ESTUDIOS BOLIVIANOS

2

(Informe de investigación gestión 95)

La Paz - Bolivia
1996

Depósito Legal: 4-1-676-96

Edición: Instituto de Estudios Bolivianos

Diagramación: Héctor Rios Luna

Impresión: Imprenta de la Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación de la UMSA

Diseño Portada: Gonzalo Paz

Impresión de portada, encuadernación y acabado: Imprenta STAMPA

INDICE

PRESENTACION i

Poesía colonial en el Alto Perú
Patricia Alegría U. 1

El indigenismo en la transición hacia el imaginario populista
Isabel Bastos T. 19

Los mineros en la historia contemporánea de Bolivia: 1900 - 1990.
Sindicalismo revolucionario y utopía socialista (1965-1971)
Magdalena Cajías de la Vega 49

En defensa de la dignidad: el apoyo de los ayllu de Umasuyu al proyecto
belcista durante su consolidación (1848-1849)
Raúl Calderón J. 99

Paradojas de la modernización: escuelas provinciales y escuelas comunales
en el Altiplano de La Paz (1899-1911)
Raúl Calderón J. 111

La educación indigenal boliviana. El proceso educativo indígena-rural
Roberto Choque C. 125

Aulas de apoyo pedagógico y respuestas educativas para la población estudiantil con difultades de aprendizaje
Bárbara Heiss 183

Foucault: poder, discurso y soffstica
Blithz Lozada P. 245

Los Mallkus de Charkas. Redes de poder en el norte de Potosí (Siglos XVI y XVII)
Ximena Medinaceli G. y Silvia Arze O. 283

La hermenéutica en Heidegger
Walter Navia R. 321

El discurso auto/crítico de las ciencias sociales y humanas: revisión teórica de autores centrales
Ana Rebeca Prada M. 365

Individuo, familia y comunidad. El derecho sucesorio entre los comunarios de La Paz (1825 - 1850)
María Luisa Soux M. R. 437

PRESENTACION

Es altamente significativo para el Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.M.S.A. poner a consideración pública este segundo volumen que concentra la mayor parte de la investigación realizada por su equipo multidisciplinario de investigadores durante la gestión 95.

A pesar de las conocidas dificultades que aquejan a la práctica investigativa en la Universidad Pública Boliviana y de la sistemática campaña de desprestigio a que ésta viene siendo sometida en los útimos años, tenemos la certeza de que únicamente el trabajo realizado hará posible revertir la imagen, en muchos casos falsa y distorsionada, que de aquélla se tiene. En tal sentido, y a partir de la premisa anterior, sostenemos que una de nuestras tareas principales consiste precisamente en difundir y presentar al conjunto de la sociedad el producto del esfuerzo intelectual del plantel académico del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades.

Desde esa perspectiva, es ya una realidad inobjetable el hecho de que la Universidad Pública no sólo es capaz de producir y generar conocimiento crítico de alto nivel, sino que se constituye en una de las pocas instancias académicas de carácter público en el país que se da a la tarea de investigar.

Es por ello que no nos cansaremos de insistir en la importancia mayúscula que reviste la labor investigativa especialmente en momentos como los que estamos viviendo, porque se trata de una de las armas principales de un país en lucha por conocerse a sí mismo y que hoy por hoy está siendo desbordado por la arremetida inclemente de la frivolidad y deslumbrado por baratijas que a la larga no harán más que sumirnos en el aislamiento y la soledad.

El material que presentamos en esta oportunidad no constituye la totalidad de los resultados de la investigación realizada durante la gestión académica pasada en el Instituto de Estudios Bolivianos. Ya sea por limitaciones de espacio, por recomendaciones del Comité Editorial del Instituto o por encontrarse aún en proceso, algunos trabajos no han sido incluidos en estos **Estudios Bolivianos 2**. De todas maneras, este volumen contiene investigaciones realizadas en diversas disciplinas humanísticas, tales como literatura, historia, filosofía y educación. Es nuestro deseo que en las próximas publicaciones del Instituto podamos incorporar, además, trabajos de otras disciplinas humanísticas.

Tal como nos lo propusiéramos en ocasión de la entrega de **Estudios Bolivianos 1**, con la presente publicación hemos logrado eliminar el desfase que existía hasta entonces entre la entrega de resultados de las investigaciones y su publicación propiamente dicha. En ese sentido, es a partir de este número que, de no mediar obstáculos insalvables, gran parte de la investigación elaborada en cada gestión académica será publicada a más tardar seis meses después de su entrega al Instituto.

Por otra parte, queremos expresar nuestro agredecimiento a la gestión decanal que acaba de concluir por el amplio apoyo recibido en lo que a investigación se refiere. Tanto el resurgimiento de la investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a partir del fortalecimiento académico e infraestructural del Instituto de Estudios Bolivianos, como la creación de la maestría en Estudios Bolivianos y el interés que docentes y estudiantes han empezado a mostrar en la investigación, se debe, sin lugar a dudas, al estímulo que ésta ha recibido de la gestión del ex-Decano, Dr. Guillermo Mariaca I., y de la ex-Vicedecana, Lic. Teresa Doria Medina. Estamos seguros de que, a juzgar por el nuevo marco en el que necesariamente se tendrá que desenvolver la Universidad Pública en Bolivia, el hecho de haber impulsado la labor investigativa va a ser el aporte fundamental que la Facultad les agradecerá y reconocerá en el futuro. Desde esa perspectiva, es de esperar que, a partir de ese impulso inicial tan importante, las actuales autoridades de la Facultad no sólo mantengan sino incrementen el apoyo a la investigación.

Quiero agradecer, asimismo, a cada uno de los miembros tanto del plantel académico docente-estudiantil como del plantel administrativo del Instituto de Estudios Bolivianos por su alto sentido profesional y su dedicación en el buen cumplimiento de los objetivos que nos hemos fijado. Unicamente con ese tipo de actitud podremos garantizar la continuidad de aportes como el que ahora presentamos, superar cada vez más la calidad de los mismos y corregir los errores cometidos.

Dr. Juan Carlos Orihuela
DIRECTOR I.E.B.

POESIA COLONIAL EN EL ALTO PERU

Patricia Alegría U.*

El Potosí de los siglos XVII y XVIII vio cómo la producción argentífera derivaba también en una vastísima producción cultural. Las plásticas, el teatro y la poesía se vieron ampliamente beneficiados por el crecimiento de la ciudad.

En este trabajo concretamente queremos detenernos en el quehacer poético de la Villa.

Sabemos por Gisbert (1968) y Cáceres (1990) que la poesía de este momento se manifestó en lenguas nativas como el quechua y el aymara, ambas con el rasgo común de ser eminentemente teocráticas. Recuérdese el caso de los *jaillis*, himnos religiosos quechuas, cuyo contenido tiene como referente principal a Viracocha y otras divinidades andinas.

En lengua castellana también la poesía deviene en fundamentalmente teocéntrica. Dios, la fe, la evangelización y la extirpación de idolatrías conforman los núcleos básicos de toda esta poesía.

Y, aunque nuestra intención no era la de detenernos en los textos producidos por autores españoles, como viene a ser el caso, no queremos dejar de lado la figura tan controvertida como la de Calderón de la Barca, quien en **La Aurora en Copacabana** dedica un romance a la Virgen María y su papel como intermediaria entre dos bandos de nativos de la región del lago Titicaca: los Urinsayas, quienes tenían como cabeza a Andrés Huayra, y los Aransajas, con Tito Yupanqui al mando. Pero el papel fundamental que le atribuye Calderón de la Barca

* La Lic. Patricia Alegría U. es docente investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos y docente de la Carrera de Literatura de la Universidad Mayor de San Andrés.

va en la línea de extirpación de idolatrías: María hace retroceder al ídolo Copacabana (piedra preciosa), el que: "inspirando abominables/ritos, cuya hidropesía/ de sangre, mal apagada/ con la de las brutas vidas,/ pasó a beber la de humanas/ vírgenes sacerdotisas/" [1].

Como habíamos señalado en un trabajo anterior sobre Teatro[2] y siguiendo a White Navarro (1993), Calderón con este texto explicita la nostalgia del mesianismo imperial que provocó Carlos V, por lo cual trata de potenciar en el ámbito político las consecuencias de la cristianización.

Así, el rasgo religioso constituiría el denominador común más importante entre la poesía escrita en lenguas nativas y aquella expresada en lengua castellana aunque en el caso de la última parecería que la intención política fuera distinta a la de la quechua o aymara, la cual a, simple vista, detentaría únicamente un papel laudatorio. Creemos que sería importante analizar esta cuestión, aunque nosotros en el presente artículo intentamos acercarnos más a la poesía en lengua castellana realizada en Potosí.

El ámbito espacial elegido es -como indicamos al principio- la Villa Imperial de Potosí y la actividad poética desarrollada en el XVI y XVII y el texto que nos sirve de fuente, la **Historia de la Villa Imperial de Potosí** de Bartolomé Arzáns Orsúa y Vela.

El marco ideológico nuevamente -como antes lo habíamos planteado para la labor teatral- nos lo proporciona Mabel Moraña. Habiendo ya reseñado en el mencionado ensayo[3] lo que Moraña planteaba en **Para una relectura del barroco hispanoamericano** (1986), deseamos señalar que seguimos en la búsqueda de identificar los indicios y fisuras en el discurso poético que indiquen, esta vez, la apropiación de los códigos dominantes por parte de los dos sectores más marginales, el indígena y el criollo.

Fijados de este modo los niveles de pertinencia pasemos a decir que el terreno poético está copado, en Potosí principalmente, por figuras anónimas y también por otras de origen peninsular como el caso de Diego Mexía de Fernangil, Luis de Ribera, el presbítero Juan de Castellanos, Enrique Garcés y Enrique Duarte. Tampoco faltan las presencias de naturales de Potosí como Juan Sobrino.

En líneas generales, la temática de esta poesía la adscribe a la corriente barroca y manierista: su concepción del hombre asimilado a un ser despreciable y del mundo a un lugar de continuos

---

1 Por su importancia, citamos textualmente este fragmento en el Anexo.

2 En nuestro trabajo **Teatro de la colonia en el Alto Perú** (1995) tratamos específicamente el caso de Calderón de la Barca y la visualización que este hace de la Virgen María.

3 El ensayo al que hacemos alusión es **Teatro de la colonia en el Alto Perú** y ha sido publicado en **Estudios Bolivianos 1** por el Instituto de Estudios Bolivianos de la UMSA. En tal ensayo, en las páginas 110, 111 y 112 explicamos en detalle el marco ideológico que nos proporciona Moraña y que también aplicamos a este trabajo sobre poesía.

engaños, la finitud de la vida entroncada a la obsesión morbosa por la muerte (Cáceres, 1990:26) e igualmente en el plano de la expresión por el tipo de versificación y los recursos retóricos privilegiados: hipérbaton, hipérbole y anáfora para mencionar algunos.

Tal el caso de unas décimas en las que un autor anónimo, adoptando el "yo" gramatical y parafraseando los versos tan populares en Potosí "Aprended flores de mí", a modo de estribillo canta la efímera vida del presidente Nestares Marín[4]:

Aprended, flores, de mí
lo que va de ayer a hoy,
que ayer maravilla fui
y hoy sombra mía aún no soy.

Flores que estrellas hermosas
bordáis felices la tierra,
el favonio y primavera
os alimentan graciosas.
Bien podéis estar medrosas
si tenés ejemplo en mí
que flor cual vosotras fui
ufana, altiva y fuerte,
y si es lástima mi muerte
[318] aprended flores de mí.
Que ayer en verde sitial
tuve lugar preeminente:
visitador, presidente,
asombro de la Imperial.
Mas hoy, oh suerte fatal,
olvidado de quien soy
claros desengaños doy
a todo humano festejo
para que diga el reflejo
lo que va de ayer a hoy.

Tocó la fama el clarín
en todo este aqueste efismerio:
miedo me tuvo el imperio
que fui Nestares Marín;
la muerte di a Rocha, en fin,
y al soberbio Potosí

4 Nestares Marín, a quien Arzáns, le endilga el título de Presidente, figura como Visitador en el Apéndice que Hanke y Mendoza ofrecen en el Tomo III a la obra del cronista citado.

humildes a mis plantas vi.
No en blasonar me anticipo,
mas sabe mi rey Filipo
que ayer maravilla fui.

Próspera suerte tenía,
y así liberal y ufano
a mis deudos dí la mano,
a don Roque, señoría.
¡Oh mundo, quién en ti fía!
ayer flor, cadáver hoy,
tronco inútil, nada soy:
oh, como la muerte asombra
pues ayer dio ser mi sombra
y hoy sombra mía aún no soy.

(Arzáns T.II 191-192)

Poema en el cual el tema del **Carpe Diem** se hace evidente. El mismo tema, con una similar construcción poética y dedicado igualmente a Nestares Marín, aparece en otras décimas, y en unas terceras también de autoría anónima pero haciendo referencia a Francisco Gómez de la Rocha, próspero comerciante de la Villa.

Otros versos, asimismo anónimos, aluden a Francisco de la Rocha y a la fortuna adversa ensañada contra él. Estos versos connotan la importancia que tuvo en Potosí el comercio. A medida que crecía la extracción de plata, aumentaba el comercio y la producción cultural. Ambos fenómenos, el cultural y el económico, iban intrínsecamente unidos. Según Arzáns, y corroborado por otras fuentes, llegaban a la Villa artículos desde los más necesarios hasta los más suntuosos, procedentes de Africa, Europa y Asia. Pero los mercaderes no solamente se enriquecían con el comercio externo sino con el comercio interno.

Tal el caso de Francisco de la Rocha, quien en versión de nuestro cronista comenzó a elaborar su fortuna "vendiendo tres arrobas de yerba":

Yo soy Rocha el que llegué
a Potosí desdichado,
y en una cancha arrojado
vendiendo coca empecé.
Con la plata que busqué
me puse a labrar moneda.

(Arzáns T.II,87)

Esta yerba, como anota el compositor del poema, es la coca, un elemento imprescindible en la dieta de los trabajadores de la mina del Cerro Rico.

De este modo, como sujeto escritural bien frecuente en el discurso colonial, por lo menos en el caso de Potosí, aparece el anónimo. La intención significativa de los textos que se componen en este momento oscila entre la burla, el escarnio, la alabanza, así como la conmiseración. El objeto de tales composiciones suele ser casi siempre una autoridad, o una persona famosa del lugar. Muchos poemas de autoría anónima circulan por Potosí a decir de Arzáns, lamentablemente la mayoría de estos no han llegado hasta nuestros días. Arzáns afirma en su **Historia** que existe una intensa actividad poética en la Villa (en Prólogo a Arzáns, T.I Lxvii) y, aun cuando transcribe algunos textos ya de autor anónimo, ya de autor conocido, éstos resultan insuficientes al momento de hacer un acercamiento más profundo.

En los discursos que hemos transcrito[5], el primero, donde se cede la voz a Nestares Marín, y los dos últimos, donde el poeta asume la voz de Rocha, encontramos un elemento unificador: la presencia del pronombre en primera persona. Esta recurrencia permite asemejar estos discursos poéticos a otros discursos coloniales como el de Guamán Poma de Ayala, Alvar Nuñez Cabeza de Vaca y Bernal Díaz del Castillo, pero a diferencia del "yo" de estos cronistas, el sujeto escritural de los poemas va desnudo pues se presenta sin la mediación de la verificación por testigos y la certificación de escribanos (Adorno 1993:21).

Otros temas relacionados al proceso económico de la ciudad se recrean en la forma del anónimo, como en:

> **Quejosa está la Imperial**
> **afligida y lastimada**
> **de ver que se van los indios**
> **al asiento de Chocaya,**
>
> (Arzáns T.II, 70)

en el que el poeta manifiesta su preocupación por la migración de los mineros a otro asentamiento minero cual fue Chocaya, situado a "cuarenta leguas" de Potosí.

No deja de llamar la atención un poema que se escribe en 1669 y cuya autoría es atribuida esta vez no a un anónimo sino a Juan de Castellanos "autor presbítero de estas Occidentales Indias"(Arzáns T.II, 250), el mismo que, a propósito de hacer la apología de un Corregidor de la ciudad, don Luis Antonio, expresa su descontento por la conducta de algunos residentes

5 Existe otro poema con las mismas características y alusivo a Nestares Marín que no copiamos aquí pues es citado en el texto de Cáceres (1990).

que deseaban se manejase la justicia al arbitrio de los más poderosos. Comenta el cronista al respecto: "No le faltaban a este caballero contrarios envidiosos que solicitaban su ruina con el virrey que no a todos se puede contentar en la distribución de la justicia, premio y castigo de ella. Es imposible faltar..... querellas, émulos, pasiones y venganzas, que si bien en la mayor parte son injustas, raras veces (...) deja de quedar aunque inocente culpado, aunque absuelto desacreditado (...). Deseaba (...) quitarle el gobierno con el pretexto de que careciendo de letras se mostraba inhábil para el buen expediente de los varios negocios que concurrían en esta Villa (...). Pretendía que llamado por su excelencia el General don Luis a Los Reyes viniese a gobernar esta Villa un señor oidor, muy su allegado, que conformaría con sus dictámenes"(Arzáns T.II:250).

Este es el parecer de Arzáns, pero conozcamos el poema de Castellanos:

Si fuesen más al claro mis razones
vendrías a taparte los oídos,
tratando de jueces mocetones
grandes de gorra, largos de vestidos,
que salen solemnísimos ladrones,
desvergonzados, sucios atrevidos,
que no hallan en ley más fundamentos
que sus antojos, gustos y contentos.

Unos vienen con sed de los infiernos
y tal que cosa no se les escapa,
otros con grandes cofres de cuadernos
y son de necedades gran socapa;
y acontece tener buenos gobiernos

sin letras un varón de espada y capa
porque su buen juicio le da ciencia
con el temor de Dios y su conciencia.

(Arzáns T.II:250)

Este coloquio que se intenta establecer entre el yo (el poeta) y el tú (el Corregidor Luis Antonio) señala una conceptualización de la justicia -en la primera estrofa- como aquella que se inclina en el sentido del servicio personal de la causa de los que detentan el poder y, por lo tanto, muy distinta a la que ejercita el objeto de alabanza -Luis Antonio- que más bien está enmarcada dentro de los principios divinos. Estas dos octavas que si bien guardan en el nivel formal elementos en boga en la poética del momento -versos endecasílabos, rima consonante y asonante y figuras retóricas, en este caso, de orden sintáctico como el hipérbaton, -en el

plano del contenido comienza a marcar una ruptura con la poética anterior ya que enuncia una actitud de descontento frente a una situación estructural.

Juan Sobrino, poeta

Con ese marco que no es necesariamente temporal como el que presupone el texto de Juan de Castellanos y el tratamiento que efectúa de un tema que atinge directamente al funcionamiento estructural de la Villa, quisiéramos entrar ahora a referirnos al quehacer poético de esta ciudad pero a aquel que comporta fundamentalmente el rasgo de denuncia, especialmente dentro del período que comprende la duración de las guerras civiles entre vicuñas y vascongados.

La denuncia a propósito de algunos acaecimientos coyunturales parece que mantuvo un fuerte nexo con los pasquines, papelones y libelos que continuamente aparecían pegados a muros y puertas. Gunnar Mendoza quien se encargó de poner notas de pie de página al libro de Arzáns, anota en una de ellas que tales manifestaciones, desgraciadamente para nosotros inéditas y perdidas, se publicaron con mayor frecuencia después de julio de 1622, o sea, cuando los lances entre los distintos bandos se hicieron más intensos.

Arzáns afirma en esta misma dirección: "Y en las plazas y esquinas de las calles amanecían coplas y libelos en deshonor de las personas señaladas" (T.I. 319). Si bien algunas de estas expresiones emergían en forma de coplas, como podremos ver más adelante, otras lo hacían en forma de pasquín: "Amanse vuestra merced un poco y envíe a la iglesia a los presos porque si no morirá" (Crespo 1975: 136). Y en este otro ejemplo que alude al asesinato de Urbieta - a quien nos referiremos con más detalles después - : "...tenía hecho en vida porque fenezerla de aquella suerte" (Mendoza 1954: 11).

Quizás este período de las guerras civiles que atemorizaron a la ciudadanía potosina sea el más prolífico en cuanto a la expresión de manifestaciones de denuncia ya en prosa, ya en verso y también en forma de gráficos.

Aquí nos interesa ahora referirnos a un sujeto que estuvo implicado tanto en la vida política como en la poética de la Villa. Este hombre se nomina Juan Sobrino. El, según Arzáns, está avecindado en Potosí y, por su filiación al bando de los vicuñas y otros datos que nos proporciona el cronista, lo suponemos criollo y no español.

Sin embargo, en razón de que el apelativo "vicuña" ha hecho su aparición ya dos veces, consideramos pertinente hacer una relación del momento histórico que le toca vivir a Sobrino y que precisamente coincide con la realización de las guerras civiles.

La Plata, hoy Sucre, una vez fundada Potosí en 1545, vio decrecer su importancia si no a nivel administrativo sí en el aspecto económico. Los vastísimos ingresos pecuniarios que le proporcionaba a Potosí el **Sumaj Orko**[6] con la plata que era extraída de sus entrañas le había otorgado también los deseos de una autonomía jurisdiccional, lo cual no había sido bien visto por La Plata aunque al final tuvo que ceder y resignarse a ser sólo un centro administrativo.

Fuertes contingentes de aventureros comenzaron a avecindarse en esta urbe, la que sin mayor orden ni concierto observó como se ampliaban sus barrios y crecía su población.

La población, integrada en un inicio únicamente por nativos que laboraban en las minas y que procedían de las distintas regiones del Perú y por forasteros que provenían de los diferentes reinos de la península ibérica, con el transcurrir de los años se nutrió de un elemento nuevo: el criollo.

Desde la fundación de la ciudad y de los inicios de extracción del cerro, casi, y se podría eliminar el casi, todo el poder económico, jurídico y administrativo se hallaba concentrado en manos de los españoles. Apunta para ellos García (1988), que los particularizaba una filosofía de transitoriedad y enriquecimiento rápido que tornaba distintos a sus coterráneos platenses, quienes habían hecho suya una filosofía de vida más próxima a la de las ciudades imperiales de España. Consecuentemente, este grupo, pese a que contaba con los recursos y las potestades necesarias, poco o nada realizó por construir una ciudad armónica donde todos los moradores pudieran beneficiarse en su vida cotidiana igualmente de la bondad económica que deparaba el cerro.

Esta visión de mundo del grupo más fuerte, el español, poco a poco fue produciendo resquebrajamientos dentro del ordenamiento social y político. Sin embargo, en este punto es preciso hacer una salvedad: los que fundamentalmente aglutinaban el poderío económico y consiguientemente político eran los oriundos de Navarra y del país vasco, pero aun con más puntualidad los vizcaínos, cuyo fuerte impulso de solidaridad y cooperación aparte de su inclinación al trabajo y la perseverancia en sus esfuerzos (Crespo 1975: 46) pronto los hicieron descollar frente a los naturales de las otras regiones del reino español.

Su sentido utilitario los incitó a explotar de forma presurosa el Cerro Rico con orden y sistema y "en lugar de ir a pelear contra los indios y reducirlos, optaron por convencer al Virrey Toledo que se los entregase maniatados, bajo la capa legal de las ordenanzas de la mita. En vez de la hazaña que podía hacerles ricos de un golpe, escogieron el escamoteo semanal de un bajo salario a los mitayos" (Crespo 1975: 48).

Tales características contribuyeron a su afianzamiento como el grupo principal de la Villa, aunque también al nacimiento de una fuerte crítica a su proceder. Lo que se evidenció con toda

6 En lengua quechua, cerro hermoso.

claridad en las elecciones del Cabildo de 1622, donde los vascongados escogieron fácilmente como autoridades a sus preferidos pese a existir una prohibición impartida por una Cédula Real de 1620. Por esa prohibición estaban impedidos para acceder a la elección como alcaldes ordinarios los ciudadanos que adeudasen a la Hacienda y si, de todos modos se efectuase la elección en contravención a la prohibición vigente, tales votaciones deberían ser declaradas nulas además de ser privados, los elegidos y los electores, de sus oficios así como de sus bienes.

Dicho impedimento afectaba seriamente al gremio de los azogueros -vascongados en su mayoría- en razón a sus deudas por azogue a la Hacienda. Por eso causó una honda preocupación en los vascos, los cuales comenzaron a tomar una serie de medidas con el fin de impedir que lo expresado en la Cédula se cumpliese y de tal modo vaya en detrimento de sus intereses. Empero, se tropezaron con la minuciosa y tesonera labor de investigación de deudas a la Hacienda del contador Martínez Pastrana, tarea que él había iniciado en 1618. Pese a todo esto, por medio de maniobras, al amparo de contradictorios autos de la Audiencia, la Cédula del rey y las continuas instancias de Martínez Pastrana fueron esquivadas. Una vez más los vizcaínos habían concretado sus deseos.

Esta nueva arbitrariedad suscitó reacciones negativas entre los andaluces, castellanos, extremeños y otros peninsulares, los mismos que comenzaron a realizar conjuras.

En junio del mismo año, y por lo visto como resultado de las mencionadas conspiraciones, apareció tendido en media calle, atravesado a estocadas, el cuerpo del vizcaíno Juan de Urbieta. Este, acompañando a otro vasco, había vejado a Juan de Villalobos y en otra ocasión había victimado a cuchilladas a un portugués de apellido Barbosa. Posteriormente, fue enviado a La Plata donde se le asignó la pena del destierro, castigo que pudo eludir tranquilamente al amparo de su cuadrilla. Sin embargo, el bando contrario supuso que ya había tolerado atropellos en demasía por lo cual decidió tomar la justicia por su cuenta asesinando a Urbieta.

Las elecciones y el asesinato de Urbieta, entonces, se transformaron en los detonantes que harían estallar lo que luego vendría a nominarse como las guerras civiles entre vicuñas y vascongados. Porque **vicuñas** es el nombre por el que habían optado a modo de identificación los oriundos de Extremadura, Galicia, Castilla y Andalucía, asimismo, los hijos de españoles nacidos en las tierras peruanas y, en concreto, en la Villa Imperial.

En su crónica, Arzáns nos narra que andaluces, criollos y los de las demás naciones contrarias a la vascongada "juntáronse todos y determinaron rondar la Villa para defender sus casas. El nombre que tomaron fue **Tocino** y la divisa para conocerse pañuelos blancos por toquillas". Prosigue el relator: "Dispuesto lo más necesario, acordaron de que todos se llamasen castellanos aunque eran de diferentes naciones. Acordaron también de ponerse todos

sombreros de lana de vicuña de la más encendida, y cintas nácares por divisas con flecos de la misma lana delgadamente hilada para conocerse. Por estos sombreros los llamaron vicuñas" (T.I. 332).

En las reuniones que se sucedieron en estos días también emergió el discurso en el que las nociones de "Nación" y "Patria" adquirieron el fundamento ideológico necesario como para luego convertirse en estandartes de lucha.

Quien en un primer momento enuncia un alegato exponiendo el concepto de "Nación" es Juan Suárez, natural de Potosí,y cuyo hermano había sido matado recientemente. Suárez razona de la siguiente forma:" Nuestra nación criolla ha sido siempre muy fiel a sus reyes...y en todas ocasiones nos han estimado andaluces, extremeños y castellanos, no sólo por ser hijos y deudos suyos, mas también porque todos hallan piadosa acogida en este Perú y particularmente en este Potosí.

"Mas estos vizcaínos, ¿por qué pues se quieren alzar contra nosotros y contra los que no sois de su nación, aborreciendo el nombre de criollos, injuriándonos, pues no tienen otro título que damos más de sólo mestizos bárbaros?" (Arzáns T.I, 332).

Tiempo después el que hace suyo este discurso y expone esta vez la significación de "Patria" es Francisco Castillo, igualmente natural de Potosí y capitán del bando de "Los Caballeros de la Puna", apelativo con el que algunas veces firmaban sus comunicados los vicuñas: "Díjoles Castillo que estaba resuelto a llevar adelante y en forma de guerra hasta morir con los suyos en defensa de su patria, la cual estaba infestada de malos hombres, que con sólo haber nacido en España se tenían por grandes caballeros siendo muy al contrario sus obras, y que no pues no hacían estimación de una tierra que tan a manos llenas les daba las riquezas y estimación..."(Arzáns T.I, 388).

Sin embargo, el bando vicuña no sólo acoge en sus filas a hombres con dichos ideales sino también a algunos inadaptados y delincuentes, el caso de un Galleguillos y otros, que sólo por ser de extracción criolla se pensaban con derecho a pertenecer a la facción nombrada.

Este es el contexto en el que se inscribe la poesía de Juan Sobrino quien, militante activo de la cuadrilla vicuña, recibe además la misión de servir como cronista en verso de los sucesos de la guerra, nombramiento que según Arzáns fue perjudicial pues impidió que Sobrino concluyera la historia que estaba elaborando de Potosí.

Sobrino, a quien suponemos nacido en Potosí, sirve de constante referencia a Arzáns en el momento de componer su historia. Según este cronista, Sobrino había emprendido la labor de escribir en verso, específicamente en octavas, cinco libros en los cuales iban a constar los sucesos más relevantes de la vida potosina. Lamenta el cronista que esta obra, a la muerte de

Sobrino en 1649, haya quedado en poder de su hijo Marcos Sobrino, quien no supo rescatarla de los borradores que le había encomendado el padre.

Si bien Arzáns menciona otros tres escritores como las fuentes primigenias a la hora de escribir la **Historia de la Villa Imperial de Potosí**, es decir, Juan Pasquier, el capitán Pedro Méndez y Nicolás de Acosta, tan sólo la existencia de Sobrino ha podido ser comprobada gracias a su participación en las guerras civiles. En un bando de agosto de 1624 a la opinión pública se ofrecen quinientos pesos de premio a la persona que entregara la cabeza de los diecisiete vicuñas que figuraban allí porque se los consideraba traidores al rey. Entre los diecisiete nombres se consigna el del alférez Juan Sobrino (Crespo 1975: 139).

Mendoza, en **Guerras Civiles**, y Crespo, en **La guerra entre vicuñas y vascongados**, informan sobre la existencia de Sobrino, la confirman y la documentan ampliamente; consiguientemente, no podemos comprender las dudas de Lewis Hanke y Gunnar Mendoza en el prólogo a la historia de Arzáns: "Juan Sobrino, pues, si en verdad vivió en aquellos inquietos años del primer tercio del siglo XVII...(En prólogo a Arzáns: T.I, Lv). Aunque sí nos parece pertinente la observación sobre su actividad poética: "...aunque está lejos de haberse demostrado que el 'alférez Juan Sobrino' fue el poeta que escribió las elegantes octavas..." (En prólogo a la obra de Arzáns, T.I, Lv).

Al ir elaborando la relación sobre las guerras civiles, el narrador cita un romance y algunos versos cuya autoría atribuye a Sobrino, además de otras composiciones que guardan un nexo directo con las agitadas contiendas que se desarrollaron en 1623. Y los cita dando cantidad de detalles sobre los hechos que sirvieron como referentes para la escritura de estos textos. Sobre todo narra un acontecimiento luctuoso en la vida del Corregidor Felipe Manrique, el cual había sido acusado de ser demasiado pródigo con los vascos y "quitado de modo injusto los mantenimientos a los otros vecinos".

Más aún, se jactaba de "haber estirado cuellos de los más estirados vicuñas, tronchado cabezas nobles", además de haberles embargado cuantiosos bienes. De igual manera, había ordenado publicar de nuevo el bando por el que se pedía se prendiese a los vicuñas, entre los que figuraba el nombre de Sobrino, dato este al que nos hemos referido anteriormente y que es confirmado por Crespo (1975 :139).

Ante el comunicado ordenando su aprehensión, los vicuñas decidieron tomar la delantera. Se organizaron en las afueras de Potosí, en Carachipampa, y una noche ingresaron a la ciudad tomando por asalto la casa del Corregidor Manrique. Este se había parapetado en su residencia acompañado de algunos vascos y esclavos negros. La cuadrilla vicuña penetró en la casa y mató a todos, a excepción de Manrique[7].

7 Todo este relato es confirmado por el historiador Crespo (1975).

Continúa Arzáns su relato y explica que cercano a la casa del Corregidor se hallaba Sancho de Madariaga[8], el cual viendo los acontecimientos huyó despavorido. A propósito de esta huida, Sobrino elaboró estos versos:

Huye Sancho Madariaga,
renuncia su omnipotencia;
no busca huecas razones
sino el hueco de una celda.

(Arzáns T.I,361)

Después prosigue el cronista refiriendo que los vicuñas habían prendido fuego a la morada del Corregidor y que las llamas se habían expandido por todo el vecindario quemando en su recorrido la casa de un tal Burgos, conocido fabricante de los gigantes que desfilaban en la fiesta de Corpus Christi. Sobrino, motivado por tal suceso, escribió:

Burgos que su casa ve
abrasarse en vivas llamas,
suspira por los gigantes
que al fin ellos le sustentan.

(Arzáns T.I, 361)

Debido a que Manrique había resultado malherido, algunos eclesiásticos y vecinos acudieron a su casa con el objeto de auxiliarlo y trasladarlo a un sitio más seguro. En el traslado al Ayuntamiento hizo su aparición un clérigo prestigioso de la ciudad; él le reconvino " temiese a Dios y mirase por su alma que estaba arriesgada". Sobrino recupera este consejo y lo recrea en uno de los escasos textos íntegros que se conservan de él y muy valioso por su contenido temático y el modo como se manifiesta:

Llevaron luego a la plaza
al señor de Aquesta Troya;
díjole al pasar Iporre,
clérigo de gran consciencia:
-Téngase vuestra merced,
oiga lo que Dios me enseña.
No blasfeme, no desespere,
que no es de cristianos pechos;
conviértase al Criador
y haga larga penitencia,

8 Sancho Madariaga, de extracción vasca, era uno de los personajes más pudientes y poderosos de Potosí, asimismo, fue gran amigo de Manrique (Crespo 1975: 138).

mire que son aldabadas
de Dios las balas que lleva;
tema al coco del infierno
y más coca no despenda
porque esa coca ante Dios
en su tribunal desflema;
con el Cerro y con sus indios
amaine, señor, tributos
porque es sudor de inocentes
y a Dios sus clamores llegan.

(Arzáns T.I, 362)

Este poema concentra gran parte de la ideología, a nuestro parecer, del grupo vicuña, o, por lo menos, de un sector representativo de este. Muchos lexemas como "Dios", "Criador", "cristianos pechos", contribuyen a configurar la isotopía principal que podríamos denominar Religiosidad Cristiana. Pues bien, dentro de este ámbito concreto, el poeta efectúa en tercera persona una relación sobre el paso de Manrique metaforizado en el "señor de aquesta Troya", cuyo interlocutor deviene en la persona del sacerdote Iporre. Por lo tanto, este último, asumiendo el '"yo" gramatical se enfrenta al "tú" corporeizado en Manrique, con lo que el romance adquiere una estructura dialogada de tono apelativo. No olvidemos que esta estructura coloquial es bastante frecuente en los textos de la época.

El espacio elegido como el **locus** del coloquio lo constituye uno público: la plaza principal de Potosí, la cual aparece resemantizada como la "aquesta Troya" o el espacio bélico de por estos lares.

El poeta pone en boca de Iporre una advertencia-consejo a Manrique sobre el tema de la explotación que padecen los **mitayos**, en su labor de extracción de la plata del Cerro de Potosí. De igual modo, el clérigo alude al tributo que estos trabajadores tenían la obligación de pagar, no olvidemos que la mita era un servicio obligatorio que todo indígena debía cumplir para con el rey español. También menciona la coca, la cual, como hemos comentado anteriormente, se constituía en un elemento indispensable para el trabajo del minero, y hace esta mención, suponemos, en alusión directa al comercio ilícito que realizaba Manrique con dicha yerba. Arzáns añade que Manrique era apodado **H'acho**, palabra derivada de **Jachu**, o sea, bagazo de la coca masticada, en idioma quechua (Arzáns T.I, 361).

El tópico general de este poema podría resumirse de esta manera: el poderoso debe cuidarse de no oprimir a los más débiles aquí en la tierra, pues en otro lugar -el infierno- la Justicia Divina se encargará de juzgarlo por los delitos cometidos. En consecuencia, para que tal no suceda, el explotador debe iniciar el camino de la conversión.

Como se puede apreciar, el tema escogido no supone una ruptura respecto de otros textos del momento que conllevaban similar intención significativa. Lo que sí nos parece altamente rescatable es el referente inmediato utilizado por el autor, esto es, la mina, la coca y los mitayos y la denuncia sobre la deplorable situación que atravesaban estos últimos.

Para concluir con el tratamiento de la obra poética -si así pueden denominarse los escasos textos obtenidos- de Sobrino, traemos a colación uno que si ciertamente no corresponde en aparición al orden cronológico en el que lo ubica Arzáns, pues fue escrito en relación a unas batallas entre los dos grupos contrincantes en 1622, es decir, anterior en el tiempo al asalto a la casa del Corregidor, sí devendría como pertinente ahora por la aflicción que expresa en él el autor por las consecuencias infaustas que acarreaban las guerras civiles en las que Sobrino participó activamente como combatiente:

¡Oh sitio infausto de Huayna
maldito seas mil veces,
malditos sean tus pedriscos,
tus puentes, casas y entradas!

Tanto por los temas elegidos como por el estilo, creemos que se puede establecer que efectivamente es Sobrino el autor de estos textos. Por ende, la figura de nuestro poeta no puede ser tan sólo reductible a la de un "alférez, soldado en las guerras de vicuñas y vascongados" sino a la de aquel creador a quien se había dado el encargo de elaborar las crónicas de las mencionadas contiendas y quien antes se había encomendado a sí mismo la tarea de componer una historia de Potosí en verso. Y quizás esta labor creativa no se haya restringido a la poética sino trascendido también a las artes escénicas, pues Arzáns le atribuye la prerrogativa de haber escrito una pieza teatral intitulada **Prosperidad y ruina de los Incas del Perú**, la cual en su representación suscitó "llanto y alaridos" en el público indígena.

Por todo lo enunciado, no podemos aceptar la aseveración de Adolfo Cáceres, quien en un estudio sobre literatura colonial, enuncia: "En oposición a la Literatura Supérstite, que se desarrolla en pleno período colonial, en lengua y pensamiento de los aborígenes indoamericanos, se halla aquel conjunto de obras inspiradas y escritas por españoles y criollos que rinden culto a los valores impuestos por el conquistador" (1990:21). Creemos que Sobrino buscó instituir un pensamiento donde se diese cabida a quienes estaba marginados por el régimen estructural existente, es decir, buscó la incorporación del indígena y del criollo.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Rolena: 1993 — "Discurso jurídico, discurso literario", En: **Memorias JALLA.** Editorial Plural. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. U.M.S.A. La Paz, Bolivia.

ARZANS ORSUA Y VELA, Bartolomé: 1965 — **Historia de la Villa Imperial de Potosí.** 3 Tomos Providence, Rhode Island.

CACERES, Adolfo: 1990 — **Nueva historia de la literatura boliviana. Tomo II. Literatura colonial.** Editorial Los Amigos del Libro. La Paz-Cbba, Bolivia.

CALDERON de la BARCA, Pedro: 1672 — **La aurora en Copacabana.** Madrid.

CRESPO, Alberto: 1975 — **La guerra entre vicuñas y vascongados.** Editorial Juventud. La Paz, Bolivia.

GISBERT, Teresa: 1968 — **Esquema de la literatura virreinal en Bolivia.** Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia.

MENDOZA, Gunnar: 1954 — **Guerra civil entre vascongados y otras naciones de Potosí.** Cuadernos de la Colección de la Cultura Boliviana. Potosí, Bolivia.

MORAÑA, Mabel: 1989 — "Para una relectura del barroco hispanoamericano". En: **Revista de Crítica Literaria.** Año XV, Número 29. Lima , Perú.

ANEXO

Extractado de **La aurora en Copacabana,** de Pedro Calderón de la Barca (1600-1681).

Es Copacabana un pueblo
Que casi igualmente dista
En la provincia que llaman
Chucuitos, las propias millas
De la ciudad de La Paz
Y Potosí.Sus campiñas
Son fértiles, sus ganados
Muchos, y sus alquerías
De frutas, pescas y cazas
Abundantes siempre y ricas;
Cuya opulencia, en su lengua,
A la nuestra traducida,
Copacabana lo mismo
que piedra preciosa explica
Pero aunque pudiera ser
Por esto grande su estima,
La hizo mayor que en sus montes
Yace aquella peña altiva
Que adoratorio del sol
Fué un tiempo, por ser su cima
Donde diabólico impulso
Hizo creer que el sol podía
Dar a su hijo para que
Los mande, gobierne y rija.
A esta causa entre la peña
Y la procelosa orilla
De una gran laguna, que hace
El medio contorno isla,
Se construyó templo al sol,
en cuyas aras impías
Faubro al ídolo llamaron
Superior , que significa
Mes santo; y mientras el cielo
No nos revele el enigma,
Ocioso es que discurramos
Ahora en su etimología.
En él, por los reservados
Juicios de Dios, las insidias
Del antiguo áspid, y en otros
Oráculos, respondían
Inspirando abominables
Ritos, cuya hidropesía
De sangre, mal apagada
Con la de las brutas vidas,

Pasó a beber la de humanas
Vírgenes sacerdotisas
En fin, siendo como era
Copacabana la hidra
(Principalmente después
Que a su templo retraídas
Trajo la guerra en estatuas
Todas sus falsas reliquias),
En fin, siendo (a decir vuelvo)
Copacabana la hidra
De tantas cabezas cuantas
El padre de la mentira
En cada garganta mueve
En cada anhélito inspira
Fué la primera en quien Dios
Logró la feliz semilla
De su fe, siendo primeros
Obreros de su doctrina,
De Domingo y de Agustino
Las dos sagradas familias.
Roma de América hay
Quien piadoso la publica:
Pues bien como Roma, siendo
Donde más vana tenía
La gentilidad su trono,
Fué donde puso su silla
triunfante la Iglesia: así
Donde más la idolatría
Reinaba, puso la fe
Su española monarquía,
Mostrando cuán docta siempre

La eterna sabiduría,
Donde ocurre el mayor daño,
El mayor remedio aplica
Tan fecundas sus primeras
Raíces prendieron, tan fijas,
Que a marchitar no bastaron
Sus flores todas las iras
Del tiempo; pues padeciendo
Destemplado todo el clima
Hambre, peste y mortandad,
No por eso desconfían,
Atribuyendo a que sean

Sus dioses quien los castiga;
Pues antes atribuyendo
A Cristo y su Madre pía
Que sus pasados errores
Trata con blanda justicia,
Para aplacarla trataron
Hacerla una cofradía,
Porque, al fin, en voz de muchos
Suenan más las rogativas
Mas como siempre el demonio
Obstinadamente lidia
En estorbar devociones,
Bandos introdujo y riñas
Entre dos nobles linajes
Sobre qué patrón elijan
Los Urisayas, de quien
Cabeza es Andrés Jaíra,
Anciano cacique noble,
Que allá en sus ritos solía
Ser sacerdote del sol
Sabiendo cuánto domina
Sobre las pestes su santa
Intercesión, solicita
Que sea San Sebastián
Titular de la obra pía,
Otro de los Anasayas
Cabeza, que hoy se apellida,
Por ser de aquella real sangre,
Francisco Yupanqui Inga
en que María ha de ser
La patrona, y no otro, insta,

Está pues dos opiniones.
Excusando que a rencillas
Pasasen, convine en que
A los votos reducidas,
La mayor parte venciese;
Pero la noche del día
En que habían de juntarse
A resolver la porfía.
Con estar las heredades
De unos y otros tan vecinas,
Que en todos esos aquesos pagos
Unas con otras alindan,
Amanecieron las mieses
De aquellos que defendían
Que María había de ser
La patrona, tan floridas
Con el riego de una nube
Celestial, que daba grima
El ver las de los opuestos
Tan áridas y marchitas,
Dando consuelo mirar
Tan juntos triunfos y ruinas,
Y que en un espacio mismo
Hubiese unión tan distinta,
Como ser todo esto flores,
Siendo todo aquello aristas.
Por algunos días duró
La admiración, repetida
La lluvia desde la noche
Al alba, y desde su risa
Hasta otra noche tan claro
Sol, que brotaban opimas
(A vista de otras que estaban
Mustias, yertas y marchitas)
Las mazorcas del maíz
Y del trigo las espigas.
Con este prodigio ?quién
Dudará que, reducidas
Las opiniones, quedase
Por su patrona divina
La siempre llena de gracia,
Siempre intacta y siempre limpia?
¿Ni quién dudará tampoco
Que ya una vez elegida,

Fuese todo frutos, todo
Salud, abundancia y dicha?
Pero entre tantos favores
No faltan penas que aflijan,
Bien que tales penas, ellas
Se padecen y se alivian,
Siendo ellas mismas remedio
Del achaque de sí mismas.
Es, pues, el gran desconsuelo
De los que más solicitan
Su culto, no tener para
Colocar en la capilla
Que labra la Esclavitud,
Una imagen de María.
Mil diligencias se han hecho;
Pero como a estas provincias
Aun no han pasado las nobles
Artes de España, es precisa
Cosa que supla la fe
Lo que no alcanza la vista.
Dirá la objeción que ¿cómo
No había arte donde había
Estatuas de tantos dioses?
Y hallárase respondida
Con saber que eran estatuas
Tan toscas, tan mal pulidas,
Tan informes y tan feas
Como una experiencia diga;
Pues el cristiano cacique
Que dije que defendía
De María el patrocinio
Viendo la gente afligida
Y ansiosa por una imagen,
Se ofreció a que él le daría
Como la tenía en su mente,
Hecha por sus manos mismas.
Bien creímos todos, viendo
Entrar con tanta osadía
En su fábrica gloriosa,
Que por lo menos sería
Una que supliese, ya
Que no primorosa, linda;
Pero con ser la materia
De que intentó construirla
Tan dócil como el barro,
Pues no hay, sin que se resista,
Cincel a que no obedezca,
Buril a que no se rinda;
Muy pagado de su hechura,
La trajo tan deslucida,
Tan tosca y tan mal labrada,
Sin proporción en sus líneas
Ni primor en sus facciones,
Que, irreverente, movía,
Más que a adoración, a escarnio,
Más que a devoción, a risa;
De que se infiere cuán brutos
Sus simulacros serían,
Pues éste juzgó bastar
Hechura tan poco digna.
Tan corrido de baldones
Se vió, de vayas y gritas,
Que desde allí no ha salido
De un aposento en que habita,
Donde apenas deja verse
De su esposa y su familia
Con qué intento no sé; pero
Sé que durando en la villa
El desconsuelo de verse
Las esperanzas perdidas
De hallar imagen, dilatan
El formar la cofradía,
A que entiendo que hago falta
Si mi fe no los anima
Y así, que me deis licencia
Mi rendimiento os suplica,
Por juzgar que en esto más
A Dios, al Rey y a vos sirva.

EL INDIGENISMO EN LA TRANSICION HACIA EL IMAGINARIO POPULISTA

Isabel Bastos T.*

INTRODUCCION

En un trabajo anterior[1] me referí al fracaso de la pretensión incorporadora del imaginario liberal y cómo, ante la imposibilidad de excluir a la "otra" nación, nace un indigenismo estatal que trata de lidiar con el que se denominará el "problema del indio".

Hasta antes de fin del siglo XIX, el indio como problema no existe sino ligado a los temas de la industria y el comercio. Por efecto de una lógica de diferencia que tiende a su incorporación fijándolo en una cierta posición, el de la barbarie, el indio es parte del proyecto de nación de las élites ilustradas.

Como formación discursiva, el periodo liberal se caracteriza por ser un sistema de posiciones diferenciales en constante expansión: la frontera de la civilización puede ser extendida para absorber los antagonismos y convertirlos en simple diferencia. La dicotomía civilización/barbarie expresa la manera en que se organiza el horizonte político: la nación identificada con las naciones civilizadas europeas, dividida de las nacionalidades autóctonas a las que se debe integrar o destruir a nombre del progreso.

Esta pretensión incorporadora se rompe con la traición al ejército indígena en la guerra civil de 1899. En efecto, la facción liberal y federalista comandada por el general José Manuel

* La Lic. Isabel Bastos T. es docente investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos y docente titular de la Carrera de Literatura de la Universidad Mayor de San Andrés.

1 "Imaginario liberal e indigenismo estatal", en **Memorias. Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana (JALLA)**. La Paz, Plural Editores/UMSA, 1995.

Pando moviliza un ejército de indios comandados por Zárate Willca, y gracias a esta alianza gana la guerra a los conservadores del sur. Zárate es acusado de querer crear un gobierno de indios para recobrar las tierras de comunidad perdidas o expropiadas, y es ajusticiado. La guerra federal se produce en el momento de la lucha contra la "Revisita de tierra" o "Ley de ex-vinculación" cuya finalidad era separar al indio de su tierra, de acuerdo a la doctrina liberal. En este sentido, la participación indígena en la guerra aparece como un medio de resolver sus problemas pues los liberales les habían prometido: la participación del caudillo indio en las funciones de gobierno y la emancipación social del indígena (Condarco Morales).

Por otra parte, una vez pasada la guerra, más de 200 indios son juzgados, en el famoso "proceso Mohoza", por haber masacrado en la iglesia local a una fracción del ejército liberal que se detuvo en Mohoza. Este proceso obliga a los intelectuales a tomar posición con respecto a los temas que salen a flote en el juicio: la supuesta criminalidad innata de los indios, su degeneración racial, la justicia o no de su rebelión.

Por primera vez la oligarquía reconoce la existencia de antagonismos gracias al darwinismo social en boga. En palabras de Bautista Saavedra, el antagonismo entre grupos, razas y clases "es, sin embargo, el factor de todo progreso y civilización".

El progreso y la civilización como los mecanismos privilegiados de la estrategia incorporadora del imaginario liberal cambian de signo pues los antagonismos producen negatividad - el rechazo del otro - dentro de lo social y provocan una cadena de equivalencias por la cual unos términos son equiparados con otros hasta lograr la dicotomización del espacio social: entre la civilización y la barbarie existe ahora una frontera insalvable pues la "indiada" está ahora asociada a una serie de características negativas: ignorancia, criminalidad, oposición al progreso, degeneración racial. La barbarie pierde el sentido romántico y exótico que alguna vez tuvo, pues el reconocimiento del antagonismo con el indio la convierte en un elemento exterior al sistema. Sin embargo, en tanto manifestación discursiva del indigenismo, **Raza de bronce** (1919) de Alcides Arguedas nos muestra la ambiguedad que todavía existe en el tratamiento de la cuestión del indio y que analizaré en una primera parte de este trabajo.

La "pacificación" que sigue a la guerra se expresa en una nueva y más agresiva acometida contra los indígenas mediante la expansión de la hacienda a costa de sus tierras comunales. Existen incluso propuestas de exterminio como la de Saavedra, pero frente a éstas surgen desde el Estado discursos que, siguiendo la lógica de la diferencia, hacen de la educación el mecanismo de su incorporación. Es así que un indigenismo estatal consciente de su incapacidad de integrar automáticamente a la barbarie, comienza a ocuparse del "problema del indio". Los conceptos de integración, incorporación y redención son enfrentados por una serie de contrapropuestas que comienzan a engrosar el discurso anti-liberal.

La cuestión agraria e indígena, aunque integrada al discurso radical de fines de los años 1920 bajo el lema "tierras al indio, minas al Estado", no logra movilizar al conjunto de los grupos dominados. La dicotomización de los espacios sociales que se da posteriormente en el imaginario populista incluye reivindicaciones campesinas, formuladas por los diferentes grupos contestarios opuestos al gobierno de turno.

En esta ocasión mostraré en base a textos sobre el indigenismo cómo, a pesar deL resquebrajamiento del imaginario liberal, las propuestas anti-liberales no necesariamente escapan al discurso hegemónico; y cómo, cuando sí lo hacen, tienden a la homogeneización del espectro social - con el desplazamiento de la categoría de indio a la de campesino - que se consolida con la Revolución Nacional de 1952 y su discurso populista.

1. El indigenismo en la literatura

Como vemos por la extensa bibliografía al respecto, el indigenismo tiene su lugar específico en la historia de la literatura. En efecto, el indigenismo se contrapone a un indianismo romántico que muestra al indio idealizado y exótico. Es también indianista el pensamiento de algunos autores franceses del siglo XVIII como el de Marmontel, citado en **Raza de bronce**. En nuestra historia literaria no se consigna una época exclusivamente indigenista; se incluye esta tendencia dentro del naturalismo y, para seguir la división que hace Shimose en su "Panorama de la literatura - narrativa - boliviana contemporánea", dentro de la primera época naturalista que corresponde al gobierno liberal y positivista.

Podríamos definir el indigenismo como aquella corriente literaria que enfoca los problemas del indio como elemento marginado dentro de la sociedad. Es importante en la literatura latinoamericana y está representado por los peruanos Clorinda Matto de Turner y José María Arguedas, el ecuatoriano Jorge Icaza y por Alcides Arguedas. A excepción de José María Arguedas, tal vez la falla más corriente de esta novela sea el caer en un "humanitarismo" que intenta defender al indio de la explotación, pero condenando al mismo tiempo su cultura. Los criterios occidentales son tomados por válidos y así se degrada al indio al ignorar el valor de su cultura pretendiendo que la otra (la de occidente) es la única valedera.

Alcides Arguedas se inscribe dentro de esta tendencia, pero hay que decir que el autor se sustrae de la influencia del darwinismo social y el spencerismo para adoptar más bien las ideas de Gustave Le Bon. Frente a la doctrina de la "supervivencia del más apto", la corriente leboniana agregó a la noción de raza apta o inepta, la de raza degenerada. La disputa liberal acerca de la raza más apta se convierte con el arguedismo en la determinación acerca de si la raza india o mestiza es la más degenerada. La respuesta de Arguedas es clara: el autor se estrella contra la sociedad liberal a la que denomina "pueblo enfermo". Y si bien indios, criollos y mestizos son enjuiciados por pertenecer a esta sociedad viciada, alguna solución se debía dar al "gran problema" positivista de

la raza. Arguedas no podía en ningún momento transar con los republicanos que planteaban, como condición de progreso, la desaparición de los indios. Opuesto al darwinismo social, Arguedas propuso la regeración del indio por medio de su instrucción.

Raza de bronce fue publicada en 1919, pero tuvo una primera versión en **Wata Wara** de 1904. Considerando que la obra nos llega ahora después de dos ediciones corregidas (en 1929 y 1944), **Raza de bronce** resulta ser la obra más trabajada de Arguedas (Rodriguez-Luis: 57). Escrita en el curso de 40 años, la novela acusa una serie de influencias románticas, modernistas, realistas y naturalistas. Así, la primera parte de **Raza de bronce** - El valle - está marcada por el predominio de recursos modernistas, mientras la segunda parte - El yermo - de recursos realistas.

La primera página de la novela resulta desconcertante para quien busca en ella la crítica y la denuncia social que espera encontrar. Tanto Wata Wara como Agiali son presentados como seres excepcionales y hermosos, rasgo éste típicamente romántico. Sin embargo, el medio no es objeto de una descripción que se aleja del relato y no existe una relación idílica entre los personajes y la naturaleza que sería lo propio de la literatura indianista. Al contrario, ésta determina geográficamente al hombre. Esta determinación, junto con la de la raza, condicionan - de acuerdo al pensamiento arguediano - el desarrollo histórico del país.

Por otra parte, y siguiendo en la línea de mostrar la distancia que existe entre **Raza de bronce** y la novela costumbrista de la época, es interesante notar que los indios son llamados por nombres típicamente indígenas, a diferencia de los personajes de Matto de Turner en **Aves sin nido** que llevan todos nombres cristianos. Además, no se nota un radical esquema maniqueo donde los indios tienen todas las virtudes y los blancos son esencialmente malvados.

En relación al tratamiento del idioma aymara, la obra no cuenta con un vocabulario anexo de términos (como sucede, por ejemplo, en Huasipungo) y la traducción se hace o no de acuerdo a varias modalidades - algunas realmente novedosas para la época. Si bien se recurre al paréntesis - *quena* (flauta) - en algunos casos se dice en aposición, por ejemplo: "dos tarimas de barro, los *patajatis*", o simplemente se explica el término: "el *acullico*, es decir..."

Para hablar del narrador de **Raza de bronce**, adoptaremos la noción de "narrador problemático" según el planteamiento de Rosario Rodriguez M. que, en un artículo sobre esta novela, desplaza el término "heterogeneidad" - acuñado por Antonio Cornejo Polar para explicar la literatura indigenista - al campo textual. En efecto, la heterogeneidad no sólo se referiría al contexto de la producción literaria (el escritor indigenista no es indio y el mundo indio que va a describir le es ajeno), sino que el narrador está también sometido a la misma tensión y se torna problemático:

> Dado que el mundo que se tiene que representar en la novela indigenista es respecto del narrador - y también del autor y del lector, necesariamente el mundo de **'el otro'** - se hace primero pertinente tender una red comunicativa entre el **narrador** y **'ese otro'**, y luego una otra red comunicativa que, a su vez, revele **'ese otro'** al lector. Por tanto, por un lado, se hace necesario buscar una serie de interpretaciones, mediaciones o traducciones que hagan 'inteligible' el sistema del mundo representado para la óptica 'extraña', para lo cual el narrador debe acudir a una serie de traducciones, de transposiciones de un código a otro[2].

Es así que la novela indigenista "está esencialmente formada por esa búsqueda de 'traducción deformada e interesada' de los valores y la cosmovisión de 'el otro', es decir, por la problematización del narrador"[3].

Al margen de los recursos retóricos señalados por Rodriguez para mostrar el doble y contradictorio registro que torna ambiguo el mensaje que se quiere transmitir, quisiera referirme a otros momentos en que el narrador de **Raza de bronce** se delata y ya no narra sino que también comenta[4].

El narrador de la novela es la típica tercera persona omnisciente que caracteriza a la novela realista del siglo XIX y llega incluso a invocar al lector en un gesto totalmente balzaciano. El tiempo que utiliza para narrar es el pasado, tiempo propio de la historia[5]. Excluyendo el presente de las descripciones, podemos rastrear el nivel apreciativo de la obra mediante la búsqueda de esos "deslices", voluntarios o no, que nos permiten relacionar al narrador con el mundo de valores de la obra.

En la primera parte de la novela se interpolan tres cuentos o narraciones cortas, una de ellas es la historia de Zorro: un asno viejo y fiel que había servido toda su vida en la casa de hacienda en la que van a caer Agiali y sus compañeros. El narrador omnisciente vuelve la mirada a un pasado anterior al del relato y nos cuenta cómo el primogénito de la familia, un joven estudiante, decide cazar un cóndor a costa del sacrificio del asno. Toda la escena abunda en

---

2 Rosario Rodriguez Márquez, "Heterogeneidad y sujeto del discurso en **Raza de bronce**", en **Memorias. Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana**. La Paz, Plural editores/UMSA, 1975, p. 677.

3 Ibid.

4 "Comentar" y "narrar" es una distinción que parte de aquella otra entre tiempos discursivos y narrativos que le debemos a Harald Weinrich (**Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**, Editorial Gredos, Madrid, 1974). Para este autor, si el interlocutor se considera directamente involucrado por la acción descrita estará "comentando"; por el contrario, si sólo está contando algo de una manera relajada, estará "narrando". El uso del presente en una narración nos alejaría del relato propio del narrador omnisciente en tercera persona y convertiría al narrador en comentarista.

5 Llamaremos indistintamente "historia" o "relato" al discurso referencial; por otra parte, el discurso subjetivo será denominado en adelante "discurso". Esta terminología corresponde a cómo son definidos estos conceptos en dos artículos fundamentales para la comprensión del relato literario: "Las categorías del relato literario" de Tzvetan Todorov y "Fronteras del relato de Gérard Genette", ambos en: **Comunicaciones. Análisis estructural del relato**, Ediciones Niebla, 1976 (5a. ed).

detalles de crueldad que no son aceptados por el narrador. La decisión última de matar al asno se debe a la evocación, por parte del estudiante, de cierta teoría aprendida que es sin duda el darwinismo social[6]:

> Y seguramente dejara con vida al menguado pollino, si por desgracia para él no acudiesen en ese instante a la memoria del colegial las ideas generales de una teoría aprendida en uno de sus libros, y según la cual la vida no era sino un combate rudo e incesante de todos los elementos de la Naturaleza y entre todos los seres vivos de la creación; una cruel y enorme carnicería en que los más fuertes vivían a costa de los menos fuertes. Y pensó (acababa de pasar su examen de filosofía escolástica): los cóndores se comen a las reses útiles y son dañosos; para cóndores hay que ofrecerles carroña, luego... (p. 96).

De acuerdo a la novela, a nombre de esta misma teoría se habrían cometido los abusos y expropiaciones de la época de Melgarejo. El narrador que está contando lo sucedido en aquella época, cambia al presente para mostrar claramente su crítica:

> El incendio, el robo, el estupro, la violación, el asesinato, campearon sin control en los campos de Taraco, Guaycho, Ancoraimes y Tiquina, a la vera del lago azul y de leyendas doradas. Y el frío mes de junio de 1869 fue testigo del furor bestial que a veces **gasta** el hombre para con otros que **considera** inferiores en casta y estirpe (p. 108).

Esta crítica resulta, empero trivial si consideramos que - como plantea Rodriguez - la novela "comparte con el argumento liberal clásico la idea de que sólo la otorgación de los plenos derechos de propiedad a los indios, los convertiría en ciudadanos. Ambas propuestas, la liberal histórica y la liberal novelesca, se asientan en el desconocimiento del modo de distribución interna de la tierra en los 'ayllus'..."[7] Es por esto que sólo vemos el proyecto ideológico de los "blancos" y no así el del sujeto indio; los personajes aymaras de la novela no llegan a constituirse en sujetos discursivos en el sentido de ser portadores de una cosmovisión andina o india. Choquehuanka, por ejemplo, acepta el predominio de una lógica ajena como es el darwinismo social:

> Alguna vez, en mis soledades, he pensado que, siendo, como somos, los más, y estando metidos de esclavos en su vida, bien podríamos ponernos de acuerdo, y en un gran día y a una señal convenida, a una hora de la noche, prender fuego a sus casas en las ciudades, en los pueblos y en las haciendas, caerles en el

6 El patrón Pantoja es también un darwinista social. Así, refiriéndose a los indios dice: "Yo, te digo sinceramente, los odio a muerte, y ellos me odian al morir. Tiran ellos por su lado y yo del mío, y la lucha no acabará sino cuando una de las partes se dé por vencida". (p. 244)

7 R. Rodriguez M., op. cit, p. 680.

> aturdimiento y exterminarlos; pero luego he visto que siempre quedarían soldados, armas y jueces para perseguirnos con rigor, implacablemente, porque alegarían que se defienden y que es lucha de razas la que justifica sus medidas de sangre y odio (p. 303).

En este sentido, coincido con la interpretación de Rodriguez que afirma que el narrador de **Raza de bronce** construye un discurso autoritario que simula dar la voz a otros personajes, pero que en realidad lo único que hace es reinterpretar, desde su propia cosmovisión, el discurso del otro.

En la novela existe un personaje que se opone a las corrientes darwinistas sociales. Se trata de Alejandro Suárez, uno de los amigos de Pablo Pantoja, poeta que se compadece por los sufrimientos de los indios. La función de este personaje es cardinal puesto que conjuga a la vez un rechazo al sentimentalismo de la literatura indianista y al modernismo, y una crítica a la posición lírica de los defensores de los indios:

> Quince días hacía que Suárez trabajaba en una de sus leyendas, pero aún no había podido darle una forma definitiva. Sus deseos de reproducir los detalles de la vida cortesana del Imperio incásico eran vehementes; pero no poseía los precisos elementos de información, no obstante de haber ojeado, ligeramente, las crónicas de Garcilaso de la Vega, del padre Blas Varela y otros, aunque sin sacar mucho provecho de sus lecturas de viejos cronistas, pesadas e indigestas para su paladar literario.
>
> Le faltaban hábitos de observación y análisis, sin los cuales es imposible producir nada con sello verazmente original y sobre todo, le faltaba cultura. Saturado hasta los tuétanos de ciertas lecturas modernistas, estaba obsesionado con encantadas princesas de leyendas medioevales, gnomos, faunos y sátiros. En toda india de rostro agraciado veía la heroína de un cuento azul o versallesco, y a sus personajes les prestaba sentimientos delicados y refinados, un lenguaje pulido y lleno de galas, gestos de suprema y noble elegancia (...) (p. 259).

La idealización del pasado precolombino y su expresión modernista es ridiculizada abiertamente por el narrador. La crítica es clara: le faltaban aquellas cualidades que hicieron posible, gracias a Comte, enfrentar el estudio de la realidad nacional desde un punto de vista científico. Resalto el presente verbal para mostrar el comentario del narrador: "es imposible producir nada con sello verazmente original" sin hábitos de observación y análisis.

Un par de páginas más adelante, captamos otro presente verbal por el que se filtra una oposición más dura por parte del narrador:

> Cojeaba, pues, del mismo pie que todos los defensores del indio que casi invariablemente **se compone** de dos categorías de seres: los líricos que **no conocen** al indio y **toman** su defensa como un tema fácil de literatura, o los bellacos que, también sin conocerle, **toman** la causa del indio explotando sus sufrimientos, creando el descontento, sembrando el odio con el fin de medrar a su hora apoderándose igualmente de sus tierras (p. 261).

La caracterización de los líricos queda clara con la respuesta que da Suárez a Pantoja cuando éste le pregunta cómo es el indio:

> - Es un hombre como los demás; pero más rústico, ignorante, humilde como el perro, más miserable y más pobre que el mujik ruso, trabajador, laborioso, económico... (p.240).

y es mejor aún cuando Pantoja le replica:

> - (...) No; estás repitiendo, como disco de fonógrafo, todas las majaderías de quienes se dan por defensores del indio, sin conocerle bastante, de lejos, por pura sentimentalidad, por snobismo, por lo que quieras, en fin. Y tú no conoces al indio, por dos razones principales. La primera, porque apenas hablas su idioma; la segunda porque nunca has sido propietario. Y todos los generosos defensores de la raza se te parecen (p. 240).

En el final de la novela es significativo el comentario del narrador. Cuando los indios deciden matar a los patrones y ante el llamado de venganza, el narrador nos dice:

> "Hay que matarlos", dicen; y matar es el pecado más grande, porque la vida es un don misterioso del cielo, que los hombres no **pueden** destruir... (p. 300).

Evidentemente, el narrador no está de acuerdo con el asesinato de los patrones; pero hay que tomar en consideración que dada la quema pública de **Wata Wara**, Arguedas pudo haber decidido mitigar su posición en **Raza de bronce**.

Si la lucha tampoco es la solución, ¿existe acaso alguna? La respuesta nos remite al gran problema boliviano de fines del siglo pasado y comienzos del presente, el gran debate - en términos de Juan Albarracín Millán - que sobre el carácter nacional, la composición de la sociedad boliviana y el destino del indio mereció soluciones diversas. En **Pueblo enfermo** (1909) encontramos una caracterización psicosocial de las diversas razas bolivianas que ofrece un pesimista panorama de la sociedad liberal: el indio destinado a perecer por pertenecer a una raza vencida; el blanco, déspota y brutal; el mestizo, mezcla pervertida de estas razas.

En **Raza de bronce** vemos ya las bases de este racismo criollo:

> (...) desde el instante que en toda sociedad, desde la más culta, **se acepta** la necesidad ineludible de contar con una categoría de seres destinados a los trabajos humildes del servicio retribuido, forzosamente en su medio tenían que actuar los indios en esos trabajos, con o sin retribución (p. 197s).

Además del presente en la narración, el adjetivo que califica a necesidad (ineludible) confirma el comentario del narrador. Más adelante dice del indio:

> (...) **Puede**, sin duda, cambiar de situación, mejorar y aun enriquecerse; pero sin salir nunca de su escala ni trocar, de inmediato, el poncho y el calzón partido, patentes signos de su inferioridad, por el sombrero alto y la levita de los señores. El indio que **se refina**, **tórnase** *aparapita* (cargador) en La Paz o *mañazo* (camicero). Si todavía **asciende** en la escala **truécase** en cholo con su distintivo en la chaqueta; pero jamás **entra**, de hecho, en la categoría denominada "decente". Para llegar a la "decencia", **tiene** que haber lucha de dos generaciones o entrevero de sangre, como cuando un blanco nada exigente o estragado **encasta** con una india de su servidumbre, **adopta** los hijos, los **educa** y con la herencia de bienes, les **lega** su nombre, cosa que por lo rara se **hace** casi inverosímil (Ibid.).

Si bien, el narrador niega la posibilidad de ascenso a los indios ("El indio jamás pasa por semejante metamorfosis, sobre todo el indio de la puna"), piensa diferente del cholo:

> El cholo adinarado **pone** a su hijo en la escuela y después en la Universidad. Si el hijo sobresale en los estudios y opta el título de abogado, entonces **defiende** pleitos, **escribe** en periódicos, **intriga** en política, y **puede** ser juez, consejero municipal y diputado. En ese caso y en mérito de la función, **trueca** de casta y se **hace** "decente". Y para afirmar esta categoría, **reniega** de su cuna y llama **cholo**, despectivamente, a todo el que odia, porque, por atavismo, **es** tenaz y rencoroso en sus odios. Y de decente y diputado **puede** llegar a senador, ministro y algo más, si la suerte le **es** propicia. Y la suerte sonrió siempre a los cholos, como lo **prueba** el cuadro lamentable y vergonzoso de la historia del país, que sólo **es** una inmensa mancha de lodo y de sangre... (Ibid.).

Arguedas reproduce un esquema general de la sociedad heredado de las concepciones racistas de la colonia. Parafraseando a Albarracín, le da a esta estructura un carácter piramidal con los indios en la base, los blancos en la cima y los mestizos al medio.

En este régimen de castas, hay una posibilidad para los de abajo de cierto mejoramiento: la educación. Pero es una salida falsa porque la educación hace que el indio rechace su origen y se vuelva cholo, la categoría más despreciada por Arguedas. Choquehuanka lo ve así:

> También he pensado que sería bueno aprender a leer, porque leyendo acaso llegaríamos a descubrir el secreto de su fuerza; pero algún veneno horrible han de tener las letras, porque cuantos las conocen de nuestra casta se toman otros, reniegan hasta de su origen y llegan a servirse de su saber para explotarnos también... (p. 303).

Recordemos, sin embargo, que **Raza de bronce** instituye un discurso autoritario que simula dar la palabra a otras voces, por lo tanto, no nos encontramos con la opinión de un sujeto verdaderamente indio. Más verosímil resulta el planteamiento de Pantoja con relación a la educación:

> - Yo me río de todos aquellos que creen hallar el secreto de la transformación del indio en la escuela y por medio del maestro. El día en que al indio le pongamos maestros de escuela y mentores, ya pueden tus herederos estar eligiendo otra nacionalidad y hacerse chinos o suecos, porque entonces la vida no les será posible en estas alturas. El indio nos ahoga con su mayoría. De dos millones y medio de habitantes que cuenta Bolivia, dos millones por lo menos son indios, y ay del día que esos dos millones sepan leer, hojear códigos y redactar periódicos! (p. 244).

Pantoja no piensa que el indio sea incapaz de aprender sino que es consciente de que educándolo no se lo podría mantener en la condición de servidumbre que él como terrateniente exige.

Arguedas también se da cuenta de su contradicción: dar educación al indio significa elevarlo a la condición de cholo. Es por esto que tal vez luego renegará de los planteamientos ideológicos que de manera artística plasta en **Raza de bronce**.

En realidad, la cuestión indígena, tal y como es planteada en esa coyuntura liberal, es un problema insoluble puesto que lo que se discute en el fondo no es el estatus del indígena sino el problema de la tenencia terrateniente de la tierra.

Así como el narrador no toma ninguna posición con relación a la injusticia del sistema latifundista y la prestación gratuita de servicios que conlleva, tampoco dejará entrever -por parte de la visión india que se arroga- que existe la tenencia comunitaria de la tierra. De la misma manera, el discurso autoritario que se impone menosprecia la cultura del mundo andino. Por ejemplo, la interpretación mítica del granizo es comentada por el narrador de la siguiente manera:

> El tiempo se había hecho imposible: llovía muy poco, helaba a menudo, y un día vino el granizo y arrasó con todo. Ellos lo vieron venir **tal como se les presenta su fantasía**: un viejo muy viejo, de luengas barbas blancas, perverso y sañudo, que

> se oculta detrás de las nubes y lanza su metralla allí donde se produjo un aborto... Y ellos, ignorantes de todo, probaron conjurar el peligro, como otras veces. Corrieron a las cimas de los cerros, encendieron grandes fogatas, y agitando en el aire palmas benditas, poblaron los espacios con el hondo clamor de *pututus* y de gritos imploradores: pasa! pasa!; pero se rompieron las nubes con el peso de su carga, y el pedrisco blanco del viejo implacable machucó los sembradíos, haciendo correr arroyos de agua verde por el llano... (p. 187).

El narrador califica de "fantasía" el mito del granizo y tacha a los indios de ignorantes por tratar de alejarlo. No sólo está convencido de la inferioridad del indio sino que además ve a menos la cultura del indio.

Incluso pareciera que Choquehuanka es excepcional en relación a otros de su raza. Cuando el narrador lo describe, dice:

> Su rostro cobrizo y lleno de arrugas acusaba una gravedad venerable, **rasgo nada común en la raza**. Era un rostro que imponía respeto, porque delataba corazón puro y serena conciencia (p. 149).

Ni siquiera permite a Agiali el privilegio de una rebelión apoyada en valores definidos. Su actitud se parece mucho más a un acto de venganza que a un acto de rebelión. Juan Albarracín Millán dice al respecto:

> El soberbio personaje salido de la concepción arguediana de la rebelión india, pasa a ser en un determinado momento de la lucha, una bestia enfurecida y no un rebelde redimido, debido a la supervivencia de viejos prejuicios que se arrastraban desde la colonia, según los cuales los indios no eran actores de hechos grandiosos sino salvajes crueles que asesinaban. Esta minusvalía afectó a Agiali disminuyendo el realismo arguediano, pues no parece, el líder aymara, perseguir la justicia sino la vendetta de siempre. Así Arguedas le privó a Agiali de ser un Chachapuma o un Katari para convertirlo en un vengador vulgar, sin proyección histórica, como protagonista de hechos históricos verdaderos llevados a la novela como dramatizaciones estéticas de alto valor ético y político[8].

El final representa un éxito parcial por parte de los indígenas frente a sus opresores, en la medida en que la rebelión será inmediatamente reprimida. Incluso los rayos benéficos del sol (la "lluvia de oro y de diamantes"), es decir, el amanecer cuyo simbolismo es tradicionalmente positivo se ve relativizado por los puntos suspensivos con que se cierra la novela. Estos puntos suspensivos posponen la acción a un futuro cercano, la represión, o simplemente muestran

8 Juan Albarracín Millán, **Arguedas, la conciencia crítica de una época**. La Paz, Empresa editora Universo, 1979.

que la posible solución está en un futuro incierto e indefinido. Arguedas no encuentra una solución ideológica al "problema del indio" aunque logra, artísticamente, entregarnos una de las novelas más valiosas de nuestra literatura.

2. Del indigenismo liberal al indigenismo radical

En esta parte del trabajo contrastaré las posiciones de Georges Parrenin y de Jean-Pierre Lavaud para dar cuenta del indigenismo en Bolivia desde principios de siglo hasta 1932. En este recuento, que de alguna manera se pretende histórico, se verá cómo el indigenismo está, en un primer momento, inscrito en un discurso liberal que se descompone pero en el que todavía encontramos un predominio de la lógica de la diferencia; y que, en un segundo momento, a partir de la década de los veinte, comienza a funcionar bajo la lógica de la equivalencia propia del discurso populista del nacionalismo revolucionario.

2.1. Fracturas del imaginario liberal e indigenismo

Al hablar de imaginario no me estoy refiriendo a algo simplemente inventado o que existe en la imaginación. Esta categoría analítica proviene de la teoría psicoanalítica:

> Lacan ha distinguido tres registros fundamentales -lo real, lo simbólico y lo imaginario. En el caso de lo simbólico nos referimos a un universo de diferencias culturales mutuamente vinculadas -por ejemplo, campesino, señor, vasallo, rey, etc. que en su conjunto constituyen un sistema significativo coherente. Lo real -que no debe confundirse con la realidad en el sentido corriente- es el momento de dislocación del universo simbólico, un más allá de este universo con el que éste choca y que lo desarticula -por ejemplo, el señor que ignora los derechos de los campesinos y que los expulsa de la tierra. Este momento de dislocación, que no es pensable dentro del universo simbólico ni reducible, por tanto, al mismo, es lo que crea un vacío que es preciso llenar de alguna manera. Es necesario dominar lingüística y discursivamente el territorio de esa ausencia, de ese hiato en la experiencia, que al amenazar la identidad simbólica pone en cuestión la positividad y objetividad de la misma[9].

El imaginario funciona como un horizonte en cuanto constituye los límites de una cierta totalidad discursivamente construida (la sociedad) para cuya construcción funcionan en tensión las lógicas de la diferencia y de la equivalencia que permiten la formación de fronteras políticas definidas.

9 Ernesto Laclau, "Populismo y transformación del imaginario político en América Latina", ms.

En otro trabajo[10], partí del supuesto de que, en el momento de la conquista, los españoles encontraron un mundo cerrado y uniforme - una totalidad, un universo simbólico. Esto es históricamente falso, pero válido en la medida en que usemos esta imagen a la manera de la generación romántica con respecto a la totalidad perdida del mundo griego: como punto de partida de reflexión para analizar una realidad temporalmente posterior.

Lo que trato de remarcar es que si bien existía un universo coherente de diferenciación (altamente jerárquico en el caso del imperio incaico), el contacto con Occidente y la conquista ibérica lo disloca al punto del caos. Ahora bien, al hablar de la colonia asumiremos que ésta logra instituir un imaginario político que viene a llenar el vacío provocado por la destrucción de las sociedades autóctonas, y que da sentido a la dislocación producto de la conquista. En la medida en que el orden colonial es exitoso, logra establecerse como un sistema simbólico que sustituye -aunque imperfectamente- el ordenamiento del universo pre-colonial. La colonia llega a ser un sistema simbólico porque alcanza un cierto grado de coherencia interna, sin necesidad de recurrir a un discurso exterior. No obstante, en tanto formación discursiva, la colonia no logra 'suturar' por completo el espacio de su dominio y, a la larga, las tensiones y antagonismos que no puede articular resquebrajan su unidad. Su recomposición es asumida por un grupo de criollos ilustrados que plantean la necesidad de la ruptura con España, e importan un discurso revolucionario de libertad e igualdad que se inscribe en tanto lectura alternativa del nuevo mundo. Aunque los caudillos locales no asumen claramente el discurso liberal, son luego destronados por las relegadas élites de la sociedad civil que adoptan un pensamiento ilustrado. Este es heredado vía los ideales emancipatorios y choca con una concepción holística del mundo, propia tanto del mundo pre-colonial como de la colonia: la 'antropología' de la ilustración se caracteriza por su noción atomística del hombre, reforzada por una teoría política basada en el individuo. El liberalismo que se impone trata de recomponer la unidad de una sociedad -que, para sus sostenedores, se reduce a un agregado de individuos- pero en sus propios términos: la identificación imaginaria con Europa se vuelve así el momento totalizador, el horizonte sin el que las nuevas repúblicas carecen de sentido.

En Bolivia, la vida republicana después de la guerra del Pacífico se había regido por la constitución de 1880, de corte netamente liberal, en la que los poderes del gobierno central estaban limitados estrictamente. Ya hemos visto cómo, en tanto imaginario, el liberalismo funcionaba con una lógica de diferencia que incorporaba las grandes mayorías indígenas a la nación en nombre del progreso; y cómo esta pretensión incorporadora se quiebra con la revolución federal. Pasada la guerra, los triunfantes liberales transfieren la sede de gobierno de Sucre a La Paz y comienza el llamado ciclo del estaño que gravita alrededor de las minas situadas en el altiplano. Así, no sólo cambia la percepción del país que desde la guerra del Pacífico había perdido acceso al mar y se pensaba entonces desde el altiplano, sino que los

10 Isabel Bastos, "La transformación del 'imaginario político' en Bolivia y Perú: de la colonia a la república liberal", ms. Colchester, 1988.

liberales y los "barones del estaño" pueden delegar el ejercicio de la política a un grupo profesional proveniente de la clase media urbana que junto con ellos constituye la llamada "rosca". Si los gobiernos conservadores anteriores estaban presididos por empresarios de la plata que hacían ellos mismos política, los presidentes liberales se caracterizan por hacer de la política una especilización. Un caso paradigmático es el de Ismael Montes en cuya primera administración (1904-1908) se construyen ferrocarriles y diversas obras de mejoramiento urbano, al tiempo que se amplía la burocracia estatal.

Son las reformas educativas de Montes y la llegada de una misión belga las que dinamizan la cuestión indígena. Al discurso oficialista que proclama estrategias de integración del indio y de su redención mediante la escuela, se le enfrentan una serie de contrapropuestas que comienzan a engrosar el discurso anti-liberal y anti-montista. Fracturado el imaginario liberal a partir de la guerra federal, presenciamos en estos años cómo se termina de resquebrajar su hegemonía y cómo va surgiendo un nuevo imaginario populista.

2.2. *El indigenismo como el discurso de la clase dominante o como el trabajo de una minoría*

Para Georges Parrenin[11], Bolivia entra en el siglo XX en una fase de desarrollo nueva, cuyo lugar de acumulación es la mina y cuya expresión política es el liberalismo. Esta sociedad que se moderniza encuentra la positividad de su imagen turbada por la presencia de un elemento no integrado en el seno de su cuerpo social: el indio, presencia fantasmagórica que la reenvía a su inacabamiento, a su fragilidad. Es por esto que se da una falta de correspondencia entre la sociedad y la imagen que ella tiene de sí misma. Si la sociedad central, culturalmente blanca y civilizada, rechaza a la sociedad india y bárbara, el indigenismo representaría el trabajo de la sociedad civilizada para incorporar esta parte salvaje de su cuerpo social y legitimar así su pretensión de civilización. Por último, la finalidad del estudio de Parrenin sería dar cuenta del indigenismo como una de las expresiones del problema campesino-indio, desde el punto de vista de las clases dominantes o dirigentes y desde el punto de vista de las clases contestarias.

Por otra parte, Jean-Pierre Lavaud afirma que el discurso indigenista es un discurso minoritario, tan minoritario que no puede ser considerado como el discurso de una clase dominante. Al tratar de explicar por qué surgen escritos y medidas en favor del indígena a partir del siglo XX, Lavaud menciona tres hipótesis explicativas:

1. A raíz del comienzo de la era del estaño, Bolivia estaba sufriendo a comienzos de siglo un profundo trastocamiento económico, social, político y cultural.

11 En esta parte estoy siguiendo de cerca, muchas veces traduciendo del original en francés, el trabajo de Parrenin y Lavaud titulado: "*Pour une approche de l'indigenisme en Bolivie* (1900-1932)", manuscrito publicado por el Equipo de investigación sobre las sociedades indo-campesinas de América Latina (ERSIPAL) dependiente del Centro nacional de investigación científica (CREDAL), en París, 1980.

2. El indigenismo no podía prosperar sino a través de sectores sociales nuevos, producidos directa o indirectamente por el desarrollo minero (obreros, profesores, intelectuales).

3. El indígena es más objeto del indigenismo que sujeto.

La primera y la segunda hipótesis se acercan al planteamiento de Parrenin en la medida en que el indigenismo sería resultado, por una parte, de la industrialización del país por la necesidad interna de mano de obra para cumplir con el desafío del progreso; y, por otra parte, de la influencia externa de los modos culturales de la época que argumentan a favor de esta necesidad: el liberalismo y el positivismo.

A pesar de coincidir con Parrenin y Lavaud en lo grueso de su argumentación, difiero en ciertos aspectos teóricos que pienso necesario explicar.

En primer lugar, y como expliqué al comienzo del trabajo, considero que la dicotomía civilización/barbarie es fundamental para el liberalismo que, en el caso de Bolivia, incorpora (sin ver su "imagen turbada" por la presencia del indio) discursivamente a la mayoría indígena. Subrayo el término "discursivamente" porque el imaginario liberal no "refleja" una realidad objetiva plenamente constituida en el "mundo real", sino que es una construcción por la cual se elijen ciertas categorías, se subrayan ciertas características y se enfatizan ciertos procesos de acuerdo a un proyecto específico de conocimiento y sobre la base de una superficie histórica determinada (ej. la idea de progreso, la dicotomía civilización/barbarie, etc).

En este sentido, coincido con Parrenin y Lavaud en que el indigenismo, o como hemos preferido llamarlo "el problema del indio", surge en el siglo XX, pero no por efecto de la modernización de una sociedad liberal o por la necesidad interna de mano de obra sino por el fracaso de esa sociedad que, hasta la revolución federal, había incorporado en su seno a la "otra" república. La sutileza es importante porque de una determinación en última instancia económica, pasamos a una explicación que abarca lo ideológico (el surgimiento, por ejemplo, del darwinismo social) y lo cultural en tanto creación de fronteras políticas.

Con referencia a esto último, comparto con Edward Said la idea de que la cultura es "un sistema de discriminaciones y evaluaciones", de donde su poder residiría en su capacidad de autorizar, condenar, legitimar, prohibir, en una palabra, dominar. La cultura establece fronteras digamos entre lo legítimo y lo prohibido, en la medida en que atrae hacia sí o expulsa fuera de sí a aquellos elementos que considera propios o ajenos. Es así que la supremacía de lo occidental sobre lo no-occidental está acompañada por el rechazo a lo "Otro", a lo no idéntico a sí mismo. Por otra parte, lo occidental siempre se ha definido en relación a un "Otro" y en este proceso cada término llega a ser recíprocamente lo que el otro no es.

El reconocimiento de una identidad no idéntica a sí misma y cuya coincidencia es imposible, es uno de los descubrimientos del psicoanálisis lacaniano y amenaza la coherencia de una lógica aristotélica pues sólo puede ser definida en términos de diferencia constitutiva (en términos derrideanos), en cuya base se encuentra la dimensión de lo negativo. La concepción de una sociedad cerrada compuesta por individuos cuyo lugar está fijado a través de un sistema de posiciones diferenciales positivas, responde a una noción esencialista que se ve subvertida por los múltiples antagonismos que surgen y que permiten el ingreso de la negatividad dentro de lo social. La sociedad no está constituida por individuos con lugares fijados a través de posiciones diferenciales positivas; por el contrario, la sociedad es una construcción, no una totalidad cerrada en sí misma, que funciona y se perpetúa creando "efectos de totalidad" mediante las lógicas de creación de fronteras que he mencionado anteriormente.

Con estos supuestos, resulta irrelevante la distinción entre Parrenin y Lavaud pues el indigenismo no sería el discurso de una clase dominante o el de una minoría. "El problema del indio" sería un Significante flotante que puede ser articulado tanto por un discurso liberal como por un discurso de corte populista. El indigenismo comprendería entonces las diversas respuestas que esta tensión originó una vez que se resquebraja la coherencia de un imaginario liberal fundado en la pretensión optimista que incorporaba al indio en su proyecto civilizador, y en un momento en que se va perfilando el imaginario populista que lo sustituye.

2.3. Indigenismo/indianidad

Si el indigenismo es, para Parrenin, el discurso de la clase dominante para incorporar al indio en su proyecto liberal, la indianidad sería la expresión de la identidad descompuesta del campesino-indio cuando se lo aleja de las fuentes positivas de su identidad, en particular la tierra. Parrenin justifica esta distinción de la siguiente manera:

> (...) es preciso salirse de un análisis en términos de dominación, ya que el orden y la dominación sólo son expresión o manifestación de un orden represivo que funciona en base de exclusión, reduciendo el actor dominado, en este caso el indio-campesino, al papel de un ente indiscriminado en una relación excluyente. Se olvida pues el factor dominado, limitando el análisis a los actores dominantes. Pero aquél sigue actuando, a través de formas descompuestas que expresan un cuestionamiento del sistema de dominación y lo debilitan (p. 2).

Dentro de la distinción que establece Parrenin entre indigenismo e indianidad, la masacre de Jesús de Machaca de 1921 significa una retoma de la iniciativa por parte de las masas indígenas desde el levantamiento de 1898-99.

Parrenin refiere que los indios de la comunidad de Jesús de Machaca se levantan para protestar contra los abusos de que son víctimas por parte no sólo de las autoridades, sino del conjunto de "vecinos" del pueblo, concretamente, su negativa para la implantación de una escuela indigenal. El nuevo gobierno republicano presidido por Bautista Saavedra opta resueltamente por la represión y la justifica denunciando las tendencias de "restauración de un comunismo incaico" al que tacha de reaccionario con argumentos estrictamente liberales. (Lavaud menciona que, durante el gobierno de Saavedra se suspenden las medidas gubernamentales a favor de la educación rural y que varios maestros de renombre son exilados).

Lo descatable de esta rebelión, de acuerdo a Parrenin, es que repercute en grupos urbanos contestarios que comienzan a invocar discursos pro-indígenas. Aparecen, además, nuevos métodos de lucha como el rechazo de cumplir obligaciones, ataques a las propiedades, etc. Aunque considero que es válida la distinción en tanto es necesario estudiar los discursos contestarios que se oponen al indigenismo orquestado desde el Estado, pienso que debo hacer nuevamente una serie de aclaraciones teóricas que me distancian de Parrenin.

Quisiera retomar la idea con la que termino el acápite anterior de que "el problema del indio" funcionaría como un Significante flotante que puede ser articulado tanto a un discurso liberal como a uno populista, para luego encarar el concepto de identidad y rebatir la noción de "identidad descompuesta" que propone Parrenin.

Ya hemos visto que la lógica de la diferencia, predominante en el liberalismo, tiende a la dispersión por el carácter sintagmático o extensivo que la caracteriza. Ahora bien, la total dispersión, si bien es posible en otros órdenes simbólicos como el lenguaje (caracteriza el lenguaje del psicótico), no se da en la sociedad. En ambos órdenes simbólicos - en tanto sistemas de posiciones diferenciales - existe un mecanismo para la fijación parcial de sentido: la noción lacaniana de *points de capiton* nos muestra cómo ciertos Significantes privilegiados permiten que la cadena de discurso se fije. Este mismo concepto es usado por Laclau & Mouffe[12] para explicar como una formación discursiva se logra unificar. Veamos.

La noción de formación discursiva proviene de Foucault (**Arqueología del conocimiento**) y Laclau & Mouffe mantienen ciertas categorías de la misma - dispersión de sujeto, posiciones de subjetividad - pero, por otra parte, la trascienden gracias a una concepción de discurso que proviene del psicoanálisis lacaniano y que se basa en la primacía del Ste y su lógica de no-coincidencia. La dispersión de este 'conjunto de posiciones diferenciales' se evita - al igual que en la cadena de discurso - a través de los llamados 'points de capiton': una formación discursiva - bloque histórico - se unifica gracias a prácticas articulatorias o hegemónicas.

12 Ernesto Laclau & Chantal Mouffe, **Hegemony & Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics.** Londres, Verso, 1985.

El concepto de articulación tiene un estatuto teórico específico: es aquella práctica que establece una relación tal entre elementos que la identidad de los mismos resulta modificada como resultado de la práctica articulatoria[13]. El hecho de que la identidad de los participantes resulte modificada en la práctica articulatoria, marca la distancia entre el concepto ortodoxo de hegemonía y la noción gramsciana: de una concepción atomística acerca de los agentes sociales, a un punto de vista relacional por el que las identidades sociales son parciales y cuya constitución es contingente. Me interesa subrayar aquí que la hegemonía es posible porque las identidades en juego no responden a una noción esencialista que les conferiría un principio racional último. La no fijación de cada identidad social permite que las identidades puedan ser articuladas a diferentes formaciones histórico-discursivas.

Dado que todo sistema diferencial, además de no estar fijado de manera inmutable, es subvertible, la práctica hegemónica de grupos contestarios al dominante es posible en cuanto existen elementos dispersos, Stes flotantes, que pueden ser articulados en beneficio del discurso de ruptura. El término gramsciano de crisis orgánica implica un debilitamiento del sistema relacional que se traduce en una proliferación de antagonismos y en una crisis de las identidades sociales. Una nueva subjetividad política o identidad colectiva se construye entonces sobre la base de la crisis de identidad que sufren, en un momento dado, determinadas fuerzas sociales en estado de dispersión y fragmentación.

Con estas consideraciones teóricas, volvamos a los postulados de Parrenin. En primer lugar, creo que queda claro que no solamente los órdenes represivos "funcionan en base de exclusión". Ya Foucault nos mostró en sus estudios sobre la locura[14] cómo se excluía al leproso en la Edad Media y cómo, desaparecida la lepra del mundo occidental, el lugar de exclusión lo ocupan los "locos"[15], a partir de la fundación del hospital general de París en 1656. Los rituales de exclusión, como las naves de los locos del Renacimiento, y otros gestos de segregación son una constante en todas las culturas de occidente.

En segundo lugar, analicemos el postulado de Parrenin de que "la indianidad sería la expresión de la identidad descompuesta del campesino-indio cuando se lo aleja de las fuentes positivas de la identidad, en particular la tierra".

Como dije en otra ocasión[16], el imaginario colonial logra reconstituir el orden simbólico originario cuyo equilibrio depende del mantenimiento de los términos del 'pacto de

13 En Laclau & Mouffe, op. cit., p. 105: "we will call **articulation** any practice establishing a relation among elements such that their identity is modified as a result of the articulatory practice".

14 Michel Foucault, **Historia de la locura en la época clásica**. México, Fondo de Cultura Económica, 1992. 6a. reimpresión.

15 En realidad la locura es percibida en el horizonte social de la pobreza y de la incapacidad de trabajar, y por lo tanto de integrarse.

16 Isabel Bastos, "La transformación del imaginario político en Bolivia y Perú: de la colonia a la república liberal", ms., Colchester, 1988.

reciprocidad' (Platt): el Estado usufructa de las comunidades indígenas y, a cambio, las protege y respeta el sistema colectivo de tenencia de la tierra. El verdadero corte con el orden colonial se da en el momento en que el imaginario liberal derrota al proteccionismo y comienza el ataque frontal a las comunidades. La guerra del Pacífico dificulta la implantación de la ley liberal en el campo, pero luego la guerra civil de fin de siglo demuestra la incapacidad del liberalismo de absorber el mundo de la barbarie. En este sentido, significa un resquebrajamiento de la pretensión totalizadora del imaginario liberal.

Ahora bien, sostengo que en el momento en que surge el indigenismo como política estatal el liberalismo está atravesando una crisis orgánica, en el sentido anteriormente expuesto de proliferación de antagonismos y de crisis de las identidades sociales. No solamente el "campesino-indio" sufriría de una "identidad descompuesta", sino que una multiplicidad de sectores estarían siendo afectados en sus formas de vida por los cambios que introdujeron, por una parte, la expansión de la hacienda por la que los indios perdieron títulos y cohesión social, y comenzaron a migrar a las ciudades; por otra parte, la era del estaño y sus efectos: crecimiento de las ciudades, capitalización de la industria minera, tendido de líneas de ferrocarril, predominio de la nueva riqueza minera sobre la antigua oligarquía terrateniente, etc.; y, finalmente, la aparición de un ejército de profesionales y la conscripción obligatoria que obliga a los indios a enrolarse.

El populismo operará entonces proponiendo a las masas dislocadas un principio de lectura de su propia situación en términos de una nueva frontera pueblo/poder. Bajo esta nueva dicotomía, el indigenismo tiene cabida en la medida en que representa a un sector más que se opone al bloque de poder y cuyas demandas se equiparan - por efecto de la lógica de la equivalencia - produciendo las identidades nacional-populares propias del populismo.

2.4. El indigenismo reformador

De acuerdo a Parrenin, surge un indigenismo reformador a partir de la guerra federal pero animado, además, por la intensificación de las relaciones económicas y los intercambios culturales con los países capitalistas. Gracias al desarrollo de la industria minera, las clases dirigentes habrían reconsiderado la naturaleza de la nación boliviana y el rol de las masas en esta sociedad que se moderniza. La influencia del positivismo es fácilmente identificable en la producción ideológica de esta fracción modernizante de la oligarquía cuya fe en el progreso se encuentra con el problema del indio. Parrenin coloca el pensamiento de Alcides Arguedas como una constante dentro del pensamiento de la clase dirigente. Para gran parte de éstas, el indio aparece como condenado tanto en lo social como en lo físico.

Este nuevo interés por las masas indígenas, siguiendo a Parrenin, estaría ligado a la emergencia de un Estado central y al desplazamiento de las antiguas clases dominantes

ligadas a la tierra. Esto permite, por primera vez, la formación de un espacio relativamente autónomo desde el cual se puede pensar el funcionamiento de la sociedad. Pero, más que de un Estado conviene hablar de elementos de Estado, como es el caso del Ministerio de Educación, institución estatal que toma a su cargo la política indigenista. La educación se convierte así en el lugar que mejor refleja el proyecto de las clases dirigentes, pero a partir de las políticas estatales surgirán contrapropuestas formuladas en términos más radicales.

En esta etapa, Parrenin coloca al Arguedas de **Raza de bronce** y a Franz Tamayo con la serie de artículos que publica en 1910, contra los postulados filosóficos e ideológicos del sistema pedagógico propuesto por la misión belga que llega en el gobierno de Ismael Montes. Tamayo preconiza una pedagogía nacional y afirma la fijación del indio a la tierra. Aunque Tamayo hace del indio un campesino, a veces un minero, esta limitación juega un papel positivo en la medida en que la tierra viene a ser la condición de su integración y la demanda fundamental de los grupos radicalizados. Aquí vale anotar que éste es el comienzo de una lógica no de incorporación, a la manera del sintagma liberal, sino de dicotomización del espacio social pues el indio en tanto campesino o como minero podría, en principio, hacer escuchar sus demandas con el conjunto de sectores subordinados cuyas reivindicaciones resultan equiparables en su oposición al bloque de poder.

Este indigenismo reformador no se limita, según Parrenin a ser simplemente una "corriente de opinión", es también una práctica, caracterizada por un acercamiento a lo indio en términos de redención e incorporación. Sin embargo, el mejoramiento del indio no implica ningún reordenamiento de las relaciones sociales, ni siquiera como propuesta por parte de grupos en vías de radicalización como el de los estudiantes. Por otro lado, Parrenin considera que el gobierno liberal no logró sino promulgar programas de gobierno que no se llevaron a la práctica. Como ejemplos, pone:

- la ley de 11 de diciembre de 1906 por la que se dispone un retribución a quien alfabetice a un indio.

- en 1907 aparece una nueva disposición por la que se determina que: "maestros ambulantes deben recorrer enseñando a los ayllus y comunidades indígenas". De acuerdo a Parrenin, sólo cuatro personas se presentaron para desempeñar esta tarea.

A pesar de los logros como:

- 21 escuelas ambulantes en el departamento de La Paz para 1913.

- una propiedad rural, Patacamaya, es alquilada en 1914 por el gobierno y funcionó como "escuela práctica de agricultura".

- a comienzos de 1915 se comienza a pensar que las escuelas deben funcionar en el medio indígena, lejos de los pueblos, y se crea la escuela normal de Umala; en 1917 las de Colomi (Cochabamba) y la de Puna (Potosí).

Estas reformas fueron un fracaso, de acuerdo a Parrenin, por la imposibilidad de implantar escuelas en los lugares donde dominaba la hacienda y el indio estaba sometido a la presión del terrateniente. El decreto de Daniel Sánchez Bustamante, "El estatuto para la educación indígena", publicado en 1919, que representó una tentativa para evitar el dominio de la hacienda, quedó sin efecto por la revolución de 1920.

2.5. El indigenismo radical

El nuevo gobierno republicano presidido por Bautista Saavadra prueba ser igual al anterior: está sometido a los dictámenes del aparato minero y es "tan racista y oligarca como sus oponentes" (Klein, 1982, 213). A pesar de su mayor apertura hacia el movimiento obrero, Saavedra no dudó en reprimir a los mineros de Uncía a fines de 1923 cuando comenzaron las huelgas en ese distrito minero. Luego de tratar de imponer su sucesor o de prorrogar su presidencia, Saavedra tuvo que ceder el poder al candidato de su propio partido, Hernando Siles. Este, en oposición a Saavedra, crea su propio partido, el Partido Nacionalista, y apoya el movimiento de reforma universitaria.

Los estudiantes se enfrentan a Siles por su ligazón conservadora con la iglesia católica. Luego, son los obreros los que se sumarán a la oposición a raíz de los proyectos legislativos de aumento de contribuciones y especialmente del impuesto llamado "prestación vial". Para entonces, existía ya un órgano para la difusión de ideas contestarias, "Bandera Roja" y que, según Parrenin, circulaba entre los campesinos. De hecho, el periódico cuyo epígrafe decía: "vocero y defensor del proletariado", denunciaba las condiciones del indígena: "Bajo el tutelaje de la clerigalla, del tinterillo y del patrón, el indio vive en la más denigrante de las esclavitudes", cita Guillermo Lora[17].

Parrenin lista una serie de rebeliones indígenas que ocurren en 1927: la poco documentada pero conocida de Chayanta; y una en Otavi (provincia Linares), cuyo líder colocó una bandera de Bolivia sobre el techo de uno de los edificios de la hacienda para que fuera destinado a local escolar. Con esto, Parrenin quiere probar que la política indigenal realmente produjo efectos más allá del discurso de las clases dominantes, aunque reconoce que no existen documentos que prueben la intervención de maestros al lado de los campesinos.

17 Guillermo Lora, **Historia del movimiento obrero boliviano**, tomo II (1900-1923), La Paz/Cochabamba, Editorial "Los Amigos del Libro", 1969, p. 261.

Al igual que Saavedra, Siles intenta perpetuarse en el cargo. El rechazo contra él es masivo aunque son los estudiantes los que, por primera vez en la política nacional, protagonizan los disturbios. Se crea una alianza multipartidista con Daniel Salamanca como candidato presidencial y gana las elecciones. Su gobierno sufre los embates de la Gran Depresión y el conflicto bélico con el Paraguay.

Al comienzo de la guerra del Chaco, aparece el manifiesto del grupo Tupac Amaru, elaborado por algunos intelectuales, la mayor parte exilados, entre los que figura Tristán Marof. Este es, de acuerdo a Parrenin, una de las últimas expresiones del indigenismo de izquierda de este periodo, en la medida en que las soluciones propuestas retoman como modelo de organización las comunidades y reconocen la existencia de pueblos quechuas y aymaras. Este reconocimiento está también presente en las declaraciones del partido comunista boliviano que hablaba de "nacionalidades oprimidas".

Parrenin sostiene que la aparición de nuevos actores - obreros, estudiantes y maestros - que organizan grupos revolucionarios de base proletaria minera y campesina, es uno de los efectos de la penetración de ideas socialistas en Bolivia. Serán el magisterio y los grupos organizados de trabajadores los que colocarán en primer lugar la cuestión social. En este sentido, la obra de Tristán Marof representa el esfuerzo de integración del indigenismo, el marxismo y el nacionalismo. En esta etapa, a pesar de que la educación sigue siendo necesaria, es la organización del campesino-indio la que va a ser privilegiada. Sin embargo, en el seno mismo de los sectores comprometidos continúan coexistiendo diversas tendencias y el problema del indio refleja la relativa confusión de tendencias en los diferentes sectores.

2.5.1. El tercer congreso obrero

De acuerdo a Parrenin, el tercer congreso obrero, reunido en Oruro en 1927 y en el que participan 20 delegados compesinos de los 150 en total, hace suya la consigna de Marof "tierras a los indios y minas al Estado" (en **La justicia del Inca**, 1926), pero también se aprueban proyectos más reformistas como el pedir al gobierno el cumplimiento del artículo constitucional que declara extinguida la esclavitud.

Por otra parte, este congreso obrero reivindica como suya la campaña de las Ligas Pro-Indio, formadas por trabajadores y estudiantes anti-clericales, que logra arrancar al Ejecutivo la Resolución Suprema de 12 de julio de 1922 por la que se extingue el impuesto catastral rústico para los indígenas. Parrenin encuentra problemático juzgar la significación de estas ligas, como las que aparecen en Perú de 1909 a 1917, puesto que falta material para precisar su función.

Parrenin considera que en este congreso obrero reina una cierta confusión de orden ideológico y organizacional a causa de las luchas fraccionales entre los anarquistas y los marxistas:

- los anarquistas, implantados en la Federación Obrera Local de La Paz y la Federación Obrera del Trabajo de Oruro, propugnaban la formación de federaciones y sindicatos entre los indios.

- los marxistas, por su parte, no hacen ninguna referencia a la tierra y hablan más bien de: la obligación de los latifundistas de crear escuelas rurales, la abolición del pongueaje y del colonato indígena, y la adopción del salario mínimo en las faenas agrícolas (en: "Programa de principios del Partido Obrero Socialista de La Paz", 1922).

Es probable, reconoce Parrenin, que se haya dado una transferencia de soluciones obreras al mundo campesino-indio, sin pensar en la especificidad de lo propiamente indígena.

En este sentido, Lavaud es más optimista pues considera que este congreso marca una nueva etapa en la relación entre indios y obreros. Lavaud destaca de ese congreso: el reconocimiento de indemnización a los indios echados de las haciendas, el plan de educación indigenista y la invitación a todas las organizaciones obreras a ayudar a la creación de sindicatos campesinos. Esto sucede definitivamente después de la guerra del Chaco cuando la participación campesina en los congresos obreros se vuelve una práctica corriente.

2.5.2. Los estudiantes

En cuanto a los estudiantes, su ruptura con la ideología liberal se da en ocasión de la Cruzada Pro-Indio organizada por el Presidente Hernando Siles y la Iglesia Católica en 1926 con el objeto de recolectar fondos para la educación del indio. Parrenin opina que es posible que esta Cruzada haya sido la respuesta de las clases dominantes a las Ligas Pro-Indio. La Cruzada tiene lugar el 26 de marzo y, desde el 17 de abril, la Federación Universitaria de La Paz, a través de su presidente Enrique Baldivieso, se muestra en desacuerdo con esta Cruzada por sus tintes clericales. Parrenin cita la declaración de Baldivieso en El Diario, el 18 de abril:

> Creemos que la **incorporación** del indio a la **civilización** no debe ser patrimonio de ningún credo religiosos. Toda tendencia de **redención** del indígena debe descansar en un fenómeno eminentemente económico: la propiedad o enfiteusis [el dominio útil del inmueble] de la tierra y como consecuencia de este postulado, la alfabetización y educación técnica... El fin clara y perfectamente evidenciado que persigue la gran Cruzada Nacional Pro-indio no es otro que el de entregar al clero la solución de este problema. Ahora bien, ¿podremos nosotros cooperar con la experiencia de toda la era colonial y aun la República? No. Esta labor

> corresponde al Estado, quien deberá realizarla sin intervención de ninguna profesión religiosa (p. 8).

Es interesante notar la ambigüedad en la que todavía se mueve el discurso estudiantil: por un lado, sigue predominando la dicotomía civilización/barbarie y, por otro, la "redención" del indio es todavía la figura privilegiada para su incorporación.

De acuerdo a Parrenin, los estudiantes tampoco radicalizan su posición frente a la cuestión indígena en 1928 cuando se realiza su segundo congreso. Una de las mociones aprobadas en el congreso habría sido la creación de sociedades para la protección de la clase indígena. Sin embargo, en el "Programa de principios, estatuto orgánico y reglamentación de debates de la Federación Universitaria Boliviana", de 1928, Parrenin cita:

> La **incorporación del indio a la vida civilizada**. Esta incorporación será efectiva sólo cuando se lo emancipe con la fraccionalización obligada del latifundio, como se ha practicado en México[18].

A pesar de la referencia a una reforma agraria al estilo de México, Parrenin hace notar que los estudiantes no han superado todavía el discurso liberal y se siguen moviendo en los parámetros de civililización/barbarie.

2.5.3. El magisterio

Para mostrar que, incluso a nivel del magisterio, se encuentran resabios del indigenismo tradicional, Parrenin cita extensamente un folleto publicado por una delegada del ciclo primario del Distrito de Oruro ante la primera Convención Nacional del Magisterio de 1930[19]:

> Por lo pronto, deber es alfabetizar al indio. En seguida educarlo, profesionalizándolo en la medida de sus aptitudes, y manteniéndolo siempre en su medio campesino, y después, repito que puede ser un apostolado! Hacer del indio un propietario: he ahí su lema (p. 36).

En otra cita del mismo folleto, Parrenin resalta la mención de la Liga Pro-indio entre las "leyes protectoras del indio" que habrían sido aprobadas en esta convención:

> Art. 3o. Se organizarán en cada capital de departamento y provincia una **liga Pro-indio**, cuya misión sería:

18 Cf. Herbert S. Klein, **Orígenes de la revolución nacional boliviana**, La Paz, Editorial Juventud, 1968, p. 121.

19 María Frontaura Argandoña, "Hacia el futuro indio", folleto, La Paz, 1932.

a) aplicar la ley seca para suprimir el alcoholismo
b) suprimir el cocainismo
c) reglamentar la higiene
d) despertar en ellos el sentido de **responsabilidad**
e) dar mercado a sus productos
f) asegurarles facilidades viables y comerciales
(p. 38, subrayado en el original)

Demás está resaltar el tono paternalista y el desconocimiento o menosprecio ante una costumbre ancestral como es el mascar hoja de coca, tachado aquí de "cocainismo".

Por su parte, Lavaud recuerda que si bien con Saavedra se suspenden las medidas gubernamentales a favor de la educación rural, Siles toma una serie de medidas a favor de la educación en general y otras específicamente orientadas a obreros y campesinos. Además, por decreto de 22 de octubre de 1929, obliga a los propietarios de haciendas de más de 25 colonos a poner una escuela en su propiedad. Este mismo decreto fue retomado después de la guerra del Chaco por los gobiernos socialistas militares y por Villarroel. Al hablar del magisterio, Lavaud es en general más positivo y destaca el rol movilizador que jugó, no sólo en la formulación de soluciones al problema indígena, sino aportando una ayuda efectiva en la organización del campesinado. La política indigenista habría producido una nueva categoría social: la de los instructores rurales por los que se radicaliza el discurso indigenista en su común oposición a los patronos. Los maestros contribuyen a la organización del campesinado con los sindicatos obreros.

Una experiencia interesante se dio durante la presidencia de Salamanca, a petición del ministro de Educación B. Mercado: establecer núcleos escolares sobre el territorio de una antigua *marka* aymara. Así, se encomendó a Elizardo Pérez, maestro de escuela formado por el belga Georges Rouma que llegó a Bolivia durante la presidencia de Montes, el establecimiento de uno de estos núcleos en Warisata. Calificada por Parrenin como la única tentativa de "gestión de indianidad", su programa fue el de afirmar la identidad cultural de los indios haciéndolo un actor de su propio cambio. Fue, además, la reafirmación del ayllu como estructura comunitaria pues todo el programa partía de la comunidad. Durante el gobierno de José Luis Tejada Sorzano, en 1935, se crean seis núcleos más bajo el modelo de Warisata.

Lavaud resalta no sólo la reacción de los hacendados de la región de Warisata, sino también la de otros pedagogos como Rafael Reyeros y Vicente Donoso Tórrez. Este último afirmaba que la ideología indigenista tiende a aislar al indio del conjunto nacional y a promover una doctrina racista; se puede aceptar un discurso en favor del indio, pero es intolerable que la transformación social se funde en sus valores. El discurso humanitario persigue en última instancia abolir la diferencia específica del indio y excluye la reivindicación en el sentido de

promover su identidad cultural a través, por ejemplo, de una demanda de leer en lengua nativa o del restablecimiento del sistema comunitario.

2.6. La Reforma Agraria como solución técnica

Además de las dos tendencias que presenta Parrenin, Lavaud opina que la reforma agraria no es ni indigenismo radical - en tanto no está ligada a una revolución social - ni indigenismo reformista, al que él no tacha necesariamente de conservador. Lavaud piensa que no sólo hay los tres grupos que menciona Parrenin - obreros, estudiantes y magisterio - sino que existe un grupo de intelectuales diversos, funcionarios del sector público y algunos abogados. Es así que considera conveniente hacer lugar a aquéllos que adoptan el punto de vista que califica de "solución técnica".

En esta perspectiva se inscribe el libro de Alfredo Sanjinés, **La reforma agraria en Bolivia** (1932). La originalidad de Sanjinés está en el hecho de que presenta su obra como un intento de desviar el curso combativo del comunismo hacia objetivos técnico-económicos exponiendo con detalle las sugerencias de reforma (parcelación, irrigación, créditos, indemnizaciones, impuestos, etc) de acuerdo a las regiones; por otro lado, liga reforma agraria y una educación apoyada en la tradición indígena, por la vía de la creación de escuelas rurales, el cooperativismo y el mestizaje.

La reforma agraria en Bolivia no se asume como "solución técnica". Por el contrario, está ligada al discurso revolucionario de 1952 por el que el indio, calificado de campesino, viene a engrosar la categoría de "nación" que se enfrenta con el bloque de poder, la "anti-nación". De esta manera, el problema del indio queda "solucionado" junto al problema de la tenencia de la tierra, al tiempo que el indio en tanto "Otro" pierde su diferencia. El discurso populista que se instaura logra homogenizar discursivamente el espacio nacional.

BIBLIOGRAFIA

ALBARRACIN M., J.: 1972 — **El poder minero en la administración liberal.** Empresa Editora Urquizo Ltda. La Paz.

1976 — **Orígenes del pensamiento social contemporáneo de Bolivia.** Empresa Editora Universo, La Paz.

1978 — **El gran debate. Positivismo e irracionalismo en el estudio de la sociedad boliviana.** Empresa Editora Universo. La Paz.

1979 — **La sociedad opresora. Corrientes eclécticas de transición del positivismo al marxismo.** Empresa editora Universo. La Paz.

1979 — **Arguedas, la conciencia crítica de una época.** Empresa Editora Universo. La Paz.

ALMARAZ P., Sergio: 1969 — **El poder y la caída (El estaño en la historia de Bolivia).** Editorial Los Amigos del Libro. La Paz/Cochabamba.

ARGUEDAS, Alcides: 1981 — **Raza de bronce.** Gisbert & Cía SA, 7a. edición. (1a. edición 1919). La Paz.

BASTOS, Isabel: 1988 — **The Transformation of the Political Imaginary in Bolivia and Perú: from the Colony to the Liberal Republic.** ms. Colchester.

1995 — "Imaginario liberal e indigenismo estatal". En: **Memorias. Jornadas Andinas de Literatura Lationamericana (JALLA).** Plural Editores/ UMSA. La Paz.

CONDARCO M., Ramiro: 1965. — **Zárate, el temible Willka.** La Paz.

DEMELAS, M.D.: — "Darwinismo a la criolla: el darwinismo social en Bolivia, 1880-1910". En: **Historia Boliviana, I/2,** p. 55-82.

FOUCAULT, M.: 1972 — **The Archeology of Knowledge.** Tavistock Publication. Londres.

1992 — **Historia de la locura en la época clásica.** Fondo de Cultura Económica. 6a. reimpresión. México.

GOMEZ, E.: 1975 — **Bautista Saavedra.** Biblioteca del Sesquicentenario de la República. La Paz.

KLEIN, H.S.: 1969 — **Parties and Political Change in Bolivia,1880-1952.** Cambridge University Press. Londres.

1982 — **Historia general de Bolivia.** Librería Editorial Juventud. La Paz.

LACAN, J.: 1985 — **Ecrits. A Selection.** Tavistock Publications Londres.

LACLAU, E.: 1987 — **Populism and the Transformation of the Political Imaginary in Latin America.** ms.

LACLAU, E. & MOUFFE, Ch.: 1985 — **Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics.** Verso. Londres.

LORA, G.: 1969 — **Historia del movimiento obrero boliviano.** Editorial Los Amigos del Libro. Vol. II. La Paz/ Cochabamba

PARRENIN, G. & LAVAUD, J-P.: 1980 — **Pour une approche de l'indigenisme en Bolivie (1900-1932).** Credal/Ersipal. Paris.

PLATT, T.: 1982. — **Estado boliviano y ayllu andino.** IEP. Lima.

RIVERA C., Silvia: 1979 — "La expansión del latifundio en el altiplano boliviano". En: **Allpanchis Phuturinga.** Vol. XII, no. 13, 189-218.

1981 — "Rebelión e ideología: luchas del campesinado aymara del altiplano boliviano, 1910-1920". En: **Historia Boliviana.** I/2.

1984 — **Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980.** CSUTCB/Hisbol. La Paz.

RODRIGUEZ L., J.: 1980 — **Hermenéutica y praxis del indigenismo. La novela indigenista, de Clorinda Matto a José Ma. Arguedas.** FCE. México.

RODRIGUEZ M., Rosario: — "Heterogeneidad y sujeto del discurso en *Raza de bronce*". En: **Memorias JALLA,** op. cit.

SAID, E.W.: 1984 — **The World, the Text and the Critic.** Faber & Faber. Londres.

SALMON, J.: — "El espejo indígena: algunos aspectos del indigenismo y nacionalismo de la primera mitad del siglo XX". En: **Memorias JALLA**, op. cit.

TAMAYO, Franz: 1981 — **Creación de la pedagogía nacional.** Ediciones Puerta del Sol. La Paz.

LOS MINEROS EN LA HISTORIA CONTEMPORANEA DE BOLIVIA: 1900-1990

TERCERA PARTE

SINDICALISMO REVOLUCIONARIO Y UTOPIA SOCIALISTA (1965-1971)

Magdalena Cajías de la Vega*

Aclaración necesaria

En el libro **Estudios Bolivianos 1** habíamos presentado una versión reducida de las dos primeras partes de nuestra investigación **Los mineros en la historia contemporánea de Bolivia (1900-1990)**, que fueron las trabajadas durante la gestión académica correspondiente a 1994.

La opción de la versión reducida se debió a que la investigación desarrollada sobrepasó en su redacción final las 400 páginas abarcando dos fases de la historia de ese sector y que dividimos en: "La etapa formativa" (1900-1952) y "Los mineros en la Revolución Nacional" (1952-1964).

En esta oportunidad debemos optar por el mismo camino ya que el trabajo cuenta con más de 250 páginas que corresponden al período comprendido entre 1965 y 1977, el mismo que hemos denominado "Sindicalismo revolucionario, utopía socialista y lucha por la democracia" y que fue trabajado durante la gestión académica de 1995. Sin embargo, debido a la extensión total del trabajo, en la presente publicación sólo incluimos un resumen de los dos primeros capítulos, "La emergencia del sindicalismo revolucionario" (1965-1970) y "La utopía socialista" (1970-1971), quedando para una próxima publicación el tercer capítulo, "En pos de la democracia (1971-1977)".

* La Lic. Magdalena Cajías de la Vega es docente investigadora titular del Instituto de Estudios Bolivianos y docente titular de la Carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés.

Al igual que en relación a las otras dos partes, en ésta, se ha trabajado con abundante documentación primaria de diferentes Archivos, como el de la COMIBOL (Serie: "Relaciones con Sindicatos"), Archivos personales de Sinforoso Cabrera, Federico Escóbar, Irineo Pimentel y Domitila Chungara, Archivo de la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (SIDIS) y Archivo Oral de la Radio Pío XII de Siglo XX.

También se ha contado con información obtenida de entrevistas realizadas en las minas de Siglo XX, Catavi, Huanuni y el Consejo Central Sud en pasados años, tanto a dirigentes, como a mineros de base y mujeres de los Comités de Amas de Casa.

El trabajo de hemeroteca ha sido fundamental para la reconstrucción cotidiana tanto de acontecimientos que se vivieron en las minas, como para el reconocimiento del contexto global. Para los trece años de la investigación se revisó el diario **Presencia** y, en casos específicos también se trabajó con **El Diario, Ultima Hora** y **Hoy.**

La consulta de fuentes primarias ha abarcado también folletería y panfletería. Una parte de ella fue consultada en la Biblioteca de la UMSA y en la Biblioteca del Museo de Etnografía y Folclore, aunque también se contaba en forma personal con ese tipo de documentos, recolectados en años anteriores.

Además, se ha revisado abundante bibliografía, aunque es necesario aclarar que al contarse con una información empírica tan rica y amplia para todo el período trabajado, ésta ha sido tomada en cuenta básicamente como apoyo en aspectos teóricos y complementarios.

En la consulta bibliográfica no hemos podido circunscribirnos sólo a la relacionada con el movimiento minero, ya que la totalidad de nuestro trabajo ha buscado relacionar la historia de este sector con los procesos, las coyunturas y estructuras económicas, sociales y políticas globales.

Asimismo, en algunos casos, ha sido muy útil consultar bibliografía extranjera, no sólo en relación a otros movimientos mineros sino a ciertas coyunturas vividas contemporáneamente en América Latina, como la emergencia de experiencias guerrilleras y del militarismo en el poder.

Debo aclarar que por las características del presente estudio sólo se incluye de manera muy parcial fragmentos de la documentación primaria producida por la FSTMB y los sindicatos mineros y, por su carácter complementario, tampoco se cita la bibliografía consultada.

Por último, debo anunciar que para fines de 1996 esta investigación concluirá con un análisis de la emergencia de la crisis del sindicalismo y el movimiento minero hasta su práctica desaparición como sector productivo fundamental para la economía del país y como movimiento social con capacidad para cuestionar las estructuras establecidas y hegemonizar el movimiento obrero y popular en su conjunto.

Concluida la investigación en sus cuatro partes, se planificará su publicación completa. Esta incluirá varios Anexos que se están elaborando actualmente, como listas de los Congresos Mineros, de las sucesivas dirigencias de la FSTMB y otros.

Agradezco una vez más al Instituto de Estudios Bolivianos la posibilidad que me brinda para comenzar a dar forma final a una investigación iniciada hace ya varios años y desarrollada a saltos y con no pocas dificultades.

INTRODUCCION

Esta tercera parte de nuestro trabajo abarca la coyuntura histórica abierta por la caída del MNR en el poder, ocurrida en noviembre de 1964, y que inició lo que muchos autores han denominado el "ciclo militar", que con una breve interrupción (el gobierno de Luis Adolfo Siles Salinas), se extendió, en esta primera fase, hasta 1978.

Para el análisis del movimiento minero se ha tomado en cuenta esta coyuntura, marcada por acontecimientos políticos nacionales como la caída del MNR y el ascenso del militarismo al poder, ya que, como se demostrará, el contexto nacional impactará fuertemente en ciertos cambios de orientación ideológica del movimiento minero, en sus comportamientos sindicales y políticos, en sus percepciones sobre el Estado, en su lugar dentro del movimiento obrero y popular y en otros aspectos.

En efecto, a lo largo de los tres capítulos trabajados se ha buscado reconstruir y analizar el sindicalismo y el movimiento minero en esta coyuntura, tomando en cuenta continuidades y rupturas en sus comportamientos sindicales y políticos, en sus posiciones ideológicas, en su discurso, en sus características organizativas internas, y otros. Todo ello, en relación a procesos, realidades, condiciones y situaciones políticas, económicas y sociales del contexto nacional y, en algunos momentos, también del internacional, por la forma en que impactaron en aquél.

La reconstrucción y el análisis de los acontecimientos de todo el período nos permitieron descubrir, en primera instancia, que determinadas características particulares y generales, internas y externas, presentes en la coyuntura, permitieron la consolidación de un "sindicalismo revolucionario" que fue internalizado y/o asumido por prácticamente el conjunto del movimiento minero.

La reemergencia de la vocación contestaria y combativa de los trabajadores mineros, así como la amplia acogida en el seno de su sindicalismo y su movimiento de ideas radicales y de un discurso propugnador de la instauración del socialismo en Bolivia, se explican en gran parte por la negativa experiencia acumulada por su vinculación y alianza anterior con el populismo movimientista, propugnador del nacionalismo revolucionario.

Pero el reencuentro con su rostro clasista y obrerista no fue sólo el resultado del doloroso y sobresaltado proceso de su desmarcación del nacionalismo revolucionario. También estuvo fuertemente influido por la emergencia del autoritarismo estatal extremado en los gobiernos de Barrientos y Bánzer en su relacionamiento con el sector.

La experiencia del barrientismo fue tan traumáticamente vivida que influyó decididamente en la desconfianza demostrada por los mineros a las propuestas democratizantes de los gobiernos militares de Alfredo Ovando y Juan José Torres y a la búsqueda, con la Asamblea Popular, de su propia alternativa de poder.

La experiencia banzerista los llevó, a su vez, a incorporar, como demanda prioritaria de su movilización social y política, el retorno a la democracia pero desde la propia sociedad y con exclusión de las Fuerzas Armadas.

En la emergencia de la cara obrerista del sindicalismo y el movimiento minero también influyeron acontecimientos particulares de la época, como el desarrollo de experiencias guerrilleras, en particular la comandada por el Che Guevara; el fuerte crecimiento de las corrientes de extrema izquierda, que implicó la creación de nuevos partidos, como el Partido Socialista (PS) y el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR); la radicalización ideológica y política del conjunto del movimiento obrero y popular e incluso de sectores representativos de las clases medias, como los movimientos universitario y estudiantil.

A pesar de que muchas condiciones favorecieron al proceso de radicalización del movimiento minero en su conjunto, esto no quiere decir que el período haya estado exento de contradicciones en su interior, en gran medida producto de la presencia de corrientes políticas en su seno que, como en el pasado, se disputaron la hegemonía del sector.

Sin embargo, a diferencia de otras experiencias similares, la cohesión del sindicalismo minero no se rompió por causa de ellas y es posible afirmar que fue el período de mayor identificación entre las bases y las dirigencias, de una fuerte representatividad de la Federación de Mineros y de gran vigencia de las prácticas derivadas de la "democracia obrera" o "democracia sindical".

Por otra parte, sus acciones heroicas, su tenaz resistencia a los gobiernos militares de Barrientos y Banzer, el papel protagónico jugado en importantes acontecimientos políticos

ocurridos en los gobiernos militares nacionalistas de Ovando y Torres, su capacidad para irradiar su discurso contestatario, y su proyecto socialista, entre otros, fueron elementos que permitieron la consolidación de su lugar de "vanguardia" dentro del conjunto del movimiento obrero y popular boliviano.

Este lugar hegemónico en el seno de los sectores subordinados, no sólo fue reconocido por ellos mismos y por el movimiento obrero y popular sino por sus adversarios, que en diferentes oportunidades demostraron que no estaban dispuestos a tolerar que se les disputara el control sobre las mayorías, lo que condujo a que los mineros soporten uno de los períodos de mayor represión de su historia. Prueba de ello son las dos grandes masacres ocurridas en Siglo XX y otras minas durante el período de Barrientos (1965 y 1967), la muerte de varios de sus dirigentes más importantes durante los períodos de Barrientos y Banzer, el encarcelamiento, exilio y persecusión que sufrieron muchos dirigentes y mineros de base y, entre otros datos más, la militarización de los campamentos mineros.

En los años de mayor apertura democrática, es decir, durante los gobiernos de Ovando y Torres, en los que el sindicalismo y el movimiento minero pudieron actuar en un marco de libertad de acción y pensamiento, las circunstancias políticas y sociales del país les permitieron probar los alcances reales de su recurrente vocación y voluntad de poder.

La Asamblea Popular de 1971, a pesar de todas sus limitaciones, fue el punto más alto de un proceso de acumulación histórica que colocó al movimiento minero, y junto a él a la izquierda boliviana y a amplios sectores de la población, ante la posibilidad de tomar el poder y transformar las estructuras.

Pero la experiencia fracasó y el sentido más profundo de esta derrota fue para los mineros el inicio de un proceso casi invisible de transformación de su fuerte identidad positiva (desarrollada ya antes del 52 y consolidada en el momento mismo de su participación protagónica en la insurrección popular triunfante) en una identidad de acumulación negativa.

Sin embargo, antes que este proceso colectivo subyacente, lentamente procesado y asimilado, llegara a expresarse abiertamente (fenómeno que será ampliamente trabajado en la cuarta parte de nuestra investigación que corresponde a los años 1978-1990), aún los mineros sufrirían otras traumáticas derrotas que lo acelerarán, hasta el punto de conducirlo a una derrota prácticamente final y a la pérdida de su identidad.

Volviendo atrás, durante el período de Banzer no sólo fue importante la resistencia sindical e ideológica a todo lo que representó ese régimen, como había ocurrido con Barrientos, sino que es fundamental advertir que en siete años de dictadura emergieron como nunca antes en el seno del movimiento minero fuertes sentimientos de identificación con la vigencia del régimen democrático.

Aunque las demandas, el discurso y el sentido que los mineros le dieron a la lucha por la democracia no necesariamente coincidió con lo que significaba e implicaba la democracia representativa o formal, el papel jugado por los mineros en la reinstauración de este tipo de régimen político en Bolivia fue indiscutible.

Asimismo, no es posible negar que fue también durante ese período en el que el discurso socialista fue poco a poco convirtiéndose más en un discurso que se repite que en un proyecto que se asume.

En todo caso, aunque la historia de un movimiento social no siempre transcurre ligada a su pasado como a un cordón umbilical, en el caso del movimiento minero, su memoria determinará en muchos sentidos su accionar futuro.

Por ello, esta tercera parte concluye analizando cómo en este período o coyuntura histórica, signada por la presencia de gobiernos militares y la consolidación del "sindicalismo revolucionario", actuaron en la memoria minera y en la acumulación de su experiencia tanto los acontecimientos que lo colocaron a la vanguardia de las luchas sociales y populares como aquellos que revelaron sus debilidades y limitaciones.

La cuarta parte, a trabajarse durante los próximos meses, contemplará esas problemáticas entre sus principales ejes conductores.

I. LA EMERGENCIA DEL "SINDICALISMO REVOLUCIONARIO": 1965-1969

1. Significado de la caída del MNR del poder y características iniciales del gobierno de Barrientos

La segunda parte de nuestra investigación había concluido con la caída del MNR y con un balance general de todo el período en el que ese partido gobernó al país, así como de las condiciones y situaciones que condujeron al deterioro y rompimiento final de la alianza entre el MNR y los trabajadores de las minas, sellado en abril de 1952.

Esta tercera parte se inicia, su vez, retomando sintéticamente algunas de las cuestiones señaladas allí, principalmente en relación a las experiencias vividas por el sindicalismo y el movimiento minero en ese período y a la manera en que éstas fueron procesadas en su memoria colectiva, así como al sentido de su participación en los acontecimientos del 4 de noviembre de 1964.

Inmediatamente después de ese recuento hicimos un análisis de la correlación de fuerzas políticas de los primeros momentos del régimen militar barrientista, que subió al poder apoyado por una amplia y heterogénea gama de partidos políticos y sectores sociales que poco antes del derrocamiento de Paz Estenssoro habían conformado el "Comité del Pueblo".

En relación a los partidos (FSB, PRA, PRIN, PDC, PL, y otros menores), describimos cómo algunos de ellos accedieron a cuotas de poder en el nuevo régimen, mientras que los que se sintieron más desplazados ingresaron paulatinamente a la oposición, aunque con poco éxito.

Cuando en enero de 1965 Barrientos decidió postularse como candidato a las elecciones que debían realizarse ese año, sin acceder a renunciar a la Presidencia de facto, tanto los partidos considerados de "izquierda" (principalmente el PRIN y el PCB), como los sectores sociales aglutinados en la COB y la FSTMB, que junto a maestros, estudiantes y universitarios contribuyeron a la caída del MNR, comenzaron a desmarcarse más claramente del régimen militar.

Junto al disperso, fraccionado y debilitado MNR, los opositores políticos y sociales iniciaron una campaña contra las actitudes inconstitucionales de Barrientos, pero éste, contando con el apoyo incondicional de las FF.AA. y del sindicalismo campesino oficialista, inició la represión desde los primeros meses de 1965.

En varias oportunidades realizó masivas detenciones en las que se ensañó particularmente con los movimientistas que aún se encontraban en el país, pero el clímax de violencia estatal contra las voces disidentes fue alcanzado a partir de la implementación de la Ley de Seguridad del Estado, dictada el 10 de septiembre de 1965.

Con esta Ley se establecieron diferentes tipos de penas, la mayoría de ellas de entre tres a seis años de cárcel, "contra la acción de fuerzas del exterior o interior, que ataquen la integridad o soberanía nacional, así como la vida de la población, la estabilidad institucional, la paz y el orden público como bases fundamentales de convivencia y progreso" (**Presencia**, 10 de septiembre de 1965, pág. 1).

La Junta Militar pudo contar desde entonces con un instrumento con el que cometió todo tipo de arbitrariedades contra sus opositores políticos y los sectores sociales que se movilizaban en pos de sus demandas.

Así, a pocos meses de haber subido al poder, Barrientos había dejado en el camino a la mayoría de sus antiguos aliados y había limitado el acceso a cuotas de poder a los pocos que aún quedaban a su lado, como la Falange Socialista Boliviana.

Pronto creó su propio partido, el Movimiento Popular Cristiano (MPC), decidió postergar hasta el siguiente año las elecciones y, para evitar fricciones con un antiguo rival que estaba al mando de las Fuerzas Armadas, el Gral. Alfredo Ovando Candia, se inventó la co-presidencia, que fue ejercitada por ambos hasta la postulación de Barrientos como candidato en las elecciones nacionales que se realizaron en 1966.

La consolidación del militarismo en el poder, como expresión de la implementación en Bolivia de la Doctrina de Seguridad de Estado (que implicó la vuelta al escenario político de los militares en varios países de América Latina), se debió en parte a la dispersión y debilidad de las fuerzas políticas y sociales que derrocaron, junto con los militares, al movimientismo, pero principalmente al hecho de que el nuevo régimen contó con una importante base social entre la clase media y el campesinado.

En relación a éste último, es conocido el hecho de que Barrientos reactualizó, perfeccionó y amplió el pacto militar-campesino, firmado inicialmente en marzo de 1964, y que con ese instrumento ejercitó políticas prebendalistas y de corte populista para contar con el amplio apoyo de ese sector.

Sin embargo, pese a que ciertos sectores de la clase media y el campesinado le permitieron consolidarse en el poder, el nuevo régimen no logró ser hegemónico y tuvo que recurrir en muchas oportunidades a la fuerza y la violencia para imponerse.

Al respecto, como veremos más adelante, enfrentó varios conflictos con los opositores de izquierda, con diferentes sectores laborales, con la COB, con los mineros, e incluso debió combatir a sectores campesinos que continuaban vinculados a través de sus dirigentes con el MNR.

Una carta pública de la COB a Barrientos, de 9 de febrero de 1965, ilustra en parte las percepciones pesimistas que el movimiento obrero comenzó a tener sobre el nuevo gobierno que había ayudado a encumbrarse en el poder y que pronto comenzaría a combatir.

En ella se decía que en las jornadas del 3 de noviembre de 1964 "el pueblo no renegó de las banderas emancipadoras del 9 de abril, sino que se pronunció contra el hecho de que una gran revolución se hubiera convertido en su propia negación revolucionaria".

La COB manifestaba también su preocupación por el hecho de que Barrientos no había tomado las medidas necesarias para resolver la crisis económica, la desocupación, los bajos salarios, la contracción del mercado, el encarecimiento del costo de vida, etc., que eran problemas atribuidos al régimen anterior. Además, protestaba por la cancelación del control obrero con derecho a veto, porque no se impidió que la reforma agraria fuera torpedeada por ex-latifundistas, porque no fueron inutilizados los mecanismos del ex-control político y porque se estaba intentando conculcar el fuero sindical, entre otros aspectos (**Presencia**, pág.1).

El realidad, como certeramente escribió Sergio Almaraz en su **Réquiem para una República**, el barrientismo no sólo no retomaría los postulados populares iniciales de la Revolución Nacional, sino que llevaría a su extremo la conculcación de las conquistas obtenidas por los sectores obreros y populares después del 52, las que ya habían comenzado a ser arrebatadas por los dos últimos gobiernos del MNR.

Este primer punto sobre las características iniciales del régimen militar, nos permite entonces situarnos en el nuevo contexto global en el que el movimiento obrero, en general, y el minero, en particular, se desenvolverán.

2. Política minera, aplicación del "sistema de mayo" y conflictos en las minas

Debemos iniciar este acápite preguntándonos hasta qué punto y en qué sentido la política económica del nuevo régimen se inscribió en el tipo de Estado estructurado desde 1952 y hasta qué punto comenzó a distanciarse de los principales postulados y legados históricos de la "Revolución Nacional".

Vemos que la concepción económica general del régimen fue, por un lado, dar continuidad al capitalismo de Estado, aunque disminuyendo su carácter "protector", y, por otro, intensificar la apertura al ingreso de capitales extranjeros e impulsar el desarrollo de la burguesía nacional, como la minería mediana.

En cuanto al ingreso de capitales extranjeros, Barrientos continuó la política movimientista de los dos últimos gobiernos del MNR, entregando a consorcios extranjeros la explotación de recursos mineros e hidrocarburíferos, bajo el argumento de que el Estado boliviano carecía de recursos para encarar nuevos desafíos en esos rubros.

La Ley de Inversiones y el nuevo Código de Minería le permitieron conceder, entre otros, la explotación de Mina Matilde, importante productora de zinc, a una firma norteamericana; otorgar extensas concesiones para la explotación de oro a la South American Placers; ceder la explotación de las colas y los desmontes de Catavi a la Internacional Metal Procesing Corporation (I.M.P.C.); y entregar mayores concesiones a la Gulf Oil para la exploración y explotación de petróleo y gas.

En cuanto a la economía, que continuaba bajo el control del Estado, la lógica "minerocentrista" siguió primando, como claramente se puede advertir en las declaraciones del entonces Ministro de Economía, Julio Sanjinés Goitia, quien dijo en una oportunidad que "la realidad económica del país muestra que la principal fuente de riquezas y con inmediatas posibilidades es la minería, que por muchos años será la actividad preponderante de nuestra economía" (**Presencia**, 14 de febrero de 1965).

Mientras tanto, como había ocurrido desde la dictación del decreto de Reforma Agraria en 1953, el sector agropecuario tradicional fue totalmente descuidado. Pese a las constantes promesas y la preparación de ambiciosos planes, el gobierno militar sólo implementó políticas paliativas, prebendalistas y coyunturales frente a las ya evidentes grandes limitaciones del minifundismo poco productivo y la falta de superación de las condiciones de pobreza de las mayorías campesinas.

Apostando nuevamente a la minería, las políticas que comenzaron a plantearse para el sector, sin embargo, no fueron creativas ni novedosas. Al contrario, significaron la continuidad de las iniciadas por el movimientismo a partir de la aplicación de la Estabilización Monetaria (1956) y el Plan Triangular (1961), que habían producido muy pocos resultados favorables y provocado el enfrentamiento con los trabajadores de las minas.

A mediados de 1965, el gobierno militar planteó la reorganización de COMIBOL y la aplicación de la que se llamó "tercera fase" del Plan Triangular. En cuanto a lo primero, la acción inicial fue comenzar una intensa campaña de divulgación de los malos manejos y la corrupción que habían primado durante la administración movimientista de la empresa, involucrando en las acusaciones también a dirigentes sindicales. Con ello, se pretendió preparar el terreno para la próxima aplicación de drásticas medidas.

En cuanto a lo segundo, el gobierno comenzó a buscar recursos externos (calculados en 12 millones de dólares), pero las negociaciones con los financiadores fueron desde un principio difíciles, ya que una comisión técnica del BID que llegó al país señaló que las dos primeras etapas del Plan Triangular sólo habían arrojado resultados negativos.

Como el gobierno no encontró una rápida respuesta a sus demandas de recursos para superar la crisis de COMIBOL, el 24 de mayo de 1965 dictó un nuevo régimen para las minas nacionalizadas a través de un Decreto Ley que determinó la rebaja de los salarios de los trabajadores y el despido masivo de obreros considerados supernumerarios, entre otras medidas.

La reacción en las minas ante el anuncio de éstas fue inmediata y los graves conflictos que se desarrollaron en los campamentos iniciaron el rompimiento total entre el movimiento minero y el régimen militar.

Antes de describir estos conflictos, debemos volver atrás para analizar cómo y por qué el movimiento minero aceptó inicialmente de buen grado la subida al poder de Barrientos, y para ilustrar ese apoyo hacemos referencia a los radiogramas enviados por diferentes sindicatos mineros al propio Presidente, entre fines de 1964 y el primer mes de 1965, en los que le manifestaban su conformidad con el desplazamiento del MNR del poder y la confianza que depositaban en él.

Al respecto, llama la atención que incluso dirigentes mineros radicalizados desde muchos años atrás y militantes del PC y del POR, como el propio Federico Escóbar, vieran en Barrientos a una especie de "salvador", frente a la desilusión generalizada por los resultados finales de 12 años de gobierno movimientista.

En todo caso, esos mismos dirigentes advirtieron en distintas oportunidades sobre los peligros de confiar ciegamente en un régimen que había arrancado a los obreros la posibilidad de tomar el poder como corolario de su protagónica participación en el derrocamiento del MNR y el apoyo brindado nunca se mostró incondicional. Por el contrario, esperaban que el nuevo Presidente corrigiera la orientación asumida por el MNR con la implantación de medidas que conculcaron varias conquistas fundamentales logradas por los mineros después de 1952, como la pulpería barata, el control obrero y su injerencia en las decisiones de COMIBOL a través de los Directores Obreros.

Confiando aún en esa posibilidad, en febrero de 1965 la FSTMB solicitó reajuste de sueldos y salarios y vigencia del control obrero, pero la COMIBOL respondió a ambas demandas señalando que su aplicación provocaría transtornos económicos a la empresa y que, por lo tanto, no eran viables.

En la marcha obrera convocada por la COB para el 1 de mayo de 1965, ya se notó el cambio de percepción sobre el régimen militar en el movimiento obrero, en general, y en el minero, en particular, pues allí se evidenciaron fuertes muestras de descontento por el curso de los acontecimientos.

Pero fue la medida de rebaja de salarios la que, como dijimos, produjo una inmediata, espontánea y radical respuesta en las minas, y no sólo en las minas ya tradicionalmente combativas como Siglo XX, Catavi, Huanuni o San José, sino también en las del sur de Potosí, Oruro y La Paz.

En varios campamentos mineros menos importantes, como en Kami, Milluni, Viloco, Corocoro y los del Consejo Central Sur, los trabajadores reaccionaron con violencia, produciéndose voladuras de puentes, apresamiento de técnicos, toma de puestos policiales, descargas de dinamita, etc. En todos los casos, el Ejército actuó inmediatamente ingresando a los campamentos para imponer el orden con gran violencia. En Milluni, su ingreso fue apoyado incluso por aviones Mustang de la Fuerza Aérea (**El Diario**, 26 de mayo de 1965, pág.1).

En las minas grandes, la violencia desatada produjo numerosas bajas, apresamiento de dirigentes y mineros de base y la decisión del gobierno de dejar de manera permanente tropas acantonadas allí, que siguieron cometiendo innumerables abusos.

Mientras se desarrollaban los enfrentamientos en las minas, en la ciudad de La Paz los fabriles salieron a las calles en una acción solidaria con los mineros pocas veces registrada. Como en las jornadas de mayo de 1951, los obreros de las fábricas tomaron las zonas de Munaypata, Pura Pura, Villa Victoria y otras, con acciones violentas. Al igual que en las minas, el Ejército actuó sin contemplaciones y los enfrentamientos fueron de tal magnitud que el 26 de mayo la prensa informó de 19 muertos y 80 heridos (**El Diario**, 26 de mayo de 1965, pág.1).

Frente a esos acontecimientos, Barrientos dijo que estaba dispuesto a combatir con todas las armas la posibilidad de que se desate una Guerra Civil, amenazó con la movilización de 10.000 campesinos para aplastar a los rebeldes en La Paz y ordenó numerosas detenciones de líderes políticos y sindicales, entre ellos, la del máximo dirigente de la COB y la FSTMB, Juan Lechín.

Aunque el 26 de mayo los fabriles aceptaron retornar al trabajo, el clima de agitación y violencia continuó durante varios días en la ciudad, y en las minas, aún con las tropas allí acantonadas, siguieron realizándose combativas asambleas, marchas y movilizaciones.

En una de ellas, realizada en Siglo XX el 8 de agosto de 1965, los mineros de ese distrito decidieron seguir luchando por las siguientes demandas:

1. Reposición inmediata del antiguo sistema salarial y demás beneficios económicos.

2. Normal abastecimiento de las pulperías.

3. Reposición de todos los trabajadores despedidos desde el 1 de junio.

4. Que la Junta Militar otorgue las máximas garantías al movimiento sindical minero y de trabajadores en general.

5. Que cese la persecusión contra trabajadores mineros.

6. Retorno inmediato de dirigentes y trabajadores mineros expatriados.

7. Abandono inmediato de las FF.AA. de todos los distritos mineros del país.

8. Traslado de los restos de César Lora a Siglo XX y sanción a los autores de su muerte (**Presencia**, 8 de agosto de 1965, pág.1).

En los siguientes meses, esas demandas y principalmente el rechazo a las medidas de mayo, mantuvieron movilizados a los trabajadores de las minas, aunque esta vez en condiciones mucho más difíciles.

3. Organización de los Comités Sindicales Clandestinos y jornadas de lucha de septiembre de 1965

Desde el ingreso de las tropas militares a las minas, en mayo de 1965, varios dirigentes de la FSTMB entraron en la clandestinidad organizando el Comité Sindical Clandestino, que fue reproducido en la mayoría de los centros mineros.

En varios de ellos, sin embargo, su funcionamiento fue débil por temor a mayores represalias. En Siglo XX, en cambio, una dirigencia combativa y hegemónicamente compuesta por poristas, como César Lora, Filemón Escóbar e Isaac Camacho, y comunistas (PCML), como Federico Escóbar, encaró la lucha desde la clandestinidad con decisión.

Pese al asesinato de César Lora, ocurrido el 2 de agosto en una localidad campesina cercana a Siglo XX y que mostró a las claras que el gobierno no estaba jugando y a los peligros y peripecias que debieron pasar para evadir la represión, los dirigentes del Comité Clandestino de Siglo XX organizaron una manifestación el 31 de agosto de 1965. Posteriormente, la asamblea determinó la realización de una huelga en los próximos días si el gobierno no daba solución a sus demandas.

El Comité emitió un documento en el que planteó "buscar la unidad de los mineros de todo el país, por medio de comisiones secretas, para dinamizar sistemáticamente el movimiento minero contra el gobierno; declarar a Siglo XX centro de acción de lucha antigubernamental, de la minería en general, buscando contacto con otros sectores productivos del país; pedir la reincorporación inmediata de los mineros retirados y crear una bolsa de víveres en favor de los mineros despedidos y sus familiares", entre otros puntos (**Presencia**, 31 de agosto de 1965, pág.5).

Sin embargo, antes de que la huelga estalle, el 1 de septiembre el ejército inició una "nueva operación de limpieza" en las minas nacionalizadas, concentrando sus efectivos (unos 400 hombres entre soldados del Ranger y de los batallones Bolívar y Méndez Arcos) en Siglo XX, Catavi y Huanuni. Su primera acción fue el apresamiento de numerosos trabajadores y dirigentes de base, aunque no lograron detener a los más importantes pues lograron ocultarse en interior mina donde vivieron durante varios días.

Aunque en un principio el reingreso de tropas a las minas fue pacífico y no se registraron incidentes, muy pronto los trabajadores de Siglo XX determinaron organizar la resistencia armada para expulsarlas de los campamentos, asumiendo una actitud mucho menos pasiva que en mayo de ese mismo año.

Tras varios días de tensa calma, los enfrentamientos estallaron el 19 de septiembre. El 20 se produjeron los más importantes choques armados, y los combates entre tropas y trabajadores librados calle a calle y casa a casa duraron cinco horas, entre las 12:00 y las 17:00. De acuerdo a la prensa, el trágico saldo de los acontecimientos fue de 85 heridos y 28 muertos, la mayoría obreros.

Pese a que la combatividad de los mineros los llevó a estar en ventaja en determinados momentos, la supremacía militar de las tropas determinó su derrota, así como, el hecho de que el llamado de la Federación de Mineros para que se realizaran paros en las otras minas, no había tenido respuesta.

El 22 de septiembre, con el triunfo a su favor, el Comandante de los efectivos acantonados en Siglo XX inició la operación de desarme de los mineros de Siglo XX y Catavi. Las tropas allanaron las viviendas de éstos en pos de armas y dinamita, apresando a muchas personas y cometiendo innumerables abusos, pese a la presencia de representantes de la Iglesia Católica y del personal de la emisora Pío XII.

Desde la clandestinidad, los dirigentes de esos distritos emitieron un pronunciamiento exigiendo la libertad y retorno inmediato a sus trabajos de los apresados por los últimos acontecimientos, abandono inmediato de las FF.AA. y agentes de la DIC acantonados en las minas, libertad irrestricta y garantías para el desenvolvimiento sindical y respeto al fuero sindical, abastecimiento normal de las pulperías y cumplimiento de la COMIBOL de los compromisos contraídos con las organizaciones sindicales hasta el 30 de mayo de 1965.

Pero las condiciones desfavorables ya no les permitieron imponer nada. Por el contrario, la jerarquía de la COMIBOL recurrió a la maniobra de negociar mina por mina una salida al conflicto general. Así, el 1 de noviembre de 1965 el Gabinete aprobó un convenio logrado entre las bases mineras y el Ministro de Trabajo, a través del cuál sólo se concedió la inamovilidad de los dirigentes y el compromiso de estudiar la posibilidad de reponer en un futuro no determinado los niveles salariales.

La derrota sufrida por los mineros en septiembre mostró a las claras la correlación de fuerzas entre ese movimiento y el gobierno que, favorable al segundo, le permitió actuar rápidamente y con dureza no sólo contra los obreros de las minas sino contra la Central Obrera Boliviana y los opositores de izquierda. Pero mostró también que el movimiento minero vanguardizado por los sindicatos de Siglo XX y Catavi había alcanzado un alto grado de radicalidad y combatividad.

4. Radicalización ideológica del movimiento minero

El inicio de un período de cierto reflujo en la movilización del movimiento minero después de la derrota armada de septiembre, sin embargo, tuvo características muy particulares, ya que a pesar de ello este período fue rico en acumulación de experiencias y en la cada vez mayor radicalización ideológica y política del sector.

Al respecto, el análisis de asambleas y ampliados realizados en el curso de 1966 y 1967, en parte conservados como grabaciones en la radio Pío XII de Siglo XX, nos ayudó descubrir las bases ideológicas que permitieron la consolidación de lo que los propios trabajadores denominaron el "sindicalismo revolucionario", calificación que pretendió afirmar la dimensión política contestataria del sindicalismo minero después de su rompimiento con el régimen militar.

Asimismo, esas fuentes primarias nos permitieron reconstruir en este punto la forma y los mecanismos a través de los cuales en las asambleas y ampliados mineros se practicaba la democracia sindical, tanto para la toma de decisiones como para analizar y evaluar los hechos que habían vivido y juzgar el comportamiento de los dirigentes y de los diferentes "compañeros".

Para ilustrar ambas dimensiones, nos concentramos en el análisis de un ampliado minero de crítica y autocrítica realizado a principios de 1966 en Siglo XX, cuya grabación ha sido íntegramente conservada por la radio Pío XII. Las cintas arrojan datos riquísimos sobre la forma en que los mineros discutían sin tapujos sus problemas, enfrentaban sus posiciones ideológicas y concluían alcanzando consenso y cohesión interna, lo que es ilustrativo también para un análisis general de los principios ideológicos y organizativos, así como de los "valores" colectivos del sindicalismo y el movimiento minero.

Posteriormente hubo nuevas acciones colectivas desarrolladas en las minas (huelgas, paros, manifestaciones, etc.) durante 1966 y principios de 1967. Algunas de ellas se debieron al incumplimiento por parte del gobierno de los acuerdos alcanzados a fines de 1965. Otras se organizaron para resistir el descongelamiento de las pulperías, una de las principales condiciones impuestas por los financiadores de la tercera fase del Plan Triangular, como había ocurrido en el gobierno de Paz Estenssoro.

Estas huelgas y movilizaciones, a pesar de su combatividad y radicalismo, fueron dispersas y poco efectivas. Esto se debió, principalmente, a la falta de coordinación al interior del movimiento minero ante el debilitamiento de la FSTMB, cuyos principales dirigentes estaban presos o fuera del país, y también a otras medidas represivas implementadas a nivel local, como el despido de trabajadores por causas político-sindicales y la presencia de tropas en las minas.

El XIII Congreso Nacional Minero de Siete Suyos, realizado en mayo de 1966, fue un intento por superar la dispersión y los problemas organizativos, aunque las propias dificultades que se tuvo que enfrentar para su realización, como la detención de varios delegados que iban a participar en él, revelaron una vez más que los espacios de acción para el movimiento minero estaban fuertemente limitados por la represión.

En todo caso, lo más importante del Congreso fue la reafirmación de que el discurso ideológico y político de los mineros se había radicalizado a través de su claro contenido antiimperialista, antimilitarista y contestatario.

En este punto, en la versión ampliada de este trabajo nos referimos a las circunstancias en las que, en diferentes momentos y como resultado de la represión, murieron los dirigentes mineros de Siglo XX, César Lora, Federico Escóbar e Isaac Camacho, así como a la manera en que el comportamiento combativo y a toda prueba de esos líderes sindicales marcó un hito de gran significación en la historia y la memoria del movimiento minero y cómo sus muertes

se convirtieron en símbolo de la lucha obrera y reforzaron la imagen heroica del proletariado minero ante el conjunto de la sociedad.

Asimismo, hacemos hincapié en las actividades solidarias y plenemante comprometidas con la lucha de los trabajadores mineros, de las mujeres de los Comités de Amas de Casa de Siglo XX y otras minas, a quienes también alcanzó la represión, como es el caso de la conocida dirigente Domitila Chungara.

Finalmente, nos referimos también a los pactos sindicales firmados por los mineros con otros sectores laborales, como con los ferroviarios, los fabriles, los constructores, los universitarios y otros, que fueron un intento más por superar su aislamiento y que en todos los casos se hicieron a nombre del "sindicalismo revolucionario".

5. Elecciones nacionales, guerrilla del "Che" y masacre de San Juan

Para ilustrar sintéticamente la situación y las posiciones de los diferentes partidos políticos vigentes en el contexto nacional, así como las actitudes en muchos casos antidemocráticas del régimen militar, debemos hacer, en primera instancia, una descripción del proceso electoral abierto a principios de 1966.

En ese proceso, los considerados partidos de "derecha", como el PRA, el PL y el PDC, se unieron a la candidatura de Barrientos, mientras que los considerados de "izquierda", como el PRIN, el PC y el POR, aunque desde diferentes perspectivas, se mantuvieron en la oposición. Entre tanto, fracasaban los diferentes intentos de las distintas fracciones del MNR por lograr su reunificación.

Pese a las distintas declaraciones del gobierno en sentido de que se iban a otorgar las garantías para que todos los partidos políticos concurrieran a las elecciones en igualdad de oportunidades, la represión contra los opositores, en vez de menguar, se acrecentó en los momentos previos al verificativo electoral, bajo el pretexto de que se estaban preparando actos subversivos. Los partidos más afectados fueron el MNR, el PRIN y el PC (en sus dos fracciones), que después de fracasar en un intento por organizar un frente opositor con otras agrupaciones menores optaron por proclamar la abstención electoral y amenazar con luchar hasta lograr el derrocamiento del gobierno.

Con el camino allanado y muy pocos oponentes, como FSB, el triunfo de Barrientos en las elecciones de julio de 1966 fue bastante amplio, aunque no faltaron voces que señalaron que se había practicado un fraude electoral.

Para vincular el análisis del proceso electoral con la actitud opositora del movimiento minero es preciso señalar que, en las minas, la votación favorable al candidato oficial estuvo entre las más bajas del país y la convocatoria a la abstención electoral tuvo un relativo éxito.

Pasadas las elecciones estallaron varios conflictos sociales entre el gobierno y diferentes sectores, como los fabriles, los campesinos y los ferroviarios, muchos de los cuales fueron resueltos por la fuerza. Ello permite comprender mejor las razones que impulsaron a varias organizaciones sindicales a buscar un acercamiento con los mineros firmando pactos intersindicales con ellos, y a que, frente a la debilidad de la COB, los consideraran el sector capaz de aglutinar al movimiento obrero y popular.

Respecto a la COB, el gobierno desató una fuerte campaña de desprestigio contra Juan Lechín, quien, por lo demás, estaba mucho más ocupado en sus actividades políticas opositoras -por las que varias veces fue expulsado del país- antes que en la conducción de la FSTMB y de la COB.

La debilidad organizativa de la COB fue aprovechada por el gobierno para crear la llamada "Central General del Trabajo", en un intento por reactivar los "Bloques Reestructuradores de la COB y la FSTMB" de tiempos del MNR. Sin embargo, principalmente por la acción de los sindicatos mineros que se opusieron tenazmente a la CGT, ésta fue sólo un intento que muy pronto cayó en el olvido.

En cuanto a las orientaciones económicas del gobierno, vemos que éste se mostraba cada vez más inclinado a limitar la participación del Estado en la economía y a incentivar la presencia de capitales extranjeros en los sectores estratégicos, como en la minería y los hidrocarburos. Estas posiciones generaron fuertes críticas de los opositores que las tacharon de proimperialistas, y Barrientos fue sindicado de estar traicionando las bases fundamentales de la Revolución Nacional, posición que también fue permanentemente sustentada por el movimiento minero que incorporó a su discurso la lucha por la defensa de los recursos naturales.

Muy poco después, la coyuntura nacional abierta por la aparición de la guerrilla comandada por Ernesto "Che" Guevara en Santa Cruz, tendría un gran impacto sobre la política gubernamental que centró sus esfuerzos en combatirla y derrotarla.

Así, desde el momento en que fue descubierta, a mediados de marzo de 1967, el gobierno constitucional volvió a poner en vigencia la Ley de Seguridad del Estado y otras medidas anticonstitucionales dictadas como gobierno de facto, se reafirmó el rol "tutelar" de la patria de las Fuerzas Armadas dentro de la Doctrina de Seguridad del Estado y se permitió la abierta injerencia de los Estados Unidos en el combate a la guerrilla.

En relación al movimiento minero, la falta de respuesta a las demandas de los trabajadores llevó a que varios sindicatos señalaran que ya no dialogarían con la COMIBOL y el gobierno

y que su única arma de lucha sería la acción directa. Por ejemplo, el 18 de febrero de 1967, los mineros de San José enviaron a la COMIBOL un telegrama del siguiente tenor: "Hasta ahora hemos estado soportando pero todo se acabó" y, en un ampliado minero de ese mismo mes, se determinó "de una vez ingresar a la lucha abierta contra la COMIBOL y el gobierno, enemigo jurado del trabajador" (Archivo de la COMIBOL, RcS, folder 1967).

Por su parte, Juan Lechín, que desde el exilio intentaba retomar la conducción de la FSTMB, señaló a la prensa chilena que "el régimen ya no puede impedir la insurgencia armada contra la tiranía que ha impuesto" y se solidarizó con la lucha de los guerrilleros "que hacen temblar al imperialismo y a sus lacayos nacionales en todo el continente" y, en Bolivia, "luchan por la liberación de la Patria del funesto yugo extranjero que se halla en el Palacio de Gobierno y el Gran Cuartel de Miraflores" (**Presencia**, 1 de mayo de 1967, pág.5).

En relación a la actitud de los trabajadores mineros frente a la guerrilla, varios de ellos, como Simón Cuba -que moriría al lado del Che-, Moisés Guevara y otros, se incorporaron individualmente a la lucha que se desarrollaba en Ñancahuazú.

Por otro lado, a partir de junio, cuando aún no se había hecho conocer públicamente la presencia de Guevara en Bolivia, las manifestaciones de solidaridad con la guerrilla comenzaron a ser asumidas por varios sindicatos mineros, lo que motivó una inmediata reacción del gobierno.

El 6 de junio de ese año, mineros de Huanuni junto a universitarios de la FUL de Oruro, anunciaron que marcharían a esa ciudad "en repudio al gobierno y para consolidar la unidad obrera", pero el Ejecutivo consideró que la verdadera intención de la marcha era dar un apoyo moral a la guerrilla. Bajo ese pretexto, y como los mineros de San José, Catavi y Siglo XX habían decidido sumarse a la movilización, el Ejército tomó la ciudad de Oruro, se detuvo a varios dirigentes y centenares de trabajadores y se señaló que "la marcha armada programada por los mineros era una traición a la patria" (**Presencia**, 7 de junio de 1967, pág. 1).

A pesar de la represión, una multitudinaria asamblea logró reunirse en Huanuni donde el principal dirigente de Siglo XX, René Chacón, dijo que a los mineros sólo les quedaba como recurso "alzarse en armas para derrotar al gobierno reaccionario", y los obreros determinaron aportar con drogas y víveres a los guerrilleros. En Llallagua, dos días después, trabajadores de base asaltaron e incendiaron la Dirección de Investigación Criminal (DIC) al grito de "vivan las guerrillas" (**Presencia**, 10 de junio de 1967, pág.1).

Aunque ese mismo día la FSTMB negó que el movimiento sindical minero esté apoyando a las guerrillas, los dirigentes apresados fueron pasados a la justicia ordinaria y el Ejército fue desplazado a los centros mineros hasta que se restableció la calma.

Pero pocos días después, el 17 de junio, los mineros de Huanuni determinaron en una asamblea general declarar a ese campamento "Territorio Libre", señalando que a partir de ese momento no iban a permitir el ingreso de ningún funcionario de la DIC a la zona. La declaración de extraterritorialidad de Huanuni, que fue seguida por otras minas, no fue sólo un hecho simbólico, sino la revelación más clara de la pérdida de confianza de los mineros hacia toda posibilidad de diálolo con el gobierno. Se demostró también que la percepción que éstos tenían del Estado era de "adversario" al que había que combatir "hasta las últimas consecuencias", habiéndose superado la visión de Estado "protector" emergida en los gobiernos de Busch y Villarroel y reafirmada en los primeros años de la Revolución Nacional.

La realidad de su percepción fue confirmada por los sangrientos sucesos del 24 de junio de ese año, conocidos como la "Masacre de San Juan".

Días antes, diferentes sindicatos mineros se habían negado a asistir a la convocatoria a diálogo hecha por el propio Presidente de la República mientras no sean liberados todos los obreros presos y se den todas las garantías para el ejercicio de la actividad sindical. A tiempo de calificar a los dirigentes de "agentes pagados por el castro-comunismo" y de estar "empeñados en provocar un enfrentamiento armado en los distritos mineros", Barrientos afirmó que a partir de ese momento actuaría sin contemplaciones (**Presencia**, 17 de junio de 1967, pág. 17).

Frente a esa situación, la FSTMB determinó convocar a un ampliado minero a realizarse a partir del 24 de junio en Siglo XX, a través de un comunicado en el que explicaron las razones por las que se negaron a dialogar y declararon a esa organización en emergencia, ya que "la demagogia siempre acompaña la violencia de René Barrientos" (**Presencia**, 18 de junio de 1967, pág. 6).

El 23 de junio, varias delegaciones de obreros arribaron a Siglo XX pese a las fuertes medidas de seguridad impuestas en las "trancas" de acceso, así como delegados fraternales de otros sectores laborales y universitarios. Pero al amanecer del 24, el Ejército ingresó en Siglo XX en momentos en que algunos trabajadores aún festejaban la tradicional "Noche de San Juan" alrededor de las fogatas.

Después de una rápida y violenta batida casa por casa, el primer enfrentamiento se produjo en el local del sindicato, donde la guardia armada minera asentada allí opuso una tenaz resistencia. Tomado el sindicato por la supremacía militar del Ejército, y vencido un grupo de mineros que se había aglutinado en "La Salvadora" (entre Cancañiri y Catavi), ya sólo se desarrollaron pequeños y aislados enfrentamientos, en los que más de 30 mineros fueron muertos y hubo el doble de heridos, entre trabajadores, mujeres y niños. Mientras tanto, Huanuni fue invadida por el Ejército sin que se registraran allí enfrentamientos aunque, como en el caso de Siglo XX, con gran violencia y arbitrariedad por parte de los uniformados.

Declarada "zona militar" toda el área comprendida entre Huanuni, Catavi y Siglo XX, con la presencia de decenas de Rangers y de soldados de otras divisiones del Ejército, los mineros tuvieron que aceptar esta nueva derrota que, al igual que las otras, quedará acumulada en su memoria tanto como un hecho heroico (por la resistencia ofrecida) como traumático (por sus resultados finales).

Aquí debemos aclarar que en la versión ampliada, y luego de un breve análisis de las condiciones que se vivieron en las minas después de los trágicos sucesos de junio, concluimos el punto refiriéndonos a la caída en combate del Che Guevara y al significado que tuvo para el gobierno ese importante triunfo militar de proyección internacional.

6. Nuevo contexto nacional y reorganización del movimiento minero

La accidental muerte de René Barrientos Ortuño, ocurrida en abril de 1968, permitió que la Presidencia de la República sea ocupada por su vicepresidente, Luis Adolfo Siles Salinas. En el tiempo en que este civil ocupó ese cargo, prácticamente no había aparecido en el escenario público, por lo que no era percibido como un político claramente vinculado con las acciones represivas de Barrientos. Además, contaba con la simpatía de importantes sectores de la población, principalmente de grupos de las clases medias y altas, poco proclives a aceptar que los militares estén indefinidamente en el poder.

Por sus propias convicciones y por las crecientes presiones populares y de la opinión pública en general, Siles Salinas inició rápidamente un proceso de apertura hacia la vigencia de ciertas libertades democráticas, como el permiso para la reorganización de los sindicatos, el retorno de buena parte de los exilados políticos y el cese de las persecusiones a los opositores del gobierno anterior.

Entre las consecuencias inmediatas de estos cambios de orientación del nuevo gobierno estuvo el proceso de reorganización de la COB, cuyos principales dirigentes, como Juan Lechín Oquendo, retornaron al país rápidamente y se pusieron a la tarea de poner en pie la organización matriz de los obreros.

En cuanto a los sindicatos locales mineros y a la FSTMB, que luego de la etapa clandestina y de represión desatada desde junio de 1967 habían entrado en un franco reflujo, cabe destacar el papel jugado en su reorganización por las organizaciones universitarias, principalmente la Federación Universitaria de La Paz (FUL) y la Confederación Universitaria Boliviana (CUB).

En efecto, ya que los trabajadores de las minas no confiaban en la sinceridad del nuevo gobierno, buscaron amparo en la universidad para reunirse y elegir democráticamente allí a

sus nuevos dirigentes. Esto fue posible porque en esos centros académicos se vivía, desde la guerrilla del "Che", un importante proceso de radicalización y porque el prestigio que en ese momento tenían las universidades las convirtió en el refugio de sectores que se sentían desprotegidos.

Poco después de reorganizados los sindicatos y reestructurada la Federación de Mineros, los trabajadores de las minas comenzaron a plantear al nuevo gobierno atención a las demandas postergadas por Barrientos, fundamentalmente el pedido de reposición de sus salarios y la vigencia de la pulpería barata.

Pero sus acciones iniciales, como algunos paros y huelgas cortas, fueron aún tímidas, poco efectivas y no alcanzaron a generalizarse a toda la minería nacionalizada, y nuevamente los sindicatos de Siglo XX y Catavi, que habían sido sus principales propulsores, se quedaron solos.

Mientras los mineros y otros sectores obreros y populares vivían un proceso de lenta recuperación, los partidos políticos proscritos durante Barrientos avanzaban más rápido en su recomposición, teniendo como bandera de lucha inmediata la demanda de una nueva convocatoria a elecciones nacionales que fue prometida por Siles Salinas.

Pero fueron las acciones del Ejército de Liberación Nacional (ELN) las que, aunque pequeñas, tuvieron un fuerte impacto público, provocando la reacción del Ejército que comenzó a atacar al gobierno de Siles Salinas de débil e ineficaz para combatir a los continuadores del movimimiento guerrillero creado por Guevara y que ahora, dirigido por Inti Peredo, atacaba en el medio urbano.

En el interior de las Fuerzas Armadas de la Nación se evidenciaba la conflictiva emergencia de dos corrientes: la llamada "institucionalista", a cuya cabeza se encontraba Alfredo Ovando Candia y cuyo origen se remonta al segundo gobierno del MNR, y la "conservadora" o de extrema derecha, que se consolidó durante la guerrilla del Che y cuyo origen se remonta al período barrientista y a la penetración de la Doctrina de Seguridad del Estado en el Ejército boliviano.

El derrocamiento de Siles Salinas, el 26 de septiembre de 1969, fue ejecutado por la fracción "institucionalista" del ejército, colocando al general Alfredo Ovando Candia en el poder, quien hasta unos días antes ejercía el cargo de Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas y se aprestaba a participar en las próximas elecciones.

Contrariamente a lo esperado, Ovando inició su gobierno con un discurso moderado y a través del llamado "Mandato Revolucionario de las Fuerzas Armadas" planteó al país un programa de gobierno cuyos principales puntos daban la imagen de que se pretendía retomar los postulados básicos de la "Revolución Nacional", en función de cuyos objetivos llamó a la concertación nacional.

Dentro de su posición "nacionalista", las primeras medidas fueron la derogatoria del Código del Petróleo (Davenport) y, como corolario de ésta, la nacionalización de la Gulf Oil Company en octubre de 1969, acción recibida favorablemente por el movimiento obrero y popular y el conjunto de la opinión pública.

En cuanto al sector minero, el gobierno determinó que las empresas privadas aglutinadas en la autodenominada "minería mediana" entregaran su producción a ENAF, la empresa fundidora nacional, y dieran al Estado el 100% de las divisas obtenidas por sus exportaciones.

Pero las notorias contradicciones del gobierno, como el haber cedido rápidamente a las presiones externas para la indemnización de la Gulf, entre otras, fueron creando un ambiente de descrédito acerca de su discurso "nacionalista" y "revolucionario", lo que incluso provocó el abandono del gobierno de Ministros independientes de prestigio, como Marcelo Quiroga Santa Cruz, uno de los principales impulsores de la nacionalización de la Gulf.

Mientras el gobierno era cada vez más acusado de falta de definición política, algunos sectores de la población, principalmente los universitarios, aparecieron expresando nítidamente la radicalización ideológica influida por la presencia y muerte del Che Guevara en nuestro país.

En los primeros meses de 1970, grupos de universitarios radicalizados y vinculados a partidos de izquierda, así como a la juventud de la Democracia Cristiana, iniciaron un proceso de desplazamiento de los falangistas de las direcciones universitarias. Con las organizaciones estudiantiles bajo su mando y gran respaldo de las bases, impulsaron poco después lo que denominaron "Revolución Universitaria", que estalló en abril de 1970.

Sin que el gobierno se anime a intervenir la autonomía universitaria, las Casas Superiores de Estudio de la mayoría de los departamentos del país, encabezadas por las de La Paz y Cochabamba, lograron transformar y democratizar la estructura académica de éstas, expulsar a catedráticos y alumnos considerados "reaccionarios" y proclamar la adhesión institucional a la causa popular, socialista e incluso, en algunos momentos, a la lucha armada.

La Revolución Universitaria en Bolivia, entre otras cosas, reflejó un proceso mundial de características inéditas: la radicalización y el inconformismo de la juventud de clase media frente a la sociedad capitalista. Este proceso tuvo sus orígenes en el movimiento juvenil iniciado en París en 1968, que se irradió a varios países europeos, a Norte América y a América Latina.

Además, en este caso, la identificación con la revolución socialista, con los movimientos progresistas, anticolonialistas, antiracistas y antiimperialistas del mundo se afirmó con la

posición -aunque sea sólo en teoría- de que la clase media debía subordinarse a la clase obrera. Así, la Revolución Universitaria Boliviana proclamó que los obreros, principalmente los trabajadores de las minas, debían conducir el camino hacia la revolución.

II. LA UTOPIA SOCIALISTA: 1970-1971

1. Congresos de la FSTMB y la COB de 1970. La tesis socialista

A los pocos días de constituido el gobierno de Ovando, la COB señaló que éste debía ser nacionalista y revolucionario y que si asumía ese camino "habrá llegado el momento de unificar todas las fuerzas representativas de obreros, campesinos, estudiantes, intelectuales, profesionales, sacerdotes y militares de avanzada en un poderoso frente antiimperialista" (**Presencia**, 29 de septiembre de 1969).

Pero el 6 de octubre, en un ampliado de ese organismo laboral, la mayoría de los presentes optó por declarar la independencia de clase frente al gobierno, emitiendo un comunicado que decía: "El actual proceso debe ser democrático y nacionalista, encaminado a una revolución y no hay revolución sin el papel de vanguardia del proletariado" (**Presencia**, 8 de octubre de 1969).

Pocos días después publicaron una "plataforma de lucha" que, según la COB, iba más allá del "Mandato Revolucionario de las Fuerzas Armadas". Entre sus reivindicaciones de alcance nacional estaban la nacionalización de la Gulf y de la Bolivian Power, la posesión exclusiva del país sobre el gas natural, la anulación de los contratos para la explotación de Matilde, colas y desmontes, la expulsión del grupo asesor de COMIBOL, la derogatoria del artículo 201 del Código de Minería, la oposición a la vigencia del Impuesto Unico Agropecuario y la puesta en práctica de la revolución agraria.

Además, exigían el retiro de las fuerzas del Ejército de los distritos mineros, amnistía general e irrestricta para todos los perseguidos, detenidos y desterrados políticos y sindicales, reincorporación a sus labores de todos los trabajadores retirados, aumento de salarios para todos los sectores laborales del país y reposición de salarios de la clase minera.

Por su parte, los trabajadores de las minas convocaron al XIV Congreso Nacional Minero, que se inauguró el 9 de abril de 1970 con la presencia de 800 delegados de 77 organizaciones laborales.

Desde la clandestinidad, ya que estaba nuevamente perseguido, Lechín envió un mensaje al Congreso a través del cual expresó su desconfianza hacia el nuevo gobierno, señalando que "desgraciadamente para el país y en especial para los trabajadores, todo el Alto Mando, incluido el Gral. Ovando, está comprometido en los hechos sangrientos de mayo y septiembre

de 1965 y la noche de San Juan. Es inútil, pues, convencer a la gente sensata y con memoria en el país que, por arte de magia, los enemigos de antes se conviertan en los amigos de ese mismo pueblo por efecto de un 'Mandato' de ese Alto Mando Militar" (**Presencia**, 10 de abril de 1970).

Esas posiciones antimilitaristas de Lechín fueron compartidas por la mayoría de los delegados mineros asistentes al Congreso, quienes, en el análisis de los sucesos de los años anteriores, identificaron a Ovando como coautor de las masacres y la represión desatada contra ellos, así como de la rebaja de sus salarios.

Pero las sesiones de "crítica y autocrítica" no se limitaron a buscar culpables externos de lo que denominaron "los años negros del barrientismo", sino que la propia dirigencia de la FSTMB fue severamente criticada "por no haber conducido correctamente a las bases que tuvieron que sufrir duras derrotas" (Actas del XIV Congreso Minero). Además, se dijo que era hora de que los trabajadores de las minas superen sus limitaciones para obtener sus conquistas, entrando en una nueva fase.

Los discursos iniciales de "delegados fraternales" de otros sectores laborales, de los universitarios y de la COB, reclamaron a los mineros que asumieran la conducción de un proceso prerrevolucionario que todos percibían se estaba iniciando. Por ejemplo, en el "Mensaje al XIV Congreso Minero y Saludo al Aniversario de la Revolución Nacional", enviado por la COB, se señala: "Abril de 1952 es la demostración de que el proletariado minero es la clase más resueltamente revolucionaria, capaz de grandes tareas (primer triunfo proletario armado en América Latina)", y que "sólo el proletariado hará la revolución hasta el fin y nos llevará del nacionalismo al socialismo".

También se afirma que los mineros "son la vanguardia del pueblo y su misión es cumplir victoriosamente con ese papel que es, sobre todo, un papel de conducción política a la cabeza del frente de las clases oprimidas contra el enemigo común: el imperialismo yanqui y la oligarquía capitalista cipaya" (Actas del XIV Congreso Minero).

Más allá de las demandas de conducción de los otros sectores, la tesis política presentada por el sindicato de Siglo XX planteó con claridad que "por nuestra propia experiencia y por la vivida en escala internacional, sabemos que si el actual proceso no se transforma al plazo más corto en un proceso socialista dirigido por el proletariado, los bolivianos volveremos a presenciar una nueva frustración".

Esta "tesis socialista", que expresó la acumulación ideológica histórica de los grupos más radicalizados del sindicalismo minero, fue aprobada por el conjunto de los delegados en la sesión congresal en la que también se debatieron otras tesis, como la sustentada por dirigentes mineros vinculados a Ovando.

En distintos párrafos de ella y en la discusión que se produjo, los mineros realizaron un balance prácticamente final del significado y los resultados de su alianza con el MNR después del triunfo de la revolución de 1952. La percepción generalizada de que la Revolución Nacional había sido traicionada y de que los gobiernos de turno habían arrebatado a los obreros sus legítimas conquistas se mantendrá en el futuro de manera prácticamente invariable, como memoria colectiva negativa del período, así como su percepción de que el Estado (administrado por movimientistas o por militares) se había tornado en su adversario.

Como resultado de esas percepciones, en el Congreso de Siglo XX se reafirmó la autonomía ideológica y política frente al gobierno "nacionalista" de Ovando y, pese a la importante infuencia y presencia en el seno del movimiento minero de partidos de izquierda, también se proclamó que éstos debían subordinarse a los principios e intereses de la clase obrera.

La plataforma de lucha que acompañó a la tesis fue concebida como tarea a impulsar en función de construir el socialismo y romper nuestra dependencia de los Estados Unidos. Entre éstas, la nacionalización de las empresas extranjeras que operaban en el país y de la minería mediana, la estatización del comercio exterior y de la banca, la expulsión de todas las misiones norteamericanas y el establecimiento de relaciones con los países socialistas.

Al momento de elegirse una nueva dirección, que sería la encargada de orientar la lucha para imponer al gobierno la toma de esas medidas, hubo una fuerte corriente por la renovación total del CEN anterior. Pero la reelección de Lechín permitió que los "viejos" dirigentes que habían sido fuertemente cuestionados vuelvan a ocupar importantes puestos. Sin embargo, también accedieron a la FSTMB jóvenes dirigentes que en los años del barrientismo habían acumulado experiencia y conseguido representatividad.

Las propuestas del XIV Congreso Minero, sobre todo la aprobación de la tesis socialista, causaron un fuerte impacto en la opinión pública, y varios sectores, como la prensa sindicalizada, los fabriles y los ferroviarios, asumieron parte de ellas en sus propios Congresos que se realizaron muy poco después.

En ese marco de radicalización ideológica, la COB convocó a su V Congreso Nacional para los primeros días de mayo de 1970, evento que en el futuro sería considerado como uno de los más importantes de la historia de ese organismo laboral.

Entre otros acontecimientos significativos que se suscitaron en él, está el hecho de que, al igual que en el Congreso Minero, el proceso y los resultados de la llamada "Revolución Nacional" fueran objeto de una profunda reflexión y análisis.

Las reflexiones fueron similares a las del Congreso Minero, pero esta vez el "chivo expiatorio" fue Lechín, pues su rol de intermediario entre el movimiento obrero y la cúpula movimientista en todo ese período fue duramente criticado, entre otras cosas, por haber permitido la reorganización del Ejército, la indemnización a las grandes empresas mineras y por su pacto con la derecha barrientista, en 1964, a través del Comité Revolucionario del Pueblo.

Aunque Lechín logró sobreponerse a las críticas y mantener su vigencia sindical y política, la composición del Congreso mostró que los partidos de izquierda radical estaban decididos a barrer con los "resabios" del movimientismo y ganar cada vez más espacios en el seno del movimiento obrero. La lógica consecuencia de esto fue la aprobación de una tesis política casi idéntica a la que se había votado un mes antes en el Congreso Minero, es decir, la lucha por el socialismo acaudillada por el proletariado.

La tendencia "obrerista" del Congreso también se reflejó en la debilidad de la delegación campesina, a pesar de que ésta representaba a grupos de ese sector que se habían desmarcado del pacto militar-campesino. En un intento por abrirse hacia ese y otros sectores, la plataforma de lucha incorporó demandas como la abolición de ese pacto, la profundización de la reforma agraria y reivindicaciones particulares de artesanos, gremiales, maestros y otros. Pero lo cierto es que el V Congreso de la COB expresó más nítidamente que nunca la decisión de mantener la "supremacía proletaria" que, con todas sus ventajas y desventajas para encarar la lucha popular, se mantendría como tradición en esa organización laboral.

Asimismo, en la aprobación de los nuevos estatutos se reforzó la vocación de poder y la dimensión política del movimiento obrero, al señalarse: "El sistema de organización y funcionamiento de la COB es consecuencia de las características del sindicalismo revolucionario por el que junto a las funciones reivindicativas comunes de todo tipo de sindicalismo tiene fundamental y predominantemente funciones políticas y de poder" (**Presencia**, 10 de mayo de 1970).

Finalmente, se debatió por primera vez la posibilidad de que la Secretaría Ejecutiva tenga tres miembros, en un intento por disminuir el poder de Lechín, pero Simón Reyes (PC), Filemón Escóbar (POR) y Víctor López (independiente) no lograron hacer aprobar esa propuesta que fue derrotada por 59 votos a favor y 233 en contra.

Reelecto con el apoyo del PDCR, el PC (pekinés) y pequeños sectores del MNR y FSB, aunque por un margen estrecho, Lechín volvió a asumir la conducción de la COB. Sin embargo, las circunstancias y el contexto del momento lo obligaron a radicalizar su discurso y a asumir que ahora debía estar al frente de un movimiento obrero decidido a superar su vinculación ideológica con el nacionalismo revolucionario y a entrar en una fase de lucha ofensiva.

2. Crisis política nacional y participación obrera en la caída de Ovando

El Presidente Ovando, que desde mediados de 1970 enfrentaba cada vez más presiones de los sectores de derecha del Ejército para frenar el avance del movimiento obrero y popular, calificó la tesis aprobada en el V Congreso de la COB de "antinacional" y "subversiva".

Por su parte, los obreros advirtieron que estaba a punto de consumarse un golpe militar "reaccionario" y se aprestaron a movilizarse contra él. Por ejemplo, el 4 de julio de ese año, un pronunciamiento de los mineros de Siglo XX, Catavi, Llallagua y Uncía emitido frente a un frustrado intento golpista que se produjo en esa fecha propuso "la organización de las masas obreras en Comités de Defensa" (...) "para desechar los afanes golpistas de la reacción derechista, la CIA y el barrientismo desplazado". Y añadieron: "Los trabajadores no podemos contemplar impasibles los acontecimientos que se suscitan en el país. El panorama político nacional está cargado de nubes, de tormentas, amenazando con cerrar la 'apertura democrática'" (**Presencia**, 4 de julio de 1970).

Al mismo tiempo, en distinto tipo de manifestaciones acusaron al gobierno de haberse "volcado a la derecha" y le exigieron cumplir con la promesa, hecha al momento de ascender al poder, de favorecer los intereses populares.

Por ejemplo, los mineros recordaron al Presidente que en el Mandato Revolucionario de las FF.AA. se habían planteado, como medidas principales, la reposición de sus salarios y el retiro de las tropas militares de los distritos mineros. Pero, como en otros casos, el gobierno no atendió el pedido, esta vez bajo el pretexto de que la medida provocaría el aumento en los costos de producción de la COMIBOL. La decisión de varios sindicatos de decretar paros y huelgas frente a esa posición, sin embargo, no pudo concretarse porque los acontecimientos políticos nacionales que condujeron a la caída de Ovando rebasaron los intereses particulares.

En efecto, junto a la pérdida de confianza por parte de los sectores obreros y populares, la imagen de Ovando seguía deteriorándose por otras causas, como las cada vez mayores sindicaciones de estar comprometido en las muertes de los esposos Alexander y del abogado Jaime Otero, en la ola de atentados terroristas y en la toma de la Universidad de La Paz por parte de un grupo de falangistas, entre otros hechos calificados negativamente por la opinión pública.

Pero la crisis de legitimidad del gobierno terminó de estallar con la aparición de un nuevo movimiento guerrillero organizado por el Ejército de Liberación Nacional (ELN), que escogió la zona de Teoponte, ubicada al norte de La Paz, para iniciar sus acciones.

Los casi 70 jóvenes integrantes de esta guerrilla, una buena parte de ellos ex dirigentes universitarios y vinculados anteriormente a la juventud de la Democracia Cristiana, anunciaron

que "ingresaban en el monte" el 30 de julio, luego de conseguir que sean liberados más de 50 presos vinculados con acciones guerrilleras, mediante el canje con dos funcionarios de una empresa norteamericana que operaba en la zona.

Los guerrilleros, armados cada uno con una metralleta, revólver o pistola, 6 granadas de fusil tipo tromblón (cubanas) y dos granadas de fabricación chilena o casera (declaraciones de Oswaldo Peredo), expresaron con su decisión el idealismo de una parte de la juventud de clase media, cuyo proceso de radicalización, como ya vimos, se inició con la presencia del Che Guevara en Bolivia.

Pero pronto fue evidente que el movimiento guerrillero no iba a lograr expandirse y que el Ejército tomaría la iniciativa. En efecto, la mayoría de los pocos combates que se registraron fueron favorables a las fuerzas militares que, en varios casos, como en el del Pajonal, procedieron a fusilar a grupos enteros de combatientes.

Para fines de agosto, la guerrilla estaba dividida en dos grupos: el comandado por Chato Peredo y el comandado por "Alejandro", y ya sólo les quedaba internarse más en el monte para huir del Ejército. Mientras, la prensa informaba permanentemente sobre la muerte de guerrilleros, como la del conocido cantante de protesta Benjo Cruz e incluso sobre la aparición de cadáveres esqueléticos de guerrilleros que habrían muerto de hambre.

A principios de octubre, los pocos combatientes que quedaban en la zona de Teoponte deambulaban en busca de algo de comer para sobrevivir, como el caso de Néstor Paz Zamora, que murió de inanición el 8 de octubre, sin haber disparado un tiro. La dramática situación de la guerrilla provocó grandes muestras de solidaridad de distintos sectores de la población, aunque con un sentido más humano que político, como se expresó en el multitudinario entierro de un grupo de guerrilleros realizado el 30 de septiembre.

En todo caso, la derrota de la guerrilla demostró la falta de respuesta militar de los combatientes ante la arremetida del Ejército, y principalmente la falta de apoyo del movimiento obrero y popular que, aunque vivía un proceso de ascenso, lo hacía en otra dirección.

Para la fracción derechista del Ejército, la guerrilla de Teoponte, aunque combatida con energía por Ovando, fue el mejor pretexto para acusarlo de debilidad, aun después de que éste procediera a expulsar del país a varios sacerdotes (José Prats, Pedro Negre, José Aguiló, Mauricio Lefebre y Aníbal Guzmán), acusándolos de ser sus autores intelectuales.

Además, como esos apresamientos provocaron combativas movilizaciones de los universitarios y graves enfrentamientos con las fuerzas del orden en Sucre, Cochabamba, Oruro y La Paz, que dejaron saldos de muertos y heridos, se incrementó la propaganda golpista de que se estaba viviendo en "plena anarquía".

Así, mientras la COB calificaba de dictatoriales las medidas del gobierno y señalaba que "si no se corrigen las cosas será inevitable la insurrección popular como única alternativa histórica de salvación del país" (**Presencia**, 21 de septiembre de 1970, pág. 5), las FF.AA. convocaban a Ovando a detener la agitación o renunciar.

Como las manifestaciones continuaron con la participación de la COB, la CUB, la FES, estudiantes de la Normal Superior, la FSTMB y otros sectores, y conflictos similares estallaron en todo el país, militares en retiro plantearon el 26 de septiembre el relevo de Ovando.

Luego de una reunión con éste, el Alto Mando decidió ratificarlo pero bajo la condición de que reestructure el gabinete ministerial, defina una política esencialmente nacionalista y aleje a "todos los elementos de tendencia marxista que actualmente ocupan altos cargos en reparticiones estatales" (**Presencia**, 27 de septiembre de 1970).

Aunque el 28 de septiembre cinco partidos renunciaron a sus siglas políticas (PRA, PIR, MPC, ANR y PRB) para conformar la Unión Popular Nacionalista que da un respaldo civil a Ovando en ese momento de crisis, el golpe ya no se detuvo. Este estalló el 5 de octubre, organizándose en un primer momento un triunvirato conformado por el Gral. Efraín Guachalla, el Contralmirante Alberto Albarracín y el Gral. de Brigada Aérea Fernando Sattori. Un día después, el Gral. Rogelio Miranda, principal propulsor del golpe, asumió la presidencia anunciando, a través del "Mandato Revolucionario No.3", la constitucionalización del país para 1972.

La COB repudió inmediatamente el golpe y se declaró en estado de emergencia, aunque aclaró que esta actitud no implicaba en ningún momento apoyo al gobierno "derechista" de Ovando, "contra quien se seguirá luchando en defensa de los intereses del pueblo hasta lograr la instauración de un gobierno popular" (**Presencia**, 5 de octubre de 1970, pág. 4).

Además, el 6 de octubre, bajo iniciativa de Lechín y con la participación del MNR, PRIN, POR, PDCR, PCB, FARO y el Grupo Revolucionario Espartaco, se organizó el Comando Político de la COB, que decidió tomar acciones más decididas para conjurar el golpe.

Ante el anuncio de que los golpistas eran combatidos por fuerzas rebeldes al interior del Ejército, comandadas por Juan José Torres, grupos de civiles y obreros salieron a las calles dando vivas a ese militar. Paralelamente, el 7 de octubre, el Comando Político de la COB decretó la huelga general indefinida con "ocupación de fábricas, talleres y lugares de trabajo", para expulsar del poder a la Junta de Gobierno y en respaldo a la lucha iniciada por Torres.

Ese día se produjo un enfrentamiento armado entre la población y la II División del Ejército que duró unas cinco horas y provocó la muerte de 7 personas y 50 heridos. Ante el respaldo

popular a Torres, los golpistas señalaron que "deponían su actitud para lograr unidad en las Fuerzas Armadas".

El 8 de octubre, Torres asumió la Presidencia a tiempo que la COB suspendió la huelga indefinida por "haber derrotado al fascismo en la lucha contra el imperialismo" y felicitó a los sindicatos de obreros, a los universitarios, a los partidos populares y al pueblo "por la unidad demostrada" (**Presencia**, 8 de octubre, pág. 1).

La decidida participación obrera y popular en el derrocamiento de los golpistas de derecha volvió a demostrar el ascenso político de estos sectores y la recuperación de su capacidad de movilización, pero también a plantear los límites de sus acciones ya que nuevamente no serían ellos los que ascenderían directamente al poder.

3. El frustado co-gobierno Torres-COB y la preparación de la Asamblea Popular

El martes 6 de octubre, cuando aún se encontraba en la base aérea de El Alto, Torres emitió un documento declarando su "decisión indeclinable de llegar a conformar un gobierno de obreros, militares y universitarios", como un reconocimiento a su importante participación en el combate contra los golpistas.

Ya en el poder, luego de haberse reunido con líderes del Comando Político de la COB, ofreció oficialmente a esa organización y a universitarios y campesinos el 50% de participación en el gobierno. Tras varias reuniones realizadas por el Comando Político de la COB para analizar la propuesta, se decidió condicionar su participación en el gabinete a la aprobación del "Mandato Obrero de Participación en el Gobierno del Gral. Torres", que planteó las siguientes medidas:

1. Reconocimiento del Comando Político de la clase trabajadora, la universidad, los partidos políticos populares y el pueblo, en la condición de Parlamento Obrero y Popular.

2. Expulsión del país de los grupos militares y civiles fascistas, así como de las misiones y agencias imperialistas.

3. Amnistía general e irrestricta, que incluya a religiosos de avanzada y garantías para el retorno de éstos últimos. Abrogación del Decreto del 10 de septiembre.

4. Inmediata reposición salarial de los mineros y mejoramiento del nivel de vida de todos los sectores laborales.

5. Reversión al Estado de la mina Matilde y de las colas y desmontes.

6. Derogación del Decreto de indemnización a la Gulf.

7. Reposición del control obrero con derecho a veto, ampliándolo a todas las empresas del sector público y establecimiento del control obrero en las empresas privadas.

8. Vigencia de las milicias obreras y populares para resguardar, junto con las FF.AA. patriotas, los derechos e intereses de la Nación.

9. Plenas garantías a la libertad sindical irrestricta.

10. Devolución de las radioemisoras obreras y otorgamiento de garantías reales para la edición normal al órgano de prensa de los periodistas.

11. Protección efectiva al profesional boliviano, evitando el éxodo.

12. Respeto a la Autonomía Universitaria. Participación de la Universidad en los planes nacionales, departamentales y municipales. Traspaso a la UMSA de los locales de IBEAS y del CBA.

13. Atención preferente a la educación fiscal con vistas a la organización de la Escuela Unica.

14. Profundización de la Reforma Agraria, a través del fortalecimiento del sector de las comunidades y las cooperativas.

15. Desarrollo económico y social en función de la independencia nacional, con intervención de las organizaciones del pueblo.

16. Control fiscal de las divisas extranjeras y monopolio estatal del comercio exterior dominado por empresas imperialistas.

17. Revolución minero-metalúrgica (fundiciones, plantas de refinación, petroquímica, siderurgia a manos del Estado).

18. Política internacional independiente y relaciones con países socialistas con los que aún faltan.

19. Moralización de la función pública y abrogación de la Ley de Bases.

20. Atención prioritaria al pliego de 26 puntos de la COB conforme a la resolución del IV Congreso Nacional.

Pero tanto el hecho de que importantes sectores del ejército amenazaran con dejar de apoyar a Torres si aceptaba esas radicales exigencias, así como el pedido del Comando Político de la COB de aumentar a 51% su participación y la actitud de ciertas corrientes políticas que se opusieron al co-gobierno por considerarlo colaboracionista con los militares, llevaron al inmediato fracaso de esa posibilidad.

A partir de ese momento, aunque el Comando Político señaló que la negativa a co-gobernar no significaba un rompimiento con las FF.AA. "antifascistas", y a pesar de que entre Torres y el movimiento obrero habían muchas coincidencias, tanto la COB como el gobierno comenzaron a desarrollar propuestas políticas paralelas.

Por un lado, la COB señaló, a los pocos días de la subida de Torres, que "los trabajadores vigilarán la marcha del gobierno y cuidarán que la línea popular y antiimperialista propugnada por ellos sea la conducta del gobierno", y exigió que éste tome en cuenta las resoluciones del V Congreso de Trabajadores realizado en mayo.

Poco después, el 18 de octubre, el Comando Político de la COB radicalizó sus posiciones al hacer pública la decisión de impulsar su proyecto de funcionamiento del denominado "Parlamento del Pueblo", que entre otras cosas tendría como atribuciones "analizar los problemas nacionales y los que atañen directamente a los asalariados del país". El comunicado añadía que el Parlamento del Pueblo, donde estarían representados todos los sectores, debía funcionar en el edificio del Palacio Legislativo, "lo que no quiere decir que se esté pidiendo autorización para funcionar" (**Presencia**).

Esta última frase puede ser interpretada como la intención del Comando Político de crear un "poder paralelo", pero, al mismo tiempo, se ponía énfasis en que su intención principal era la de fiscalizar los actos del gobierno (**Presencia**, 18 de octubre de 1970, pág.9), contradicciones aparentes o no que trabajamos detenidamente en la versión ampliada de este trabajo.

Por su parte, el 1 de enero de 1971, Torres anunció que se convocaría a elecciones y que la nueva Constitución sería aprobada por el pueblo mediante un referéndum.

A través de un documento público planteó que había que "sustituir la democracia aparente, formal y simulada con la democracia real y efectiva, en la que el pueblo boliviano, con sus más amplios sectores de trabajadores, se integre decididamente al Estado ejercitando constantemente sus derechos políticos" (...); que la nueva Constitución Política debía permitir una "auténtica particicipación del pueblo" y que "el nuevo Estatuto Electoral debe basarse en la importancia y función política de agrupaciones e instituciones realmente populares, alimentadas por el verdadero 'demos' de trabajadores, campesinos y clase media".

Finalmente, que su objetivo era "poder otorgar una verdadera representitividad a las mayorías, darle al pueblo una voz y un voto decisivos en el acontecer del país. Todo ello en función de un nacionalismo revolucionario plenamente identificado con las mayorías bolivianas" (**Presencia**, 1 de enero de 1971, pág.1).

Mientras gobierno y COB planteaban al país sus propuestas, día a día crecían los rumores de un golpe militar, sobre todo después de las declaraciones del Comandante del Colegio Militar, Hugo Banzer Suárez, que dijo que ante la situación del país iba a luchar "denodadamente contra los enemigos de las FF.AA".

El 11 de enero de 1971, este militar, junto a Edmundo Valencia y otros, pasaron de las palabras a los hechos al amotinarse en el Gran Cuartel de Miraflores, desde donde pidieron la renuncia del Presidente . Pero la falta de apoyo de otras guarniciones y la movilización popular ante el llamado de Torres a "salir a las calles en defensa de las conquistas revolucionarias en la lucha contra las fuerzas fascistas hasta la victoria final" impidió que el movimiento rebelde prospere y 16 jefes y oficiales fueron dados de baja de las FF.AA., entre ellos, los coroneles Hugo Banzer, Edmundo Valencia, Mario Adett Zamora, el Tcnl. Mariano Nagashiro y los mayores Humberto Cayoja y Jorge Echazú.

Aunque la COB acudió en defensa del gobierno de Torres y reconoció públicamente en varias oportunidades que éste estaba tomando medidas favorables a los trabajadores, desechó la propuesta de la convocatoria a elecciones, y el 12 de enero publicó el documento "Primera Asamblea Popular", que determinó su pronta convocatoria.

En él se decía que el gobierno de Torres "es vacilante y contemplativo frente a la reacción gorila-civil" y se exigía el reconocimiento oficial de la Asamblea Popular. Además de reiterar planteamientos anteriores, también se proponía la profundización del proceso revolucionario, el cumplimiento fiel del programa del Comando Político del 7 de octubre de 1970, la entregada de armas, medidas para liquidar el poder económico y político de la burguesía agro industrial cruceña comprometida con el golpe, la depuración de las FF.AA. y desahuciar definitivamente el Pacto Militar-Campesino.

El 15 de enero, en otro documento que el Comando Político de la COB entregó al Presidente, se expresaron concepciones sobre la democracia, que sirvieron de justificación para la creación de la Asamblea Popular.

Entre otras cosas se decía que "desde la creación de la República hasta el 21 de julio de 1952, el país ha regido sus destinos por medios de representantes nacionales elegidos por procedimientos pseudo-democráticos que suplantaban la verdadera voluntad popular con una aparente participación de ciudadanos que pertenecían siempre a sectores sociales más privilegiados, puesto que el voto calificado de tipo liberal que marginaba a las mayorías

nacionales analfabetas, no permitía participar a campesinos, obreros y mujeres y otros sectores relegados en la conducción de la política nacional". Haciendo un análisis de la aplicación del voto universal a partir de 1956, el documento señalaba que éste estuvo "al servicio de la pequeña burguesía urbana y rural y en desmedro del proletariado".

Por otra parte, se definió que "la Asamblea Nacional del Pueblo tendrá facultades de fiscalización del gobierno nacional y de iniciativa en materia legislativa. Posteriormente, cuando se elabore una nueva Constitución Política del estado, sus atribuciones, facultades y funciones serán ampliadas y formalizadas institucionalmente".

Finalmente, se fijó que en la Asamblea Popular estarían representados los siguientes sectores: FSTMB, Confederación de Fabriles, Confederación de Ferroviarios, Confederación de Constructores, Confederación de Harineros, Federación de Gráficos, Confederación de Choferes, Federación de Petroleros, de clase media, Confederación de Bancarios, Federación de Maestros Urbanos, Federación de Maestros Rurales, Federación de la Prensa, Confederación de Telecomunicaciones, Federación de Sanitarios, Confederación de Universitarios, Federación de Trabajadores en Universidades, Confederación de Gremiales, Confederación de Trabajadores Particulares, Confederación de Trabajadores del Estado, Federación de Gastronómicos, Federación de Radialistas, Federación de Artistas, Federación de Trabajadores Municipales, Federación de Comerciantes, Confederación de Profesionales, Confederación Independiente Campesina y Federación de Siringueros.

Los partidos políticos aceptados para formar parte de ella, fueron: MNR, PRIN, PCB, PCML, POR, PDCR y Espartaco.

En respuesta a la convocatoria del Comando Político a constituir la Asamblea Popular, Torres anunció que iba a reconocer su funcionamiento frente a una manifestación minera y popular que pidió la definición de Bolivia como país socialista. Pero muy pocos días después, el 20 de enero, formó la Comisión encargada de redactar una nueva Constitución como paso previo a la convocatoria a elecciones.

Mientras las contradicciones entre el Comando Político de la COB y el gobierno de Torres comenzaban a generar una situación de crisis, otros sectores, como mineros y campesinos, vivían el proceso de democratización, su radicalización y la lucha por sus demandas de manera particular, aunque no ajenos a los acontecimientos globales.

4. Situación en las minas y planteamientos de co-gestión obrera

A pocos días del triunfo popular contra los golpistas de derecha, el 14 de octubre de 1970, la FSTMB anunció que comenzaría a experimentar la cogestión o autogestión obrera en algunas

de las minas nacionalizadas, a lo que Torres respondió que iba a estudiar la propuesta, así como la reposición de los salarios de 1965, el mantenimiento de bonos e incentivos y otras demandas postergadas de los trabajadores de las minas.

Antes de que se dé respuesta a la propuesta comenzaron a producirse acciones de hecho en las minas, como la intervención de las oficinas de la COMIBOL de Oruro, hecha por el sindicato de esa entidad estatal que planteó que lo hacía para "reorganizar la empresa y disminuir los sueldos de la burocracia a niveles racionales". En varios centros mineros, por otra parte, los obreros procedieron a clausurar la policía minera "por sus antecedentes de organismo represivo y por significar cuantiosos gastos", e incluso en algunas de ellas se nombraron autoridades locales provisorias (**Presencia**, octubre de 1970).

Pero las acciones de hecho se detuvieron cuando, el 18 de noviembre de ese año, Torres firmó el Decreto mediante el cual se reponían los salarios básicos y los precios de contrato de los trabajadores de la COMIBOL a los niveles vigentes en mayo de 1965. A pesar que la medida iba a significar un gasto de más de cinco millones de dólares para la empresa estatal, ésta anunció poco después que la reposición salarial iba a implementarse a partir de enero de 1971 y que los precios de contratos iban a ser incrementados para toda la minería nacionalizada en un 23%.

Como era de esperar, la decisión del gobierno fue recibida con gran júbilo por los mineros, quienes, en un Ampliado realizado al día siguiente, expresaron su simpatía por Torres. Allí también se determinó que la FSTMB haga un estudio completo sobre el control obrero "para plantear las modificaciones que deben hacerse en base a la experiencia anterior".

Por otro lado, sugirieron la formación de un "pool" que integrara a la COMIBOL y al Banco Minero, la nacionalización de Mina Matilde, la reversión al estado de las colas y desmontes y de las concesiones a la South American Placers; además, que sean alejadas del país las Misiones Militares, el Cuerpo de Paz y USAID, por su carácter imperialista (**Presencia**, 19 de noviembre de 1970, pág.8).

A fines de ese mes, en una primera gira por las minas, Torres logró convocar multitudinarias manifestaciones en las que los obreros de base, menos determinados por posiciones político-partidarias, le manifestaron abiertamente su confianza y gratitud. Por su parte, en esas visitas, el Presidente expresó un discurso radicalizado, como en Huanuni, donde anunció que iba a eliminar el fascismo de las Fuerzas Armadas "para que nunca más ignoren el sufrimiento de la clase trabajadora", a lo que un dirigente minero le respondió: "si se desvía nos alzaremos" (**Presencia**, 28 de noviembre, pág.1).

Al estallar el intento frustrado de golpe de estado protagonizado por los coroneles Banzer y Valencia, miles de obreros de diferentes centros mineros se trasladaron en 95 camiones a la ciudad de La Paz, como una muestra de que estaban dispuestos a defender con su movilización

al gobierno, pero también sus propios intereses. En una demostración de fuerza, muchos de ellos marcharon armados, hicieron disparos al aire, reventaron dinamitas y desfilando ordenadamente con el puño izquierdo en alto lograron que la población los aplauda en reconocimiento a su combatividad.

Cuando llegaron a la Plaza Murillo, vitorearon al socialismo y lanzaron consignas como "los obreros al poder" y "queremos armas", arrancando de Torres, que salió a los balcones del Palacio de Gobierno, la promesa de que iba a entregárselas en el momento preciso. Sin embargo, Torres no quizo definir a su gobierno como "socialista", planteando que debía producirse una alianza entre obreros, campesinos, FF.AA. e intelectuales progresistas (**Presencia**, 12 de enero de 1971, pág.7), como una muestra más de su orientación nacionalista y, en algún sentido, populista.

Pero más allá de una cierta indefinición ideológico-política, el Presidente Torres no se limitó a hacer promesas y comenzó a dar respuesta a demandas durante muchos años sustentadas por los obreros de las minas. Por ejemplo, el 10 de enero de 1971 inauguró la planta fundidora de Vinto; el 12 de ese mismo mes, las colas y desmontes fueron revertidos al Estado, y el 1 de mayo la Mina Matilde fue nacionalizada.

Por otra parte, a través del Decreto Ley No. 09638, de 31 de marzo de 1971, el gobierno determinó la conformación de una comisión que formule y proponga al ejecutivo la participación obrera en la conducción de la COMIBOL y, en sus considerandos, reconoció el rol histórico y la combatividad de la clase minera.

Sin embargo, la propuesta de co-gestión obrera planteada por ese Decreto no satisfizo plenamente a los obreros de las minas, ya que ésta determinaba que el Directorio de COMIBOL esté compuesto por tres delegados del gobierno, tres de los mineros y uno del Ministerio de Minería, lo que daba supremacía a la representación estatal.

A nivel de las empresas, se creaban los "Consejos mixtos de producción", compuestos por tres representantes de los trabajadores mineros, tres de la empresa y el gerente o administrador de la misma.

La FSTMB reaccionó señalando que para esa organización laboral, la participación de los obreros mineros en la empresa estatal era "el inicio del desarrollo socialista de la producción" (**Presencia**, 3 de abril de 1971, pág.6) y, más adelante, determinó crear su propia comisión para elaborar una propuesta que no pretenda una "simple coparticipación (...) sino la completa responsabilidad de los trabajadores de los problemas de COMIBOL". Además, que la coparticipación debía permitir "superar los errores y los vicios del control obrero" y convertirse en una "autogestión" (**Presencia**, 23 de mayo de 1970).

En tanto que las comisiones del gobierno y la de la FSTMB estudiaban sus propuestas definitivas, nuevas acciones de hecho se produjeron en varios centros mineros, como en San José, donde el 26 de mayo los obreros expulsaron de allí a 19 técnicos considerados "supernumerarios". Pero ante la reacción de éstos, que lograron la solidaridad de todos los técnicos de las minas que declararon una huelga exigiendo garantías, este intento por tomar en sus manos asuntos de la empresa, fracasó.

Por su parte, el Comando Político de la COB asumió la demanda de cogestión obrera de los mineros como prioritaria dentro de su plan de lucha y, creada la Asamblea Popular, ésta fue propugnada no sólo para las minas nacionalizadas sino para el conjunto de los sectores productivos.

El importante respaldo a su propuesta por parte de la Asamblea Popular, desde el momento en que inició sus deliberaciones, indujo a que los obreros de las minas dejaron de discutir sus posiciones con la COMIBOL y acepten la decisión mayoritaria aprobada allí de transformar la demanda de "co-participación paritaria" en "participación mayoritartia".

A partir de ese momento, las diferencias de posiciones entre la COMIBOL y la Asamblea Popular, algunas de las cuales graficamos más abajo, se convirtieron en insalvables.

Propuestas frente a la participación obrera en la COMIBOL:

COMIBOL	FSTMB
- Representación paritaria	- Representación mayoritaria
- Nombramiento gerente por el Poder Ejecutivo	- Nombramiento gerente por tema propuesta por el Comité Ejecutivo de la FSTMB al directorio de la Empresa
- En la empresa, la autoridad máxima es el gerente general	- La autoridad máxima es el directorio de la COMIBOL

Pero antes de que una u otra propuesta pueda ser aplicada, el golpe de Estado de agosto de 1971, acaudillado por Hugo Banzer, cortó de cuajo la posibilidad de intervención directa de los mineros en las decisiones de las empresas de la COMIBOL que, como vimos, para el radicalizado movimiento minero significaba comenzar a construir el socialismo.

5. Efervescencia revolucionaria en varios sectores de la población boliviana

A partir del ascenso al gobierno de Juan José Torres, varios sectores de la población boliviana vivieron, más intensamente que en los meses anteriores, una coyuntura histórica de idealismo y efervescencia revolucionaria que se expresó y canalizó de diferentes formas.

Por ejemplo, gran parte de la juventud de clase media expresó su identificación "con los pobres", entre otras cosas, iniciando un proceso de revalorización de la cultura popular e indígena. Así, a tiempo que abundaban los festivales de música de protesta, de poesía revolucionaria y los actos de homenaje al Che Guevara, conjuntos folclóricos que rescataban y difundían por primera vez a niveles comerciales e internacionales la música de origen indígena, como "Los Jairas", alcanzaron gran aceptación en el sector. Por otra parte, se puso de moda el uso de las chompas de alpaca y otras prendas de vestir que en el pasado sólo identificaban a la población campesina del país.

Estos jóvenes, atrincherados en gran medida en las universidades, transformaron esas Casas Superiores de Estudio en centros de difusión y debate de la ideología marxista en todas sus derivaciones, coparon las organizaciones estudiantiles y se relacionaron ampliamente con los sectores obreros y populares, a cuya lucha pretendieron secundar de diferentes formas.

Los más radicales de ellos engrosaron las filas de los nuevos y viejos partidos de izquierda. Entre los primeros, los partidos comunista moscovita y pekinés contaron con una fuerte representatividad en estos sectores, pero también partidos de posiciones más extremas, como el Ejército de Liberación Nacional (ELN), y de reciente creación, como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) y el Partido Socialista (PS).

En cuanto al ELN, éste reivindicó sus métodos de lucha tradicionales y consideró al gobierno de Torres como reformista y, en última instancia, representante de la burguesía boliviana. Bajo esos conceptos, durante su período no sólo se limitaron a "acciones militares" casi inofensivas, como la colocación de bombas que al estallar izaban la bandera de su ejército, sino que realizaron un sonado secuestro de un industrial, el gerente de La Papelera, Johny von Berger, en mayo de 1971.

Al cobrar un rescate de 50 mil dólares para poner en libertad al empresario de origen alemán, el ELN expresó que éste sería "empleado contra la conspiración reaccionaria" (**Presencia**, 8 de mayo de 1971, pág. 1). Poco después, el 11 de junio de ese año, se atribuyó la muerte de un militar llamado Zacarías Plaza, conocido en las minas por haber dirigido varias masacres, entre ellas la de la "Noche de San Juan", en 1967. Su cuerpo fue encontrado descuartizado y chamuscado y en su cabeza cercenada, grabada la sigla del ELN con un objeto punzo-cortante. Esta acción, de gran impacto en la opinión pública, sirvió a la derecha como un pretexto más para organizar la subversión contra el gobierno.

Frente a la Asamblea Popular, en la que algunos de sus miembros participaron sin identificarse como tales, el ELN señaló que la única posibilidad de éxito de ésta era "convertirse en un organismo real de organización político-militar de las masas, capaz de pasar a la ofensiva a través de la acción directa" y que no debía limitarse a ser un órgano fiscalizador de la labor del gobierno (**Presencia**, 1 de julio de 1971).

En todo caso, por su carácter clandestino y militarista, el ELN siguió siendo una organización pequeña, básicamente conformada por jóvenes de clase media, quienes durante la dictadura banzerista sufrieron una gran represión.

En cuanto al MIR, el 26 de mayo de 1971, varios grupos de izquierda anunciaron que se unían para formar un nuevo movimiento denominado Movimiento de la Izquierda Revolucionaria. Los grupos que lo conformaron fueron el Partido Demócrata Cristiano Revolucionario, el grupo Espartaco y "grupos de marxistas independientes", contando entre sus principales fundadores a Jaime Paz Zamora (marxista independiente), Jorge Ríos Dalenz (PDCR) y Pablo Ramos, Antonio Aranibar y Adalberto Kuajara (Espartaco).

En el manifiesto de su creación, el MIR señaló que el movimiento se organizaba "frente a la crisis actual de dirección revolucionaria", descartó cualquier tipo de futura participación en gobiernos "pequeño burgueses" y afirmó que la teoría marxista leninista había "calado hondo en nuestro pueblo".

Ante la clara recuperación del movimiento obrero y la acumulación de fuerzas para la sustitución del sistema capitalista -dijeron-, era necesario "fusionar la doctrina socialista con el movimiento obrero, superar la ideología nacionalista de la pequeña burguesía y avanzar en la organización político-militar de las masas" para alcanzar la revolución socialista y el poder proletario (**Presencia**, 26 de mayo de 1971).

Esta organización de izquierda se hizo rápidamente fuerte en los medios universitarios y pese a que, como el ELN, planteaba la lucha armada, su carácter de movimiento le permitió contar con una militancia más amplia, aunque también mayoritariamente de clase media urbana.

En cuanto al Partido Socialista, el 12 de abril de 1971 se anunció que cuatro grupos lo fundarían el 1de mayo. En el proyecto de su creación estuvieron comprometidos varios intelectuales de clase media con cierta trayectoria política, como Marcelo Quiroga Santa Cruz, de la Unión de la Nueva Izquierda Revolucionaria (UNIR); Alberto Bailey Gutiérrez, de Acción Popular Boliviana (APB); Guillermo Aponte Burela, de Acción Revolucionaria Obrera (FARO); y Mario Miranda Pacheco, del Frente de Liberación Nacional (FLIN).

Su posición principal, como su nombre lo indica, fue la lucha por el socialismo, ideología con la que ganó importante simpatía entre algunos sectores de clase media.

Por otra parte, a nivel de los sectores sindicalizados (populares y de clase media), la "tesis socialista", aprobada en 1970 en los Congresos de la FSTMB y de la COB, fue reafirmada una y otra vez en diferentes eventos desarrollados durante el gobierno de Torres. Y, en algunos casos, se fue más lejos, como en el Congreso de la Central Obrera Departamental de La Paz, de noviembre de 1970, en el que se proclamó la lucha armada como única vía para

llegar al socialismo. Allí se dijo también que la clase obrera se declaraba independiente del "gobierno burgués y reformista" y que era necesario construir la "Vanguardia Política Revolucionaria" y un "Frente Popular Revolucionario Antiimperialista", que tomen en sus manos la revolución social (**Presencia**, 16 de noviembre de 1970, pág.5).

Por su parte, el 11 de marzo de 1971, los trabajadores de la prensa enmendaron en su II Congreso la aseveración de la tesis del Congreso anterior que atribuía a la prensa el rol de "líderes espirituales" de los obreros, delegando a éstos la dirección total de la revolución proletaria. Además, dijeron que las masas populares estaban próximas a la victoria final, por lo que la prensa debía participar activamente en la lucha por su liberación.

En relación a los sectores campesinos, éstos experimentaron también un importante proceso de radicalización en defensa de sus intereses, asumiendo en muchos casos actitudes de hecho en pos de sus reivindicaciones que estallaron en diferentes regiones del país. El significado principal de sus posiciones y acciones fue que con ellas se inició un vital proceso de desmarcación de las organizaciones del sector, de su tradicional vinculación con los gobiernos de turno.

Las acciones de hecho de mayor repercución fueron las que se desarrollaron en el norte del departamento de Santa Cruz, región ocupada por latifundistas y campesinos migrantes del altiplano, algunos de los cuales eran colonizadores permanentes, y otros, trabajadores agrícolas temporales.

En esa zona, la Federación Especial de Campesinos de las provincias del norte de Santa Cruz, proclamó, el 23 de octubre de 1970, la "Revolución Agraria" de facto, disponiendo la ocupación de todas las tierras de los latifundistas.

Su primera acción real fue la toma, por más de 150 campesinos armados de rifles, palos y picotas y acompañados de sus esposas e hijos, de la hacienda Chané-Bedoya, que se encontraba sobre el río Grande. El movimiento, secundado por una decena de universitarios y dirigido por un tarijeño de clase media, Oscar Zamora Medinacelli, fue inicialmente confundido por el gobierno con un nuevo frente guerrillero.

Pero muy pronto fue evidente que, aunque la Unión de Campesinos Pobres (UCAPO), que reivindicó la acción, estaba conformada por jóvenes de izquierda ligados al PCML (pekinés), la participación campesina era masiva y la reivindicación de tierras, así como la exigencia de mejora de sus condiciones de vida, era generalizada.

Así, actitudes de hecho se produjeron en varias provincias del norte de Santa Cruz a partir de la toma de Chané-Bedoya. Por ejemplo, el 28 de octubre de 1970, en la provincia Ñuflo Chavez, varios funcionarios del Instituto Nacional de Colonización fueron tomados como

rehenes por los colonos de San Julián, que exigieron al gobierno la apertura de caminos, instalación de postas sanitarias y otras demandas de carácter social.

Ante la arremetida campesina y las presiones de los latifundistas, el gobierno determinó que fuerzas militares retomen Chané-Bedoya, acción que se produjo el 3 de noviembre de manera pacífica. Poco después, el control militar de la zona encargado a la VIII División del Ejército se reforzó y Zamora Medinacelli, identificado como incitador principal de las tomas de tierras, fue apresado y posteriormente exiliado del país.

Pero decenas de jóvenes y campesinos armados lograron huir al monte y, en julio de 1971, luego de varios meses de pequeñas acciones aisladas, UCAPO declaró públicamente la "guerra contra el latifundio" y advirtió que serían ocupadas "todas las propiedades hechas con negociados al amparo de gobiernos y sectores políticos desde 1953" (**Presencia**, 14 de julio de 1971).

A partir de ese momento, y nuevamente dirigidos por Oscar Zamora, que había ingresado al país clandestinamente, campesinos armados de escopetas, hachas y machetes protagonizaron decenas de acciones de tomas de tierras en la región, denominadas por ellos mismos, "acciones revolucionarias". También se produjeron bloqueos de caminos y tomas de rehenes para llamar la atención del gobierno, cada vez más limitado en el control de la situación.

Pero, a diferencia de lo esperado, las acciones de UCAPO no fueron secundadas por la Asamblea Popular debido en gran parte a que el movimiento fue identificado políticamente con el PCML. Así, cuando un delegado a la Asamblea pidió solidaridad con esa organización, ésta determinó, luego de una larga e importante discusión, que no podía parcializarse con los métodos de lucha de ninguna organización política.

Derrocado el gobierno de Torres, el nuevo gobierno militar envió tropas militares a la zona, tomó cientos de presos y no dejó vestigio de las ocupaciones de tierra , lo que para los campesinos del norte de Santa Cruz fue una forma de asumir su propio proceso de radicalización.

En cuanto a la región del altiplano de La Paz y Oruro, ya a fines del gobierno de Ovando surgió una organización campesina que se desmarcó del sindicalismo oficialista, la llamada "Federación de Campesinos Independientes", que proclamó la ruptura del Pacto Militar-Campesino. Durante el gobierno de Torres, esta organización fue cobrando mayor fuerza y, por su vinculación con el movimiento obrero, fue la única representación campesina aceptada por la Asamblea Popular. Incluso, aunque sólo por las presiones ejercidas por el sector, la vicepresidencia de la misma fue ocupada por el principal dirigente de la organización campesina, Casiano Amurrio.

Sin embargo, en esta región, otro sector de campesinos aglutinados alrededor del dirigente de la Provincia Aroma, Jenaro Flores, llegó a ganar mayor representatividad entre las bases,

con un discurso que, a tiempo de desmarcarse también del sindicalismo tradicional, comenzó a abogar por reivindicaciones de carácter étnico.

En enero de 1971, Flores fue elegido Secretario Ejecutivo de la Federación de Campesinos de La Paz, en un Ampliado Departamental en el que su grupo planteó las siguientes reivindicaciones principales del campesinado:

- Adoptar independencia sindical y política.
- Luchar contra las fuerzas opresoras nacionales y foráneas, alineando a los campesinos junto a mineros y fabriles.
- Sostener el Pacto Militar-Campesino con la esperanza de que los militares adopten el indianismo como la verdad suprema para la salvación de la patria (**Presencia**, 15 de enero de 1971, pág. 7).

A principios de julio de 1971, al no ser aceptada su representación ante la Asamblea Popular, esta Federación decidió organizar sus milicias armadas en protesta por la actitud de los obreros que, según ellos, habían suplantado la participación auténticamente campesina por artesanos, comerciantes y elementos complicados con la dictadura barrientista. Más adelante, el 22 de julio, señalaron que la organización del "Ejército Campesino Túpac Katari" tenía como objetivo fundamental evitar el retorno de los gamonales "que alimentados por grupos fascistas pretenden frenar el proceso revolucionario iniciado el 7 de octubre", y señalaron que iban a revisar su posición crítica frente a la Asamblea Popular. Pero mientras ésta funcionó, mantuvo la posición de no aceptar su representación, demostrando así una vez más sus limitaciones obreristas.

En otras regiones del país, como en Cochabamba, las organizaciones campesinas siguieron siendo manejadas mayoritariamente por dirigentes de larga trayectoria colaboracionista y servil a los gobiernos de turno, lo que les permitió poco después alinearse al gobierno de Banzer.

Por su parte, el Presidente Torres intentó mantener vigente el Pacto Militar-Campesino, que seguía siendo desconocido en distintos puntos del país. En el IV Congreso Campesino, realizado en los primeros días de agosto de 1971, sus seguidores consiguieron que se deje en suspenso una decisión final al respecto, bajo el argumento de que Torres era un militar involucrado en los intereses populares.

Pero más allá de eso, el IV Congreso Campesino fue una muestra más de que estaban ocurriendo transformaciones importantes en el sector, pues la tesis votada allí propugnó la unidad de todos los sectores revolucionarios, el acercamiento con el movimiento obrero y el seguimiento de una línea socialista "netamente boliviana" y "a la manera de Manco Capac" (**Presencia**, 9 de agosto de 1971).

En todo caso, los sectores campesinos no estuvieron al margen de la coyuntura histórica marcada por el ascenso ideológico-político y organizativo de los sectores populares y, como para ellos, el ascenso de un gobierno civil-militar de derecha, significó una ruptura traumática pero a la vez aleccionadora con su proceso de autodeterminación.

6. Instalación y caída de la Asamblea Popular

Las contradicciones entre el gobierno de Torres y el Comando Político de la COB, que terminaron por distanciarlos y que contribuyeron a que el país ingrese en un período de auténtica crisis política, provocaron la emergencia de una cierta dualidad de poderes, sobre todo a partir del funcionamiento de la Asamblea Popular.

Al respecto, ya en enero de 1971, la FSTMB había señalado en un documento entregado a la COB para que sean modificadas las bases de la Asamblea Popular, que ésta no podía ser "una variante del parlamento burgués, tanto en su contenido como en sus funciones" y que debía tener más bien, entre otras que no citamos, las siguientes características:

1. Constituirse como órgano del Comando Político de los trabajadores y del pueblo, surgido por decisión popular en las jornadas del 7 de octubre de 1970.

2. Tomar en sus manos la solución de los problemas nacionales populares y obreros. La A.P., como órgano de poder, tiene entre otras atribuciones la de iniciativa y fiscalización de los actos del Ejecutivo.

3. La A.P. es un órgano de poder de masas, especialmente de los trabajadores (**Presencia**, 22 de enero de 1971, pág.1).

Estas posiciones fueron asumidas por el Comando Político de la COB y poco a poco fue generalizándose la percepción de que la Asamblea Popular debía constituirse como organismo de masas de poder paralelo al constituido y como instrumento para la instauración del socialismo en Bolivia. Así, en los Estatutos presentados el 21 de abril de 1971 para el funcionamiento de la Asamblea Popular, se planteó entre otras cosas:

- La A.P. se constituye como dirección y centro unificador del movimiento antiimperialista y su fin fundamental consiste en lograr la liberación nacional de la opresión imperialista y la instauración del socialismo.

- La A.P. tomará en cuenta, para casi la totalidad de sus decisiones, las recomendaciones y objetivos contenidos en la Tesis Política del IV Congreso de Trabajadores de Bolivia.

- La A.P. reconoce como su dirección política al proletariado y declara que su programa es la tesis del IV Congreso.

- Todas las resoluciones de la A.P. tienen carácter ejecutivo (**Presencia**, 21 de abril de 1971, pág.1).

Por otro lado, en el documento "Bases de Constitución de la Asamblea Popular", publicado días antes de su instalación, se dice: "Si logra (la A.P.) ser un poder real es a través de que expresa la fuerza de las masas y el hecho de que dichas masas constituyan la dualidad de poder" (**Presencia**, 20 de junio de 1971, pág.1).

Pero a medida que el Comando Político de la COB y los sectores laborales reafirmaban la idea de convertir a la Asamblea Popular en un instrumento para la posterior toma del poder por el proletariado y el pueblo boliviano, crecía la conspiración de militares y partidos políticos de derecha, apoyados por la Confederación de Empresarios Privados e incluso por la Embajada norteamericana.

Conocidos los "afanes golpistas", Torres tomó algunas medidas, como la detención de una treintena de políticos pertenecientes al MNR y a FSB, a principios de abril de 1971. Además, ratificó la decisión de su gobierno de promulgar una nueva Constitución destinada a "institucionalizar" las conquistas logradas por la Revolución Nacional. Pero aunque esta Comisión funcionó bajo la dirección de Hugo Poppe, la propuesta del gobierno de "democratizar" el país no tuvo ningún asidero, pues ésta ya no tenía sentido ni para la Asamblea Popular ni para los conspiradores.

En cuanto a la primera, el 3 de mayo la COB anunció formalmente que sus deliberaciones se iniciarían el 22 de junio. Ese mismo día hizo conocer la determinación de que los delegados de la clase obrera iban a representar indefectiblemente el 60% del total, manteniéndose la misma proporción en sus organismos de dirección y en las Asambleas y Comités que funcionarían en las capitales de departamento y en los lugares de trabajo. Con esa posición se pretendió reafirmar la "supremacía obrera" y, en consecuencia, la subordinación de los otros sectores a la dirección e ideología proletarias.

En relación a los partidos políticos que ingresarían a la A.P. (el MNR fue vetado luego de conocerse su participación en afanes golpistas), se señaló que "toda organización que pretenda incorporarse a la Asamblea demostrará que es popular, revolucionaria, que está de acuerdo con el programa de la COB y que posee estructura nacional" (**Presencia**, 21 de abril de 1971, pág.6).

Bajo esas orientaciones, la Asamblea Popular se inauguró en las instalaciones del Palacio Legislativo el martes 22 de junio, con la presencia de 221 delegados entre proletarios (132),

campesinos (24), de clase media (53) y de los partidos "revolucionarios" (13), y en medio de carteles de líderes políticos mundiales como Mao Tse Tung, Che Guevara, Lenin, vivas a la clase obrera, la revolución socialista y puños en alto.

Se fijó un primer período de deliberaciones de 60 días hábiles, y como temario para la primera reunión: aprobación de estatutos, elección de la mesa directiva, cooperativización de **El Diario**, desburocratización de la COMIBOL, YPFB, ENFE y CBF, integración de toda la minería en una sola institución, aclaración de los asesinatos perpetrados en contra de dirigentes obreros y asuntos varios, lo que muestra la gran dispersión de temáticas, expectativas e intereses.

Pero la primera sesión sólo se abocó a analizar la crítica situación del país frente a la inminente amenaza de un golpe de Estado, determinándose, al respecto, que la respuesta ante él sería la huelga general y las ocupaciones inmediatas de los lugares de trabajo.

En los siguientes días, la Asamblea se concentró en la elección del Presidium, siendo uno de los puntos que provocó mayor debate el referido a la demanda campesina de ocupar la segunda vicepresidencia, lo que finalmente fue aprobado. Luego de dos días de negociaciones, el 26 de junio el Presidium quedó conformado así: Secretario Ejecutivo, Juan Lechín (minero); primer vicepresidente, Víctor López (minero); segundo vicepresidente, Casiano Amurrio (campesino); como secretarios, Oscar Eid (CUB), Alfredo Llanos (petrolero), Miguel Verástegui (constructor), Félix Callapa (harinero) y Guido Quezada (maestros).

El segundo día fue también importante la discusión acerca del carácter de la participación de los partidos políticos en la Asamblea Popular. El debate surgió a raíz de la solicitud de solidaridad con UCAPO planteada por la COD de Tarija. En esa oportunidad, los mineros acaudillaron la posición de que los representantes políticos se subordinen a la clase obrera. Sin embargo, aunque se limitó la participación de los delegados de los partidos políticos, éstos influyeron en las decisiones a través de sus militantes que actuaban como representantes de la clase obrera.

Por otro lado, la amenaza de un golpe de Estado siguió concentrando los debates. Al respecto, la Asamblea Popular ratificó la determinación del 20 de junio del Comité Ejecutivo de la COB de reorganizar las milicias armadas de la clase trabajadora ante los empeños de la derecha de "desencadenar una guerra civil en Bolivia". Se aprobó que la Secretaría de Milicias organice a escala nacional los grupos armados obrero-campesinos y se preocupe del armamento de los cuadros obreros, pero esta decisión no pudo concretarse antes del golpe de Banzer.

Luego de algunos días de funcionamiento en plenaria, la Asamblea Popular se desconcentró para dar lugar al trabajo de las distintas comisiones que se organizaron. Paralelamente, se

constituyeron las Asambleas Populares en los distintos departamentos del país, siendo la última en crearse la de Potosí, que nació el mismo día en el que estalló el movimiento subversivo en Santa Cruz.

El 16 de julio, la directiva de la Asamblea se reunió para decretar emergencia ante el "recrudecimiento de las tensiones provocadas artificialmente por la derecha y el fascismo", señalando que la reacción estaba usando como pretexto los avances de la Comisión de investigación sobre crímenes al pueblo, que debía someter sus resultados a los "Tribunales Populares", para derrocar al gobierno de Torres y aplastar a la Asamblea Popular.

Tres días después, Torres manifestó que el origen común entre su gobierno y la Asamblea Popular debía permitir que se enfrente conjuntamente la conspiración de derecha, pero recién el 13 de agosto logró reunirse con la COB para debatir las medidas a tomar en caso de producirse un golpe.

Ese mismo día, un documento público de clases y subclases del Ejército, que propugnó una revolución total en la estructura de las FF.AA., causó gran sorpresa en la opinión pública y fue inmediatamente rechazado por la jerarquía militar. Otro documento de este grupo de suboficiales autodenominado "Vanguardia del Pueblo", publicado el 14 de agosto, planteó "instaurar la justicia social frente a las mayorías humilladas de las que somos parte", convirtiéndose este hecho en uno de los detonantes principales para que el golpe militar estalle pocos días después.

Este se inició en Santa Cruz, el 19 de agosto de 1971. Día antes, el gobierno había ordenado la detención de dirigentes políticos identificados con los afanes subversivos, pero conocida esta situación, el MNR y la Falange convocaron a una manifestación que adquirió características de un brote insurrecional. En la tarde del 19 de agosto, miles de manifestantes antigubernamentales convulsionaron esa ciudad. Después de tomar violentamente radio Piraí, que hasta ese momento era manejada por la COD, se dirigieron a la Universidad que cayó después de tres horas de enfrentamiento armado con estudiantes y obreros que la defendieron, produciéndose allí muchos muertos y grandes desmanes por parte de los atacantes. Finalmente, la COD, defendida a su vez por un grupo de trabajadores, fue también tomada (**Presencia**, 20 de agosto de 1971, pág.1).

Aunque en este primer momento el movimiento contrarrevolucionario fue netamente civil, poco después se conoció que el regimiento Ranger, acantonado en Montero bajo el mando del Cnl. Andrés Selich, marchó hacia Santa Cruz para darle su apoyo, tomar el control de la ciudad y pedir la renuncia del Presidente Torres.

Caída Santa Cruz, las guarniciones de Beni y Pando se plegaron al movimiento, a tiempo que este daba a conocer que su principal caudillo era el Cnl. Hugo Banzer (que se encontraba

preso) y que estaba encabezado por el "Frente Popular Nacionalista", conformado por militares y los partidos políticos FSB y MNR.

En Cochabamba, Oruro y Potosí las Asambleas Populares locales y los organismos obreros y estudiantiles decretaron inmediatamente la resistencia al golpe, mientras que en La Paz, la COB emitió un documento en la madrugada del 20 de agosto en el que a tiempo de acusar a Torres de ser el causante de la situación "por sus vacilaciones", hacía un llamado a todos los bolivianos a que respondieran con la violencia revolucionaria a la violencia reaccionaria, y a tomar "medidas tendientes a lograr la implantación del socialismo" (**Presencia**, 20 de agosto de 1971, pág.1).

Por su parte, en un mensaje a la nación, Torres afirmó: "repetiremos junto a las mayorías populares las acciones contra el fascismo y aplastaremos sus intentos revanchistas (...)" y convocó al pueblo para que "en demostración de su invencible poderío se movilice junto al gobierno en defensa de la patria". Además, decretó "estado de emergencia revolucionaria en todo el país contra la derecha reaccionaria y antinacional" (...) "que está en contra del orden social que presenta el Poder Revolucionario erigido en base a la clase obrera, campesinos, clase media verazmente revolucionaria y las FF.AA. (**Presencia**, 20 de agosto de 1971, pág.1).

Ese mismo día, la Asamblea Popular propuso la "movilización de piquetes y escuadrones de seguridad de las milicias armadas de la COB en cada uno de los sindicatos y a escala nacional", y que las Asambleas Populares regionales y las CODes, "partiendo de la estrategia de la lucha de clases" (...), "preparen minuciosamente los planes militares regionales para este período de guerra civil, con el fin de responder adecuadamente a las necesidades de la lucha revolucionaria, el aplastamiento de la reacción interna y la expulsión definitiva del imperialismo del territorio nacional" (**Presencia**, 20 de agosto de 1971, pág.6).

Por su parte, los campesinos, dirigidos por Jenaro Flores, decretaron la "movilización del campesinado para aplastar definitivamente la reacción fascista y antinacional" y resolvieron bloqueo de caminos. Además, plantearon "buscar la alianza de los obreros y de las FF.AA., principalmente sus clases y suboficiales, para, de manera conjunta, tomar medidas radicales contra los que participaron y alentaron la contrarrevolución" (**Presencia**, 20 de agosto de 1971, pág.6).

Ese mismo día, la UMSA decretó emergencia y movilización, mientras el grupo de suboficiales y clases de las FF.AA. que habían emitido el documento se reunió con Torres para darle su apoyo (**Presencia**, 20 de agosto de 1971, pág.7).

El 20 de agosto, controlada la situación en Santa Cruz por los golpistas, se constituyó allí una Junta de Gobierno conformada por el Gral. Jaime Florentino Mendieta, los coroneles Hugo

Banzer Suárez y Andrés Selich. En un primer decreto, designaron como Ministros de Estado a Mario Gutiérrez (FSB) y Ciro Humboldt (MNR), anunciando que Banzer se integraría a la Junta cuando pueda estar presente (**Presencia**, 22 de agosto de 1971, pág.4).

Ese día cayó Potosí bajo el control del regimiento Pérez, que se plegó al movimiento subversivo pese a la resistencia popular dirigida por los mineros de la Empresa Unificada. En Tarija, un comando civil-militar, con participación de dirigentes de FSB y MNR, tomó la ciudad, produciéndose inmediatamente los primeros apresamientos, especialmente de gente de la COD y la FUL.

El 21 de agosto, ante la crítica situación, la Asamblea Popular, precidida por Lechín, se reunió en el Palacio Legislativo desde las 10 de la mañana. A las 12:30 se determinó la concentración de las fuerzas populares en la plazoleta del Stadium "Hernando Siles", para desde allí organizar la resistencia.

A las 13:30 el Gral. Reque Terán, comandante del Ejército, dió un ultimátum a Torres para que se rindiera, quedando evidente su paso al otro bando. A pesar de esa y otras defecciones en el Ejército, el Mayor Rubén Sánchez, Comandante de los Colorados de Bolivia, se mantuvo leal al Presidente determinando el ataque de sus fuerzas y los sectores civiles al Estado Mayor de Miraflores, defendido por el regimiento Castrillo.

Mientras el ELN, único grupo con formación militar, impartía intrucciones a sus militantes para organizar la lucha armada contra el golpe, cientos de obreros y universitarios respondieron al llamado de Sánchez ubicándose estratégicamente en el cerro de Laikaqota, en San Jorge, Villa Armonía, Miraflores y otras zonas de la ciudad, desde donde podía dispararse al Cuartel General.

Pero a las 15:30, el Grupo Aéreo de Combate de la Base de El Alto, que anunció que retiraba su apoyo a Torres, movilizó sus aviones, mientras los primeros heridos y muertos caían en las inmediaciones del Cuartel General de Miraflores.

Una hora después era repelido un grupo de jóvenes que portando rifles de salón habían intentado tomar el Ministerio de Defensa.

A las 17:00, las fuerzas civiles tomaron ubicación en San Pedro Alto, Sopocachi, Agua de la Vida, el Calvario y otras regiones periféricas, mientras se conocía que el regimiento motorizado de Viacha, hasta hacía poco leal al gobierno, se movilizaba a La Paz en apoyo al golpe.

Desde las 17:30, dos Mustang y dos AT-6 sobrevolaban La Paz, los que desde las 18:15 iniciaron la operación de ametrallamiento sobre los focos de resistencia ubicados principalmente en Laikaqota y Villa Armonía, realizando varias incursiones hasta las 19 horas.

Conocida la dramática retirada de los civiles de sus puestos estratégicos, Torres, que permanecía en el Palacio de Gobierno acompañado de sus Ministros y dirigentes sindicales fieles al proceso, emitió un Mensaje, que decía: "Pueblo revolucionario de Bolivia: Apoya a los obreros, universitarios, soldados y campesinos que combaten denodadamente contra el golpe falanjo-gorila-movimientista. La victoria será más fácilmente nuestra si el pueblo participa activamente de las acciones. La victoria revolucionaria está próxima y yo como Presidente de los bolivianos me siento orgulloso de la valentía y la decisión de soldados revolucionarios, universitarios y trabajadores. Para ellos, a nombre de la Patria, mi gratitud. Adelante pueblo heroico, invencible e inmortal. Viva Bolivia" (**Presencia**, 22 de agosto de 1971, pág.5).

Pero la resistencia ya había sido derrotada. A las 20:45, Torres abandonó el Palacio de Gobierno con sus edecanes y 15 minutos después radio Illimani se despedía dramáticamente: "Los tanques ingresan ya a la Plaza Murillo. Damos el último adiós a los revolucionarios y nos sumamos a ellos para seguir la resistencia en las calles". Un huayño y la emisora calló (**Presencia**, 22 de agosto de 1971, pág.3).

Desde las 21:30 ya sólo de oían disparos aislados de francotiradores, mientras aviones de la FAB realizaban nuevos vuelos sobre La Paz. Los universitarios atrincherados en la UMSA recibieron una advertencia del nuevo gobierno a través de "Radio Nacionalista": "Este no es un gobierno de manga ancha. Ahora los universitarios tendrán que estudiar y nunca más dedicarse a la política" (**Presencia**, 22 de agosto de 1971, pág 3).

Dos días después, la UMSA, último foco de resistencia, que había sido rodeado de tanques, cayó, y cientos de universitarios fueron tomados presos.

El derrocamiento del gobierno de Torres, que implicó la caída de la Asamblea Popular y la derrota militar del alzamiento popular contra el golpe de derecha, se convertiría en otro episodio dramático en la historia del movimiento obrero y popular y, para el movimiento minero, en una nueva ruptura en su proceso de ascenso político-ideológico en busca de la toma del poder.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografía mínima consultada

ALMARAZ, Sergio: s/f — **Réquiem para una República**. s/e.

DEBRAY, Regis: 1980 — **La guerrilla del Che en Bolivia**. Siglo XXI. México.

DUNKERLEY, James: 1987 — **Rebelión en las venas**. Editorial Quipus. La Paz.

ESCOBAR, Filemón: 1986 — **La mina vista desde el guardatojo**. CIPCA. La Paz.

FAUM, Nicolás: — **El año 1965 en la revolución boliviana**. s/e. La Paz.

INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS: 1995 — **Estudios Bolivianos 1.** Imprenta Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSA. La Paz Bolivia.

LOPEZ VIGIL, Ignacio: 1985 — **Radio Pío XII. Una mina de coraje**. Quito.

LORA, Guillermo: 1979 — **Movimiento obrero contemporáneo**. Los Amigos del Libro. La Paz.

PRADO SALMON, Gary: 1982 — **Poder y Fuerzas Armadas: 1949-1982**. Los Amigos del Libro. Cochabamba.

STREUGERS, Jeroen: 1991 — **La Asamblea Popular**. SIDIS. La Paz.

ZAVALETA MERCADO, René (Comp.): 1983 — **Bolivia hoy**. Siglo XXI. México.

1987 — **El Poder dual**. Los Amigos del Libro. La Paz.

EN DEFENSA DE LA DIGNIDAD: EL APOYO DE LOS AYLLU DE UMASUYU AL PROYECTO BELCISTA DURANTE SU CONSOLIDACION (1848-1849)[1]

Raúl Calderón J.*

Entremos ya a la provincia de Omasuyos [Umasuyu] en el seno de la cual nacieron y se formaron los fundadores y legisladores del imperio Peruano [Inka], Manco Kapac [Manku Kapaq] y su mujer Mama Ocllo [Mama Uqllu]; provincia considerada hasta hoy por los [... aymara] como la primera en dignidad, Primada de las provincias; es su capital la villa de Achacachi [Jachakachi] construida en las inmediaciones del lago de Titicaca [Titikaka].

José María Dalence (1851)[2]

En Titicaca [Titikaka] los rayos fecundantes del sol rompieron las tinieblas para engendrar en las entrañas de la madre tierra a Manco Capac [Manku Kapaq], fundador del imperio.

Gabriel René-Moreno (1875)[3]

I

Orgullosos de una valiosa herencia histórica e identidad, en las primeras décadas republicanas, en la provincia de Umasuyu como en otras del altiplano, los ayllu aymara no mantendrían una actitud pasiva ante ataques lanzados en su contra. Los comunarios responderían de diversas

1 El presente artículo está basado en una sección del Capítulo 4 de la tesis doctoral del autor, "In Defense of Dignity: The Struggles of the Aymara Peoples in the Bolivian Altiplano, 1830-1860", que fue defendida en la Universidad de Connecticut, en 1991. Se han realizado algunas modificaciones y adiciones. El autor agradece a los investigadores Ramiro Duchén Condarco y Roberto Choque Canqui por sus comentarios.

* El Dr. Raúl Calderón J. es docente investigador titular del Instituto de Estudios Bolivianos, Coordinador del Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, docente titular de las Carrera de Historia, Ciencias de la Educación y Turismo de la Universidad Mayor de San Andrés, además imparte cátedra en la Universidad Católica Boliviana.

2 **Bosquejo estadístico de Bolivia**, La Paz, Edit. UMSA, [1851], 1975, p. 152.

3 "Viaje por el Altiplano y el Lago Titicaca", en **Estudios históricos y literarios**, La Paz, Librería Editorial "Juventud", 1983, p. 59. También se puede encontrar este ensayo en los anexos de Hernando Sanabria Fernández, **Gabriel René Moreno**, La Paz, Biblioteca Popular Boliviana de "Ultima Hora", 1983, pp. 31-34.

maneras, cuando la élite y medidas gubernamentales amenazaron su dignidad. Como parte de estas acciones, los aymara de Umasuyu formarían parte de alianzas y movimientos policlasistas y multiétnicos que buscaban mayor justicia social en el país[4].

Gracias a esta participación y movilización, como a la de los sectores urbanos empobrecidos, a fines de 1848, un político caracterizado por su sensibilidad y gran ascendencia entre las mayorías, Manuel Isidoro Belzu, pudo asumir el gobierno como su representante. Identificado con los sectores de base de la sociedad, el prestigioso militar, obligó a dejar el poder a José Miguel de Velasco, a quien en enero de aquel año había cooperado para que tome la presidencia, pero que en los meses siguientes, como mandatario, defraudó al pueblo, generando descontento[5].

Inmediatamente después, con el apoyo que tenía, el presidente Belzu pudo neutralizar la enconada oposición de la élite y puso en marcha un plan de gobierno de corte democrático-popular, que se caracterizó principalmente por la participación de capas de la sociedad tradicionalmente subordinadas y la protección a la producción artesanal boliviana[6].

Cabe reiterar que Belzu pudo derrotar a sus rivales políticos y, posteriormente, consolidar un proyecto orientado hacia una mayor equidad y justicia social, principalmente por la

4 Este planteamiento ya se encuentra esbozado en Raúl Calderón Jemio, "Conflictos sociales en el altiplano paceño entre 1830 y 1860", en **Data**, No. 1, pp. 145-157. También, se halla desarrollado en la traducción al castellano de una parte del Capítulo 5 de la tesis doctoral del autor: **La rebelión de 1858-1860 en la provincia Omasuyos**, La Paz, Ediciones Gráficas, 1993. Un estudio pionero sobre la inserción de la población originaria en movimientos sociales y políticos en gran escala, como estrategia para defender sus tradiciones y derechos, es el de Ramiro Condarco Morales, **Zárate, el temible Willka: Historia de la rebelión indígena de 1899**, La Paz, "Talleres Gráficos Bolivianos", 1965; hay una edición revisada: La Paz, Imprenta y Librería "Renovación" Ltda., 1983. También véase el valioso aporte de René Arze Aguirre, **Participación popular en la Independencia de Bolivia**, La Paz, Talleres de Artes Gráficas del Colegio "Don Bosco", 1979; existe una segunda edición: Fundación Cultural Quipus, 1987. Sobre la conformación de un bloque social, que incluía a la población originaria, a mediados del siglo XIX, véase Tristan Platt, **Estado tributario y librecambio en Potosí (siglo XIX). Mercado indígena, proyecto proteccionista y lucha de ideologías monetarias**, La Paz, Hisbol, 1986.

5 Véase Carlos Montenegro, **Nacionalismo y coloniaje**, La Paz, Ediciones "Los Amigos del Libro", [1943], 1979; Calderón Jemio, "Defensa del mercado interno y lucha política en Bolivia a mediados del siglo XIX", en **Contacto**, No. 28, p. 22-23.

6 Condarco Morales, **Aniceto Arce, artífice de la extensión de la revolución industrial y de la república, en Bolivia**, La Paz, Editorial e Imprenta "Amerindia", 1985; René Zavaleta Mercado, **Lo nacional-popular en Bolivia**, México, D.F., Siglo XXI Editores, 1986. También véase Calderón Jemio, "Defensa del mercado interno y lucha política en Bolivia a mediados del siglo XIX" y "Las mayorías irrumpen en la historia", en **Los bolivianos en el tiempo. Cuadernos de historia**, Fasc. No. 9, en **La Razón**, 22 de noviembre de 1993, pp. 232-233. Sobre la aplicación de medidas proteccionistas, véase Luis Peñaloza Cordero, **Historia económica de Bolivia**, Vol. II, La Paz, Imprenta y Editorial "Artística" de Otero y Calderón, 1946-1947; **Nueva historia económica de Bolivia. De la Independencia a los albores de la Guerra del Pacífico**, La Paz-Cochabamba, Editorial "Los Amigos del Libro", 1983; Gustavo J. A. Rodríguez O., "Libre cambio y el carácter del capitalismo: el caso boliviano", en Martha Urioste de Aguirre (comp.), **Estudios Bolivianos en homenaje a Gunnar Mendoza L.**, La Paz, Mimeógrafo, 1978, pp. 231-248; Antonio Mitre, **Los patriarcas de la plata. Estructura socioeconómica de la minería boliviana en el siglo XIX**, Lima, IEP, 1981; "Espacio regional andino y política en el siglo XIX", en **Historia Boliviana**, Vol. II, No. 2, 1982, pp. 165-177; **El monedero de los Andes. Región económica y moneda boliviana en el siglo XIX**, La Paz, Hisbol, 1986.

intervención de las mayorías. En esta consolidación del régimen democrático-popular, los ayllu de Umasuyu tuvieron un papel muy importante. Sentían animadversión hacia el ex-presidente José Ballivián, quien intentaba retornar al poder, por la frecuencia con que su gobierno había recurrido al cobro anticipado de la "contribución indigenal", con el propósito de cubrir el déficit presupuestario; también desconfiaban de Velasco, debido a la actitud antipopular que adoptó, defraudando la confianza inicial de la población del Altiplano.

Por otra parte, los comunarios apreciaban a Belzu, a quien percibían como un político que compartía sus intereses y a quien ya habían colaborado a fines de 1847 y principios de 1848, cuando en la provincia condujo acciones contra el régimen de Ballivián y de su temporal sucesor, Eusebio Guilarte. Consecuentemente, cuando Belzu se hizo cargo de la presidencia demostraron una actitud militante, esta vez a favor del nuevo gobierno[7].

La participación de las mayorías en defensa del régimen democrático-popular fue atacada por miembros de la élite a través del manejo de la opinión pública. Se llegó a diseminar el rumor de que el Presidente era un demagogo, que tenía obnubilados a los sectores populares[8]. Sin embargo, el caso de Umasuyu muestra una realidad diferente. En esta provincia, al igual que en otras del Altiplano, los comunarios aymara actuaron sin presiones, como resultado del descontento acumulado previamente y de la información que recibieron de las nuevas autoridades acerca del proyecto que estaba en marcha. Belzu simbolizaba sus reivindicaciones, por lo cual los ayllu manifestaron reciprocidad, saliendo al frente de la élite cuando fue necesario[9].

---

7 Calderón Jemio, "Defensa del mercado interno y lucha política en Bolivia a mediados del siglo XIX"; "Las mayorías irrumpen en la historia". El tema del cobro anticipado de la contribución indigenal es estudiado por Jorge Alejandro Ovando Sanz, **El tributo indígena en las finanzas bolivianas del siglo XIX**, La Paz, Imprenta del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 1985. Con particular referencia, el caso del norte de Potosí ha sido analizado por Tristan Platt, "Calendarios tributarios e intervención mercantil. La articulación estacional de los ayllus de Lípez con el mercado minero potosino (siglo XIX)", en Olivia Harris, Brocke Larson y Enrique Tandeter (comps.), **La participación indígena en los mercados surandinos. Estrategias y reproducción social, siglos XVI a XX**, La Paz, CERES, 1987, pp. 471-557; "The Andean Experience of Bolivian Liberalism, 1825-1900: Roots of Rebellion in 19th-Century Chayanta (Potosí)", en Steve J. Stern (comp.), **Resistance, Rebellion, and Consciousness in the Andean Peasant World, 18th to 20th Centuries**, Madison, The University of Wisconsin Press, 1987, pp. 280-323. También se halla examinado, enfocando el caso de Umasuyu, en Calderón Jemio, "Conflictos sociales en el altiplano paceño entre 1830 y 1860"; y el Capítulo 3 de la tesis doctoral del autor, "In Defense of Dignity". El apoyo de la población de la provincia a Manuel Isidoro Belzu es mencionado en José Fellman Velarde, **Historia de Bolivia**, Vol. II, **La bolivianidad semifeudal**, La Paz-Cochabamba, Editorial "Los Amigos del Libro", 1970; y su análisis es profundizado en el Capítulo mencionado líneas arriba, y el siguiente, de la tesis del autor del presente artículo.

8 Este tipo de acusaciones se pueden encontrar reproducidas en folletos que opositores publicaron en los años posteriores: Calixto Clavijo, **Belzu y mi defensa**, Arequipa, Imprenta de Mariano Nicolás Madueño, 1852; Victoriano S. Román, Bolivia. **Examen sumario de unas ocho proposiciones enunciadas por el Excmo. Belzu en su Mensaje al Congreso Extraordinario de 1855**, Lima, Tipografía de la **Voz del Pueblo**, 1855; **Belzu ante la opinión**, Lima, Imprenta de Victoriano S. Román, 1855.

9 Esta temática es abordada por Calderón Jemio en "Conflictos sociales en el altiplano paceño entre 1830 1860", y en varias secciones del Capítulo 4 de "In Defense of Dignity".

II

Antes de derrotar a Velasco en la jornada de Yamparáez, cerca de la ciudad de Sucre, el 6 de diciembre de 1848, Belzu había manifestado gran interés por la situación de las mayorías. En una circular que mandó a los prefectos de todos los departamentos a mediados de octubre, a la vez que los invitaba a plegarse a su movimiento, ofreció: "Justicia para todas las clases, y garantía para todos los ciudadanos [...]"[10], refiriéndose, sobre todo, a los sectores oprimidos. Y la promesa, al menos en su primera parte, no fue simplemente retórica.

Esta inquietud del gobierno se tradujo en una genuina preocupación por la población rural; además, no fue un efímero producto de las necesidades del momento. Después de la victoria obtenida a inicios de diciembre[11], el nuevo gobierno dio una orden que constituye clara muestra de ello. El día de Navidad -a semejanza de algunas previsiones que tomó Antonio José de Sucre para que no se cometieran abusos en contra de la población originaria, en la época de la Independencia- el presidente Belzu prohibió los festejos con los cuales los gobernadores de provincia, corregidores y prelados acostumbraban dar la bienvenida a las autoridades superiores de paso por su jurisdicción o parroquia. La razón principal que motivó la medida era que las recepciones eran organizadas con recursos de los vecinos y, especialmente, de los comunarios, transformándose en una pesada carga. Medidas como ésta contribuyeron a reforzar aún más los lazos entre el gobierno y la población aymara y a la conformación de una alianza que resistiría los ataques de la oposición[12].

Es paradójico señalar que a pesar del apoyo de las bases, los primeros meses de la presidencia de Belzu se caracterizaron por el clima de subversión e incertidumbre. La explicación radica en que la élite, que no deseaba hacer concesiones ni ceder sus privilegios, muy rápidamente empezó a intentar desestabilizar al gobierno e interrumpir el proyecto democrático-popular. Apenas se produjo la vuelta del Presidente del sur, se inició una cadena de levantamientos que generaron una difícil situación[13].

---

10 Circular de Manuel Isidoro Belzu a todos los prefectos, La Paz, 16 de octubre de 1848, citada en Juan Ramón Muñoz Cabrera, **Apuntes cronológicos de la campaña emprendida sobre el sud por el ejército libertador al mando de S.E. el General Isidoro Belzu**, Sucre, Imprenta de Beeche y Ca., 1848, p. 17.

11 Para detalles sobre las acciones militares de diciembre de 1848, véase ibid.

12 José Agustín Morales, **Los primeros cien años de la República de Bolivia**, Vol. I, 1825-1860, La Paz, Empresa Editora Veglia & Edelman, 1925, p. 392. Sobre las medidas adoptadas por Antonio José de Sucre, véase Calderón Jemio, "Sucre, el ejército libertador y las mayorías. Una muestra de integridad personal", en **Antonio José de Sucre. La hazaña de la libertad**, Fasc. No. 5, en **La Razón**, 27 de febrero de 1995, pp. 68-71.

13 Para una descripción de la situación del país cuando el Presidente retornó del sur, véase L. Hugh De Bonelli, **Travels in Bolivia: With a Tour Across the Pampas to Buenos Ayres [sic], &c.**, Vol I, Londres, Hurst and Blackett Publishers, Successors to Henry Colburn, 1854; también Calderón Jemio, "Defensa del mercado interno y lucha política en Bolivia a mediados del siglo XIX"; "Las mayorías irrumpen en la historia".

Al mismo tiempo, la población originaria se encontraba en un estado de alerta y dispuesta a levantarse si es que el gobierno que apoyaba llegaba a fracasar. Un observador norteamericano que recientemente había arribado en misión diplomática al país opinó que si el conflicto seguía creciendo, en la altiplanicie boliviana podía desencadenarse una rebelión en gran escala como la que en ese momento vivía la península de Yucatán, México, o como la que conmovió la región andina durante el alzamiento de Amarus y Kataris en el siglo XVIII. Ratificando una notable percepción, añadió que si la población originaria consolidaba una alianza con las mayorías urbanas, la coalición resultante podría someter y mantener bajo control a la élite[14].

Ejemplos que confirman la mencionada apreciación se encuentran a lo largo del año 1849. A principios de marzo hubo una asonada militar en Oruro. Cuando el Presidente y sus fuerzas se dirigían desde la ciudad de La Paz a sofocarla, en ésta última también se inició un movimiento que los obligó a retroceder. El nuevo intento subversivo fue doblegado por la decidida intervención de los sectores populares, y las noticias del retorno de Belzu. En el momento en que el mandatario entraba en La Paz, acompañado de su ejército, una vez más fue aclamado por sus partidarios, quienes le rindieron honores, y la tensión fue disminuyendo con el transcurso de los días.

También el motín de Oruro fue controlado gracias a las intervención oportuna de las autoridades y las mayorías. Una vez que volvió la calma a la ciudad de La Paz, comunarios aymara ayudaron a apresar a enemigos del gobierno que huían por el Altiplano con dirección al Perú. Los prisioneros eran soldados que habían participado en los levantamientos y fueron trasladados a la ciudad para ser entregados a las autoridades[15].

La situación no era nada sencilla y la tranquilidad para el gobierno fue sólo temporal, pues la élite no cejó en sus afanes para derrocarlo. Las últimas semanas de marzo, el gobierno estableció su residencia en Oruro ante cualquier eventualidad en el sur. En el mes de abril, el popular Presidente se trasladó a Potosí debido a que el clima subversivo se hacía cada vez más fuerte. Sin embargo, la presencia gubernamental no sería suficiente para disuadir a los opositores[16].

---

14 El observador era el encargado de negocios de los Estados Unidos en Bolivia, John Appleton, quien envió un detallado informe a James Buchanan, el 15 de febrero de 1849, Dispatches from United States Ministers to Bolivia, 1848-1906, General Records of the State Department, N.A., Record Group 59, Mc. T 51, R. T 1.

15 De Bonelli; Nicanor Aranzaes, **Diccionario histórico del departamento de La Paz**, La Paz, Casa Editora Talleres Gráficos "La Prensa", 1915, p. 16; Calderón Jemio, "Defensa del mercado interno y lucha política en Bolivia a mediados del siglo XIX"; "Las mayorías irrumpen en la historia"; Angel Tórres Sejas, **Oruro en su historia**, La Paz, Librería Editorial "Juventud", 1994.

16 El seguimiento de las ciudades en las que funcionó el Gobierno en estos meses ha sido realizado en base a materiales compilados en la **Colección Oficial de leyes, decretos, órdenes y resoluciones supremas que se han expedido para el régimen de la República Boliviana. Impresa de orden del Gobierno con anotaciones e índices**, Vol. 13, **Comprende el año de 1849 y el de 1850 hasta principios de octubre**, Sucre, Imprenta de Hernández, 1864.

III

El 21 de mayo, Ballivián y un grupo de colaboradores intentaron desembarcar en Cobija con el plan de ingresar posteriormente a la parte alta de Bolivia. Mas, el prefecto del Litoral anticipó sus intenciones e impidió que el velero que los transportaba los dejara en el puerto. Cinco días después, Velasco y el aristócrata José María Linares, a la cabeza de una pequeña fuerza, tomaron Tupiza, departamento de Potosí. El último expidió un decreto reasumiendo la presidencia del país, que Velasco le había encomendado a fines del año previo y el Congreso, controlado por la élite, refrendó[17].

El movimiento prosiguió con dirección al este. El 30 de mayo, en Montecillos, fuerzas gubernamentales interceptaron a los amotinados y los derrotaron, deteniendo su avance. No obstante, al siguiente día, Velasco obtuvo una revancha en Santa Bárbara, venciendo a los defensores del gobierno que estaban comandados por el guerrillero de la Independencia, Eustaquio Méndez, quien fue apresado y victimado en una situación confusa. Los subvertores tenían expedito el ingreso a Tarija. En estas circunstancias, el gobierno, que se había trasladado a Sucre, permanecería en la capital sin poder retornar a su baluarte norteño, principalmente para evitar que la subversión se extendiera[18].

En los días siguientes se produjeron nuevos movimientos. El 6 de junio, partidarios de Velasco fueron sorprendidos en la ciudad de Santa Cruz, poco antes de desencadenar sus acciones. El 7, Guilarte amotinó a la guarnición de Cobija, autodesignándose prefecto del Litoral y reconociendo la presidencia de Linares. Dos días más tarde, también fue apresado un grupo de conspiradores en la ciudad de Cochabamba. Recién el 11 de junio, el gobierno, que permanecía en la capital, pudo empezar a recuperar el control del sur del país, con el arrepentimiento de la guardia del puerto de Cobija[19].

IV

Mientras aquel era el panorama en el sur del país, en el norte primaba la incertidumbre. Existía apoyo mayoritario para el gobierno, pero todavía no había plena seguridad de que pudiera derrotar a la subversión y consolidarse. En esos momentos, la intervención de los ayllu de Umasuyu fue crucial. La mencionada participación se conoce gracias a un detallado informe

17 Morales, p. 399; Calderón Jemio, "Defensa del mercado interno y lucha política en Bolivia a mediados del siglo XIX".

18 Morales, p. 399; **Colección Oficial de leyes, decretos, órdenes y resoluciones supremas que se han expedido para el régimen de la República Boliviana**.

19 Morales, pp. 400-401.

enviado desde Warina, con fecha 11 de junio, por el gobernador intendente de la provincia, Félix Eguino -hijo de la destacada luchadora por la Independencia, Vicenta Juaristi Eguino-[20], al prefecto de La Paz, Ildefonso Villamil. La máxima autoridad de Umasuyu había sido enviada a la provincia el mes anterior e inmediatamente hizo un recorrido para reunirse con la población originaria, evaluar la situación y tomar las previsiones necesarias[21].

Eguino señaló que como primera tarea visitó los cantones de Umasuyu con ciertas reservas iniciales, pero que entre los aymara encontró apoyo genuino al Presidente. Por consiguiente, tal como cuenta, decidió asumir el papel de un "apostol político"[22], dedicándose a explicar en plazas y otros puntos importantes la "causa" popular del gobierno, que además había "nacido de entre ellos" y "les pertenecía". En dichas pláticas, el gobernador intendente enfatizó que el presidente Belzu se hallaba muy interesado en el bienestar de la población originaria[23].

Por lo que se puede apreciar, aparte de su experiencia política, Eguino tenía una buena formación en cuanto a religión y literatura mítica andina, y también estaba familiarizado con su simbolismo. Particularmente, conocía los mitos sobre la creación del universo y la vida por parte de Wirakucha, y cómo los Inka asociaron sus propios orígenes con las acciones arquetípicas de la figura divina. Asimismo, en base a su entendimiento de la lógica andina y de las estrategias ideológicas empleadas por la población originaria para resistir los efectos de la conquista y colonización, sabía cual era su significado profundo e impacto, y lo valiosos que podían resultar empleados como un elemento facilitador en la comunicación de ideas. Por tanto, en aquel momento crucial recurrió al relato mítico referido a la obra creadora de Wirakucha y le dio un carácter liberador, conectándolo con el proyecto democrático-popular belcista. El gobernador intendente aprovechó este saber tradicional para anunciar la trascendencia que tenía para la población aymara el plan de gobierno que había iniciado el presidente Belzu[24].

---

20 Este dato ha sido conocido gracias a la revisión del trabajo de Ana María Seoane Flores, "Vicenta Juaristi Eguino: la revolución de La Paz". La Paz, Ministerio de Desarrollo Humano, actualmente en imprenta. También véase Morales, p. 512. Cabe mencionar que doña Vicenta era madrina de Manuel Isidoro Belzu; Ramón Salinas Mariaca, **Viva Belzu. Compendio de la vida y obra de este gran caudillo**, La Paz, Ediciones Abaroa, 1974.

21 Félis Eguino, gobernador e intendente de la provincia Umasuyu, a Ildefonso Villamil, Prefecto del departamento de La Paz, Warina, 11 de junio de 1849, A.N.B., M.I., T. 130, No. 28.

22 La elección del término es interesante. Los intelectuales y agitadores "socialistas" europeos de las primeras décadas del siglo XIX eran denominados "apóstoles" por su labor.

23 Ibid.

24 Desde fines del siglo XVI y el siglo XVII, la población aymara, junto con otros grupos étnicos, empezó a tomar la figura del Inka como símbolo que prefiguraba la posibilidad de liberación, vinculándolo con el concepto de Pacha Kuti. Véase Franklin Pease G. Y., **Los últimos incas del Cuzco**, Lima, P.L. Villanueva Editor, 1976; Teresa Gisbert, **Iconografía y mitos indígenas en el arte**, La Paz, Gisbert y Cía. S.A., Libreros Editores, 1980; Mercedes López-Baralt, **El retorno del Inca Rey. Mito y profecía en el mundo andino**, La Paz, Hisbol, 1989. El manejo de la figura arquetípica del Inka, con un nuevo carácter estudiado en los trabajos citados, se lo puede apreciar en Eguino a Villamil.

La evidencia, de acuerdo a lo que informa Eguino, es que en las reuniones sostenidas en los diferentes cantones repitió que Belzu -como Wirakucha y posteriormente los primeros Inka- "[...] del lago Titicaca había salido a Omasuyos [Umasuyu] a derrocar al tirano Ballivián con el auxilio de ellos [los aymara] para liberarlos de ese gobierno ominoso[,] que les había traído plagas y calamidades"[25]. La asociación está lejos de ser arbitraria o forzada, pues cabe recordar que a fines de 1847, antes de pactar con Velasco, el popular militar había iniciado sus acciones políticas en Umasuyu, precisamente en los distritos lacustres, entrando desde el Perú, aparentemente por Kupaqhawana, lo cual le dio un gran prestigio entre la población de la provincia y adquirió un carácter simbólico profundo[26].

Eguino agregó en su informe que los resultados fueron impactantes. A fines de mayo, aprovechando el movimiento subversivo que se produjo en el sur del país, la oposición hizo correr rumores referidos a que las fuerzas gubernamentales habrían sido vencidas y el Presidente se batía en retirada, mientras que supuestamente la ciudad de La Paz se estaría pronunciando en su contra. Sin mayor tardanza, preocupados por las versiones que los sediciosos difundían, representantes, jilaqatas, de los ayllu de cantones importantes, como Laja, Pukarani, Peñas, Warina, Jachakachi y Kupaqhawana, visitaron al gobernador intendente para plantearle sus inquietudes. Principalmente le comunicaron que fueron delegados por sus ayllu para transmitirle que los comunarios estaban dispuestos a rebelarse, e inclusive morir, antes que Ballivián depusiera al actual Presidente y retomara el poder[27].

25 Eguino a Villamil. El relato de Eguino tiene un gran parecido con el que el cronista gallego Juan de Betanzos recopiló y transcribió en 1561, parte del cual se incluye a continuación: "En los tiempos antiguos dicen ser la tierra y provincias de Perú oscura[s] y que en ella[s] no había lumbre ni día, y que había en este tiempo cierta gente en ella, la cual gente tenía cierto señor que la mandaba y a quien ella era sujeta; del nombre de esta gente y del señor que la mandaba no se acuerdan; y en estos tiempos que esta tierra era toda noche, dicen que salió de una laguna [Titikaka] que es, [d]e esta tierra del Perú, en la provincia que dicen de Collasuyo [Qullasuyu], un señor que llamaron Contiti Viracocha, el cual dicen haber sacado consigo cierto número de gente, del cual número no se acuerdan; y como éste hubiese salido de la laguna, fuese de allí a un sitio que junto a esta laguna está, donde hoy día es un pueblo que llaman Tiaguanacu [Tiwanaku], en esta provincia ya dicha del Collao; y como de allí fuese él y los suyos, luego allí [de] improviso dicen que hizo el sol y el día y que al sol mandó que anduviese por el curso que anda, y luego dicen que hizo las estrellas y luna". **Suma y narración de los Yungas**, Vol I, Cochabamba, Culturas Aborígenes de América-Fondo Rotatorio Editorial, 1992, p. 51. También tiene similitud con lo que narra el Inka Garcilaso de la Vega en una obra terminada en 1604, basándose en un mito prehispánico posterior, y vinculando el supuesto origen de los primeros Inka, Manku Kápaq y Mama Uqllu, con la acción creadora de Wirakucha, que es reemplazado por el Dios Solar: "Nuestro Padre el Sol, viendo los hombres tales [...], se apiadó y hubo lástima de ellos y envió del cielo a la tierra un hijo y una hija de los suyos para que los [a]doctrinasen en el conocimiento de Nuestro Padre el Sol, para que lo adorasen y tuviesen por su Dios y para que les diesen preceptos y leyes en que viviesen como hombres en razón y urbanidad [...]. Con esta orden y mandato puso Nuestro Padre el Sol estos dos hijos suyos en la laguna Titicaca, [...] y les dijo que fuesen por do[nde] quisiesen [...]". **Comentarios reales de los Incas**, Vol I, Lima, Editores de Cultura Popular, 1967, pp. 101-102. En ambas citas la ortografía ha sido actualizada. Pease, en **Los últimos Incas del Cuzco**, ha explicado cómo el mito sobre el origen de los Inka está vinculado con mitos de carácter liberador como el de Inkarrí. Un estudio histórico reciente sobre el origen de los Inka, que ratifica las versiones míticas, es el de Waldemar Espinoza Soriano, **Los Incas. Economía, sociedad y Estado en la era del Tahuantinsuyo**, Lima, Amaru Editores, 1990.

26 Véase Fellman Velarde; y el Capítulo 3 de Calderón Jemio, "In Defense of Dignity".

27 Eguino a Villamil.

Eguino quedó conmovido ante los planteamientos y el apoyo militante de los jilakata, caracterizado por un marcado "[...] fervor, entusiasmo, y decisión [...]", y, en el fondo, asumiendo una actitud ambigua, temió un movimiento que pudiera llegar a superar sus previsiones. Por tanto, decidió dialogar nuevamente con las autoridades originarias para apaciguarlas, e inclusive ofreció encabezar, en calidad de comandante, a los ayllu si se presentaba la necesidad. Posteriormente, el gobernador intendente visitó algunos cantones para conversar con otros jilakata, encontrando que los comunarios aymara estaban preparados para levantarse si se confirmaban los rumores acerca del supuesto alzamiento antibelcista de La Paz. Al percatarse de esta situación, Eguino tomó la decisión de no dejar la provincia a su cargo mientras no llegara a su fin la difícil crisis política[28].

Aunque con algo de imprecisión, debido a la parcialidad de la información que tenía, el gobernador intendente hizo algunas reflexiones sobre la situación del sur del país y su relación con la provincia a su cargo, incluidas en su misiva de 11 de junio, al prefecto de La Paz. Sin tener conocimiento acerca de los adversos acontecimientos posteriores a las acciones militares del 30 de mayo, ni de la toma de la ciudad de Tarija por parte de los conspiradores[29], comunicó su alegría por la noticia del triunfo que obtuvieran las fuerzas leales en Montecillos. Posiblemente influenciado por una situación de mayor estabilidad que vivía el norte, el afianzamiento de la situación del Presidente en Sucre, el control de los alrededores y un posible desgaste del movimiento subversivo, añadió que la "tranquilidad" restablecida era necesaria para la prosperidad y crecimiento del país. Eguino agregó que la victoria de Montecillos era particularmente importante para Umasuyu, pues hasta que se difundió la noticia de ella, toda la provincia estuvo "[...] en un estado alarmante y volcánico [...]", debido a que los comunarios temían que el gobierno popular no pudiese resistir la ofensiva de sus enemigos. El gobernador intendente no dejó de mencionar que si esto llegaba a suceder se habría iniciado una violenta rebelión general en el Altiplano, que, desde su óptica, se hubiera tornado incontenible[30].

Al final del informe, que tiene mucha valía a pesar de ser algo impreciso respecto a los acontecimientos del sur, Eguino remarcó que sentía un gran alivio por la estabilización en aquella región. Sin dilación, había hecho comunicar las "noticias favorables" a los jilakata y pidió la desmovilización de los comunarios. Les prometió, además, que Belzu visitaría la provincia cuando existiese tranquilidad plena y retornara del sur. A esto último, las autoridades originarias respondieron que los ayllu no esperarían, y se trasladarían hasta el Alto de La Paz, para recibir al popular Presidente[31].

---

28 Ibid.

29 Véase la sección III del presente artículo.

30 Eguino a Villamil.

31 Ibid.

También, como conclusión, el gobernador intendente apuntó una importante recomendación con el propósito de que no se diluyera el apoyo militante, manifestado por los ayllu de Umasuyu y de otras provincias del Altiplano. Propuso que el gobierno canalice e institucionalice, de manera efectiva, esta participación. Concretamente, sugirió al prefecto paceño la conformación de "[...] un Batallón Nacional solamente de indígenas en cada pueblo". Eguino estaba convencido de que era el tiempo propicio para hacerlo por la impresionante movilización de los comunarios aymara que pudo observar en las primeras semanas de su gestión, a la cabeza de la provincia Umasuyu[32].

V

La imprecisión del gobernador intendente de Umasuyu puede ser tomada como un anticipo del curso que seguirían los eventos. El 1 de julio se produjo un choque decisivo en la ciudad de Tarija. El batallón "Chichas", leal al gobierno, atacó la ciudad que seguía controlada por los subvertores y logró tomarla. Con esto, el movimiento de Velasco y Linares llegaría a su fin, dejando al gobierno en paz para reorganizarse, por lo menos durante algunos meses[33].

A fines de 1849, cuando el presidente Belzu se hallaba nuevamente en La Paz, enemigos del régimen popular intentarían iniciar un movimiento en el norte de Umasuyu. El 30 de noviembre, Juan José Pérez, secundado por otros militares y políticos exiliados, pasó desde Puno a territorio boliviano. Su objetivo era organizar un levantamiento a favor de Ballivián. Sin embargo, seguramente con colaboración de comunarios aymara, el prefecto paceño, Pedro Alvarez Condarco, sorprendió a los conspiradores en plena fase de preparación, logrando capturar al cabecilla[34].

VI

Estos acontecimientos de Umasuyu, de mediados de 1849, no fueron aislados. Inclusive antes de que Belzu accediera al gobierno, cuando se levantó contra el régimen de Ballivián, los comunarios de la provincia le brindaron su apoyo. Y seguirían haciéndolo en los años posteriores.

---

32 Ibid.

33 Morales, pp. 401-402.

34 **Colección Oficial de leyes, decretos, órdenes y resoluciones supremas expedidas para el régimen de la República Boliviana**, Morales, pp. 403-404.

En octubre de 1850, después del fallido atentado contra la vida del Presidente, los aymara de Umasuyu, junto con otros sectores de la población, manifestaron su solidaridad con el gobierno y aprobaron el estado de excepción decretado. En diciembre, cerca de Waychu, en el extremo norte de la jurisdicción provincial, el gobernador intendente Eguino -quien parcialmente puso en práctica su proyecto de 1849-, cooperado por una fuerza de comunarios, derrotó un nuevo movimiento de Pérez, obligando a los conspiradores a escapar a territorio peruano. Los subvertores trataron de reiniciar sus acciones, pero, a principios de 1851, acciones conjuntas de las autoridades de Umasuyu y la vecina provincia Muñecas, y combatientes aymara, ahogaron esos intentos[35]. Casi tres años después, en octubre de 1853, el gobierno siguió recibiendo manifestaciones de solidaridad aymara cuando se produjo la tensa situación de crisis con el Perú[36].

Este apoyo militante de los aymara continuaría hasta principios de 1854. En aquel momento, el gobierno de Belzu empezó a mostrarse vulnerable a las críticas dirigidas en su contra por sectores de la élite, que ante recientes acciones violentas pedían se controle a la población comunaria.

El Presidente y sus colaboradores, ya algo desgastados por los continuos esfuerzos, dieron visos de una actitud más conciliadora intentando limitar la participación aymara. Esto produjo confusión y decepción entre los comunarios, quienes interrumpieron la alianza, al menos temporalmente. La situación surgida puede ser uno de los factores que explique la decisión de Belzu, de inicios de 1855, de dejar la presidencia y convocar a elecciones. Cuando noticias de ella fueron conocidas en las zonas rurales, la actitud de los aymara fue todavía más drástica, pues adoptaron una actitud de rebeldía hacia las autoridades provinciales[37].

VII

Más allá de las pugnas políticas, información contemporánea proveniente de pleitos judiciales de la provincia permite concluir que la participación de los ayllu en los procesos políticos de mediados del siglo XIX fue una de las estrategias empleadas para defender sus tierras comunales, su organización social y económica tradicional, relativa autonomía e identidad. Además, esta contribución directa a la derrota de los enemigos del gobierno popular, permitió que utilizaran con mayor confianza y fuerza otros métodos[38]. No es una coincidencia el que

35 Calderón Jemio, "In Defense of Dignity", Capítulos 3 y 4.

36 Ibid, Capítulo 4.

37 Ibid.

38 Este es uno de los planteamientos centrales de Calderón Jemio, "In Defense of Dignity".

en aquella época los comunarios aymara defendieran sus intereses de manera más persistente en los juzgados y, cuando fue necesario, atacaran más intensamente algunas haciendas con el objetivo de recuperar sus tierras[39].

También la evidencia parece indicar que el vínculo entre el gobierno de Belzu y los aymara de Umasuyu fueron las autoridades provinciales. Esto debe llevar a una re-evaluación de criterios vertidos respecto a que éstas tuvieron el papel de opresores y explotadores a nivel local[40]. Hubo momentos, como el analizado, en los cualesdichos funcionarios gracias a su conocimiento de la realidad andina, se constituyeron en efectivos intermediarios entre el Estado y los ayllus, y, a pesar de sus vacilaciones y ambigüedades, llegaron a una relación de respeto mutuo, e inclusive a identificarse con la población comunaria y convertirse en sus portavoces[41], aunque es necesario reconocer que esta relativa armonía no fue permanentemente sólida y tuvo sus momentos críticos e interrupciones, como en 1854 y 1855, ante las vacilaciones del gobierno.

Sin embargo, y pese a la dura frustración que implió este tipo de situaciones, éstas también muestran que, lejos de ser un sector manipulable, los ayllu aymara actuaron por convicción propia -reservando su derecho a retirarse de la alianza en el momento en que vieran que la otra parte no cumplía de manera recíproca- y motivados principalmente por el deseo de defender su dignidad.

---

39 Ibid. La lucha de los ayllu en los estrados judiciales de diferente instancia ha sido estudiada por Platt, **Estado boliviano y ayllu andino: tierra y tributo en el norte de Potosí**, Lima, I.E.P., 1982.; Carlos B. Mamani Condori, **Taraqu, 1866-1935: Masacre, guerra y "renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi**, La Paz, Ediciones Aruwiyiri, 1991.

40 Véase, por ejemplo, Víctor Peralta y Marta Irurozqui, "Los bolivianos y el indio. Patrimonialismo y modernización en Bolivia, siglo XIX", en Henrique Urbano (comp.), **Tradición y modernidad en los Andes**, Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", 1992, pp. 163-180.

41 Este planteamiento fue hecho por Calderón Jemio, "Conflictos sociales en el altiplano paceño entre 1830 y 1860", y está refrendado en: "In Defense of Dignity". Conversaciones con Ramiro Duchén Condarco también han servido de base para estas reflexiones finales.

PARADOJAS DE LA MODERNIZACION: ESCUELAS PROVINCIALES Y ESCUELAS COMUNALES EN EL ALTIPLANO DE LA PAZ (1899-1911)[1]

Raúl Calderón J.

1. Antecedentes

El inicio del siglo XX en Bolivia se caracteriza por situaciones paradójicas. La transición de la centuria decimonónica a la nueva se halla marcada por una guerra civil que enfrentó a los gobernantes conservadores sureños y sus rivales liberales del norte, entre 1898 y 1899, proceso en el cual, como ha señalado Ramiro Condarco Morales, intervinieron comunarios aymara del altiplano con la esperanza de que la victoria liberal les permitiera preservar por lo menos un grado de autonomía y su identidad.

Con el triunfo de los rebeldes norteños se produjo un desplazamiento del centro de poder a la ciudad de La Paz y empezó un auge del comercio de importación-exportación. Una vez derrotados sus enemigos políticos, los liberales, además, abandonaron su alianza con los originarios y, en gran medida, sus acuerdos proselitistas de abrir y democratizar la sociedad y política del país. Los nuevos gobernantes dirigieron sus medidas de tal manera que empresarios y terratenientes obtuvieran los beneficios[2].

---

1 Este artículo ha sido realizado en base a documentos manuscritos y mecanografiados del fondo del Ministerio de Educación (Min. Educ.) del Archivo de La Paz (A.L.P.), que fueron parcialmente catalogados por estudiantes de *Historia de la Educación Boliviana*, de la Universidad Mayor de San Andrés, a quienes el autor expresa su agradecimiento. El diálogo con Manuel Contreras y Roberto Choque Canqui, colegas historiadores interesados en temas educativos, y Justino Qhispi, antiguo Promotor Cultural Aymara, resultó orientador y enriquecedor durante la fase de investigación y redacción. El texto resumido de este trabajo ha sido presentado en el *III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Caracas, 9 - 14 de junio de 1996.

2 Una lectura ineludible para este tema es Ramiro Condarco Morales, **Zárate, el "temible" Willka, Historia de la rebelión indígena de 1899 en la República de Bolivia**, La Paz, Imprenta y Librería Renovación Ltda., 1983. También véase Silvia Rivera Cusicanqui, **"Oprimidos pero no vencidos". Luchas del campesinado aymara y qhechwa de Bolivia, 1900-1980**, La Paz, Hisbol-CSUTCB, 1983; María Luisa Kent, "El segundo proyecto liberal" *1900-1930*, en Alberto Crespo Rodas, José Crespo Fernández y Kent (comps.), **Los bolivianos en el tiempo. Cuadernos de historia**, La Paz, Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos, 1995; Contreras, **The Bolivian Tin Mining Industry in the First Half of the Twentieth Century**, Londres, Institute of Latin American Studies, University of London, 1993.

Al igual que otros países latinoamericanos, en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX Bolivia experimentó un proceso de modernización. Entre las principales reformas que buscaban organizar el país y crear condiciones para inversiones están las transformaciones educativas. Las medidas liberales en el campo de la educación fueron una respuesta a tendencias de los países industrializados, pero hay que destacar que también surgieron de necesidades internas.

El afán por crear consenso respecto al nuevo proyecto, el recuerdo de la forma en que lograron sus ascenso con apoyo popular y el interés por coadyuvar al incremento de las exportaciones de minerales y otras materias primas a través de más control de la población y personal calificado hicieron que los gobernantes consideraran a la enseñanza pública, especialmente a la elemental, como prioridad[3]. Considerando que el partido en función de gobierno no era monolítico y que un sector se mantuvo apegado a los principios fundamentales del liberalismo, no se debe descartar que algunos miembros se hayan interesado genuinamente en la educación, motivados por el anhelo de que la sociedad ofreciera más oportunidades[4].

La reforma educativa boliviana no estuvo libre de contradicciones. Al analizar su impacto en zonas rurales altiplánicas aledañas a la ciudad de La Paz, el presente trabajo muestra esa situación. Permite ver hasta qué punto llegan el discurso y las acciones reformistas en las antiguas escuelas provinciales, reservadas para hijos de hacendados, administradores, comerciantes y autoridades. También deja apreciar que las ambigüedades y paradojas del proyecto hegemónico liberal brindaron un margen de acción que fue aprovechado por comunarios aymara para crear escuelas comunales que derivaron en experiencias contra-hegemónicas interesantes, que no se debe dejar de lado en el análisis del resurgimiento de una educación propia[5].

2. Planteamientos de los reformadores

Siguiendo la concepción desarrollista de fines del siglo XIX y principios del XX, los gobernantes liberales planteaban que la enseñanza pública debía preparar a la población para incrementar la productividad y lograr el progreso[6]. Los reformadores pusieron particular atención en la educación primaria, la cual experimentó un gran crecimiento. Como pocas

3 Para los factores externos, véase Joachim Schroeder, **Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca**, La Paz, Ediciones CEBIAE, 1994; para los factores internos, Raúl Calderón Jemio, "La deuda 'social' de los liberales de principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910", en **Data**, No. 5, 1994, pp. 53-83.

4 José Fellman Velarde, **Historia de la cultura boliviana. Fundamentos socio-políticos**, La Paz-Cochabamba, Editorial "Los Amigos del Libro"", 1976; Kent; Calderón Jemio.

5 De manera general, este planteamiento fue anticipado en Calderón Jemio. Ver nota 3.

6 Véase Schroeder, en nota 3.

veces, el presupuesto educativo aumentó considerablemente, lo cual fue posible gracias a los crecientes ingresos por concepto de exportaciones de minerales[7].

Entre 1900 y 1910, la suma destinada a enseñanza subió cuatro veces. El número de estudiantes del ciclo elemental en todo el país se incrementó de 37.149, en 1903, a 45.976, en 1910[8].

En lo cualitativo, la reforma se caracterizó por el esfuerzo para que la educación vuelva a depender del Estado, y específicamente del gobierno central. A partir de la creación de un sistema educativo fiscal, que debía reemplazar al municipal, se construyó establecimientos escolares y mejoró los existentes, inició la profesionalización de los docentes, generalizó el uso de textos y reglamentó las evaluaciones. También se extendió la gratuidad de la enseñanza al ciclo secundario. Finalmente, a iniciativa del notable ministro Daniel Sánchez Bustamante, fueron unificados los programas[9].

En el departamento de La Paz, el nuevo centro de poder, las transformaciones educativas constituyeron fuente de particular interés. En 1904, el representante del Rectorado de la Universidad, institución que tenía a su cargo la enseñanza en todos los ciclos, informaba alarmado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que, más allá de los instructivos gubernamentales, quedaba mucho por hacer para que la educación tuviera un carácter práctico y respondiera a necesidades de la producción. Asimismo, pidió apoyo al despacho mencionado, especialmente para el nivel primario pues consideraba que éste era la clave para el futuro del país. El representante universitario, combinando criterios evolucionistas con un grado de utilitarismo, recalcó que la educación debía coadyuvar a "[...] soportar la lucha por la existencia, y al desarrollo de los medios morales y físicos para poder dominar el medio social y natural [...]". A esto agregó que tal formación tendría que caracterizarse por una orientación científica y técnica, siguiendo los principios del sistema "gradual concéntrico", de origen francés y popular en el ámbito de los gestores de la educación boliviana en los años posteriores a 1900[10].

Entre los problemas que identificaba el informe, como factores que impedían la ejecución de los lineamientos dados por el gobierno central en el departamento de La Paz en el ciclo primario, hay que citar la falta de textos y la carencia de equipo para los establecimientos. En las provincias, particularmente, otras deficiencias, además, eran la ausencia de orden en la

7 Véase Contreras, en nota 2

8 Calderón Jemio.

9 Fellman Velarde; Calderón Jemio.

10 J. M. Eyzaguirre, en representación del Cancelariato del Distrito Universitario de La Paz, a Juan Misael Saracho, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, La Paz, 8 de junio de 1904, en "Informes de los Cancelarios de la Universidad, 1904", A.L.P., Min. Educ., Informes de Universidad, Doc. No. 383, s.f. Para el sistema "gradual concéntrico", véase Georges Snyders, Antoine Léon y Jean Vial, Historia de la pedagogía, Vol. II, Barcelona, Oikostau, S.A.-Ediciones, 1974.

inscripción de estudiantes y la irregularidad de las evaluaciones. La carencia de un supervisor encargado de los establecimientos provinciales, según el representante universitario, incidía en las fallas anotadas[11].

Hacia 1910, la situación del departamento de La Paz fue analizada por el destacado Rector de la Universidad, Manuel B. Mariaca, con un mesurado optimismo respecto a las transformaciones logradas e indicando que todavía existían problemas no superados. La autoridad universitaria reiteró lo planteado por el informe de 1904, remarcando que en 1909 se había hecho un gran esfuerzo por lograr resultados beneficiosos. Enfatizó que se dio prioridad a una "moral práctica" y a los "conocimientos científicos", con miras a un aprovechamiento de la naturaleza y el futuro. Sin embargo, también admitió que todavía eran mantenidos programas y asignaturas con carácter clásico, que no correspondían a necesidades del momento[12].

En lo que se refiere a la educación primaria provincial, Mariaca mencionó que al existir mayores recursos disponibles fueron creadas nuevas escuelas fiscales provinciales en el departamento. Mas el Rector dejó traslucir preocupación al dar a entender que hacía falta mayor "idoneidad" en el personal docente y que todavía no se contaba con los materiales necesarios. La información proporcionada por Mariaca es importante pues permite apreciar hasta qué punto se plasmó la reforma en una década de gobierno liberal y, asimismo, evaluar sus falencias y límites al mostrar cómo, en algunos aspectos, no se pudo pasar de la retórica a la realidad.

3. Las escuelas provinciales

En el período estudiado las escuelas provinciales no experimentan una transformación muy profunda. En ellas continuaron las deficiencias y los programas clásicos; por otro lado, los cambios se limitaron a la provisión de nuevos textos, así como algo de equipo y medios de enseñanza.

Después de la guerra civil de 1898-1899, varias escuelas provinciales del altiplano, especialmente en zonas donde se había combatido, quedaron en un estado de abandono total. Esto sucedió en Sikasika, capital de la provincia del mismo nombre ubicada al sur del departamento, con 1.785 habitantes, donde el establecimiento fiscal fue cerrado. El problema era particularmente grave, pues en dicha población no existía una escuela municipal o parroquial. A inicios de 1900, el Subprefecto, por lo tanto, transmitió al Ministro del ramo

11 Eyzaguirre a Saracho.

12 "Discurso informativo del Rector de la Universidad de La Paz, leído en la instalación del año escolar de 1910", en "Informes de Universidades a la memoria de 1911", A.L.P., Min. Educ., Informes de Universidad, Doc. No. 171, s.f.

la preocupación de los vecinos y solicitó se designe un docente para que el centro escolar reinicie sus actividades[13].

Sin embargo, este tipo de inquietud inicial de los padres de familia fue efímera y no se tradujo con el transcurso del tiempo en mejoras significativas. En 1907, a pesar de que el año anterior se había aumentado dos y media veces el presupuesto educativo, con relación a 1900, se puede percibir una situación difícil a través de la comparación de las escuelas de Jachakachi, capital de la provincia Umasuyu, ubicada al noroeste de la ciudad de La Paz con 2.116 habitantes, Pukarani, villa con larga tradición ubicada al oeste de La Paz, con 376 habitantes, y Sikasika. Todas ellas constituían centros comerciales y en los alrededores había una gran producción agropecuaria[14].

En cuanto al número de alumnos, hay variaciones significativas. El Instituto Fiscal de Jachakachi tenía un total de 128. Las escuelas de Pukarani y Sikasika tienen un número menor: 34 asistentes y 58 regulares a los cuales se agregaban 12 oyentes, respectivamente. En el caso de las dos primeras instituciones no se sabe cómo estaban divididos los estudiantes. En la de Sikasika estaban separados en cinco niveles: 1o. y 2o. "infantil"; y 1o., 2o., y 3o. "elemental".

Con relación a las escuelas de Jachakachi y Pukarani no se tiene la nómina de alumnos. Sólo se encontró la lista de inscritos en la de Sikasika, en la cual todos son varones. Tomando en cuenta datos generales de las provincias de La Paz, y una probable analogía con la situación en la institución para la cual se dispone de datos, es muy probable que también en Jachakachi y Pukarani los estudiantes hayan sido sólo niños. Esto sería una muestra del limitado impacto de la reforma en las provincias, pues como parte de ella en las ciudades se estaba impulsando la educación femenina[15].

---

13 Luis D. Santander, subprefecto de Aroma a Samuel Oropeza, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Sikasika, 17 de febrero de 1900, en "Instrucción. Prefectura de La Paz, 1899-1903", A.L.P., Min. Educ., Correspondencia enviada por la Prefectura de La Paz, Doc. No. 119, s.f.

14 Juan Manuel Monje, regente del instituto Fiscal de la 1a. Sección de Omasuyos, a Juan Misael Saracho, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Achakachi, 16 de enero de 1907; Ascencio Irusta, Preceptor de la Escuela Fiscal de Pukarani, a Saracho, Pukarani, 5 de marzo de 1907; Irusta, "Informe que da el Preceptor de la Esucela Fiscal de Pucarani ante el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, conforme a circular de 22 de diciembre del año pasado"; Samuel S. Alcazar, Preceptor de la Escuela Fiscal de la Capital Sikasika, a Saracho, Sikasika, 30 de enero de 1907; Alcazar, "Informe que eleva el Preceptor de la Escuela Fiscal de la Capital Sicasica al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en cumplimiento de la orden circular de 22 de Diciembre de 1906". Todos estos documentos se hallan en "Datos Estadísticos de Instrucción, 1907", A.L.P., Min. Educ., Estadística, Doc. No. 418, s.f. Los datos demográficos provienen de Oficina Nacional de Inmigración, Estadística y Propaganda Geográfica, **Censo general de la población de la República de Bolivia, según el empadronamiento del 1o. de Septiembre de 1900**, Vol. II, **Resultados definitivos**, La Paz, Taller Tipo-Litográfico de José M. Gamarra, 1904, p. 125-126.

15 Alcazar, "Nómina de los alumnos inscritos en la Escuela Fiscal de Sikasica, desde el 15 al 31 de diciembre de 1906", Sikasika, 6 de febrero de 1907, en "Oficios de las Escuelas Fiscales, 1907", A.L.P., Min. Educ., Oficios, Doc. No. 220, s.f.

En lo que se refiere a programas, tampoco hay grandes cambios. Pese a que las autoridades educativas recomendaban iniciar la aplicación de sistema "gradual concéntrico" en el nivel primario con el propósito de preparar al estudiante para las nuevas asignaturas científicas de la secundaria[16], en las escuelas provinciales se mantuvo una educación principalmente orientada a la enseñanza de la lectura y escritura, castellano, aritmética y religión.

De acuerdo a un inventario de materiales y textos de la escuela de Jachakachi, que era la que contaba con más recursos, se puede notar que ésta enfatizaba la enseñanza de caligrafía empleando cuadernos "Appleton". Además, la lectura fue parte central del programa. Para su enseñanza, se contaba con libros de la misma editorial, correspondientes a tres niveles. Asimismo, se dio prioridad a la gramática, asignatura cuya enseñanza se realizaba en base a textos disponibles. De acuerdo a los medios existentes, se infiere que la aritmética, la geometría y la geografía universal recibían particular atención.

Finalmente, para dar algunas nociones generales sobre ciencias naturales se contaba con algunos ejemplares del **Libro de primaria** de "Appleton", en el cual seguramente se incluían conocimientos básicos. A las deficiencias del programa, que resaltan a primera vista, hay que agregar que aunque se trataba de una escuela privilegiada entre las provinciales, la de Jachakachi tenía el problema de la carencia de textos. Como ejemplo, basta citar que para los 128 estudiantes sólo había tres ejemplares del **Libro de primaria**, situación que era similar en las otras asignaturas mencionadas, con excepción de caligrafía[17].

La escuela de Pukarani se encontraba en situación más dramática. A partir de la información proporcionada por el docente, se advierte la existencia de un mínimo de material y una actividad poco organizada y anticuada. En base a los pocos textos de que se disponían y a un pedido que se hizo a las autoridades superiores, se concluye que la enseñanza estaba principalmente orientada a la lectura y escritura, gramática, aritmética, geografía, historia de Bolivia y religión y moral[18].

En Sikasika se cuenta con más material y sistematización. El docente tenía una copia del "Plan de estudios y programas", que le servía de guía. Revisando los materiales y textos disponibles, se ve que en 1o. y 2o. "infantil" se daba prioridad a la lectura y después a la escritura. En 1o. "elemental" se iniciaba la enseñanza de la aritmética y moral. En el siguiente grado, a las asignaturas mencionadas se agregaba gramática, geografía universal y religión. Finalmente, en 3o. "elemental" se añadía historia de Bolivia. Cabe destacar que entre los materiales nuevos solicitados por el docente se incluye una colección de láminas, para enseñar siguiendo

16 Véase Calderón Jemio.

17 Monje, "Inventario practicado del Material Científico de la Escuela Fiscal de la Ciudad de Achacachi, 1a. Sección de Omasuyos", en "Datos Estadísticos de Instrucción, 1907".

18 Irusta, "Informe".

el método "objetivo" pestalociano también popular entre las autoridades de principios de siglo. Este es un pequeño indicio de que, respondiendo a las iniciativas de la reforma, se deseaba optimizar la labor educativa en la escuela de Sikasika[19].

En cuanto a infraestructura y equipamiento, la situación no era menos preocupante. La escuela de Jachakachi tenía un local de 17 metros de largo por cuatro y medio de ancho, en mal estado y riesgoso para los ocupantes. En Pukarani, el local era de diez por cinco metros, alquilado y no acondicionado. Los asientos eran de adobe y sólo se disponía de tres bancos de madera. Mientras tanto, en Sikasika, el local era de 10 metros de largo por cinco metros, 35 centímetros de ancho, en buen estado. Existía un patio de dimensiones similares. En el aula se disponía de asientos de adobe y ocho pupitres en los cuales se sentaban 24 alumnos[20].

Durante los siguientes años, la reforma prosiguió, concentrándose principalmente en la reglamentación de la educación en sus distintos niveles, la formación de personal docente, la aplicación de nuevos métodos y la distribución de materiales. En lo que se refiere a las escuelas provinciales, el Ministerio de Justicia e Instrucción dio su apoyo, principalmente mandando "paquetes" de textos bolivianos y extranjeros que sirvieran para innovar las modalidades de enseñanza. Es probable que los tres establecimientos a los que nos referimos arriba hubieran recibido estos envíos.

Se dispone de datos de escuelas de otras partes del altiplano. En respuesta a un pedido de fines de 1910 de la maestra de Puerto Acosta, localidad ubicada al norte de Jachakachi, cerca a la frontera con el Perú en la provincia Umasuyu, el 28 de enero de 1911, por ejemplo, el Ministerio envió un lote de textos para los estudiantes. Se trataba de 25 copias del **Silabario boliviano** y 15 copias del Libro 2o. de lectura. Además, para uso de la docente en la preparación de clases, siguiendo los "nuevos métodos" sin que el alumno requiera de un libro "especial", se incluyó una copia de las siguientes publicaciones: **Lenguaje nacional**; **Aritmética elemental**; **Geografía de Bolivia**; **Geografía de Bolivia (elemental)**; **Historia de Bolivia**, por José María Camacho[21]; **Instrucción cívica**; y **Canciones escolares**. Posteriormente, el 17 de mayo, también respondiendo a un pedido de la docente de Ayu Ayu, población de la provincia Sikasika, ubicada la norte de la capital provincial, el Ministerio remitió a la escuela fiscal 20 ejemplares del **Silabario boliviano** y un ejemplar de **Gimnasia sueca**. Además, el paquete contenía una colección de láminas de zoología, para que sean empleadas en la enseñanza "objetiva" como elementos motivadores[22].

19 Alcazar, "Informe". Para el método pestalociano, véase James Bowen, **Historia de la educación occidental**, Vol. III, **El occidente moderno: Europa y el Nuevo Mundo** [sic] (siglos XVII-XX), Barcelona, Editorial Herder, S.A., 1985.

20 Monje a Saracho; Irusta, "Informe"; Alcazar a Saracho.

21 Hay varias re-ediciones; una es: La Paz, Librería "Renacimiento", 1927.

22 Encargado de Sección de Almacenes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a la Preceptora de la Escuela Fiscal de Puerto Acosta, La Paz 28 de enero de 1911; Encargado de Sección de Almacenes a la Preceptora de la Escuela Fiscal de Ayo Ayo, La Paz, 17 de mayo de 1911, en "Oficios Escuelas Fiscales, 1er. Semestre, 1911", A.L.P., Min. Educ., Oficios, Doc. No. 890, s.f.

La remisión de los materiales mencionados y su posterior utilización sugieren que se continuaba enfatizando la enseñanza mecánica y repetitiva de la lectura. Aunque también hay que apreciar que los textos fueron enviados en un número que permitiría su mejor aprovechamiento por parte de los estudiantes. Asimismo, existe mayor énfasis en la historia y la cívica, que responde a una postura nacionalista que empezaron a adoptar los liberales alrededor de 1910[23]. Lo nuevo sería la enseñanza de música y educación física, importantes para la psicomotricidad, y el empleo de cuadros siguiendo principios pestalocianos, así como también la designación de maestras para las escuelas provinciales, lo cual tal vez implicó que éstas adquirieran carácter mixto.

4. Escuelas de comunidad

Poco después de haber tomado el poder, los liberales mostraron interés por extender la educación a las áreas rurales y apoyar iniciativas de los propios ayllu del altiplano paceño. Esto era parte del proyecto de modernización que tenían los nuevos gobernantes. Otra motivación parece ser el deseo de resarcir por lo menos parte de su "deuda social" y de alguna manera corresponder el apoyo recibido, cumpliendo sus promesas respecto al sistema educativo[24].

En mayo de 1901, la Prefectura de La Paz informó al Ministro de Justicia e Instrucción Pública que, a solicitud de la autoridad comunal aymara del cantón Jachakachi, Cipriano Rojas, y siguiendo instructivos del gobierno central, adoptó medidas con el propósito de coadyuvar a los esfuerzos educativos que hacían los comunarios de la provincia Umasuyu. Específicamente, el Prefecto había ordenado que las autoridades provinciales protegieran y ayudaran con especial celo las "Escuelas de indígenas para instrucción primaria", destacando que habían sido creadas con recursos de la población originaria. La solicitud y la respuesta son por demás notables pues Rojas, algunas décadas después, sería uno de los fundadores del trascendental núcleo escolar de Warisata, ubicado en la zona[25].

A principios de 1902, el Prefecto envió un informe similar al nuevo Ministro de Fomento e Instrucción Pública. El aymara Melchor Yujra -quien fuera maestro de uno de los artífices de Warisata, Avelino Siñani-[26], había pedido al Ministerio "amparo y apoyo" para que la escuela

23 Esto sugiere Fellman Velarde.

24 Calderón Jemio.

25 Fermín Prudencio, Prefecto y Comandante General de La Paz, a Samuel Oropeza, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, La Paz, 28 de mayo de 1901, en "Instrucción. Prefectura de La Paz, 1899-1903". Elizardo Pérez, **Warisata. La escuela ayllu**, La Paz, Empresa Industrial Gráfica E. Burillo, 1962.

26 Tomasa Siñani de Willka, "Breve biografía del fundador de la 'escuela-ayllu': un testimonio escrito sobre Avelino Siñani", en Roberto Choque Canqui y otros, **Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?**, La Paz, Ediciones Aruwiyiri, 1992, pp. 125-134.

'rural" del ayllu Quta-quta, ubicada en la parte central de Umasuyu, a orillas del Lago Titikaka y al oeste de Warina, funcione libre de la intimidación de funcionarios locales y terratenientes. A instancias de la máxima autoridad del despacho, el Prefecto señaló que deseaba "proteger", dentro de sus posibilidades, a las escuelas con carácter comunal, y estimular y difundir la "tendencia" que se podía apreciar en algunos ayllu de tener educación formal "a toda costa". Asimismo, manifestó que sancionaría los excesos que el maestro de Quta-quta había denunciado[27].

Para responder al interés de las comunidades, a partir de 1906 se inició el sistema de "maestros ambulantes", copiado de norteamérica y en el cual un docente, generalmente proveniente de la ciudad, debía servir a dos o más comunidades[28].

Esta labor no estuvo libre de conflictos. Por ejemplo, a fines de 1907, en la estancia de Chiarjaqi, cantón Jayu Jayu de la provincia Sikasika -uno de los lugares donde más se combatió en 1899-, el jilakata acusó al maestro de haber vendido los materiales didácticos a sus estudiantes, aunque éste último negó los cargos con apoyo de sus propios discípulos y los padres de familia[29].

El maestro ambulante de Chiarjaqi atendía a las estancias de Yauruita y Patarani, separadas de la primera por corta distancia. Con los materiales sobrantes también deseaba pasar a la estancia Kañawiri, cantón Umala, al sur de la provincia. Resulta interesante que el docente invitara a las autoridades provinciales y cantonales, así como a los párrocos de Jayu Jayu, a presenciar la evaluación final de sus estudiantes, pero obtuviera una respuesta mínima por falta de interés de los funcionarios de niveles intermedios y locales. De manera contrastante, sin embargo, hubo una asistencia total de parte de los padres de familia de la comunidad, quienes pidieron al profesor que no se marchara a otras comunidades mientras sus alumnos no dominaran la lectura y escritura[30].

Hay que hacer notar que el profesor también tuvo problemas con el Corregidor de Jayu Jayu. Yendo contra los designios del gobierno, la autoridad había obstaculizado la actividad de las escuelas ambulantes y hostigado al docente. Los establecimientos eran una barrera para el funcionario cantonal que estaba tomando ilegalmente tierras de los combativos ayllu Sullcawi, Milliri y otros, empleando la violencia. Su deseo era convertir a la primera comunidad en una hacienda. Si los comunarios resistían, les decía que los llevaría a trabajar

27 Prudencio a Oropeza, La Paz, 28 de mayo de 1901, en "Instrucción. Prefectura de La Paz, 1899-1903".

28 Choque Canqui, "La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)", en Choque Canqui y otros.

29 Severo Paz Vega, maestro ambulante de la estancia de Chiarjaqi, a Enrique Tapia, Corregidor accidental del cantón Ayu Ayu, 1o. de noviembre de 1907, en "Oficios de las Escuelas Fiscales, 1907", A.L.P., Min. Educ., Oficios, Doc. No. 220, s.f.

30 Paz Vega a Juan Misael Saracho, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Chiarjaqi, 23 de noviembre de 1907, en "Oficios de las Escuelas Fiscales, 1907".

"eternamente" en "las líneas férreas", o los entregaría al reorganizado ejército como "soldados". Ante esta situación, el profesor pidió garantías de las autoridades superiores para continuar su trabajo[31].

A pesar de las presiones, sin embargo, las escuelas ambulantes funcionaron exitosamente gracias a la motivación y participación comunal. En la visita que el Inspector de Instrucción Pública hizo a los establecimientos comunales de Sikasika, a fines de 1907, quedó gratamente impresionado. Encontró que la más concurrida era la del ayllu Arkata, estancia de Chiarjaqi, que tenía un total de 67 alumnos varones. A unos 17 kilómetros de distancia estaba la comunidad de Kañawiri, donde a partir de inicios de 1908 funcionaría una nueva escuela ambulante. Según la estimación del jilaqata de dicho ayllu, quien se hallaba sumamente optimista, habría más de 150 alumnos, o uno por familia[32]. Otros ejemplos del mismo cantón, correspondientes a 1907, son la escuela de Milliri, que tenía 44 alumnos, y la de Wallquta, con 35 alumnos[33]. En Qarachuyu, Umala, existía una escuela importante cuyo carácter era mixto, con 49 alumnos y 14 alumnas[34]. Muy rápidamente, como puede verse, las escuelas ambulantes habían llegado a tener el mismo número de estudiantes que las provinciales, constituyéndose en la base para futuras instituciones más estables.

Y no se trataba sólo de números. A fines de 1907, los miembros de la "mesa examinadora" de la escuela de Aigachi, al sur de Umasuyu y a la cual asistían alumnos originarios, informaron que éstos pasaron las pruebas finales de manera brillante. Los evaluadores, entre los cuales estaban el Párroco, el Corregidor y otros personajes del cantón, elogiaron al maestro. Los alumnos habían llevado las asignaturas de lectura, escritura, aritmética y numeración y doctrina cristiana[35].

Hubo docentes que además buscaron superar los métodos tradicionales de enseñanza. En Chiarjaqi, por ejemplo, el maestro ambulante, que acababa de recibir materiales, pidió se le enviaran dos cuadernos de historia natural, con láminas, para emplearlos en las "lecciones de cosas y objetos", siguiendo los principios que estaban en boga. Seguramente, utilizó dichos

31 Ibid.

32 Inspector de Instrucción Pública a Saracho, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, La Paz, 27 de diciembre de 1907, en "Oficios de las Escuelas Fiscales, 1907".

33 Víctor Manuel Barrientos, "Nómina de los Alumnos de la Escuela Ambulante en Milliri-canton Ayoayo", Milliri, 9 de noviembre de 1907; Barrientos, "Escuela Ambulante en Hualcota, Cantón Ayoayo", en "Datos Estadísticos de Instrucción, 1907".

34 "Nómina de Alumnos de la Escuela mixta del cantón Umala, comunidad Carachuyo", Qarachuyu, 1o. de septiembre de 1907, en "Datos Estadísticos de Instrucción, 1907".

35 Párroco, Corregidor y otros, miembros de la Mesa examinadora del pueblo de Aigachi, a Saracho, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Aigachi, 10 de noviembre de 1907, en "Oficios de las Escuelas Fiscales, 1907".

volúmenes para iniciar explicaciones y para hacer comparaciones con elementos de la naturaleza conocidos por los alumnos[36].

En cuanto a locales, también los comunarios hicieron un esfuerzo. Por ejemplo, en el ayllu Arkata se disponía de una construcción donde funcionaba la escuela, e incluso había habitaciones alrededor para que se quedaran alumnos provenientes de posesiones comunales distantes. El "entusiasmo" con el que contribuían a la escuela los padres y alumnos no dejaba de llamar la "atención" del maestro[37].

Hacia 1911, las escuelas para niños originarios consolidaron su existencia. El sistema ambulante fue sustituido por centros permanentes[38]. Estos establecimientos, al igual que los provinciales, también recibieron lotes de textos para uso de los estudiantes y libros para el docente.

En Santiago de Wata, al norte de la provincia Umasuyu, había sido creada una escuela para niños aymara. En mayo, fueron enviados a este establecimiento 50 ejemplares del **Silabario boliviano**, de Daniel Sánchez Bustamante; además, para uso del maestro, un **Cuadro histórico de Bolivia**, un **Cuadro geográfico de Bolivia**, una **Geografía de Bolivia**, una **Instrucción cívica**. Al siguiente mes fueron enviados 25 ejemplares del **Silabario boliviano** de otro autor, y 20 de **Nociones de higiene popular**[39].

Se constata que la situación en cuanto a programa era muy similar a la de las escuelas provinciales. Se pone un gran énfasis en la lectura en castellano, mas no se debe dejar de lado el hecho de que en varios casos hubo maestros aymara que probablemente dieron parte de sus explicaciones en la lengua vernácula y que en otros, estos establecimientos fueron creados por iniciativa de los comunarios, como en Umasuyu, y la base para que se empezar a reconstituir una educación con carácter propio.

5. Balance y epílogo

La comparación realizada permite apreciar las diferencias existentes entre las escuelas provinciales del altiplano paceño y las que surgieron a principios del siglo XX en las comunidades aymara. Mientras que en las primeras se nota un apego a la educación clásica

36 Paz Vega a Saracho, Chiarjaqi, 21 de diciembre de 1907, en "Oficios de las Escuelas Fiscales, 1907".

37 Inspector de Instrucción Pública a Saracho, La Paz 27 de diciembre de 1907, en "Oficios de las Escuelas Fiscales, 1907".

38 Ver Choque Canqui.

39 Encargado de Sección de Almacenes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a Carlos W. Clark, Preceptor de originarios de Santiago de Wata, La Paz, 19 de mayo de 1911, en "Oficios Escuelas Fiscales 1er. Semestre, 1911".

y poco interés en introducir cambios, a pesar del discurso y los lineamientos proporcionados por los gobernantes reformadores, en las segundas hay un mayor dinamismo que tiene que ver con la motivación y participación de la comunidad y un mayor aprovechamiento de la política educativa de los liberales.

Esto lo refrenda el perceptivo Rector de la Universidad de La Paz, Manuel B. Mariaca, en su informe de 1910. Según la autoridad que tenía a su cargo toda la educación del departamento, pese a los desembolsos realizados, las escuelas de provincia todavía no alcanzaban un nivel óptimo. En ellas, había una serie de problemas, entre los cuales destacaban: la carencia de personal docente adecuadamente preparado; el poco deseo que tenían maestros de las ciudades de ir a trabajar en centros educativos alejados; la dificultad que implicaba hacerles llegar materiales nuevos; la indiferencia hacia la educación mostrada por las autoridades provinciales y cantonales y párrocos; y las deficiencias en la supervisión de la labor en las provincias por parte del Consejo Universitario paceño.

A los problemas anotados, hay que agregar otro que está conectado con la mayoría de ellos: la ausencia de los vecinos de los pueblos y los padres de familia en el proceso de formación de las nuevas generaciones. Al parecer, la élite y clase media provincial se confió en la demanda de servicios en niveles intermedios y locales por parte del Estado, el creciente comercio y la expansión de la hacienda, y no valoró la educación como una inversión a largo plazo. Cuando lo hizo, además, recurrió al expediente de enviar a los hijos a la ciudad para que prosiguieran sus estudios[40].

La situación era diferente en las comunidades aymara, como se vio y lo ratifica Mariaca. En las escuelas comunales se había alcanzado éxito en la preparación de niños originarios, tal cual demuestran los resultados de las evaluaciones y el entusiasmo en la recepción del apoyo brindado a los establecimientos por el gobierno. El Rector reconoció que el trabajo de los maestros "ambulantes" había fructificado y que la población originaria consideraba que la educación era una vía importante para lograr reivindicaciones; enfatizó que: "Los niños [aymara] desean leer y se empeñan en conocer las letras, piden libros y exigen Maestros". Por otro lado, mencionó que gradualmente se estaba ablandando a quienes prejuiciosamente se oponían a brindar educación formal a los originarios. Mariaca también destacó que los centros escolares se tornaron rapidamente en "focos de educación", cuya irradiación llegaba a comunidades vecinas y del resto del cantón[41].

Esto no es sólo la opinión de una autoridad aparentemente entusiasmada con la educación originaria. A inicios de 1911, el maestro de la escuela rural fiscal de la comunidad Batallas, ubicada al centro-oeste de Umasuyu, señaló al Ministro de Justicia e Instrucción Pública que

40 "Discurso informativo", véase nota 12.

41 Ibid.

después de un tiempo el establecimiento reiniciaba sus actividades. Contaba con 30 alumnos inscritos, y las autoridades comunales se habían encargado de reorganizarlo. El jilakata y el segunda recibieron las inscripciones durante un mes. Y aunque inicialmente no hubo una gran respuesta de los padres, la participación de las autoridades originarias y su afán persuasivo ya son para encomiar[42].

Es que en sus esfuerzos por frenar la expansión de la hacienda y abusos de autoridades provinciales y locales, los originarios valoraron la educación formal. Como plantearon Roberto Choque, Karen Claure, Carlos Mamani y Esteban Ticona, tomaron el nuevo conocimiento como arma de resistencia y liberación[43]. Los aymara, cual demuestra el caso del altiplano paceño, crearon escuelas de comunidad, obtuvieron apoyo de las instancias gubernamentales, aprovecharon las iniciativas de la reforma, mantuvieron los establecimientos y los multiplicaron. A la larga, además, esta experiencia fue la base de la reconstitución de una educación propia. No se olvide que las escuelas de Achakachi y Quta-quta fueron una base para la fundación de Warisata, donde se enseñaba de acuerdo a directrices y necesidades de la comunidad, y hasta cierto punto en lengua aymara. En todo esto, la diferencia entre la educación provincial y la de las comunidades radica en que la última emerge de la complicada transición del siglo XIX al XX, en medio de conflictos sociales que la convertían en una necesidad para los originarios, quienes, empleando de manera abierta una serie de estrategias -en las cuales combinan la defensa de lo propio con innovaciones-, buscaban una situación más justa. Este análisis y reflexión debe ayudar a entender más las contradicciones y lo sorprendente de los procesos del inicio de siglo y -por qué no- también del final.

42 Miguel Vertiz Blanco, Preceptor de la Escuela Rural fiscal de la Comunidad Batallas, a Bautista Saavedra, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Batallas, 10 de enero de 1911, en "Oficios Escuelas Fiscales 1er. Semestre, 1911".

43 Choque Canqui; Karen Claure, **Las escuelas indígenales: Otra forma de resistencia comunaria**, La Paz, Hisbol, 1989; Carlos B. Mamani Condori, **Taraqu, 1866-1935: Masacre, guerra y "Renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi**, La Paz, Ediciones Aruwiyiri, 1991; Esteban Ticona Alejo, "Conceptualización de educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Quispe", La Paz, manuscrito, 1989.

LA EDUCACION INDIGENAL BOLIVIANA

El proceso educativo indígena-rural

Roberto Choque C.*

INTRODUCCION

Indudablemente, mucho antes de la organización del Estado inka las formas educativas por costumbre estaban implementadas en la sociedad andina. La formación social y la misma organización de trabajo, obviamente, estaban fortalecidas por los mecanismos educativos (biológico y moral). Es decir, la comunidad o sociedad, para su fortalecimiento, necesitaba contar con una política educativa, especialmente para formar a su gente como recurso útil a la sociedad. Durante el inkario existían dos tipos de educación. Una educación especializada para cumplir ciertas actividades específicas en las entidades del Estado, y otra que funcionaba en el hogar de cada ayllu. Este tipo de educación, que era integral, estaba estrechamente vinculada al quehacer hogareño y comunal, lo cual se cumplía a través del trabajo. La explicación sobre esta importante forma educativa está descrita en la obra de Waman Puma de Ayala. Las "calles" o "visitas" de que nos habla Waman Puma son las verificaciones periódicas sobre el comportamiento de la gente de todas las edades en las diferentes actividades de la vida en la sociedad inka que serían para nosotros formas educativas originarias que aún continúan hasta nuestros días.

En los Andes, durante el coloniaje, especialmente en el Alto Perú (hoy Bolivia), no existía una educación dedicada a la masa indígena tributaria, con excepción de los hijos de los caciques que contaban con escuelas exclusivas para ellos. En cierta medida, la catequización

* El Lic. Roberto Choque C. es docente investigador titular del Instituto de Estudios Bolivianos y docente titular de la Carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés.

religiosa entre la población indígena podía ser considerada como una forma de educación. Obviamente, los misioneros en su misión evangelizadora al mismo tiempo estaban cumpliendo una obra educativa cristiana, pero sin alfabetizar.

La llamada educación indigenal fue una acción política del Estado republicano de principio del siglo XX, orientada hacia la civilización del indígena sometido por los grupos de poder a la ignorancia o relegado a su suerte cultural, social, económica e ideológica. El indígena durante la colonia, a pesar de ser reconocido como vasallo de la Corona de España y a diferencia de los propios criollos y mestizos, fue sometido a una serie de explotaciones y sumisiones sin poder alcanzar su liberación. De modo que el proceso de colonización hispana a partir del siglo XVI ha creado una desigualdad social y cultural abismal entre los españoles y los indígenas. Esta situación, además, fue el efecto de un trato patrimonial pero poco efectivo para la defensa indígena porque las autoridades coloniales no cumplían las disposiciones de su Majestad contra las arbitrariedades de los españoles o criollos. Por otra parte, la sociedad indígena ha sido segmentada en diferentes sectores o categorías en la dimensión vertical. Una pirámide social que mantenía una estructura de categorías sociales jerarquizadas en la cual los grupos hegemónicos de origen occidental aplastaban a las clases inferiores, en este caso, a las comunidades indígenas.

Así, el grupo cacical fue convertido en la élite indígena para que sirva como el mecanismo de control social indígena en beneficio de las instituciones coloniales. Los caciques coloniales, además de gozar de ciertos privilegios económicos y sociales, fueron favorecidos con la educación de sus hijos y muchos de ellos recibieron grados académicos superiores en las postrimerías del coloniaje. A su vez, la población tributaria también estaba segmentada en varias categorías jerarquizadas en originarios, yanaconas, forasteros y otras menores como resultado de las obligaciones tributarias impuestas desde arriba. Los tributarios indígenas andinos, a pesar de existir algunas cédulas para la creación de escuelas para ellos, no tenían ningún tipo de educación oficial durante la colonia. Sólo después de las rebeliones indígenas, las autoridades coloniales procuraron establecer escuelas para los indios tributarios con el objeto de enseñar además de artes y oficios a leer y escribir en castellano (Choque Canqui 1993: 88 y 89). Pero este deseo se quedó en disposiciones ya que de poco tiempo después se produjeron los movimientos independentistas para crear una otra situación histórica y postergando a las masas indígenas de acceder a una educación colonial o republicana hasta principios de este siglo.

Durante la república, la minoría criolla-mestiza, por su posición ideológica liberal-positivista, excluyó a las comunidades indígenas de la sociedad civil con la esperanza de buscar su exterminio porque significaba un lastre o atraso para el progreso. Por lo tanto, el indígena se veía restringido en sus derechos universales a la salud, a la participación política y a la educación. Desde esta perspectiva, fue muy difícil pensar en una educación indigenal. Pero si la educación para los criollos y mestizos se hubiese extendido a los indios, esto hubiera

significado una erogación del presupuesto nacional para el nuevo Estado republicano, aunque la contribución indígena cubría buena parte del ingreso al Tesoro Nacional. Sin embargo, al Estado dominado por la oligarquía criolla no le convenía buscar mecanismos de incorporación del indígena a la sociedad civil. En cierta medida, las diferencias raciales se mantenían por la influencia del darwinismo social y querer resolver el problema étnico con la inmigración europea resultaba ir en detrimento del indígena. Obviamente, el indígena excluido no significaba una carga social, aunque por su tributo era importante para el Estado y además estaba obligado a prestar una serie de servicios a las autoridades gubernamentales y a los hacendados. De esta manera, el servicio personal del indígena se había convertido en un mecanismo para mantener su estado de esclavitud porque caso contrario habiera surgido el temido desequilibrio social entre el blanco y el indígena.

Después del proceso de cambio de mentalidad entre los sectores hegemónicos surgieron actitudes favorables a la posibilidad de incorporación del indígena a la sociedad civil, pero en forma más simbólica que real. La discusión giró en torno a la problemática económica y social. El mejor camino para su solución era la educación indigenal, porque además al Estado le servía como mecanismo de aculturación y también podía ser útil para el indígena como mecanismo de liberación de sus explotadores y le permitía reclamar sus derechos. De todos modos, para el Estado, la educación indigenal era el mecanismo de "civilización" a través de la alfabetización en lengua castellana.

El planteamiento giró en torno a la conversión del indígena ignorante y salvaje en el indígena civilizado o campesino. Su aplicación consistía en dar el alfabeto castellano al indígena que no era considerado como ciudadano ni formaba parte de la sociedad civil. Resulta que con el tiempo, los educadores e intelectuales se estaban convenciendo de que el indio era un elemento útil y de grandes perspectivas para el progreso del país. Entonces era urgente proceder a "su incorporación a la vida civilizada, por medio de una conveniente educación, según las características étnicas que cada grupo social tenga en sí, y según las necesidades de cada región geográfica del país"; así, a los aymaras, a los quechuas, a los cambas y a los otros, que eran la mayoría que poblaban Bolivia, se les debería inculcar una diferente manera de enseñanza, "la que puede ser agrícola, ganadera, minera, comercial, industrial, militar, de alfabetización o cualquier otro que el Estado vea de necesidad pública" (**Inti Karka** Nº 3, 1953). De esta manera, las variabilidades de región y cultura debería ser tomada muy en cuenta para variar el tipo de enseñanza.

Prácticamente a mediados del siglo XIX empezaron surgir algunas voces en favor de una educación indígenal, especialmente de algunos políticos que estaban muy próximos a las reivindicaciones indígenas, aunque éstos se encontraban totalmente sometidos a la ignoracia y a la miseria, sin tener acceso a la educación y a otros beneficios sociales. En este sentido, "hasta el año 1900, el indígena vivía enteramente desvinculado de la vida nacional, entregado al laboreo de los campos y de las minas como bestia de trabajo" (Donoso Torres 1940: 9).

Desde la perspectiva económica, el indígena podía ser el elemento importante para el desarrollo de la economía nacional si se le daba una educación con criterio productivo. Pero el proceso educativo debía contemplar el reconocimiento de la ciudadanía para permitir su incorporación a la sociedad civil. De hecho, la escuela era el mecanismo para lograr ello, pero se necesitaba de cambios sociales y políticos en las esferas hegemónicas para que los objetivos de la educación indigenal se cumplieran.

1. Formas de la educación originaria

1.1. Una educación originaria

Una educación originaria y propia sin duda estaba centrada en la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos de la vida diaria y socio-cultural del ayllu y la comunidad que mantenía su vigencia. En este caso, en cuanto al mundo andino, la enseñanza (*yatichawi*) era la tarea pedagógica más delicada que correspondía al jefe de la familia aymara-quechua y a otros que conservaban su organización propia e identidad, lo cual implicaba el proceso educativo del hombre desde su niñez hasta más allá de la adolescencia. Esta educación, como no era ajena ni excluyente, abarcaba lo biológico, social y cultural. La acción educativa empezaba en el hogar, donde los padres eran educadores o mentores de sus hijos y los hijos eran educandos desde su temprana niñez. Enseñar (*yatichaña*) era la acción pedagógica ejecutada por los padres de familia y los mayores (*jiliris*) en cada hogar y ayllu o comunidad (*marka*). Es decir, la primera escuela era el hogar (*uta*), donde se dsarrollaban las primeras tareas educativas con los primeros seres humanos que entran al mundo social. Vale decir, donde el niño era conducido hacia el aprendizaje de las cosas del hogar y de la comunidad para que luego, en base a lo aprendido, vaya adquiriendo su propia personalidad y responsabilidad. La enseñanza estaba graduada de acuerdo a las etapas evolutivas de cada niño (varón y mujer). Es decir, se enseñaba a los niños todos aquellos conocimientos esenciales que iban a ser útiles para su vida, de manera que la enseñanza estaba orientada hacia el papel de cada persona y sexo. "Así, algunas enseñanzas peculiares del padre están dirigidas al hijo, como las de la madre a la hija, esto es para que ambos sexos sepan desempeñar su rol respectivo en la sociedad desde su temprana edad hasta que sean adultos" (Choque Canqui 1992: 265-266).

Eso significa que una vez que el niño aymara-quechua llegue a su etapa de pubertad, la enseñanza y el aprendizaje van variando y abarcan otros aspectos de la vida: el conocimiento de la organización social, las prácticas rituales y los problemas de la comunidad. También el adolescente debe recibir enseñanza con la educación sexual de acuerdo a las normas sociales y principios morales y naturales. Por consiguiente, toda enseñanza se imparte de acuerdo a la edad y al sexo, a la situación social y cultural, a fin de que los educandos puedan desarrollar sus actividades conforme a sus necesidades vitales y espirituales, tanto en el hogar como en la comunidad. Desde luego, toda acción educativa se orienta desde el hogar hacia la

comunidad, por eso toda la buena o mala educación de un niño o joven será el reflejo de la escuela hogareña.

El proceso educativo, como hemos dicho empieza en el hogar; en este caso, tanto la madre como el padre son los primeros mentores de sus hijos. De modo que los padres (*taika-auki*), a través de la acción de la enseñanza, introducen al niño hacia el mundo de las relaciones sociales (entre padres e hijos o entre niños y sus mayores). El respeto que deben guardar los niños hacia los componentes de la familia (abuelos, padres, tíos, hermanos) es la máxima valoración social y ética. El respeto a las normas sociales y su preservación en el hogar se practican rigurosamente casi sin contradicción. Asimismo, merece todo respeto el sistema de organización socio-política del ayllu y el de la marka (comunidad de ayllus). En este caso, el ayllu aymara-quechua, que funciona como una organización socio-económica, cultural y política, merece su respeto y conservación. Entonces, la educación está orientada hacia ese objetivo de acuerdo a las normas de la comunidad que regulan las relaciones sociales, culturales y políticas. En otras palabras, el control social está regido por las autoridades de la comunidad y su práctica asegurada en base a la educación de sus componentes. Es decir, la organización social y política aymara-quechua "está consolidada en base a la organización del ayllu, controlada por una autoridad política denominada jilaqata, y la comunidad de ayllus (*marka*), jefaturizada por un *mallku*, este es una autoridad política de mayor jerarquía y de mayor respeto" (Ibid.: 266). Esta educación se mantuvo después de la llegada de los españoles, durante el coloniaje y la república y la practicamos aun hasta nuestros días, aunque deteriorada por efectos del sistema educativo impuesto por el Estado.

1.2. Formas educativas inkaicas

La cultura material de la época preinka nos permite percibir que el hombre andino ya conocía mecanismos avanzados y especializados de formas educativas para adquirir conocimientos de la tecnología y la producción. Durante el inkario la cultura andina había alcanzado un desarrollo con la creación de algunos centros educativos especializados con el objeto de preparar gente que se dedique a la producción agropecuaria, a los ritos y las ceremonias religiosas, a la formación de soldados para el ejército, a la lectura de los kipus, etc.

Después de la decadencia de Tiwanaku, según los estudiosos, la supuesta unidad cultural existente en el período de su auge empezó a fragmentarse con el surgimiento de Estados aymaras regionales, lo cual obligaba a los miembros de cada Estado o provincia fijar ciertas distinciones entre ellos, jerarquizando a sus autoridades políticas: de *mallku* a *apu-mallku* y *qhapaq*. Es indudable que la acción educativa coadyuvaba a toda la actividad humana: organización social, política, práctica de ritos y ceremonias, organización de la producción y la alimentación a través de una dieta reglamentada para los jóvenes de ambos sexos. En este caso, era necesario el conocimiento de las plantas medicinales para su uso adecuado. Desde

luego, la educación de los niños de ambos sexos debió estar orientada o guiada hacia las actividades prácticas de la vida, como ser: el cuidado de los animales, el cultivo de las plantas alimenticias, el hilado y las prácticas rituales.

Según los cronistas, durante el inkario se descubre la figura específica del **educador** dentro de formas variadas, es decir, del maestro autóctono dedicado a la enseñanza; desde luego, éste no es un educador desligado del complejo social, sino que realizaba sus actividades didácticas al asumir el ejercicio de una función pedagógica (Valcárcel s.f.: 29). En este caso, el *amauta* (como filósofo, científico, esteta y creador) resultaba ser integrador de sapiencia cuantitativa y madurez cualitativa y creadora. Según Valcárcel, "este sabio y filósofo, como educador, también posee cualidades pedagógicas. En este sentido es un maestro o *yachachic*. Su centro normal era el *Yachaywasi* o casa del saber" (Ibid.: 29). Mientras el centro educativo era *Acllawasi* (casa) para las mujeres escogidas que recibían una educación especial para desempeñar su rol de mujer aprendiendo el hilado y el tejido. En el *Acllawasi* había unas mujeres adultas conocidas como *mamakunas* que se encargaban a enseñar a las jóvenes. En este sentido, la enseñanza y aprendizaje abarcaban la existencia de cada persona, pero adaptados a su estado físico y edad.

1.3. Waman Puma y un tipo de educación-trabajo

Waman Puma de Ayala nos presenta una educación practicada desde el hogar con estrecha relación a la comunidad (sociedad) y a la naturaleza. Entonces, el proceso aprendizaje-trabajo empezaba con los niños desde su temparana edad siguiendo el proceso evolutivo biológico y psicológico del educando. El proceso educativo del varón funcionaba en forma paralela al de la mujer; por tanto, la enseñanza estaba orientada hacia la complementariedad entre el varón y la mujer como una naturaleza común. El objetivo del aprendizaje estaba, por tanto, estrechamente orientado hacia su aplicación al trabajo cotidiano y a la formación de la personalidad del educando.

El proceso educativo tanto para varones como para mujeres, a la edad de treinta y tres años, alcanzaba su fase de consolidación con el paso matrimonial que esto implicaba la procreación de hijos. Los varones de esta edad, especialmente los comprendidos entre 25 y 50 años, *auca camaioc* (soldados de guerra), eran aptos para la guerra porque podían demostrar sus capacidades físicas y psicológicas (como valentones). Entre tanto, eran capacitados y dispuestos para labrar la tierra y podían recibir tierras y mujer del inka. Por su parte, las mujeres de esa edad: *cipascona* (mujeres jóvenes), consideradas por su ocupación como *avacoc varmi* (tejedoras), estaban suficientemente capacitadas para dedicarse a tejer ropa de avasca delgada e hilar para cumbis (tejido fino). Pero estas mujeres, que hasta esa edad aún se conservaban vírgenes, estaban física y psicológicamente maduras para casarse con jóvenes valentones (soldados y capitanes).

Los varones comprendidos entre 18 y 20 años de edad, *saiapaiac* (mandadero), eran "jóvenes de encargos", es decir, mensajeros. Estaban muy bien educados (moral y físicamente). Cuidaban ganado y estaban acompañados de indios de guerra y de grandes principales y señores capitanes. En cuanto a su salud, por estar en su etapa de su desarrollo biológico y psicológico, su alimentación estaba sometida a una reglamentación rigurosa. De este modo, el joven de esa edad no probaba sal ni ají, ni miel ni vinagre, ni comía cosa dulce ni carne, ni cosa de gordura ni bebía chicha. Por tanto, su comida básica consistía en mote y maíz cocido, complementada seguramente con la papa y otros productos vegetales. Su vestimenta consistía generalmente en una camiseta y manta gruesa y esto bastaba. Si era hijo de principal recibia más castigo. A esa edad no conocía mujer en todo el imperio, debiendo esperar para ello hasta sus 30 años de edad.

Los muchachos comprendidos entre 12 y 18 años de edad, *mactacona* (jóvenes), eran educados cuidadosamente para tareas hogareñas y otras. En este sentido, eran confiados al cuidado de ganados y al mismo tiempo atrapaban con lazos y ligas *wachiwa* (ganso), *yutu* (perdiz), *takami* (pato) y otras aves no identificadas. Además, elaboraban petaquillas de la carne, y las plumas las guardaban para los inkas y capitanes del ejército. Por su parte, las mujeres de esa misma edad, *coro tasque* (de cabello corto), servían a sus padres y abuelas, igualmente a las señoras principales, especialmente para aprender a hilar y tejer cosas delicadas. Además servían de pastoras de ganado y de cuidadoras de sementeras o chacras, y aprendían a hacer chicha para su padre y madre. Entre otros oficios, aprendían a cocinar para su padre y hacían limpieza de la casa.

Los niños entre 9 y 12 años, *tocllacoc vamra* (niño cazador), eran entrenados a cazar pajaritos menudos. Cazaban con lazos y ligas aves como *quinte* (picaflor), *waychau* (pájaro pardo), *chayna* (jilguero), *urpay* (paloma) y otros pájaros. Entonces, este oficio los convertía en muchachos cazadores. Al mismo tiempo, además de cuidar de los animales, se ocupaban de traer leña, paja y de la limpieza; hilaban y torcían, hacían otros mandados de los principales y la justicia de su padre, madre y hermanos. Estos muchachos, por su mal comportamiento, recibían muchos azotes. Por su parte, las mujeres de esa misma edad, *pavav pallac* (que recoge flores), además de recoger las plantas acuáticas, hierbas y hojas de ocas, cogían flores para teñir lana, principalmente para *cumbis* (tejido fino), ropas y otras cosas. Estas muchachas, con esas hierbas, servían al sol y *capac ocha* (sacrificios humanos) del inka; asimismo, a los señores grandes y capitanes, señoras, *coyas* (reina) y *ñustas* (princesa) y a las mujeres principales para teñir *cumbi*, *avasca* (corriente), *conbana*, *llauto* (adorno de cabeza), *ojotas* (sandalias), *cunbana*, *vincha* (cinta), *chunbe* (faja de cintura) y *chupa curo* (flecos). Además de ello, ayudaban a sus padres "en todo lo mandado" y para que sean muy obedientes, como doncellitas, también eran castigadas.

Los niños comprendidos entre 5 y 9 años de edad, *pucllacoc* (juguetón), aprendían a servir a sus padres "en lo que podían" y hacían jugar a los niños que gateaban y a los que estaban

en la cuna. Estos niños podían aprender cómo ayudar a sus padres en la casa y cuidar de los huérfanos y otras ocupaciones de casa, de manera que estos muchachos eran considerados como "niños que juegan, niños de la doctrina y de la escuela". Las niñas de esa misma edad, *pucllacoc vamra* (juguetona) o llamadas *pucllacoc varmi vamra*, que quiere decir "muchachas que andan jugando", servían de paje de coya, de fiusta, de las señoras grandes, de las vírgenes y de mamakunas. Servían a su madre y padre para traer leña y paja. Ellas comenzaban a trabajar, hilar seda delicada y podían traer yuyo (planta acuática) para comer y ayudaban a hacer chicha y a criar a los menores. También estaban obligadas a aprender la limpieza, a hilar, llevar agua, lavar y cocinar.

Los niños entre 1 y 3 años de edad, *llullu vamra* (niño tierno), necesitaban de otros muchachos para que cuiden de ellos, para que no se caigan "ni se quemen" y les ayuden a jugar. Si sus padres tenían dos niños (mellizos) hasta dos años, de acuerdo a la ordenanza del inka estaban reservados (padre y madre) para que ambos se dediquen a criarlos. Por su parte, las niñas de esa misma edad, *llucac varmi vava* (niñas que gatean), estaban reservadas para ayudar a su madre, especialmente en el cuidado de su hijo (Guaman Poma 1980: 169-187, 190-192, 199-207).

El aprendizaje diario de ambos sexos, orientado hacia el trabajo productivo, el cuidado de la salud y el respeto moral de la familia y la convivencia comunal, facilitaba sin duda la adquisición de roles diferenciados y la personalidad de cada varón y mujer. En este sentido, difícilmente se permitía la exclusión o discriminación de cualquier participación. Tanto la mujer como el varón tenían igual oportunidad de ser útil en su comunidad y participación en las actividades que les correspondían de acuerdo a su capacidad física, psíquica y conocimiento.

2. El indio en la colonia

2.1. ¿Existió algún tipo de educación para el indio tributario?

En lo que respecta a los tributarios, podemos afirmar que para ellos no existía una educación formal. Sin duda debió ser la evangelización una forma de educación, pero una educación cristiana orientada hacia la sumisión a la iglesia y a las autoridades locales, en vez de estar dirigida al respeto mutuo entre los miembros de la sociedad colonial. En este sentido, la evangelización no era liberadora sino más bien fue utilizada como el mecanismo de dominación por parte de los misioneros. De manera que, a excepción de algunos misioneros, existían muchas denuncias contra el maltrato de parte de los curas que se aprovechaban de los propios indígenas indefensos.

Si bien existían algunas cédulas en favor del establecimiento de escuelas indigenales para los hijos de los tributarios desde el período de Felipe II, estas disposiciones no fueron aplicadas

oportunamente. Sólo después de la rebelión de Túpak Katari, hacia 1784, las autoridades coloniales estuvieron de acuerdo con establecer escuelas para los indios. Así, en las comunidades de Pakaxi, en cierta medida estaban obligados a mantener un maestro español de escuela; éste debía ser una persona de buena conducta cristiana y tener aptitud para enseñar. Desde luego, la enseñanza de la escritura y lectura en castellano estaba en primer plano, especialmente para el mejor aprovechamiento de los muchachos (Choque Canqui 1993: 88). Además de la doctrina cristiana, como trato político educativo para mejor beneficio de los indios, se debía enseñar "Artes y Oficios útiles", y de esta manera "atraerlos a las costumbres y modales de los españoles". De todas maneras, la erección de escuelas fue hecha con el objeto de enseñar a leer y escribir como un método fácil de comprender "los artículos de la fe y las buenas costumbres que inducen el amor al prójimo" (Ibid.: 89). Desde luego, la escuela indigenal colonial estaba orientada hacia la política de cristianización e inculcación de valores occidentales como mecanismos de aculturación de los indios.

2.2. Escuela para los caciques

El cacicazgo, como una institución indígena colonial, fue implementado en base a la jerarquización prehispánica de kuraka o mallku por el propio Francisco de Toledo junto al tributo y la mita. Los caciques, para cumplir sus obligaciones con la Corona de España en forma satisfactoria, de acuerdo a los intereses de la política colonizadora, necesitaban que sus hijos tengan acceso a la educación. De manera que, como un mecanismo de aculturación en lengua española y legislación indiana, una educación a través de la escuela para los caciques era una necesidad. No sabemos exactamente cuáles eran las asignaturas que se enseñaban en la escuela, pero, sin duda, la enseñanza de los idiomas castellano y latín, la religión y la legislación indiana constituían materias no solamente para aculturar sino también para preparar gente en el conocimiento de sus derechos como tales. En las postrimerías del coloniaje, muchos hijos de caciques lograron llegar a cursos avanzados de estudio, incluso algunos llegaron a graduarse como licenciados y doctores. De esta manera, a la postre algunos hijos de caciques se aculturaron y resultaron los primeros intelectuales indígenas, y especialmente durante el proceso de la independencia participaron activamente en las discusiones o los debates sobre la suerte de las comunidades indígenas.

3. Educación indígena republicana

3.1. Debate sobre la problemática indígena

Para entender la problemática indígena, de cualquier manera debemos remontarnos a la época de Bartolomé de Las Casas. La explotación inhumana de los indios por parte de los españoles ha sido uno de los motivos importantes para que de Las Casas saliera en defensa de ellos. El

sentimiento indiano de de Las Casas contra la explotación y la destrucción de los indios ha sido considerado como la corriente indigenista o indianista, corriente que cobró mucha fuerza durante el período republicano entre los no indígenas y los propios indígenas que vieron en la educación el mecanismo de ruptura del trato paternalista de sus sojuzgadores y explotadores. Después, con el nacionalismo, especialmente con las investigaciones arqueológicas y antropológicas, el indigenismo cobró mayor importancia entre los investigadores. Luego, políticos e intelecutales pasaron a abrazar el indigenismo. Desde luego, la importancia de los testimonios arqueológicos y los valores indígenas que pervivían, como ser, la música, la danza, el tejido, etc., han sido motivo de estudio para su conservación y difusión. El indigenismo fue factor importante para instituir la educación indigenal. El boliviano Oscar Arze Quintanilla, dice:

> Las propuestas indigenistas más tempranas definieron como su objetivo principal la educación de la población indígena, en el entendimiento de que éste era el medio eficiente para superar una distancia medida en términos de conocimientos y costumbres (Arze Quintanilla 1990: 21-22).

En Bolivia, hasta 1905, las masas indígenas no eran tomadas en cuenta en el sistema educativo. Por tanto, no se podía hablar de alguna forma de educación indigenal sostenida por el Estado. Esto quiere decir, que los gobiernos anteriores a los liberales de principios del siglo XX no se interesaron por la educación de las masas indígenas sumidas en la ignorancia y el analfabetismo. Casimiro Corral, del Partido Democrático en la década de los años 40, decía:

> Hemos reconquistado la independencia y la libertad de América: se puede afirmar bien, que todos han ganado con la emancipación del yugo español, menos los verdaderos americanos; porque el indio permanece como en la época del coloniaje, en el abatimiento, estupidez, en la grosera idolatría que le fomentan los que sacan ventajas colosales de su ignorancia y superstición. Infeliz! El indio tiene una condición más odiosa que la del esclavo africano. Y no obstante se califica de crimen cada esfuerzo que hace por su libertad (Loza 1941: 19).

Incluso las comunidades indígenas, de acuerdo a la ley del 5 de octubre de 1874, estaban excluidas y no se reconocían jurídicamente. Si bien es cierto que los liberales en el poder hicieron la reforma educativa e implantaron la educación indigenal, dejaron que continúe la expoliación de tierras comunitarias con la vigencia de esa ley. Luego, con el nacionalismo, la discusión sobre el problema indígena tomó mayor interés para encausar la educación indigenal, aunque resistida por los terratenientes o latifundistas porque la legislación agraria permitió su perpetuación hasta 1952.

3.1.1. ¿Civilización o redención del indio?

Narciso Campero, en su propuesta de **Gran Escuela Central**, indicaba algunos elementos elaborados para ser destinados a una proyección de educación de los jóvenes y niños indígenas de la llamada raza aborigen que se encontraba "sumida en la ignorancia y la miseria" y sujeta al pago de su tributo. Frente a esta situación, Campero manifestaba: si nosotros, "que invocamos a cada paso la libertad... Si esos infelices, dejando de ser tratados como bestias de carga, recibiesen una instrucción bien entendida, producirán indirectamente al Estado, con su industria, doble o triple renta de la contribución que hoy pagan directamente, ellos solos, con escándalo aun de los pueblos que no se jactan de democráticos" (N. Campero, **Proyecto de Revolución**, Sucre, 1857; cit. Lora 1979: 173). De esta manera, Campero aparece como un precursor de la educación indigenal, ya que sus ideas estaban orientadas hacia una educación del indígena que permita producir una economía no solamente para mejorar su nivel de vida sino también para incrementar su contribución tributaria al Estado.

Después de más de una década aparece otro personaje. Se trata de Casimiro Corral, quien se había constituido como uno de los esclarecidos políticos y militares para el derrocamiento de Melgarejo. Luego de un análisis histórico de la situación social y cultural indígena, desde la colonia, propugnó una educación indigenal para convertir al indígena en ciudadano con los mismos derechos que los demás, pero desterrando sus valores apocados por la civilización de sus explotadores (Lora y otros 1979: 174).

El otro político importante de la época fue Nataniel Aguirre, quien incluso solicitó la abolición del pongueaje y toda forma de trabajo servil que se constituían en los mecanismos de dominación y explotación más retrógados de la sociedad boliviana. Juntamente con Manuel Pinto, presentaron un proyecto de ley concediendo a los indígenas del Beni "el goce de las garantías y derechos cívicos y políticos que a los demás ciudadanos bolivianos" (Ibid.: 176). De esta manera, Aguirre propugnó una mejor situación social y política del indígena, pero si no eran abolidos los servicios personales de pongo, mitanaje y otras formas serviles, el derecho del ejercicio de la ciudadanía de los indígenas obligados a la servidumbre tendría muchas limitaciones y restricciones.

A partir de la primera década del siglo XX, la preocupación y la participación de los intelectuales y políticos en el debate sobre la educación indigenal fue importante por sus ideas y criterios. Sabemos que durante el período liberal de este siglo, Bolivia vivió cambios importantes en materia educativa. Hubo debates sobre la educación boliviana en toda su amplitud, sobre los diferentes tópicos de la problemática sociocultural y la política liberal del país, especialmente sobre el autoctonismo y europeísmo. En ese debate, la figura más importante fue Franz Tamayo. Para Tamayo, el indio era "el verdadero depositario de la energía nacional" y el único elemento humano dentro de la llamada "República" que tomaba en serio lo que es producir incesantemente en cualquier forma, ya sea a través de la labor agrícola o minera, ya sea a través del trabajo o

servicio manual dentro de la economía. En este sentido, el indígena era considerado como sujeto educativo dentro de una pedagogía general y particular. Pero Tamayo consideraba que antes de lo que era propiamente educativo para el indígena "el ideal sería letrar al indio, aproximarlo a las clases superiores, por medio de esta letradura, y hacer que a la vez conserve sus grandes cualidades morales y características" (Tamayo 1994:95). Este criterio tamayano para Vicente Donoso Torres significaba que "el indio no necesita educarse, sino instruirse solamente, y deja la educación para el mestizo y el blanco" (Donoso Torres 1946: 175). El término "letrar" para Tamayo significaba "alfabetizar" y el indio letrado era el alfabetizado (o civilizado) que adquiría la ciudadanía para ser dignificado, aunque la letradura para el indio tenía el efecto negativo de perder sus virtudes características "de la raza: la sobriedad, la paciencia, el trabajo". Sin embargo, hasta ese momento, la letradura del indio "no lo ha hecho aun más fuerte, pero tampoco lo ha hecho aun más vicioso" (Tamayo 1994: 54). En este sentido, los indígenas alfabetizados debían ser orientados hacia el uso de la escritura y lectura para conocer las leyes y sus derechos, y de esta manera facilitar la adquisición del conocimiento de su realidad social y de los sucesos del país y del exterior. Pero después de dos décadas, Tamayo ya había cambiado de criterio sobre la letradura del indígena, al manifestar: "Concreto y total: yo no creo en la letradura india" (Frontaura Argandoña 1932: 4).

Pese a ello, ya había una advertencia vehemente de que el indio letrado o civilizado podía ser peligroso para el propio blanco o mestizo, especialmente en el terreno de la política. La civilización del indio tenía que ser orientada hacia la conversión como mano de obra para la agricultura y para otras actividades laborales. En cierta medida, esto se estaba planteando desde la perspectiva de una ideología positivista para buscar el mejor camino a través de "una instrucción elemental", pero tampoco ello podía escapar a las corrientes socialistas. Así, para Díaz Romero, el problema pedagógico de las "razas aborígenes no consistirá entonces en darle aquella educación doctoral que más bien lo echa a perder, sino en transformarlo en un factor social de utilísima eficacia; esto es, hacerlo especialmente **obrero**, para que no resulte un pedante y sí más bien un provechoso instrumento para el porvenir de la patria" (Guillén Pinto 1919: 66). Este ideal persiguía que "los indios de Bolivia" debían convertirse en "un factor de producción y de progreso, cuando se pueda, mediante nuevos recursos, **elevar esa población por medio de una instrucción elemental más práctica**" (Ibid.: 95).

Desde luego, el indio no solamente debía ser el factor productivo sino también estaba obligado a integrarse a la sociedad civil. De manera que, para Alcides Arguedas, el indio que permanecía ignorante y aislado era negativo, tanto en lo económico como en lo intelectual y cultural. En este caso, éste producía poco y consumía apenas, "sin llevar nunca un aporte decisivo al empuje nacional". No podía aportar la fuerza de su cerebro porque nunca fue cultivado, apenas la fuerza de sus brazos. Tampoco podía impulsar ninguna clase de comercio, porque sus necesidades eran limitadas. No conocía lo que era progreso, porque jamás conocía "las preocupaciones engendradas por la curiosidad intelectual y cultura" (Donoso Torres 1946: 174).

Es obvio que para el educador Vicente Donoso Torres no era ncesario perder tiempo discutiendo "sobre las virtudes y las taras del indígena, sino de obrar frente a la realidad abrumadora de ese enorme factor humano que vive dentro de la nacionalidad sin tener conciencia de ella". Tampoco desperdiciar la oportunidad "con artículos y discursos sobre su capacidad o incapacidad para incorporarlo a la civilización". Toda discusión o debate sobre cualidades y defectos, vicios, pobreza del indígena debía ser orientado hacia la educación, porque "es la gran fuerza que sirve para elevar el nivel cultural de los hombres y de los pueblos". Resulta que la "misma fórmula de **incorporar el indio a la civilización**" era falsa hasta cierto punto, porque esto implicaba "la idea de desindianizar, de terminar con las culturas autóctonas, con sus dialectos, sus sentimientos, sus artes, sus costumbres y tradiciones, cosas profundamente arraigadas en el alma del indio" (Ibid.: 176). Esto significaba que la fuerza histórica cultural y social indígena se presentaba como una realidad sumamente complicada y en dificultades de encontrar mecanismos adecuados para su transformación a través de la educación. Por una parte, "la raza aborigen" era demasiado numerosa, no solamente en Bolivia, sino en América, para los gobiernos republicanos. Por otra, las masas indígenas, por sus costumbres y cultura presentaban una complejidad histórica ya que la mayor parte de los indios -hasta la Guerra del Chaco- conservaban aún "su larga cabellera, su dialecto y su traje especial. Esos signos exteriores son un recuerdo constante de las tradiciones de la conquista, que les hará considerar siempre a la raza blanca como usurpadora de lo que ellos poseían bajo el dominio de sus incas" (Loza 1941: 19).

Entonces, ¿cuál fue el deseo de los no indígenas? Desde luego, esperaban que cuando "el indio dejase su vestido y su cabellera y hablase el idioma que hablamos, no sería ya cuestionable su progreso y mejoramiento" (Ibid.). Para ello, tanto políticos como educadores se ocuparon de buscar ciertos mecanismos para llevar adelante una educación para que el indio se divorcie de sus tradiciones y de su fanatismo, y se acerque a los blancos, al progreso y civilización. Por tanto, era "tiempo de sacarlo de su triste condición, instruyéndolo y enseñándole a conocer las ventajas de la libertad". Sólo de esta manera, el indio se podría aproximar a los blancos y luego cese su odio contra los que no son de su "raza". Entonces "la República tendrá una población numerosa de ciudadanos útiles, inteligentes, industriosos y amantes de su patria" (Ibid.). Esta tarea obviamente no era fácil por sus complejidades étnicas e históricas.

Seguidamente analizaremos las ideas de José Salmón Ballivián sobre la situación del indígena altiplánico. Para este autor, el indio altiplánico es el genuino indígena y es el corazón del altiplano. Para conocer su vida cotidiana, primero habría que ver cómo vive. Entonces, según él, el indio altiplánico vive "en un rincón del pequeño patio de la casucha con techo de paja, duerme vestido en la cama común de barro que usa toda la familia y su toilette consiste en ponerse el poncho, el gorro y la bufanda" (Salmón Ballivián 1926: 105). Como el medio físico altiplánico es hostil, su primera mirada estará dirigida al cielo para fijarse en las señales de lluvia y de helada. Estos fenómenos eran las preocupaciones diarias del indígena altiplánico. La comida indígena por su calidad y cantidad, de acuerdo a la realidad altiplánica,

tenía que ver con la fertilidad de sus tierras (*pachamama*). Los productos alimenticios que se obtenía eran pocos, como ser, la papa, quinwa, cañawa y otros artículos complementarios. En cuanto a la carne se proveía de la oveja y de la llama. Según el mismo autor, el promedio de los indios era **vegetariano** porque comía la carne "solamente en ocasiones determinadas, sobre todo en las fiestas o en épocas posteriores a la matanza -de animales-, si sus recursos les han permitido guardar un poco de **chalona**" o carne salada, "desecada al sol y esterilizada por la helada y que ha perdido grandemente su poder nutritivo" (Ibid.: 108).

De esta manera, al indio se le veía mal alimentado, por tanto, era incapaz "de hacer en el mismo tiempo y condiciones ni la mitad del trabajo del obrero europeo, tanto porque no puede, como porque no hay ser más avaro de sus fuerzas que el indio, quien se da cuenta también que a mayor consumo de fuerza necesita más cantidad y mejor calidad de alimento" (Ibid.: 110). El indio altiplánico para reforzar su fuerza recurría a la bondad de la coca y desde luego no acostumbraba tomar té ni café, sin duda, por falta de azúcar. No era tan cierto que de ordinario no probaban leche, queso ni huevos, sino que más bien estos artículos alimenticios servían como *irjata*, es decir, como complemento de la merienda ya sea de papa o chuño, quinua y cañawa, generalmente.

También el mismo autor hace referencia al comportamiento de la mujer y del varón y el rol que cumplía cada uno de ellos. Igualmente habla sobre el uso frecuente de la medicina natural entre los indios del altiplano, casi sin recurrir a la medicina occidental. La vida del indígena no solamente se limitaba a la vida material sino que incluía manifestaciones espirituales a través del tejido, de la música, la danza y otras formas culturales. Estos elementos son analizados mediocremente por el autor para justificar la civilización del indígena a través de la educación.

De todos modos, con el transcurso del tiempo, dentro del proceso histórico de la educación indigenal o rural se combinan dos corrientes: 1) reconocer al indígena como si fuera una página blanca; 2) y si no lo es, reconocer algunos de sus valores socio-culturales para emprender una educación que permita no solamente mejorar su situación económica, sino también su aspecto cultural. De todas maneras, el objetivo era la desaparición del indio con toda su organización social y cultural. En este entendido, Vicente Donoso Torres postulaba que "el final del indio de Bolivia tiene que ser el mestizaje, el acercamiento del indio a la convivencia con el blanco y el mestizo, en una comprensión amplia de nacionalismo y no la conservación de grupos raciales separados por recelos y odiosas distinciones". La mestización tenía que realizarse no solamente "en lo biológico, sino también en lo social"; por ejemplo, en la indumentaria, el indio ya no tenía que seguir vistiéndose con el *lluchu* o gorro, el poncho, el calzón de bayeta, las ojotas o sandalias, y tampoco seguir llevando en sus espaldas su *q'ipi* o carga porque aunque sepa leer, escribir y hablar castellano "estará expuesto siempre a que en cualesquiera de las calles de las ciudades lo detenga un soldado y se lo lleve para hacerle barrer las cuadras del cuartel, espectáculo que vemos diariamente, o que cualquier persona

lo aparte de la acera llamándole despectivamente: indio" (Ibid.: 179). El cambio de la indumentaria indígena planteada por algunos educadores con el afán de mestizar o civilizar implicaba obviamente la desaparición de los propios tejidos nativos de importancia cultural no solamente para el país sino también para el mundo andino y amazónico, ya que estos constituían y constituyen actualmente el patrimonio de los pueblos indígenas andinos y amazónicos.

En conclusión, desde la perspectiva no indígena la acción educativa significaba civilizar al indígena cuidando de no llegar a dos extremos: dándole una educación elemental a fin de que no sea peligroso para el blanco, y no permitirle la salida de su medio físico (geográfico) o manteniéndolo en su hábitat. Desde luego, había fuertes tendencia a despojar a los indios de sus valores culturales y de sus formas de organización social para integrarlos a la sociedad civil de cultura colonial y etnocentrismo europeista. Esta tendencia, como producto de una serie de ideas dispersas, no definía una línea ideológica con relación al objetivo específico del indígena escolarizado, como veremos más adelante. El reconocimiento de los derechos del indígena implicaba su real participación en las decisiones políticas (elegir y ser elegidos) y civiles (derecho a la educación y a la salud). Si los indios estaban sometidos al sistema de explotación y dominación colonial y republicana, entonces el ejercicio de sus derechos tenía grandes limitaciones y restricciones. Los factores sociales, económicos y culturales aún planteaban una complejidad étnico-cultural. Desconocer los valores éticos y culturales de las comunidades indígenas significaba, de hecho, desconocer su libertad y autodeterminación. Por otra parte, significaba desconocer su lengua, sus costumbres y su libertad. En este sentido, la educación indigenal no era un mecanismo de liberación, sino otra forma de destrucción de **los valores indígenas para convertirlos en consumidores en vez de productores.**

3.1.2. Ideología indigenista educativa

Sabemos que en las postrimerías del coloniaje las autoridades españolas tenían una ideología bien definida de la educación indígena, porque enseñar a leer y escribir en castellano estaba orientado hacia la metodología de la comprensión de la fé cristiana y las buenas costumbres españolas. Para las autoridades coloniales, lo primordial era que el indio aprendiera el idioma español para que comprendiera lo que es la fe cristiana y luego lo que era la cultura occidental o europea. Pero las autoridades, los educadores e intelectuales o políticos del período republicano, hasta 1940, no tenían una ideología de educación indigenal definida y concreta, aunque existía tanta prédica de prensa, pero nunca definida como doctrina o modelo, y no sabían cómo llevar adelante la educación indigenal ni qué querían que el indígena sea concretamente. Así, según Donoso Torres:

> ...la tan alardeada **ideología indígena**, se la menciona pero nadie la define. No se sabe si piensa hacer del indio un artesano, un agricultor, un maestro, un renovador

de su raza en su mismo medio, o uno que emigre a las ciudades para convertirse en un paria o con este nuevo peligro de que si continúa en su ayllu sea un descentrado, porque al volver a un ambiente inferior al que tuvo en la escuela, se sentirá extraño, ajeno, viéndose obligado a huir o a hacerse absorber nuevamente por los hábitos del indio que seguirán teniendo los que le rodean (Donoso Torres 1940:38).

La ambigüedad ideológica desorientaba la política educativa del indígena. El multiservicio indígena quizás era uno de los elementos que desorientaba a los educadores a la hora de definir la política educativa del indígena. El indígena, sea citadino o campesino, podía ser albañil, electricista, mecánico, carpintero, comerciante y también agricultor, músico, artesano, sanitario, etc. La observación de algunos intelectuales sobre el desenvolvimiento de los indios sin duda fue el factor determinante para ello. Por ejemplo, para Salmón Ballivián, "el indio es inteligente hasta para tareas ajenas a la agricultura, se comprueba con mil casos en que desempeñan de electricistas, mecánicos ingenieros (es famoso uno de los puentes del ferrocarril a Yungas, cuyo autor es un indio), pintores, alfareros y abogados... Tienen cualidades notables para el comercio" (Salmón Ballivián 1926: 150). Pese a ello, políticos y educadores no querían que el indígena sea doctor (abogado) ni militar, ni político. Frontaura Argandoña sostenía, en 1932, que **"el indígena no debe ser doctor, debe ser campesino"** (Frontaura 1932: 31). Este criterio de que el indio alfabetizado no debía llegar a ser doctor (abogado), político e intelectual no conducía a ningún lado y, además, con el tiempo no funcionaría. Indudablemente, el privilegio de ser doctor sólo le tocaba a los elementos de la élite criolla y no así al indígena. De modo que el mismo Franz Tamayo, en 1932, estaba arrepentido de su propuesta de letrar al indio en su **Creación de la pedagogía nacional**, y ahora, al ver los resultados, sostenía lo siguiente:

> Sea por la escuela **rural** o **urbana** o por el **cuartel** de conscripción, hoy el indio alcanza la letradura, y ¿cuál es el resultado? ¿Qué especie de **hombre transformado** nos devuelve la letradura? La respuesta es cruel y tiene el precio de una bofetada: ese **indio letrado es el gendarme** que hoy mismo encontramos en las esquinas de nuestras ciudades. Y ese gendarme, indio letrado, es el mayor flagelo después del colono español de la Conquista, para la propia raza y para sus propios congéneres. Intacto y primitivo, descomunalmente orgulloso de la pequeña superioridad que le da la letradura sobre los otros indios que no la tienen, su rasgo típico es la crueldad y el espíritu de venganza.
>
> Haced llover sobre ese indio letrado letras y más letras; ornamentadle de la licencia y del **doctorado**; enseñadle a escribir libros y leyes; acumulad sobre él los cargos y los honores, y en último extremo haced caer sobre su pecho la misma medalla de Sucre, ¿cuál es el resultado que se obtiene?- La respuesta es otra bofetada: el mismo gendarme, indio letrado del principio, feroz, implacable y vengativo" (Frontaura Argandoña 1932: 5, Prólogo de Franz Tamayo).

Desde luego -para Tamayo-, el primer producto o resultado de la escuela (rural o urbana) y del cuartel no era lo que se esperaba del indio letrado (alfabetizado). Entonces, ¿qué tipo de indio letrado esperaba Tamayo? No se sabe exactamente. Sin embargo, ese indio letrado, convertido en gendarme, representaba quizás una sorpresa no esperada que significaba al mismo tiempo un fragelo para su propio destino. Y ahora, conociendo ese resultado, sería mejor que la letradura del indio permita alcanzar la licenciatura y el doctorado. Después habría que enseñar a escribir libros y leyes; con ello acumular sobre él los cargos y honores; en último extremo hacer caer sobre su pecho incluso la misma medalla de Sucre. De esta manera, ya se percibía lo que sucedería con el indio letrado en el futuro. Franz Tamayo, asqueado de lo que estaba sucediendo con el indio letrado, seguramente enojado de ello, dijo: "basta, no tengo tiempo" (para seguir ocupándose de ello) (Ibid.).

Bernabé Ledesma, uno de los experimentados educadores indígenas, afirmaba, en 1953, "no se estudió al indio por sus caracteres somáticos y menos por sus psíquicos que constituyen el alma colectiva de la raza" (Ledesma 1953: 31). Entonces, la cuestión de la personalidad del indio se transformaba en lo nacional, en asunto político, lo cual no sólo incumbía a ese momento, sino especialmente al futuro mismo del país. Para esto se requería de una escuela formadora de una mentalidad que comprenda el mundo cambiante de la actualidad. Para lograr que la escuela de indios cultive en el hombre "el espíritu democrático" era preferible "extirpar el caciquismo" o politiquería de las instituciones del país. "El año 1936 -según Ledesma- cuando funcionaban los Núcleos Escolares de Warisata, Llica, Caquiaviri, Caiza y otros, se hacía la siguiente pregunta: **¿Es el indio algo inquietante, una degeneración o una incógnita...?"**. Los prejuicios raciales de los educadores, intelectuales y políticos bolivianos eran evidentes y latentes porque "Bolivia, por su población" era un país de indios. Este calificativo obviamente era denigrante "para el pseudo señoreaje que sin tener sangre azul que corra por sus venas, hace circular la plusvalía del indígena en gastos supérfluos que ostentosamente se los da en llamar comodidades de la **civilización"** (Ledesma 1953: 31-35).

De esta manera, el indígena resulta ser no solamente un problema sociológico, económico y educativo, sino cultural y étnico. Entonces, la política educativa del indígena, sin una definición ideológica y sin tomar en cuenta el aspecto cultural y étnico, podía dar cualquier resultado. Indudablemente, por el lado económico se podía resolver el problema de producción y el de consumo; el problema social, como estaba vinculado al problema económico, se resolvía con la sociología rural declarando al indígena como campesino. Sin embargo, para el indígena (sea del campo o de la ciudad), como aymara, quechua, guaraníe, su problema al mismo tiempo era también cultural y étnico. Como desconocieron la identidad cultural y étnica del indígena, la educación indígena se limitaba a la simple escolarización. La propuesta ideológica de educar al indígena de acuerdo a los intereses de los sectores hegemónicos del poder económico y político estaba trabada en una posición política paternalista de los propios

intelectuales y educadores. En esos momentos había mucho discurso sobre redimir al indígena a través de una educación, pero ello no estaba orientado hacia la búsqueda del equilibrio entre dos mundos (indígena y blanco) para que todos tengan las mismas oportunidas de ser algo útil en la sociedad en cualquier campo de la cultura, ciencia y tecnología.

Entonces, para los educadores, intelectuales y políticos, de acuerdo a la mentalidad colonialista, los aymara-quechuas y guaraníes no eran considerados ni siquiera como culturas sino como simples poblaciones indígenas que podían ser reducidas a una clase campesina con una educación discriminatoria. Con esta política colonialista y paternalista se pretendía convertir al indígena aymara-quechua y guaraní en simple trabajador del campo. Es decir, que sea parte de una clase campesina dedicada a las tareas agropecuarias. Desde esa perspetiva, las comunidades indígenas pasaron a conformar la clase campesina, pero apenas como la retaguardia de la clase obrera, aunque los intelectuales de la izquierda han propugnado el movimiento obrero-campesino como una fuerza popular que lucha contra la burguesía desde la segunda década de este siglo. En otras palabras, las corrientes socialistas y después nacionalistas han de ser factores determinantes en la orientación ideológica de la educación indigenal hacia una educación rural o campesina para coadyuvar al movimiento campesino como clase social.

3.1.3. La percepción indígena: "renovación de Bolivia"

Para los propios preceptores indígenas, más que civilizadora la educación indígena era el mecanismo de liberación social, cultural y política, especialmente con la fundación de la Sociedad República del Qullasuyu (1930) que representaba la "renovación de Bolivia". Al mismo tiempo, esta institución servía para fundar escuelas de alfabetización en diferentes comunidades y haciendas rurales para todos los indígenas del país (Choque, Soria y Ticona 1992). A partir de 1920, los preceptores indígenas buscaron a través de la escuela su capacitación e instrucción para luchar contra el abuso y la explotación de las autoridades y patrones de haciendas. Los preceptores indígenas publicaban algunos artículos periodísticos que les interesaban sobre la educación indigenal. En 1926, Eduardo L. Nina Quispe reproducía un comentario de **El Diario** que indicaba que en "cien años de vida" que llevaba la República de Bolivia nada se había hecho en favor del indio. De manera que el indio continuaba "en una situación igual o peor a la que ocupaba en tiempos del coloniaje". Para superar esta situación, la base era la educación del indio, para lo cual el mejor programa se traducía en crear escuelas, muchas escuelas. De esta manera se buscaba la redención del indio. Esta redención significaba incorporarlo a la vida nacional. Nina Quispe estaba convencido de que el indio necesitaba una verdadera redención de una serie de explotaciones y sumisiones. En 1929, los preceptores indígenas, a la cabeza de Nina Quispe, imploraron al Poder Legislativo diciendo:

> Queremos que se inicie una verdadera cruzada para la **redención** del indio que está abandonado a su suerte únicamente. Pedimos que se preocupen los poderes públicos de nuestra situación que implica la del país mismo, porque nuestra población es la más numerosa, sino la casi totalidad de la Nación (Nina Quispe, **Solicitudes**, 1933).

Este pedido de los preceptores indígenas fue entendido por la Comisión de Instrucción del Senado en el sentido de que la civilización del indio era la empresa que más debería interesar a los poderes públicos. Entonces, se debía exigir al organismo encargado de la educación una enseñanza para enseñar "no mediante publicación de folletos, artículos de prensa, programas y reglamentos", que en nada influían "sobre la preparación científica y pedagógica del preceptor indio, sino con clases prácticas en los mismos lugares", donde funcionaban las escuelas rurales y de indígenas (Ibid.). En otros términos, aquí aparece el Estado como sujeto interesado en la civilización de "sus indios", iniciando así una nueva concepción paternalista para tratar en el futuro las políticas oficiales sobre el indio con contenidos sociales e indigenistas (Mamani Capchiri 1992: 90).

En ese contexto, los liberales sostenían que el liberalismo debería desarrollar "una gran acción social en el campo de la educación" con el propósito de formar ciudadanos eficientes y hábiles en la acción pública, proveyendo los medios necesarios para crear la pequeña industria y al mismo tiempo "para desarrollar la agricultura y auxiliar la edificación del hogar individual, escudo y protección, en toda moderna democracia". Esta posición positivista fue la sustentación de los liberales que se lanzaron a la acción educativa del indígena, manifestándola en los siguientes términos:

> El liberalismo debe persistir en no desprender su atención del indio. El requiere sin duda un régimen paternal, basado en el amor y encaminado a su bien. La escuela rural y la propagación de la higiene, harán del indio, en tiempo no lejano, un factor insospechado de nuestros progresos (Loza 1941: 23-24).

En cierto modo, no hay una liberación o redención del indígena del trato paternal de los políticos. El concepto de redención del indígena sin duda está referido a la acción de liberación de sus costumbres y de sus explotadores: patrones, autoridades locales y los vecinos de pueblerinos rurales. Esta acción está orientada hacia "la incorporación del indio a la nacionalidad, como fuerza viva". Lo cual consiste en plasmar en el indígena "el alma nacional" y luego aspirar a formar o crear su bolivianidad. Los educadores tratarán de inculcarle en las aulas y fuera de ellas la idea y el sentimiento de la patria, de edificar su civismo. Asimismo, que conozca tanto sus derechos como sus deberes y que aprenda a conocerlos para morir por ellos. El conocimiento de sus símbolos -escudo y bandera- debería ser perfecto, para que a su tiempo y en caso necesario igualmente sepa sacrificarse por ellos. Ya que "a no haberse atendido con previsión a la instrucción cívica del indígena, se debe en

buena parte los resultados desastrosos de la Guerra del Chaco, ya que allí se le condujo sin que sepa por qué iba a morir, sufrir y padecer. Se le empujó a la contienda llanamente, casi forzadamente, sin explicar la naturaleza del conflicto, ni la calidad de sus deberes cívicos" (M. Loza 1938: 10-11).

La idea de "renovación de Bolivia" a través de la creación de escuelas indigenales en todo el territorio del país fue emprendida por el destacado indígena Eduardo Leandro Nina Quispe, no sólo buscando una educación liberadora para el indígena andino y guaraní, sino el que todos los bolivianos (los que hablan aymara y quechua y otros indígenas del oriente y los que hablan castellano) estén dentro del proceso de cambio social y político para "conformar una gran sociedad multiétnica" (Mamani Condori 1991: 152). En este sentido, la escuela no solamente debería ser el simple mecanismo para incorporar al indígena a la nacionalidad para ser inculcado en los sentimientos de la patria y edificar su civismo, sino como actor de los procesos sociales, políticos y culturales. Para llegar a esta situación necesitaba esperar mucho tiempo, pero parece que para Nina Quispe no había un problema de tiempo sino que lo que importaba era actuar enseguida, fundando varias escuelas en los diferentes cantones a través del Centro Educativo Qullasuyu o la Sociedad República del Qullasuyu. Al mismo tiempo, realizaba las gestiones de demandas de las comunidades sobre la defensa de tierras ante las autoridades gubernamentales porque él creía que las autoridades del gobierno, los investigadores, educadores, militares y políticos estaban de acuerdo en actuar en favor de sus hermanos indígenas del país.

La escuela indigenal, para Nina Quispe, no solo servía para civilizar al indígena en la cultura nacional (utilizando castellano) sino también debía servir para el rescate de las raíces culturales (Ticona 1991: 101-102): lingüísticas (idiomas aymara y quechua, nombres de lugares como Qullasuyu), simbólicos (*wiphala*), etc.

3.2. Las escuelas ambulantes para indígenas

En 1905,el gobierno de Ismael Montes promulgó por fin una ley que establecía la escuela indigenal. De acuerdo a esta ley, todo individuo que había establecido por su cuenta **una escuela de primeras letras** en centros poblados por indígenas tenía derecho a una recompensa pecuniaria de **veinte bolivianos** por cada alumno de cualquier sexo que llegue a saber **leer, escribir, las cuatro operaciones de la aritmética, la doctrina cristiana y hablar el español.** El interesado debía tramitar con la nómina de alumnos inscritos ante el rectorado de la universidad, acompañando la certificación de la autoridad política y municipal y del párroco de la localidad y la certificación de los exámenes para cobrar el pago del premio de veinte bolivianos. Los preceptores que realizaran esta enseñanza por más de un año y reunieran el número de 10 alumnos indígenas, de cualquier edad y sexo, tenían derecho a solicitar y obtener del Ministerio de Instrucción el reconocimiento y título de

preceptores y el material escolar indispensable para la enseñanza (Montero y Villegas 1941: 6-7). De esta manera empezaron a funcionar las llamadas escuelas ambulantes, aunque en forma experimental, en las comunidades indígenas. Antes de la finalización del siglo XIX, los gobiernos nunca habían dado importancia a la educación del indígena. Es decir, desde 1825 hasta 1905 hubo un vacío, nada para el indígena "en cerca de ochenta años ¡Ni una sola línea!". De manera que "en 1905 comenzó a rebrotar la idea; se principió una reacción saludable que supo repercutir en todo el organismo boliviano. Fueron creadas las primeras escuelas ambulantes para indígenas, a iniciativa del entonces Ministro de Instrucción, el nunca bien llorado señor Saracho" (Guillén Pinto 1919: 31-32).

Las escuelas ambulantes para los centros poblados de indígenas han sido los primeros mecanismos pedagógicos de alfabetización en castellano, la enseñanza de cuatro operaciones de aritmética y las nociones de la religión cristiana; sin duda, dadas las circunstancias socio-culturales y otros factores adversos a la acción alfabetizadora, ellas no fueron efectivas hasta que resultaron ineficientes a los deseos de las autoridades gubernamentales. Sin embargo, era necesario persistir en ello. Para cumplir su misión, los maestros ambulantes, como una especie de misioneros, con su cartilla civilizadora, recorrían enseñando la lectura y escritura a los indígenas en sus ayllus y comunidades llegando hasta sus chozas (Reyeros 1946: 126-127), es decir, recorriendo un circuito determinado de lugares o centros poblados por indígenas, "dando lecciones periódicas". Desde luego, "un mismo maestro tenía que desempeñar el cargo en dos comunidades separadas por distancias de cinco o seis kilómetros, alternando su labor por períodos de quince días en cada una" (Pérez 1962: 63).

El objetivo era llegar hasta los indígenas que no podían recorrer distancias considerables para asistir a las escuelas ambulantes que ofrecían una instrucción elemental. El gobierno estaba convencido de que esta misión era difícil y penosa, pero no encontraba otra que la "única vía para no dejar a los indígenas abandonados a su tradicional ignorancia". Resultaba molestoso para los maestros ambulantes llevar "pizarrillas y pequeños silabarios ilustrados" que repartían gratuitamente entre los indígenas. Los alfabetizadores, como hemos dicho, debían "enseñar los rudimentos de la lectura y escritura y algunas lecciones prácticas de moral y religión" (Lora y otros 1979: 183). No sabemos cuántos maestros ambulantes habrán participado en esta tarea considerada tan importante para la historia de la educación boliviana y los frutos que se esperaba de ellos para satisfacer al Estado. Es obvio que no fue fácil para las personas que se comprometieron llevar adelante la alfabetización indígena, porque generalmente tenían que "recorrer extensas latitudes agrandadas por la falta de caminos, al paso de una mula en el mejor de los casos o a pie casi siempre, con los materiales de enseñanza a la espalda para reclutar adeptos a la luminosa tarea y vencer una serie de montañas infranqueables, obstáculos sin cuento". Los indios vivían lejos, diseminados en distintos lugares y demasiado atareados. Los niños no siempre disponían de tiempo por estar

ocupados en el pastoreo del ganado, los mayores estaban sometidos al servicio del patrón, del cura, o del corregidor (Reyeros 1946: 128). Además de las dificultades materiales y pedagógicas, tropezaron con la resistencia de los padres de familia a la alfabetización de sus hijos. Esta situación repercutía en cuanto a la asistencia regular de los alumnos y su aprendizaje precario.

Las escuelas ambulantes no funcionaron de acuerdo al deseo del Presidente Montes y de las autoridades educativas. En un mapa escolar de 1913, hecho por el historiador Luis S. Crespo, "se constata que su dicho año funcionaron en el Departamento de La Paz, veintiún escuelas ambulantes que fueron clausuradas con más prisa que la que fueron creadas" (Ibid. 132-133). Entonces, el mismo presidente, luego de experimentar el fracaso de las escuelas ambulantes, sostuvo no tomar como centro de gravedad de la escuela la lectura y la instrucción, sino el trabajo manual. De esta manera era conveniente la creación de institutos normales y agrícolas (uno para quechuas y otro para aymaras) con el objeto de enseñar al indio sin sacarlo de su medio ambiente y de sus aptitudes físicas y morales, ampliando los horizontes de su mentalidad y dando "hábitos de temperancia e higiene social". En este sentido, era importante concentrar la educación indigenal "en los trabajos manuales, agricultura, albañilería, alfarería, capintería, etc., para hombres y lavandería, cocina, tejidos, costura, etc., para mujeres y con motivo de esta enseñanza extender el conocimiento práctico de la lengua castellana, la religión y los elementos del cálculo. Al último la lectura y la escritura del español". El otro objetivo consistía en escoger entre los alumnos indígenas reclutados en diversas zonas del territorio nacional, "aquellos que en los dos años de que constaría esta enseñanza, hubieran dado pruebas de inteligencia y superioridad y formas con ellos los cursos normales de maestros fijos y ambientes de su raza" (Ibid.: 133-134).

En 1908, en Jesús de Machaqa, con frecuencia faltaban los alumnos a las clases "ya sea por enfermedad de la escarlatina que se ha hecho carácter epidémico o ya otros motivos de chacarismo, etc...", que pretextaban los padres de los alumnos indígenas cuando se hallaban "ya próximo a los exámenes que deben rendir". En 1915, en el mismo cantón machaqueño, el preceptor ambulante de los ayllus Qalla y Titik'ana estaba muy preocupado por la propagación de la viruela que ocasionaba varias víctimas entre los niños indígenas que concurrían a las escuelas de su cargo, habiendo fallecido en menos de un mes tres alumnos de la escuela de Titik'ana[1]. A pesar de esos efectos naturales y otros factores adversos era mejor seguir con este sistema porque las escuelas ambulantes en Norte América habían dado resultados satisfactorios en la civilización de los indios más belicosos y salvajes, y se preguntaba entonces por qué no podía dar el mismo resultado en Bolivia. Desde luego, las

1 ALP/P-C. 1908. Dos oficios de Lucio T. Estrada, dirigidos al Ministro de Justicia e Instrucción, fechados en Jesús de Machaca, 2 de julio y 10 de octubre de 1908. Otro oficio de A. Capriles, dirigido al Prefecto de La Paz, fechado en La Paz, 5 de mayo de 1915.

experiencias practicadas en otras realidades como en los Estados Unidos no se podía darse en Bolivia con los mismos resultados. En consecuencia, hubo críticas a las escuelas ambulantes por sus constantes fracasos, especialmente por parte de Enrique Finot. Este manifestaba que "la educación del indio" necesita del establecimiento de escuelas especiales, "encomendadas a personas bien preparadas y perfectamente penetradas del papel que deben jugar esos planteles y del fin que deben perseguir" (Lora y otros 1979: 189). Pero después, se propuso el establecimiento de escuelas fijas y las escuelas normales rurales con el objeto de formar preceptores de indígenas.

Hacia 1919, las escuelas ambulantes, no obstante haber cumplido su propósito, prácticamente dejaron de existir por falta de preparación en los maestros y no porque se hubiera tratado de representar "la comedia de la educación del indio", como maliciosamente se ha interpretado (Guillén Pinto 1919: 155).

4. La problemática socio-cultural indígena

4.1. La implementación de Escuelas Normales Rurales y núcleos escolares indigenales

La idea de crear dos escuelas diferenciadas, una rural y otra urbana, empezó a concretarse tan pronto como la estructuración de escuelas rurales. Desde la fundación de las primeras escuelas rurales creadas por el Estado, se comprendió claramente que era imposible seguir el desenvolvimiento de las mismas según las pautas fijadas para la enseñanza primaria, puesto que la instrucción rural y la instrucción urbana, "por el mismo hecho de actuar en medios diferentes", debían obedecer a fines también diferentes. Se entendía que los niños de la ciudad buscaban "en la escuela primaria una preparación que los capacite para la vida compleja de los grandes centros o para el ingreso a los estudios superiores". De manera que los niños de la ciudad no podían "recibir idéntica instrucción que los niños del campo o de las aldeas, ya sean ellos blancos o indígenas, y con mayor razón si se trata de estos últimos". En este sentido, se percibía claramente una educación boliviana en función de la discriminación entre el campo y la ciudad: la escuela urbana con vista a la realidad compleja de centros urbanos y con vista a la instrucción superior.

Mientras la escuela rural sólo estaba orientada hacia la realidad del campo, la educación y la instrucción debían obedecer ante todo a las exigencias de la vida práctica del campo, es decir, a iniciar la preparación del campesino o del indígena en la lucha diaria "por la existencia". Desde esa perspectiva se han preparado los programas y las materias "tan importantes como la agricultura, las nociones de ciencias naturales, los trabajos manuales, etc., en las escuelas de varones; y la economía doméstica, la puericultura y las labores femeninas, en las escuelas de niñas. La especialización de estudios, o sea, la diferenciación de programas para las escuelas urbanas y rurales se imponía pues con la premura de toda reforma indispensable

(**Min. Inst.** 1916: I-III). De esta manera, se vio la necesidad de establecer las escuelas normales rurales con el objeto de preparar docentes para las escuelas indigenales. Esta diferenciación, con el tiempo, iba a ser resistida por los profesores rurales y los campesinos.

4.1.1. Las primeras Escuelas Normales Rurales

La política para la educación indigenal sin maestros preparados pedagógicamente no tenía sentido, puesto que era necesario formar **maestros.** Daniel Sánchez Bustamante, luego de volver de Europa, decía en su informe de 1908: **"SI NO HACEMOS MAESTROS, NO PODEMOS HABLAR DE EDUCACION"**. Este criterio, sin duda, fue tomado muy en serio para fundar al año siguiente la primera Escuela Normal, "y más tarde se abrieron las Escuelas Normales Rurales de Umala, Sacaba y Puna, clausuradas hacia 1938, que empezaron a fundarse nuevamente en Santiago de Huata, Vitichi, Calacala y San Lorenzo" (Donoso Torres 1940: 20). Con la fundación de las Escuelas Normales de Umala y de Cochabamba, en 1916, se pensaba promocionar anualmente un concurso de cincuenta a cien normalistas. Con ello, en breve estaría "resuelto el problema relativo al personal docente rural". Por otra parte, contaban con programas que servirían para dar la dirección científica de la enseñanza y de esta manera impulsar definivamente la educación popular y encarar de una manera práctica la incorporación del indio a la vida civilizada, "que ha sido siempre una de las más constantes preocupaciones de nuestros poderes públicos y una de las más legítimas aspiraciones nacionales" (Ibid.: IV-V).

El establecimiento de las escuelas indigenales en territorio nacional fue una de las acciones educativas de mayor importancia de la historia de la educación indígena y rural. Podemos dividir las escuelas indigenales en dos categorías: la primera categoría, corresponde a las Escuelas Normales Rurales, y la segunda corresponde a las llamadas "Unitarias", que se encontraban generalmente en los lugares alejados de los centros poblados, subordinadas a las escuelas centrales o núcleos escolares.

Las primeras escuelas normales rurales, bastante precarias, estaban situadas en tres lugares estratégicos: Umala, Sacaba y Puna. Estos establecimientos de enseñanza profesional fueron creados seguramente con mucho entusiasmo tanto para la gente de habla aymara como para los hablantes del idioma quechua. Posteriormente, también organizarían nuevas escuelas para la familia guaraní del oriente. Desde luego, para la organización de esas escuelas se tomó en cuenta "las condiciones de diferentes étnicas, lingüísticas y etnológicas" (Zalles Calderón 1919: 252).

La Escuela Normal Rural de Umala fue el primer establecimiento que se fundó en la República (1915). Conformaban su cuerpo docente: Luis S. Crespo, como Director, y los profesores: Faustino Suárez Arnez, Vicente Donoso Tórres, Juvenal Mariaca, Victorino

Vega, Luis Terán y Nicolás Gómez (Suárez Arnez 1986: 216). Los profesores Vicente Donoso Tórres, Juvenal Mariaca, Luis Terán y Nicolás Gómez eran egresados de la Escuela Normal de Sucre, de manera que la mayor parte del cuerpo docente de la Escuela Normal Rural de Umala tenía una sólida formación, aunque no así en cuanto a la experiencia de docencia rural. Además, se presentaron otras dificultades insalvables. En este sentido, no se podía esperar un buen resultado, su funcionamiento tropezó con una serie de dificultades insalvables, puesto que:

> ...ha pasado por verdaderas crisis que han puesto en peligro su existencia. Ataques de la prensa, oposición del vecindario, cambios frecuentes de dirección y profesorado. Pero la raíz de todas las dificultades y de todas las crisis se halla en la mala ubicación de este importante plantel. En Umala no hay población indígena a dos o tres leguas a la redonda, no hay agricultura, no hay agua, ni buenos terrenos de cultivo. Los habitantes son comerciantes o plateros. Precisamente, uno de los fines a que responde la creación de estas escuelas es a la adaptación del indio al suelo para que sepa laborarlo con inteligencia: en Umala no se llegará jamás a este resultado, porque falta lo principal (Zalles Calderón 1919: 254).

El local que ocupaba esta escuela, además de ser deficiente, era totalmente inapropiado, sus habitaciones no estaban "pavimentadas"; los dormitorios de señoritas, con paredes bajas, eran oscuros y no tenían ventilación. Tampoco contaba "con servicio propio de agua". Frente a esta situación insoportable, era conveniente buscar otro lugar, podía ser Pukarani por "ofrecer ventajas para la existencia de Escuela Agrícola" (Ibid. 254). A pesar de ello, la Escuela Normal Rural de Umala, en el transcurso de cuatro años de existencia, tituló a más de treinta preceptores, de los cuales casi todos se encontraban ejerciendo sus funciones en escuelas urbanas ("tanto de capital de Departamento, como de provincias") y no así en las escuelas rurales. Por tanto, el ejercicio de sus funciones era "completamente extraño a los fines que se ha propuesto el Estado al crear estas escuelas para la educación del indio" (Ibid. 257). Este factor ha de ser uno de los elementos del fracaso de esta escuela, ya que sus promocionados, como no eran indígenas (mestizos) no tenían interés por la educación indígenal. Algún indígena que quería matricularse en esta escuela tuvo incluso que cambiar su nombre y apellido para simular su identidad. Guillén Pinto nos cuenta sobre una experiencia interesante, la de Francisco Condori, un joven de Qalla Baja del Cantón Caquiaviri que para entrar a la Escuela Normal de Umala, que era de mestizos, tuvo que cambiarse de nombre y apellido por Melitón Hinojosa. Una vez estando en ella, su experiencia debió ser ésta:

> Sus escasos conocimientos y su inexperiencia escolar enfrenaron sus intenciones de aire ancho y nuevo. Las lecciones pedantescas de ciertos profesores lo dejaron en la luna. Melitón salía de ellas sediento como había entrado. Palabras, muchas palabras se le amontanaban en la cabeza; pero no le decían nada. ¿Es que era, de verdad, un cero a la izquierda, como le dijera su profesor de gramática, en un arraque de mal humor? (Guillén Pinto 1945: 203).

Melitón, a pesar de muchas dificultades, aprobó un curso, el preparatorio. No pudo continuar porque le correspondió el servicio militar y después de dos años salió del cuartel, cuando su escuela ya no existía. Apenas supo que se abría otra Escuela Normal en Pukarani, marchó inmediatamente y los maestros lo recibieron con simpatía. Así reinició sus estudios con la esperanza de cumplir sus sueños, pero la escuela fue clausurada pocos días después de una revolución. Después, por tercera vez, se marchó a la escuela normal indigenal de Miraflores para coronar sus anhelos y en ésta se encontró con otros indígenas para crear un ambiente social suyo. Pero pronto, al descubrir en sus compañaros sus estrechos intereses personales que no miraban más allá de sus objetivos, se desilusionó y abandonó prácticamente la escuela como mecanismo de formación para la liberación del indio[2].

La Escuela Normal Rural de Sacaba también cumplía cuatro años de vida. Fundado primero en Colomi, el 8 de febrero de 1915, fue trasladado a Sacaba en 1917, y pudo desarrollarse rápidamente, no sin pasar por numerosas dificultades. Esta escuela, además de contar con una escuela elemental, tenía más alumnado que la anterior.

Con sus tres secciones ocupaba tres locales alquilados, cuyas refacciones sucesivas y adaptaciones demandaban gastos indispensables que generalmente beneficiaban a los propietarios. Los tres locales no reunían condiciones favorables al desarrollo del establecimiento, según Zalles Calderón: "1º) por falta de agua potable y escasez de la de riego; 2º) por carecer de terrenos de cultivos y de juegos de suficiente extensión que permitan futuros desenvolvimientos, ni poderse adquirir en los alrededores a precios racionales.

Los precios que piden son increíblemente excesivos, porque no existe en los alrededores masa de verdaderos indígenas, sino de mestizos más o menos letrados" (Zalles Calderón 1919: 257-258).

Los estudios duraban tres años y los programas estaban divididos en tres grados. Las materias que se enseñaban obviamente estaban de acuerdo con los objetivos propuestos para los tres grados. Así, en el primer año se daba conocimientos generales elementales con el objeto de superar la mala preparación de los aspirantes educados en las escuelas de provincia; en el segundo, se ampliaban esos conocimientos orientándolos hacia las necesidades del futuro preceptor rural; y en el tercero, se atendía "la práctica profesional pedagógica indígena". Las Escuelas Normales Rurales, según Zalles Calderón, tenían que realizar una obra no efectuada hasta entonces sobre "el estudio científico" de la población indígena. De modo que los métodos tenían que "deducirse también del conocimiento del alma indígena, es decir, de etapas que sigue su desarrollo y de los procesos de adaptación al medio" (Ibid.: 258).

La Escuela Normal de Sacaba tituló, el primer año de su traslado (1917), a 16 preceptores. Tres de ellos prestaban sus servicios en la misma escuela, los otros doce estaban distribuidos

2 Para Melitón, el ver a sus compañeros reducidos "por la corbata y brillo de sus zapatos" había sido suficiente para volver al campo. Más tarde trató de organizar una escuela en su comunidad.

en las distintas escuelas provinciales del Departamento de Cochabamba y una actuaba como preceptora en el Instituto Americano de la ciudad de La Paz. Al igual que los promocionados en la Escuela Normal Rural de Umala, ninguno de ellos estaba consagrado "a la tarea de educar al indio". Esta situación, indudablemente fue preocupante para las autoridades. Pero, como veremos más adelante, los preceptores para indígenas no eran propiamente indígenas y no tenían interés en trabajar en las comunidades indígenas por no existir las comodidades elementales como en las capitales de provincia. En 1918 estaban por titularse 15 preceptores: 9 señoritas y 6 varones (Ibid.: 258-259).

La otra es la Escuela Rural de Puna, que en 1919 tenía apenas un año y medio de vida (tres semestres). Había sufrido numerosos cambios de profesores, aunque casi había mantenido la misma dirección. Hasta ese momento funcionaba un sólo curso normal con un Director y dos profesores, más una profesora de labores y economía doméstica. Había otro curso de cinco indígenas que podía convertirse en una verdadera escuela de trabajo. Este dato es importante para nosotros porque esos indígenas indudablemente tenían mucho interés en convertirse en docentes, esperando su aceptación para ser actores de la educación indigenal. Esta escuela funcionaba en dos locales. En uno se hallaba el internado de mujeres, sala de clases, comedor y dirección. En el otro, el internado de varones. Los locales estaban en la población de la capital de provincia, "recibiendo de muy cerca toda suerte de influencias nocivas". La escuela arrendaba en las afueras de la población vecinal un lote de terreno que debía medir una hectárea para las prácticas del cultivo (Ibid.: 259).

Las mencionadas Escuelas Normales, de acuerdo a sus objetivos, programas y métodos propuestos, no pudieron lograr sus aspiraciones pedagógicas porque tropezaron con una serie de dificultades. Además de la deficiencia de infraestructura, el elemento humano escogido para la formación de preceptores de indígenas de hecho era adverso porque sus promocionados no pudieron cumplir sus funciones para las cuales habían sido preparados y su formación incipiente sin granjas o prácticas agrícolas, sin vivencias de la vida campesina, no garantizaba una enseñanza de acuerdo a la política educativa indigenal propuesta para las poblaciones indígenas. En estas Escuelas Normales no se admitía aún la formación de los propios indígenas. Esto se debe indudablemente al fracaso en la implementación de una Escuela Normal de preceptores de indígenas en el barrio de Sopocachi de la ciudad de La Paz, en 1911, con el objeto de preparar a los propios indígenas.

4.1.2. La consolidación de Escuelas Normales Rurales

Posteriormente, después del fracaso de las primeras, se fundaron varias Escuelas Normales Rurales en los diferentes puntos del país. Entre ellas, la Escuela Normal Profesional de Indígenas Warisata, Escuela Normal Rural de Caiza "D", Escuela Normal Rural de Canasmoro (Tarija), Escuela Normal Rural "Simón Rodriguez" de Riberalta y Escuela Normal de Wata

del Departamento de La Paz. En cada una de esas escuelas existían muchas dificultades en cuanto a la infraestructura, los equipos de enseñanza, recursos económicos y humanos. Como consecuencia, los problemas pedagógicos eran evidentes en cada escuela, especialmente en los lugares alejados de centros urbanos. Cada una de las mencionadas Escuelas Normales rurales tiene su propia trayectoria en su región. Han sido centros de enseñanza de mucha importancia para la gente campesina hasta hace poco tiempo.

Las Escuelas Normales Rurales consolidadas merecen ser estudiadas en forma particular para dilucidar sus esfuerzos y logros en la historia educacional indigenal.

4.1.3. Núcleos Escolares

De acuerdo al Decreto Supremo reglamentario del 16 de diciembre de 1936 se dictó el Estatuto Orgánico de Educación Indigenal y Campesina que consta de ocho capítulos. El capítulo cuarto está referido a los Núcleos Escolares. El Artículo 16 del Estatuto define, sin necesidad de detallar argumentos justificativos, que "se entiende por núcleo escolar indigenal a la escuela matriz y a las filiales de su jurisdicción educacional". El número de escuelas filiales por crearse debía depender de la capacidad económica del núcleo. En este sentido, los Núcleos Escolares tenían bajo su dependencia una cantidad variable de escuelas filiales. Para su mejor desenvolvimiento pedagógico, la escuela indigenal, de acuerdo a la organización escolar, debería estar constituida por cuatro secciones: a) jardín infantil; b) elemental; c) vocacional; y d) profesional (Montero y Villegas 1941: 236-237).

Por su parte, "el núcleo escolar indígena debía familiarizarse con todos los talleres, hasta que su vocación se manifieste, organizándose, de este modo, equipos de técnicos, siendo obligatorio el cultivo de la tierra, atención del ganado y construciones". De esta manera las tendencias de la escuela indigenal eran: a) escolar; b) agropecuaria; c) profesional. En la sección profesional de la escuela matriz se debía instalar un curso pedagógico destinado a aquellos alumnos que demostraran vocación para la enseñanza (Ibid.: 237).

La escuela indigenal debería funcionar durante los doce meses del año, pero con vacaciones para alumnos entre los períodos de cosecha y siembra. Durante este tiempo debían proseguir las labores del taller y del campo, bajo el control de los profesores. En este sentido, las escuelas estaban en función de los ayllus, comunidades, centros mineros y forestales. Además, las escuelas indigenales y campesinas debían realizar ferias anuales en las fechas que correspondieran a los acontecimientos sociales, de la religión y de la raza, ofreciendo en ellas su mejor producción: sementales, frutos agrícolas, muebles, tejidos, alfarería, etc. Por otra parte, la escuela recogía el acervo folklótico de la zona de su influencia para conservar, utilizar y hacer extensivo a toda la organización social (Ibid.: 238).

El Estatuto Orgánico de la escuela indigenal reconocía que el problema del indio era integral (económico-social), pero la escuela sólo abarcaría de inmediato el aspecto educativo. De todas maneras, la escuela mantendría y perfeccionaría las instituciones sociales colectivistas de carácter autóctono (Ibid.).

Es importante mencionar los núcleos escolares en los diferentes puntos del país. "Entre 1936 y 1937 se crearon 13 núcleos, con 63 escuelas seccionales: Curahuara, en el departamento de La Paz; Vacas, en Cochabamba; Casarabe, en el Beni; Antonio de Parapetí, en Santa Cruz; Tolima, en Potosí; Canasmoro, en Tarija; Mojocoya, en Chuquisaca; Cliza, en Cochabamba; Jesús de Machaca, en La Paz; Morecú, en el Beni y Chapare en Cochabamba" (Sanginés 1968: 50-51). Hasta 1940 existían 16 escuelas matrices, con 75 escuelas seccionales repartidas en las distintas regiones de la república. "Hasta el año 1935 sólo existían 3 núcleos: Warisata, Caquiaviri (La Paz) y Caiza (Potosí). En 1936, con el millón de bolivianos que se destinó para educación indigenal por Decreto Supremo de 13 de Agosto del año anterior, se crearon ocho núcleos más: Curahuara (La Paz), Vacas (Cochabamba), Cazarabe (Beni), Antonio de Parapetí (Santa Cruz), Talina (Potosí), Canasmoro (Tarija), Mojocoya (Chuquisaca) y Llica (Potosí). En 1937 se fundaron las cinco restantes: San Lucas (Chuquisaca), Cliza (Cochabamba), Jesús de Machaca (La Paz), Moré (Beni) y Chapare (Cochamba)" (Donoso Torres 1940: 17). La figura del Padre José Zampa en la historia de la educación indigenal es digna de ser tomada en cuenta por haber sido uno de los primeros en entrar en acción en favor de la educación de sectores populares. En 1907 nacen en la ciudad de Potosí las llamadas Escuelas de Cristo. Se establecieron cuatro escuelas de Zampa en los sectores mineros de la ciudad de Potosí. En 1921 se produjo la primera expansión de las Escuelas de Cristo a otros asientos mineros próximos al Cerro Rico: Aroifilla, Porco, Huari-Huari, y después otros que abarcaban a las regiones indígenas del departamento: Manquiri, Tecoya, Pati Pati, Cala Cala, Ampa Ampa, Yascapi. La obra de Zampa, en el año 1928, contaba con más de 120 Escuelas de Cristo (Montoya y otros 1993: 10-11).

A partir del 1º de enero de 1949, de acuerdo a Resolución Suprema Nº 30453, pasaban a la depedencia de las Escuelas de Cristo los siguientes Núcleos y Escuelas Unitarias del Departamento de Potosí: Núcleo Caiza "D", Sub-Núcleo de Chijacaya y Seccionales, Núcleo San Pedro de Quemes y Seccionales, Núcleo de Alkatuyo y Seccionales, Escuela Unitaria de Turuchipa (Ibid.: 38-39). De esta manera las Escuelas de Cristo caodyuvaron a la educación indigenal no solamente con la parte administrativa sino también con el aporte pedagógico.

La multiplicación de núcleos indigenales sin recursos suficientes y sin maestros preparados, para que entren en función, no tenía nada positivo porque esta forma de proceder era otro error pedagógico. Desde luego, este tipo de crítica era importante para llamar la atención de las autoridades del ramo educativo. Donoso Torres también aprovechó para criticar la creación de esos centros educativos porque obedecía en alguna medida sólo "a la buena intención de extender la enseñanza entre las grandes masas indígenas, o al deseo de satisfacer las vanidades localistas del país". A esa manifestación, agrega su prejuicio anti-indio al decir que

"debe tenerse en cuenta que para la educación del indio, que **es un retardado mental** y tiene la dificultad del idioma, se precisa, más que para las otras masas, de maestros vocacionales, preparados especialmente en prácticas agropecuarias, en el manejo de buenos métodos de enseñanza y en el convencimiento de su misión social" (Donoso Torres 1940: 18).

El problema pedagógico planteado por Franz Tamayo y Elizardo Pérez debía ser tomado muy en cuenta para explicar los lineamientos de la educación indigenal. La búsqueda de una pedagogía nacional, propuganada por Franaz Tamayo ,"de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras físicas y morales"(Tamayo 1994: 13), tenía que ser debatida. Pero en la práctica, los educadores nacionales no lograron entender ni podían aplicar las ideas de Franz Tamayo. Para Elizardo Pérez, el tipo escolar indígena debería dar mayores resultados al desarrollo de la cultura indigenal por "conformarse su acción educativa a las modalidades étnicas, geográficas, históricas, folklóricas, sociales", con la perspectiva de"desarrollar las inclinaciones propias, tendencias, aptitudes peculiares, etc." en el niño, y convertirlo "más tarde en un elemento preparado y consciente para la lucha por la vida"[3]. Sin embargo, Elizardo Pérez nos habla sobre la organización del tipo escolar con base en dos factores: el medio social y el medio físico. Desde luego, de acuerdo a la concepción de la Escuela Unica, quiere ver al individuo como fruto del fenómeno social. De manera que sobre el factor medio social nos dice lo siguiente:

> Nada se habrá hecho en favor de la causa que nos ocupa, si no arrancamos al indio del medio social en que se encuentra habituándole a una vida civilizada, de acuerdo a prácticas higiénicas y normas que transformen sus costumbres[4].

Arrancar al indígena de su medio social significaba desconocer sus estructuras socio-políticas y económicas ancestrales sin reparar en sus aspectos positivos. De manera que no era cuestión de proponer simple y llanamente la transformación del medio social indígena, pues ello representaba un proceso bastante más complejo. Es evidente que la escuela elemental alfabetizadora no pudo realizar la tarea atrevida de transformar la estructura social del indio porque estaba muy lejos de ello. Sobre este aspecto, Elizardo Pérez nos dice lo siguiente:

> Ningún resultado práctico dieron las escuelas rurales, fundadas con el fin de alfabetizar al indio. Lo substancial, lo básico, reside en transformar su estructura social, elevando su nivel social y dignificación. La escuela elemental alfabetizadora creyó cumplir su deber nutriendo el cerebro de los niños indígenas con conocimientos inútiles, olvidando su alma, su sentido racial, sus virtudes pecualiares, su tradición secular, **la enseñanza teórica, se anula si no va acompañada de la práctica"**[5].

3 ALP/P-C. 1933. Informe de Elizardo Pérez sobre la organización de la escuela a su cargo, elevado a la Dirección de Educación Indigenal. Transcribe este mismo informe al Prefecto de La Paz. Huarisata, 27 de noviembre de 1933.

4 Ibid.

5 Ibid.

Los conocimientos que se impartían en la escuela no le servían al indígena porque, por una parte, se presentaba el problema de cómo arrancar al indígena de su medio social y cultural y saber distinguir cuáles eran sus virtudes que servirían para transformar o dignificar y, por otra, cómo precisar lo que vale para enseñar (entre los inútiles y útiles). Resolver esta cuestión no era tan fácil, pues implicaba una serie de complejidades socio-culturales. Por otra parte, se planteaba conservar al indio en su medio físico como si esto no formara parte del factor social. Elizardo Pérez, en cuanto al medio físico, nos dice lo siguiente:

> Mientras por una parte se impone el cambio social, por otra parte es menester conservar al indio en su medio físico, de acuerdo a cuyas condiciones (climatéricas, geográficas, etc.) ha de establecerse el plan educativo y de instrucción que darán fisonomía propia a las escuelas profesionales[6].

Sin embargo, el medio físico o geográfico fue hostil para muchos de los educadores porque desconocían sus realidades ecológicas y muchas veces inaccesible por falta de caminos y transporte. Eso de imponer el cambio social y conservar al indígena en su medio geográfico era un planteamiento hasta cierto punto equivocado porque en los hechos no funcionaba. El mismo profesor Pérez, después de haber experimentado en su trabajo, va a descartar ese su planteamiento. En la práctica, el cambio social indígena, propugnado por la acción de la escuela, resultó ser ineficaz porque los alumnos de las Escuelas Normales Rurales eran cada vez más conducidos hacia una enseñanza enciclopedista. De modo que los futuros maestros rurales estaban tentados a abandonar su función en el campo para trabajar en las ciudades o en los pueblos, pero no en el ayllu porque ignoraban los problemas indigenales y porque tenían aversión y menosprecio por la causa indígena. Por ese errado concepto de la superioridad de clase, el indio seguía siendo considerado "aun por los maestros indigenistas, como un ente digno del menosprecio y de la humillación de que es víctima"[7]. Esta preocupación, pertenece al profesor Luis Zuna Morales de la Escuela Matriz de Caiza "D".

En vista de esta realidad, se recomendaba que la educación e instrucción del futuro maestro rural debían ser intensificadas en cuanto se refiere a la agricultura y ganadería, y también a la industrialización del ayllu, la castellanización y alfabetización del indígena que debería marchar paralelamente a la intensificación del rendimiento económico. Para el profesor Pérez, era absurdo tener indios capacitados intelectualmente como para vivir en la ciudad y no para vivir en la mejor forma en el ayllu, ya que en forma lenta pero inevitablemente se estaba despoblando el campo gracias al errado concepto que se tenía de educación campesina. De todos modos sustenta que "antes que un alfabeto, el indio necesita de inmediato,

---

6 Ibid.

7 ALP/Min. Educ. 1941. Libro: Vocalía, indio y rural. Oficios recibidos. Informe de Luis Zuna Morales, Profesor de Gramática, presentado al Vocal de Asuntos Indigenales sobre que la mayoría de los alumnos de la Sección Normal de Caiza "D" de acuerdo a los exámenes finales han sido calificados como débiles mentales y sobre otros aspectos de la problemática social y pedagógica.

alimentación de mejor calidad y mayor cantidad; la labor de una escuela indigenal o campesina debe tender a eso, con carácter primordial y esencial"[8]. Esta observación fue muy importante ya que en toda la historia de la educación boliviana (urbana y rural) ha de predominar el intelectualismo repetitivo en todas las escuelas, improvisando la enseñanza técnica por falta de recursos económicos y humanos. Por otra parte, ese prejuicio de no aprender del mismo campesino las prácticas de agricultura y ganadería ha de perjudicar al propio educador que soñaba con tener un tractor y una granja experimental.

4.2. El problema de la castellanización

La castellanización del indígena, como postura política de aculturación, tuvo sus sostenedores, pero también hubo quienes percibieron la importancia de los idiomas nativos en la enseñanza. En las comunidades indígenas del altiplano boliviano, las lenguas más usuales eran quechua y aymara. Entonces se presentaba "el dilema siguiente: o se debe hacer la clase en la lengua materna del niño, o es necesario enseñarle a hablar el español antes de comenzar los estudios primarios propiamente dichos". Como no existía ninguna consulta a las propias autoridades indígenas ni a los padres de familia sobre su parecer en el problema lingüístico, las autoridades de la educación decidieron rechazar la opción de enseñar en la lengua materna, lo que justificaron del siguiente modo:

> a) Las lenguas indígenas que presentan un gran interés desde el punto de vista de la lingüística comparada, y de cultura actual de las razas indígenas, sino un valor muy reducido. Esas lenguas no poseen literatura, y el hecho de enseñar a leer en ellas, constituye una pérdida de tiempo, pues la lectura no tiene utilidad superior que la de ser un instrumento de trabajo que sirve para adquirir conocimientos por medio del libro y del periódico.
>
> b) La comunidad de aspiraciones nacionales, la formación de ciudadanos buenos y conscientes de sus derechos y de sus deberes, no puede hacerse sino por medio de la castellanización previa del indígena, en vista de que la sola lengua oficial es el español. Si no queremos formar estados indígenas dentro del Estado, si queremos asimilar el indio a la vida nacional, la cual no es realizable sino por medio de la lengua nacional (**Min. Inst.** 1916: 5).

La decisión de no enseñar a partir de la lengua materna ha sido justificada porque no había literatura y al mismo tiempo siginficaba "una pérdida de tiempo". Sin embargo, la posición política va más allá de la cuestión lingüística; en este sentido, la decisión de castellanización, que significaba la incorporación o asimilación del indio a la vida nacional, era la forma política del nacionalismo boliviano que implicaba "la formación de ciudadanos buenos y

8 Ibid.

conscientes de sus derechos y deberes", desde luego, necesariamente debía enseñarse en la lengua oficial, castellano, caso contrario significaba "formar estados indígenas dentro del Estado".

El problema no sólo era el idioma, sino también el contexto cultural del indígena aymara-quechua y guaraní, principalmente. Para atacar a la cultura indígena que no pertenecía a la civilización de los que detentaban las pautas de la cultura occidental no bastaba dar lecciones de agricultura sino se trataba de incorporar al indígena "dentro de la vida del organismo nacional". Según el consejo de Osorio, la primera obligación que pesaba sobre la sociedad boliviana de ese momento era "atraer al indio a la vida nacional, hacer que se dé cuenta de que él también forma parte de la familia boliviana; interesarle, por consiguiente, en nuestros asuntos que también son los suyos; inspirarle idea de mejoramiento y progreso, si no para él -que ya es viejo y a nada aspira- para sus hijos y sus descendientes. ¿Cómo se puede lograr esto? Unicamente por medio del idioma. Nos forjamos ilusiones de pedagogía nacional (indígena), de redención social de las razas inferiores... ¿y qué hacemos para el indio? Nada, absolutamente nada. Difundamos el castellano; hagamos desaparecer las lenguas bárbaras. Este es el único medio efectivo, real, de incorporar la actividad del indio en la actividad de la vida nacional. Lo demás es predicar en el desierto" (Osorio 1916: 102-103). ¿Qué significaba educar a los indios en su propio idioma? Significaba dividir más a criollo-mestizos e indios, sin permitirles conocer lo bueno y lo malo que tenían, sin incorporarlos a la vida nacional (Ibid.: Tomo II, 1916: 22).

Todo el plan de estudios expresado a través de programas y métodos de enseñanza para las escuelas indigenales fue preparado por los organismos correspondientes del Ministerio de Educación sin ninguna participación indígena. Es decir, ni siquiera las autoridades comunales tenían derecho a participar por lo menos para presentar algunas sugerencias de acuerdo a sus perspectivas socio-culturales. Los que podían sugerir y plantear las propuestas, indudablemente tenían que ser los intelectuales, políticos y educadores. Estos, con una mentalidad occidental y conducta paternalista, consideraban al indígana como un elemento pasivo inmerso en sus creencias mágicas. Justificando sus posiciones con estos argumentos:

> Los indios creen en la acción maléfica de un demonio y en la aparición de duendes que salen de un pozo. No pudiendo ofrecer ninguna comprobación, nosotros nos abstendremos de creer en la existencia del demonio o en la aparición de los duendes (Ríos Bridoux 1926: 7).

En este sentido, el indígena fue considerado como "ignorante" que buscaba "la interpretación de muchos hechos en teorías fanáticas, místicas o teológicas", mientras que el hombre aculturado o práctico se contentaba "únicamente de razones experimentales" (Ibid.: 7). Por lo tanto, se rechazaba casi en forma sistemática todos los valores socio-culturales del indígena. Hablando de la castellanización del indígena es importante considerar lo que es el

empleo de la lengua nacional. Claudio Sanjinés T. considera que la primera tarea educativa es iniciar a los alumnos indígenas en el empleo de la lengua nacional (segunda lengua), para continuar la enseñanza únicamente en castellano; la segunda consiste en despertar las aptitudes intelectuales de los mismos. De esta manera, para el referido autor, "la castellanización del elemento indígena constituye una suprema necesidad para la unificación de la República" (Sanjinés T. 1917: 60). Pero para la unificación no sólo basta la lengua, sino también hay que tomar muy en cuenta los factores sociales, políticos y étnicos. Adhemar Gehain, Director General de Instrucción, reconoció, con estos términos, que hubo una imposición en el momento de proponer la castellanización:

> La imposición violenta, desde los primeros días, de un idioma ajeno y su enseñanza sistematizada, abstracta e independiente de las actividades, y necesidades de la vida, con horario fijo, no da más resultados que aridecer el trabajo y desorientar al mismo preceptor.
>
> La castellanización tiene que nacer, no como una obligación, sino como una necesidad y conforme el alumno vaya viendo que ella está dentro de sus intereses. Las materias de observación, los trabajos manuales, las excursiones etc., dan el material necesario para organizar el vocabulario castellano de los alumnos, sin necesidad de unilateralizar su enseñanza (Gehain 1928: 8).

Sin duda, el referido autor se dio cuenta de que no se puede obligar el aprendizaje del castellano si el educando no lo ve como una necesidad de acuerdo a sus intereses para su comunicación con el mundo exterior. Pero esto no significaba aceptar la fuerza de los idiomas nativos si se realizaba la elaboración de un vocabulario castellano en base a la observación de los elementos naturales o geográficos y culturales. En este sentido, los idiomas nativos no eran aceptados como elementos de enseñanza. Sobre este aspecto, Gehain nos dice lo siguiente:

> Como se ve, no sostenemos que la enseñanza ha de hacerse en el lenguaje nativo, porque tal procedimiento sería para aislar definitivamente a los elementos que hablan el aimara o quechua de los que emplean el castellano, sino de atemperar, de dar facilidades para la posesión (Ibid.: 8).

La enseñanza primaria campesina, según los inspectores de educación rural de Cochabamba, necesitaba la división en dos subciclos de estudios: "1º) constaba de alfabetización y castellanización que comprendían los dos primeros grados; 2º) la etapa de adaptación profesional e industrial que podría involucrar el tercer y cuarto grado de enseñanza, debiendo agregarse este último para la educación complementaria del adolescente"[9]. De todas

9 ALP/Min. Educ. 1944. Plan de actividades al que deben ceñirse los directores y personal docente de provincias en la vacación de cosechas. Circular Nº 16/44, firmada por dos inspectores departamentales de Educación Rural. Cochabamba, 26 de abril de 1944.

maneras, los cursos de alfabetización se dividían en tres etapas: castellanización, alfabetización y complementación, las cuales se desarrollaban en forma simultánea y coordinada entre sí (Uribe Reyeros 1955: 39). Sin embargo, los procedimientos empleados hasta entonces no eran adecuados para el aprendizaje del castellano, de modo que el campesino no podía "hablar en castellano". Por otra parte, "el cultivo" de los idiomas nativos "en actuaciones sociales entre escolares" debió reforzar la valoración del idioma materno de los educandos y de esta manera retrasar la castellanización.

Por lo tanto, la tarea de castellanizar resultaba sumamente difícil si los alumnos eran monolingües en quechua o aymara. Así, uno de los visitadores de la Escuela de Niños "Esteban Arze" de Tarata, Cochabamba, informaba el 15 de agosto de 1944 al Vocal de Educación Rural e Indígena sobre los alumnos del tercer curso "A" de ese establecimiento que todavía no habían aprendido el castellano. La observación fue la siguiente:

> Los alumnos difícilmente se expresaban, carecían de la castellanización; el mismo preceptor manifestó que el elemento con el que trabajaba, era netamente campesino y que la mayor parte del tiempo, pasaba en la castellanización. En resumen, el trabajo fue muy deficiente[10].

Esto demuestra que el proceso de castellanización dependía mucho de la capacidad y del esfuerzo del profesor, porque además no era necesario restringir el tiempo para conocer sus resultados esperados. Vicente Donoso Torres, en 1940, advirtió que la castellanización se estaba realizando "en forma rutinaria y memorista". Obviamente, los niños indígenas, educados en su lengua materna, generalmente leían mecánicamente en castellano "sin comprender el sentido de las frases". Entonces, la castellanización tropezaba con este problema, puesto que para el referido educador "en lectura como en educación general, lo que importa es el desarrollo de la comprensión, de las fuerzas mentales, de las posibilidades de acción". Este resultado sólo podía "obtenerse mediante el empleo de la lengua materna del indio, porque el idioma, a la vez de ser un elemento biológico indispensable para expresar los deseos y sentimientos, es un vehículo para convivencia social" (Donoso Torres 1940: 23). El mismo autor, en 1946, simpatizando con la política de castellanización, recomendaba lo siguiente:

> La castellanización del indio tiene que ser muy lenta, y la escuela no puede ocuparse con preferencia en la enseñanza del español, tanto porque no tiene tiempo suficiente para ello, cuanto porque debe entender también a las demás actividades que exige hoy la educación integral. El idioma, sobre todo el nativo, constituyó el elemento biológico más importante para la expresión y comunicación de nuestros pensamientos y sentimientos; de ahí que la escuela tenga que valerse del propio lenguaje de los

10 ALP/Min. Educ. 1944. Informe del Inspector Departamental de Educación Rural de Cochabamba presentado al Vocal de Educación Rural e Indígena sobre la visita de inspección a la Escuela de Niños "Esteban Arze" y las rurales "Mamata" y "Huaculi" de la Provincia Arze.

niños si quiere hacer obra educativa rápida y eficaz, enseñando el castellano como una simple materia del programa, tal como es para nosotros el inglés o el francés (Donoso Torres 1946: 178).

Es decir, que la enseñanza del castellano debía ser considerada como una simple materia del programa con la única diferencia de dotar el alfabeto tanto para leer y escribir en castellano como en aymara o quechua. En este caso, la importancia del idioma nativo no debería ser desconocida porque encerraba una complejidad epistomológica del hombre aymara-quechua o andino-amazónico "si quiere hacer obra educativa rápida y eficaz".

4. 3. El debate sobre los idiomas nativos

En un ambiente adverso se discutió la importancia de los idiomas nativos para la educación y, desde luego, muy pocos se inclinaron en favor de su utilización. Ezequiel L. Osorio, en ataque frontal por incorporar al indígena a la vida nacional, se atrevió a decir: "difundamos el castellano, hagamos desaparecer las lenguas bárbaras" (Lora y otros 1979: 209). Por su parte, Guillén Pinto, sumándose a los partidarios de la castellanización, dijo: "No se puede inculcar una civilización nueva por intermedio de una lengua muerta; hará falta crear palabras nuevas para expresiones o nombres nuevos nacidos dentro de una vida desconocida antes... La lengua que representa a la civilización del siglo en esta república, es la castellana. A ella tenemos que sometemos" (Ibid.: 212). Además, para el citado educador ni siquiera debía admitirse la enseñanza bilingüe porque era caer en el mismo error. Entonces, uno se pregunta, ¿los idiomas nativos no son también parte de la civilización? Claro que sí, los idiomas originarios de esta parte del mundo andino fueron producto de una vigorosa civilización aun en nuestros días. En este sentido, es pertinente subrayar la ignorancia de la ciencia lingüística y una ciega política de los educadores indigenales de castellanizar al indígena; con el transcurrir del tiempo, obviamente, esta forma de proceder, no ha de dar los resultados esperados.

Sin embargo, el educador Vicente Donoso Torres se dio cuenta de la importancia de las tres lenguas nativas predominantes en Bolivia: aymara, quechua y guaraní. Motivado por esta situación, tuvo que expresar su parecer al Ministro de Educación, en 1940, sobre el avance del bilingüismo en las escuelas de los países que hablan más de dos idiomas, en éstos términos:

> El bilingüismo se va imponiendo en las escuelas de todos los países que hablan dos idiomas. En Bolivia, debería comenzarse la educación de los autóctonos por la lengua vernacular tan expresiva; debería escribirse inclusive libros de lectura en aymara, quechua y guaraní, ni más ni menos como hacían los conquistadores y como hacen ahora mismo los protestantes en las escuelas que sostienen en varios puntos de La Paz, Cochabamba y Potosí (Donoso Torres 1940: 24).

Esto quiere decir que la enseñanza de los idiomas nativos estaba en proceso, especialmente en las escuelas controladas por los misioneros protestantes. Sin duda, la enseñanza de la lengua materna de los aymaras no era para promover su lengua y cultura, sino para utilizarla en su evangelización.

4.4. Talleres y granjas agropecuarias

La instalación de talleres y granjas agropecuarias complementaban la enseñanza teórica de las materias que se impartían en las escuelas normales rurales, aunque los talleres de tejido, mecánica, carpintería, etc., y las granjas agrícolas y ganaderas no eran considerados simplemente como materias complementarias sino componían parte integrante de la enseñanza.

Elizardo Pérez dividía los programas de enseñanza en dos grupos: **1) Conocimientos generales**: constituidos por la Alfabetización, la Lectura y Escritura, el Cálculo, Sistema Métrico y la Geometría, la Educación Física, la Historia, la Geografía y las Ciencias, la Música, el Dibujo, la Educación Estética. y las Artes Decorativas. **2) Conocimientos especiales:** constituidos por la Carpintería, la Mecánica, la Albañilería, la Tejería, Ladrillería y Alfarería, los Hilados y Tejidos, la Agricultura, Floricultura, Horticultura y Arboricultura, la Zootecnia y las Ciencias de la Educación. Estos conocimientos se impartían a través de los llamados "talleres y granjas".

Según Elizardo Pérez, en 1933, en Warisata, todos estos talleres se hallaban en pleno desenvolvimiento, con excepción de Ganadería y Avicultura, Zootecnia y Ciencias de la Educación. "Esta última sería implementada dentro de cuatro o cinco años, cuando exista elemento preparado para una mejor orientación profesional de la carrera del magisterio"[11].

La enseñanza agropecuaria era uno de los objetivos de la educación indigenal para introducir al educando indígena al conocimiento de la importancia de la agricultura, la cual trataba de la "adaptación del campesino a la vida netamente rural, sin descentrar en sus actividades y mediante procedimientos científicos". La creación imperiosa que requerían las Escuelas Experimentales de Granjas Escolares y de práctica Agropecuaria eran "sus secciones derivadas de agricultura, avicultura, cuniculura, lechería, mantequillería, etc., etc."[12]. El objetivo principal de estas escuelas era promover o "cimentar en el espíritu del campesinado una reacción de mejoramiento, haciendo de él un elemento productor y consumidor, capaz de mover el engranaje socio-económico, cuya organización hace tanta falta en el país"[13].

---

11 ALP/P-C. 1933. Informe de Elizardo Pérez. Citado en la nota 3.

12 ALP/Min. Educ. 1944. Plan de actividades al que deben ceñirse los directores y personal docente de provincias en la vacación de cosechas. Inspección Departamental de Educación Rural. Cochabamba, 26 de abril de 1944.

13 Ibid.

Claro está, este objetivo, enfocado de una manera paternal y que no se percataba de una serie de prejuicios sociales e ideológicos predominantes, se quedaba frenado porque de hecho resultaba como una especie de imposición a las comunidades indígenas. Además, para poner el cimiento o base de su desarrollo no se tomaba en cuenta para nada la experiencia tecnológica agropecuaria de los propios indígenas practicada desde hace miles de años. Junto a estos establecimientos escolares debían organizarse cooperativas agropecuarias, tiendas de abastecimiento, exposiciones de productos, en forma local, departamental y nacional.

Uno de los problemas más graves que afectaba a las escuelas era el no contar con terrenos propios donde establecer sus granjas de agricultura y ganadería. Casi ningún hacendado quería ceder sus terrenos para la construcción de escuelas indigenales o rurales. La mayor parte de terrenos fueron donados por los propios indígenas o comunarios y, en algunos lugares, fueron obligados a donar.

Es interesante el hecho de que en Tarata, en 1945, el señor Miracl Iriarte Argandoña donó sus terrenos y edificaciones para la fundación de la Escuela "Granja Normal". En estos terrenos había suficiente agua, pero existía dificultad para conseguir semillas y herramientas de labranza. Entonces, era necesario recurrir a la autoridad del Vocal de Educación Rural para conseguir semillas de hortalizas, legumbres, plantas ornamentales, eucalipto, frutales y otras[14]. Generalmente, las autoridades no podían resolver los problemas de dotación de terrenos y satisfacer las exigencias.

En la misma jurisdicción de Cochabamba, en el Núcleo Indigenal Yuracaré, ubicado en la antigua Misión Franciscana, en la margen derecha del río Chapare, la escuela tenía algunas plantaciones de coca, bananas, naranjas, yuca, maíz y arroz y otras plantas alimenticias. También había un aserradero que no solamente podía servir a la misma escuela sino a las demás escuelas, como la de Todos Santos[15]. En este sentido, este núcleo escolar tenía mucha esperanza de convertirse en un centro de enseñanza para el desarrollo agrícola e industrial maderero, especialmente para esa zona.

Esto quiere decir, que hasta 1944 se percibían las primeras prácticas agropecuarias aunque con mucha dificultad, porque no solamente faltaban terrenos sino también recursos humanos y la responsabilidad de cada director y los docentes para llevar adelante las propuestas. Así, según Lionel Molina Campero, las labores escolares sobre el agro relacionadas "a la producción y mejoramiento agrícolas, como las talleres profesionales que están en función práctica comulgan perfectamente con el temperamento y las inclinaciones personales de

14 ALP/Min. Educ. 1944. Informe del Inspector Departamental de la Educación Rural de Cochabamba al Vocal de Educación Rural sobre la entrega oficial que hizo el señor Miracl Iriarte Argandoña de los terrenos y edificaciones donados por él para la fundación de Escuela "Granja Normal" de Tarata. Cochabamba, 10 de agosto de 1944.

15 ALP/Min. Educ. 1944. Informe del Jefe de Distrito Escolar de Cochabamba al Vocal de Educación Indigenal y Rural sobre el Núcleo Campesino del Chapare. Cochabamba, 6 de noviembre de 1944.

nuestros nativos". Es obvio, los pocos ensayos que se venían realizando sobre educación indigenal, requerían de "decidida cooperación y de la crítica eficiente, desinteresada y sin pasiones, para que se robustezca y no sea víctima de entorpecimientos destructores e inconducentes" (Molina Campero 1944: 141).

Hasta 1944, la Escuela Normal Campesina de Warisata ya tenía una superficie de tierras que alcanzaba a siete hectáreas que servían para variados cultivos en forma rotativa, como son papas, ocas, cebada, trigo, habas, arvejas, quinua, etc. Todas las tierras de cultivo contaban con riego. El agua era escasa, sin embargo la Escuela tenía derecho al agua de riego de la cordillera del Illampu una vez a la semana. Todos los productos obtenidos, ya sean vegetales o animales, eran aprovechados íntegramente para el sostenimiento y alimentación del internado de la Escuela. Sin embargo, toda la extensión de terrenos que la Escuela ocupaba para sus cultivos era de expropiación. En este sentido, no contaba con ninguna supeficie de terreno propio[16].

Por su parte, el Núcleo Escolar de Ajjawiri tenía una superficie de terreno para realizar algunos cultivos. Pero como carecía de equipos mecanizados, muy a pesar del deseo del Director los profesores y alumnos tuvieron que amoldar sus actividades agrícolas a la rutina con que el campesino continuaba laborando la tierra. Sin aperos de labranza, sin yuntas, en fin, carentes de todo recurso propio, tuvieron que recurrir a la buena voluntad del campesinado para ir laborando las tierras con que contaba la nueva Central. Transcurrieran seis años en los que, sin apartarse de las prácticas agrícolas, base y fundamento de la educación indigenal, sostuvieron verdaderas batallas para salvar por lo menos la semilla, pues esos años habían sido pésimos para la agricultura en general. Carecían del agua, pero llenos de fe habían logrado realizar la captación del agua para regar gran parte de las tierras que poseía el núcleo. En agosto de 1944, aprovechando las últimas lluvias, se araron tres hectáreas de tierras para la siembra de papa dulce, una hectárea para papa amarga y además había seis hectáreas de tierras destinadas a la siembra de cereales: habas, arvejas, trigo, quinua de Lípez. Esta siembra era indudablemente experimental porque en Caquiaviri jamás habían cultivado esos cereales[17].

Podría darse más ejemplos sobre establecimiento de granjas agrupecuarias escolares. Lo cierto es que instalar las granjas era muy dificultoso por falta de terrenos y recursos económicos y humanos para su mantenimiento. Por otra parte, también era necesario instalar talleres de tejido, cerámica, carpintería, mecánica, etc. El objetivo de la organización de talleres y granjas estaba orientado para transformar la comunidad indígena. Pero la comunidad indígena estaba fuertemente estructurada a través de su organización socio-cultural ancestral o tradicional. De modo que los talleres y las granjas, precariamente instaladas en las escuelas

16 ALP/Min. Educ. 1944. Informe del Profesor de Agricultura del Núcleo Escolar Campesino Warisata al Vocal de Educación Rural e Indigenal sobre una serie de actividades agropecuarias. Warisata, 29 de abril de 1944.

17 ALP/Min. Educ. 1944. Informe del Director del Núcleo Campesino "AJJAWIRI" al Vocal de Educación Campesina y Rural sobre las actividades agrícolas de la Central de Kalla. Caquiaviri, 22 de agosto de 1944.

normales rurales y de carácter experimental, no servían casi nada para cambiar, sólo podían servir para motivar la curiosidad del niño campesino. Entonces, para ver la complejidad socio-cultural indígena habría que analizar tres factores fundamentales de la vida del indígena: vivienda, alimentación y costumbres.

5. Problemas de cambio socio-cultural

5. 1. Vivienda, alimentación y costumbres de los indígenas

Para explicar la complejidad socio-cultural indígena necesitamos revisar la estructura organizativa socio-económica del ayllu y las diferentes manifestaciones culturales. El ejemplo más importante y completo para explicar esta realidad social-cultural indígena en ese momento histórico fue sin duda presentado por el Director del Núcleo Escolar Campesino "J. Lucas Jaimes" de **Alckatuyo**, provincia Linares del Departamento de Potosí, a través de un informe al Consejo Nacional de Educación. Con sólo describir la vivienda, alimentación y las costumbres indígenas de Alckatuyo nos muestra la realidad socio-cultural de las comunidades indígenas de esa región potosina. Según nuestro informante, la vivienda del indio fue "el reflejo fiel del espíritu conservador de la raza secular de sus ascendientes". No obstante, la escuela instalada hace diez años había operado la diversidad de influencias de carácter moral y material en su medio, pero de ninguna manera podía dinamizar una cultura diferente a ella. Así, la vivienda del indio era la misma desde hacía cien años, con raras excepciones: estaba formada por dos o tres habitáculos en cuadro, de paredes de barro o piedra, con techos bajos de paja o "torta" de barro. La habitación generalmente tenía la puerta estrecha de lata o madera bruta que con dificultad daba paso a su interior obscuro, sucio y maloliente, donde en hacinamiento se veían las ollas, la ckoncha, los huesos, los cueros y chusis de la cama. Este tipo de vivienda difícilmente podía tener suficiente circulación de aire y penetración de luz solar. En base a esa observación, el referido Director nos trata de explicar la pobreza indígena de la siguiente manera:

> Apreciando superficialmente la espantosa miseria de la vivienda indígena nos sugiere la idea de que le falte los medios económicos para mejorarla o hacerla confortable, en parte tal vez sí, pero la verdad es que el indio por muy pudiente que sea (y hay muchos), seguirá por costumbre profundamente arraigada y más aún, por tradición, viviendo en las pocilgas o reductos que acostumbra, porque en su psiquis considera y calcula que una ventana que necesita madera y vidrios es un artefacto que cuesta caro, que no es imprescindible aparte de no ofrecer seguridad contra los ladrones; que la puerta es pequeña porque considera suficiente para dar paso a una persona, aparte de gastar menos madera; que es superfluo el tejado para el techo y la cal para las paredes, porque el techo y las paredes se conservan igual a poco costo, y así en todo lo demás, de donde se infiere que en el indio no hay esa pobreza que

> a simple vista aparenta (es pródigo en fiestas religiosas), lo que hay es pobreza espiritual; dentro de ese corto concepto, carente de estímulos o incentivos en su poco desarrollo intelecto, no concibe que se puede prolongar y hacer mejor vida, respirando aire puro en habitaciones soleadas y aseadas o durmiendo en colchón de paja cubierto de mantas[18].

Implícitamente, se buscaba cambios en el mundo indígena; pero para el referido profesor ello significaba imponer elementos desestructurantes contra la voluntad de los mismos indígenas porque el medio social en que se desenvolvía su vida era una realidad históricamente compleja. Esta apreciación es expresada en estos términos:

> Pero hay una causal biológica que encadena al indio al género de vida que lleva, el hábito, la costumbre que a través de cientos de años ha plasmado su alma y su cuerpo, moldeándolo al medio en que vive, es así, que obligar, por ejemplo, a que un indio duerma en un conchón de lana, sobre catre, cubierto con cobijas y sábanas, o que coma manjares, en mesa y utilizando cubiertos, significaría someterlo a una terrible tortura, a la que difícilmente llega a someterse[19].

La vivienda, que representaba parte de la vida socio-cultural indígena, no era el único problema para el cambio sino que había otro factor cultural: se trataba de la comida. Entonces se preguntaba, ¿cuál era el plato preferido del indígena? Respondiendo, "su plato favorito" era la lagua de grano y maíz o trigo, usaba también en su alimentación todas las legumbres. La carne, así como la grasa, se reservaba para los grandes acontecimientos o actos de importancia, como ser "la fiesta al santo, un duelo, un matrimonio". Sin embargo, el pan, café, té, azúcar, etc., eran considerados como artículos de lujo que usaban en ocasiones especiales o eventualmente pero que no eran imprescindibles.

El otro aspecto de la vida socio-cultural indígena era la vestimenta. En nuestra percepción, la vestimenta indígena no sólo servía para protegerse del frío altiplánico y de los rayos solares quemantes, sino que, además de representar la tecnología del tejido, servía de elemento simbólico de distinción o diferenciación "de un lugar a otro", por ejemplo, los de Alckatuyo se vestían con un unku de color obscuro y la montera con un triángulo blanco como distintivo; a tres kilómetros, en Chilcani, usaban el pantalón de jerga con la chaqueta orlada con guarniciones de tela multicolor y el sombrero de lana de oveja de ala ancha; los de Nohata y Santa Ana, el calzón ancho de bayeta y chaqueta sencilla; en Tuctapari, a pocos kilómetros de este lugar, volvía a aparecer el unku, pero de colores vivos dominando los matices rojos, la montera ha desaparecido para dar paso al sombrero de lana de ala ancha. De esta manera, la vestimenta de cada núcleo indígena constituía "el sello inconfundible de su costumbre

18 ALP/Min. Educ. 1944. Informe del director del Núcleo Escolar Campesino "J. Lucas Jaimes" de ALCKATUYO al Vocal de Educación Indigenal sobre sus labores de tres años como director de ese establecimiento. No hay fecha.

19 Ibid.

tradicional"[20]. En este sentido, hacia 1944, indudablemente la vestimenta jugaba un rol importante de identidad para cada comunidad en esa región potosina.

La vida del indígena estaba estrechamente ligada a su quehacer cultural, económico y manera de pensar sobre todo lo que es la concepción del mundo y de la vida, lo cual demostraba a través de sus actividades diarias. En este sentido,

> ... el indio se basta a sí mismo, construye su casa, labra su campo, corta y teje su propio traje, fabrica sus utensilios, es comerciente y viajero a la vez, concibe lo que ejecuta y realiza lo que combina[21].

De esta manera se percibe que el indígena, de acuerdo a su medio socio-cultural, se presentaba extraordinariamente fuerte, lo cual significaba un desafío para un cambio inmediato a través de la educación. El otro aspecto cultural más importante de la vida indígena fue la música, complementada con la danza y estrechamente vinculada a una serie de ceremonias. La música indígena quizás sea el elemento más expresivo de poder y sentimiento indestructible hasta ahora. Pero el profesor, ajeno a la cultura y a la ideosincracia indígena, trata de explicar esa situación de esta manera:

> Aquí como en todas partes, la música del indio es la expresión de dolor de una raza conquistada, sometida y explotada: la quena, que llora al evocar la grandeza de su pasado, o el ayarachi, que gime ante la desesperanza del presente. Su cadencia y melodía de una monotonía grave y desesperante refleja el estado de su alma atormentada. La flauta, el herque, la quena, el ayarachi, el violín, el charango, el bombo y la zampoña son instrumentos tradicionales de preferencia[22].

A través de la música y la danza el indígena no sólo expresaba su alegría y su dolor, sino también la fuerza de su vida espiritual. Pero de ninguna manera podía expresar sólo una derrota o lamento por su desgracia. El citado educador, obsesionado por aculturar al indígena, tomaba todos los aspectos culturales ancestrales como si fueran negativos para la educación.

5. 2. Tendencia a la aculturación del indígena a toda costa

Con las referencias anotadas anteriormente sobre la vivienda, vestimenta, la música o la danza, hasta las postrimerías de la revolución nacional de 1952, la tendencia predominante, a través de la escuela para la civilización del indígena, fue su orientación hacia su aculturación

20 Ibid.

21 Ibid.

22 Ibid.

con una serie de medidas coercitivas. No importaban los valores indígenas que deberían ser rescatados para la cultura y la identidad nacional, continuaba la posición ideológica de homogeneizar la sociedad con una educación alienante.

Obviamente, para algunos intelectuales y educadores no sólo bastaba castellanizar al indígena, sino también era importante cambiar la indumentaria confeccionada por el propio indígena con el objeto de inculcar el uso de telas de industria nacional. Pero era muy difícil el cambio de la música y la danza, expresiones que en las escuelas se fomentaba como una forma de expresión extra escolar. Los cambios que forzaban, sin duda no afectaban substancialmente la estructura social de las comunidades indígenas sino manteniendo al indígena aculturado en una situación de desigualdad con sus explotadores. En este sentido, no había una definición clara sino ambigüedades.

Al interior de la familia indígena, la escuela creaba el conflicto entre el hijo en proceso de aculturación y los padres no aculturados. Los hijos escolarizados por efectos de la educación eran propensos en abandonar el hogar para migrar a los centros urbanos con el objeto de mantener la precariedad de su aculturación. De esta manera, la escuela jugaba el rol de la alienación de los niños y jóvenes indígenas. El antropólogo aymara Mauricio Mamani nos relata un pasaje histórico de su ayllu de la siguiente manera:

> En la época de la Guerra del Chaco, la escuela había sido ansiada por los comunarios. Pero a medida que ha venido mostrando sus frutos, más y más de ellos vienen a ponerse de acuerdo con el siguiente juicio pronunciado por uno de los líderes de la comunidad: 'Parece que al enviar nuestros hijos a la escuela, estamos invitándoles a que abandonen la comunidad y a que nos dejen solos'. La escuela nunca fue impuesta por extraños, más bien, fue solicitada por los mismos. Después de 1953, a medida que los alumnos iban aprendiendo de otras oportunidades, empezaron a asistir a las escuelas normales rurales en otras zonas para entrenamiento de más alto nivel. Muchos llegaron a ser maestros y hoy en día sirven en todas partes de la República.
>
> Algunos llegaron a ser profesionales y viven hoy en una de las principales ciudades del país. Y con su salida, Irpa Chico ha sufrido una fuga de talentos y capital. Ha perdido a sus hijos adeptos. Y ha visto fugar de la comunidad mucho capital, lo cual ha sido invertido en los centros urbanos, dejando la comunidad casi tan pobre como siempre (Carter y Mamani 1982: 438).

En este texto podemos establecer el resultado de la escuela indigenal que ha servido de mecanismo de aculturación no sólo motivando a los escolarizados a dejar su ayllu o comunidad, sino promoviendo la fuga o pérdida de valores humanos. En este caso, los alumnos que han buscado otras oportunidades en los centros de profesionalización ya no

han tenido la oportunidad de volver a su comunidad de donde han salido sino que se han ido a otros lados.

Sin embargo, el indígena aculturado pronto se dio cuenta de que su educación, aunque sea rudimentaria, debía permitir el exigir sus derechos. Con el correr del tiempo, la educación indigenal no logró homogeneizar la sociedad de acuerdo a los deseos de las autoridades educativas y de los profesores, sino tan pronto empezó a cobrar fuerza la corriente indigenista. Esta corriente ya se había iniciado desde hacía mucho tiempo con las investigaciones de culturas prehispánicas en México y en el Perú. Entonces, las culturas rescatadas a través de las investigaciones arqueológicas y antropológicas lograron cambiar las acciones de aculturación del indígena. La misma revolución de 1952 politizó en cierta medida la importancia de las culturas vernaculares (aymara-quechua y guaraní) como una forma de política nacionalista. De modo que la política de aculturación con la prédica incorporativa a la cultura nacional continuó hasta nuestros días, pero dismunuyendo cada vez más hasta la Ley de Reforma de la Educación de 1994.

6. De la revolución de 1952 a la educacion bilingüe y pluricultural

6. 1. La reforma educativa del nacionalismo revolucionario

La insurrección del 9 de abril de 1952 ha sido muy significativa para los bolivianos de todas las categorías sociales. Era necesario realizar reformas revolucionarias para cambiar la situación en que se encontraba la sociedad y el propio Estado. Uno de los cambios que se busacaba era el del sistema educativo a través de una reforma. Entonces, el 30 de junio de 1953, el Presidente de la República nombró una Comisión de estudio para la Reforma Integral de la Educación Pública. Esta Comisión estaba conformada por un representante del Presidente, dos representantes del Ministerio de Asuntos Campesinos, tres representantes de la Confederación de Maestros, un representante de cada uno de los sectores de la Central Obrera Boliviana, los Consejos Universitarios, la Confederación Universitaria Boliviana (estudiantes) y los colegios secundarios privados (Alexander 1961: 88). Desde luego, la Comisión fue el escenario de discusiones sobre los diferentes tópicos de la educación. Una de las discusiones de importancia giraba sobre "el lenguaje de instrucción en el nuevo sistema escolar, particularmente en las escuelas rurales". Algunos miembros de "la Comisión buscaban una instrucción solamente en quechua y aymara, las dos lenguas indígenas principales en Bolivia". Seguramente esta posición todavía parecía muy extrema, la mayoría (occidentalizada) "sentía que esto resultaría en mantener al indígena boliviano separado de las corrientes culturales principales del mundo occidental, y la Comisión estuvo de acuerdo que la enseñanza debería ser tanto en castellano como en la lengua indígena hablada por el estudiante" (Ibid.). De todas maneras, las discusiones derivarían en el Código de la Educación Boliviana de 1955.

6.1.1. Proceso de la educación hacia el cambio

La revolución de 1952 fue la consecuencia de una serie de procesos sociales y políticos. De manera que la revolución tuvo su connotación de cambios sociales, políticos, económicos y culturales. De todas maneras, la política de la revolución nacional era incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, especialmente a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica. Entre los fines de la educación nacional estaba el "dignificar al campesino, en su medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor". El objetivo de la educación rural era enseñar al campesino "a ser un buen trabajador agropecuario ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales" (Serrano Torrico 1968: 6 y 31).

Es interesante ver que después de varios años de implantación de la educación indigenal, si bien los conceptos habían cambiado, la situación social y económico no había mejorado, siendo que los indígenas, ahora considerados como campesinos, continuaban aún como antes de 1952. Para los actores de la revolución, el indígena campesino no estaba incorporado a la vida nacional, es decir, no formaba parte de la sociedad civil. Entonces, en el discurso de la revolución nacional los alfabetizados o no alfabetizados necesitaban ser incorporados. Pero la educación rural sigue siendo orientada en una sola dirección, o sea, enseñar al campesino a ser "un buen trabajador agropecuario" sin orientarlo hacia otras perspectivas.

La Reforma Educativa de 1953, traducida en el Código de la Educación Boliviana de 1955, hasta la década de los años 80, no ha cambiado la idea incorporativa a la vida o cultura nacional sin respetar los valores culturales de los educandos aymara-quechuas y guaraníes. Esta afirmación se percibe claramente en los programas de la época y, según Juan de Dios Yapita, no toman "en cuenta los valores culturales, y, en particular, los aspectos lingüísticos de las diversas nacionalidades", no solamente en Bolivia sino en América (Yapita 1982: 3).

Obviamente, los programas para la educación rural, como consecuencia de esa reforma, han sido mejorados con las materias orientadas hacia las cuestiones socio-económicas, principalmente con relación a las actividades agropecuarias. En este caso, los programas de enseñanza primaria rural han sido estructurados con materias y temas de acuerdo a la realidad socio-cultural del país. Así, los programas elaborados en 1985 contienen las siguientes materias: Educación Agropecuaria, Salud, Artesanía, Educación Física, Lenguaje, Matemáticas, Educación Musical, Educación para el Hogar, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

Las referidas materias son muestras de una mejoría de los programas y más que todo del contenido de cada materia para ver los temas enfocados hacia los valores andinos y orientales. Las materias claves como Agricultura, Artesanía, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias de

la Naturaleza están indudablemente vinculadas a la realidad socio-económica y cultural andina y oriental. En este sentido, la enseñanza del lenguaje está mejor planificada y orientada para facilitar el aprendizaje de la lengua materna de los educandos. Algunos objetivos de la enseñanza del lenguaje, serían: cómo reproducir expresiones utilizadas en las conversaciones familiares en el idioma materno, comunicar sus expresiones básicas en idioma materno, comprender y transmitir mensajes orales, etc. Sin embargo, los programas de la enseñanza del lenguaje, en este caso, sólo toman en cuenta a los idiomas maternos hasta el tercer grado (Choque Canqui 1993: 273-274).

En cuanto a la materia de Ciencias Sociales, que mantiene su carácter memorístico, sus objetivos específicos son los siguientes: memorizar a los personajes ilustres de la provincia, y citar los monumentos y lugares históricos. Entre los objetivos de la enseñanza del folklore, podemos mencionar: explicar las características del folkore de la provincia, nombrar las fiestas tradicionales de la provincia y expresar sentimientos de aprecio hacia el idioma materno (Ibid.).

En lo que se refiere a la materia de Agricultura, sus objetivos se reducen a la observación del huerto escolar, de las parcelas existentes (cultivadas y no cultivadas) en la comunidad, de suelos o de la tierra, de manera que no contempla observación alguna sobre los aspectos tecnológicos tradicionales del cultivo de las plantas alimenticias: papa, quinua, cañagua, papaliza, etc. De la misma manera, para la materia de ganadería, no toma en cuenta la experiencia técnica de la crianza de animales andinos, como ser la llama y la alpaca. La otra materia es Artesanía, y sus objetivos señalados se reducen a cómo despertar la creatividad, destreza y habilidad para los trabajos manuales. De todos modos, se nota todavía la tendencia a despreciar el aprendizaje de los valores tecnológicos tradicionales (andinos y orientales) (Ibid.).

6.1.2. Proceso de la educación bilingüe

Una de las tareas inmediatas de la revolución nacional fue, sin duda, la acción sistemática de la alfabetización para resolver el problema del analfabetismo de las masas indígenas campesinas. Para cumplir eficazmente esta tarea se consignó la importancia de las lenguas nativas en el Código de la Educación Boliviana, aprobado el 20 de enero de 1955, que dice:

> Artículo 115.- La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este efecto, se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano (Serrano 1968: 30).

De esta manera se adoptó el método de educación bilingüe que ya había sido aceptado y recomendada su aplicación por los Congresos Indigenistas. La educación bilingüe no solamente permitía mantener la lengua materna como base de aprendizaje del castellano, sino también debía ser el mecanismo de valoración y uso en el proceso educativo. Desde luego, para ello, era necesario la formación de maestros para que empleen las lenguas nativas y la oficial (CEBIAE 1989: 22). Por otra parte, según Román Crespo, la conservación de lenguas nativas sirve como fuente de cultura de sus hablantes y vehículo de aprendizaje. De otra manera, sería como aceptar la supresión de ellas en detrimento de la memoria del pueblo (Ibid.: 26).

El proceso del cambio de la mentalidad de los educadores, lingüistas, dirigentes campesinos e intelectuales aymaras desde los años 70 y 80 ha sido un factor importante para cuestionar el sistema educativo implantado que orientaba la educación rural y urbana hacia una línea incorporativa en detrimento de las culturas indígenas.

Para el educador aymara Julio Tumiri, el sistema educativo vigente no estaba al servicio de los pueblos indígenas por carecer de poder de decisión en la economía y política, porque por constituir la mayoría de analfabetos, cultural y socialmente estaban oprimidos y discriminados. La escuela se había convertido en factor deformador de la personalidad del niño campesino, convirtiéndolo en elemento sin definición y lo domesticaba para que esté al servicio de la sociedad de consumo. En ambientes indígenas o campesinos de habla vernácula se imponía una educación en lengua extraña, con valores culturales ajenos; los resultados eran tan evidentes que a medida que el alumno vencía los diferentes niveles, iba diferenciándose de sus padres y hermanos y terminaba enrolándose en la sociedad discriminadora. De esta manera, se producía la alienación que conducía al indígena aymara escolar a un camino sin rumbo definido de su identidad. El referido educador propuso que la alfabetización debía realizarse en lengua materna, "porque hacerlo en lengua extraña no es alfabetizar" (Ibid.: 39).

Así, se postulaba la Educación Indianista Liberadora con el cambio del sistema educativo vigente por ser contrario a la autodeterminación de los pueblos indígenas. Esta educación debía estar "basada en la cultura e idiosincracia aymara y quechua; reconozca derechos: económicos, políticos, religiosos, sociales de los indios como seres humanos individual de grupo y grupos". La educación debía propiciar el respeto y reconocimiento de coexistencia de poblaciones indias con sus expresiones culturales en la sociedad boliviana. Sin embargo, Tumiri sostuvo que "la autodeterminación será pilar fundamental del desarrollo integral de los pueblos explotados. Por tanto, la educación debe sustituir lo que el conquistador ha impuesto, empezando por el idioma, y reemplazar el castellano oficial por el aymara y quechua" (Ibid.).

En otro extremo, no es de extrañar, como consecuencia de la aculturación, que no faltaban ciertos prejuicios de algunos padres de familia que se resistían a la enseñanza de su propia

lengua a sus hijos, considerando que dificultaría el aprendizaje del castellano y atrasaría su integración a la sociedad nacional y que "es imposible comunicar por medio de las lenguas nativas conceptos técnicos científicos propios de la civilización actual" (Ibid.: 40).

Frente a esta situación, los esfuerzos que se hacían por una educación bilingüe no eran precisamente para cambiar el sistema educativo vigente. Desde esa perspectiva, el propio Ministerio de Educación y Cultura realizó, a través de un proyecto, algunas experiencias en ciertas zonas rurales con niños quechuas monolingües, estableciendo el modelo de Educación Bilingüe para los tres primeros grados de las escuelas rurales, centrales y seccionales de Cochabamba. Los objetivos eran acelerar la castellanización, disminuir la deserción escolar, aumentar el aprovechamiento de la escuela por la comunidad (para los niños en edad escolar), disminuir la alienación de la escuela rural, mejorar el dominio de la lecto-escritura, mejorar la autoimagen del campesino, revitalizar las lenguas vernáculas, etc. Este proyecto sirvió para preparar la producción de materiales, capacitación de maestros, seguimiento y evaluación (Ibid.: 41).

Uno de los antecedentes lingüísticos en materia de enseñanza del idioma nativo fue, sin duda, el Instituto Lingüístico de Verano. El profesor Bernabé Ledesma, en 1979, planteaba "la necesidad de enseñar la lecto-escritura en lengua materna, luego pasar a la castellanización" (Ibid.: 36). Su preocupación es el aprendizaje del castellano a través de la enseñanza de la lengua materna de los aymaras.

6.2. La Reforma Educativa de 1994

Desde el Manifiesto de Tiwanaku, de 1973, hasta 1994, habían transcurrido veintiun años. Con relación al reconocimiento de la multiculturalidad y bilingüismo del país, en cierta medida la Reforma Educativa de 1994 se debe a aquel manifiesto. En esa ocasión, los aymaras hemos manifestado nuestro rechazo a la imposición de la educación aculturante a través de la escuela rural, y de esta manera estábamos reivindicando nuestra identidad en estos términos:

> La escuela rural, por sus métodos, por sus programas y por su lengua es ajena a nuestra realidad cultural y no sólo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino que persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y capitalista (Hurtado 1986: 304).

> Para nadie es un secreto que el sistema escolar rural no ha partido de nuestros valores culturales. Los programas han sido elaborados en los Ministerios y responden a ideas y métodos importados del exterior. La Educación Rural ha sido una nueva forma (la más sutil) de dominación y anquilosamiento. Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del

realidad no sólo en la lengua, sino también en la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores que transmite (Ibid.: 306).

La escuela indigenal, convertida en rural, era ajena a nuestros valores culturales por sus métodos y programas. Los educadores aymaras formados en las Escuelas Normales Rurales eran sometidos a los programas para repetir sus contenidos orientados hacia la cultura occidental, por consiguiente, desconociendo nuestra cultura casi en absoluto.

De todas maneras, para comprender la transformación social, cultural y política desde la década de los años 70 sería interesante ver el proceso de cambio con una serie de movimientos sociales en cuanto al proceso educativo. El proceso de la cultura, con las investigaciones arqueológicas, antropológicas, lingüísticas e históricas, ha cambiado la manera de concebir el mundo actual y, por otra parte, los cambios políticos han influido en los diferentes planteamientos y, a pesar de los intereses de ciertos sectores hegemónicos, los pueblos originarios (indígenas) han hecho sentir su voz reclamando el respeto de sus valores culturales, su forma de organización (económica y social) y sus costumbres, para llegar a una especie de concertación sobre el tema educativo.

En 1987, los sectores interesados (campesinos, maestros urbanos y rurales y otros), aglutinados en la Central Obrera Boliviana, ya habían analizado la crisis de la educación, reflejando la realidad económica, política, social y cultural del país.

En cuanto a la realidad cultural, Bolivia ha sido caracterizado como "un país pluricultural y multilingüe, donde al lado del castellano y la cultura occidental, conviven el aymara, el quechua, el guaraní y otras lenguas indígenas menores y superviven los valores culturales, la tecnología y ciencia ancestrales de nuestros pueblos andinos, meso-andinos y orientales. El 55% de la población habla castellano; el 25% el quechua; el 18% el aymara; el 1.3% el ava guaraní y chiquitano; 0.7% otras lenguas menores" (COB 1989: 39). Como consecuencia del proceso de colonización europea (colonial y republicana), la lengua y cultura nativas han sido reducidas a la condición de lenguas y culturas oprimidas, mientras que el español y la cultura occidental se han constituido en lengua y cultura dominantes (Ibid.). Esta apretada síntesis era el indicador importante para pensar cuál debía ser una reforma educativa, pero dependería del esfuerzo y toma de conciencia de los propios interesados y de la voluntad y decisión del gobierno para asumir este reto.

Antes de las elecciones generales de 1993, Javier Medina había lanzado su opinión personal sobre la reforma de la educación, sugiriendo que "debería clausurar el sistema escolar y universitario vigente y cerrar el Ministerio de Educación y Cultura". No creía "en la perfectibilidad del sistema burocrático y profesional del Ministerio de Educación y Cultura y menos aún en su reformabilidad", pues se trataba de un problema de recursos humanos y la culpa no era de "los maestros y docentes, ni siquiera del Estado", era un problema

la culpa no era de "los maestros y docentes, ni siquiera del Estado", era un problema sistemático, era un problema de sociedad, era un problema de inadecuación entre la forma Estado-Nación y "su aparato productivo correspondiente que en el caso boliviano no existe" (Medina 1993: 90). Efectivamente, el gobierno de Sánchez de Lozada, antes de proceder a las reformas de Capitalización, Participación Popular y la Reforma Educativa, procedió a la reestructuración de los Ministerios, haciendo desaparecer al Ministerio de Educación y Cultura.

Para hablar de la reforma educativa necesariamente tenemos que referirnos a la Ley de Paricipación Popular y a la reforma de la Constitución Política del Estado. En 1930, Eduardo Leandro Nina Quispe habló de la "renovación de Bolivia", lo que indudablemente apuntaba hacia una reconstitución de Bolivia en lo social, cultural-étnico y político. El 18 de agosto de 1930, él, al fundar la "República del Collasuyo", sencillamente dijo:

> La República de Bolivia está dividida en nueve departamentos, que son: Chuquisaca, La Paz, Cochabamba, Potosí, Oruro, Santa Cruz, Tarija, Beni y el Litoral. Todos los bolivianos obedecemos para conservar la libertad. Los idiomas aimara y quechua, habla la raza indígena, el castellano, lo hablan las razas blanca y mestiza, todos son nuestros hermanos (Nina Quispe 1933: 5).

En este sentido, la reforma de la Constitución Política del Estado de 1994 recogió esa idea de Nina Quispe, que todos somos hermanos a pesar de las diferencias étnicas y lingüísticas. En su Artículo 1º dice: "BOLIVIA, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en república unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y solidaridad de todos los bolivianos". Entonces, en base a esta Constitución, la reforma educativa tiene que estructurarse sin discriminación étnica, cultural, social, económica y política. Sin embargo, en la Reforma Educativa de 1994 se advierte el resabio anterior, aunque todos estamos de acuerdo en que la educación es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional, que responde a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culurales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común. También estamos de acuerdo en que la educación sea intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.

Pero cuando se habla de modalidades de formación curricular en cuanto a la lengua, en la práctica la política de aculturación o superposición lingüística continúa porque el "monolingüe en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria" no ha dejado de controlar su hegemonía cultural. "Bilingüe, en la lengua nacional originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua" sólo sería para la mayoría de la población indígena. En cuanto a la cultura, el Artículo 11 de la Reforma dice: "en los tres ciclos (básico,

esenciales y aplicados) se asumirá los códigos simbólicos propios de la cultura originaria de los educandos. La práctica de las habilidades manuales y el cultivo de la educación física y los deportes será también común a los tres ciclos".

De todas maneras, como la sociedad boliviana está estructurada en una dimensión vertical en base a la concepción de la pirámide social, la declaratoria de Bolivia como un país multicultural y bilingüe no tiene una perspectiva funcional, pero de todas meneras es un avance hacia la liberación de los pueblos originarios de este país.

7. Conclusiones

La educación indigenal concebida por el gobierno liberal y por los intelectuales, educadores y políticos difícilmente era realizable; quizás había cierta facilidad de imaginación, pero se valieron de su actitud paternalista. Hubo debates sobre los diferentes aspectos de la vida del indígena sometido a la ignorancia y a la esclavitud. Hubo pensadores que trataron de enfocar la educación del indígena desde la perspectiva civilizatoria como una forma de redimirse de su medio social, pero sin pensar en abolir los mecanismos de la explotación, por ejemplo, el pongueaje y el mitanaje. No quisieron entender que la realidad socio-cultural indígena era muy compleja, ni lograron definir la ideología de la educación indigenal; todo ello posteriomente dependería de las corrientes ideológicas socialistas y nacionalistas.

El aspecto pedagógico ha sido una de las preocupaciones apremiantes de los educadores y de las autoridades gubernamentales. No ha sido tan fácil implementar la educación indígena en las áreas rurales. Los fracasos, en principio, se debieron a la falta de conocimiento de la realidad socio-cultural indígena y, por otra, a subestimar los propios valores indígenas que en buena parte eran conocimientos tecnológicos de agropecuaria y de artesanía. Las experiencias educativas muchas veces fueron frustrantes a causa de inexperiencia o imposición de valores ajenos a la realidad socio-cultural campesina. Es sumamente interesante el esfuerzo desplegado por el establecimiento de granjas agrícolas, ganaderas y talleres de artesanías en las Escuelas Normales Rurales para transformar las estructuras de producción agrícola y ganadera en las comunidades rurales, pero fracasaron por fallas pedagógicas y por falta de recursos humanos y económicos. No hubo método específico de la enseñanza-aprendizaje, sino que se aplicó parcialmente los métodos Decroly, Cousinet, Montessori, etc., adecuándolas de acuerdo al criterio personal del docente (Huacani y otros 1978: 37).

La castellanización ha sido el punto apremiante de la educación indigenal, de manera que el deseo de todos los educadores era castellanizar al indígena, incluso a riesgo de borrar los idiomas maternos de los educandos. Desde luego, la enseñanza del castellano era una imposición forzada; a la larga, la política de castellanización tuvo que crear una serie de problemas fonológicos en el educando, pero nunca logró destruir los idiomas nativos que

actualmente están en su etapa de resurgimiento. Es evidente que hubo educadores, intelectuales y políticos que propugnaron no utilizar las lenguas nativas en el aprendizaje, sino que insistieron en imponer el castellano con el criterio de hacer desparecer la lengua materna del educando indígena. Naturalmente, los educadores se dividieron en dos grupos: unos aceptando la importancia de las lenguas nativas para el aprendizaje en la medida en que sea útil para la castellanización; pero otros, en minoría, no aceptaron la utilidad de ellas ni siquiera para ello, justificando su posición de que la civilización del indio dependía de la imposición del castellano.

La educación indigenal, desde luego, se volvió cada vez más compleja al precisarse los factores económicos, sociales y étnicos que afectaban al indígena. En este sentido, la educación del indígena no sólo era cuestión lingüística, sino también era económica, social, política y cultural o étnica. No se podía encontrar un mecanismo válido para la solución de la problemática indígena que involucrara toda una serie de factores socio-culturales y políticos. Entonces, las autoridades educativas del país sólo pudieron limitar sus esfuerzos a la acción educativa. De todas maneras, trataron de orientar la educación indigenal o campesina hacia la solución de los problemas de producción, especialmente para mejorar su economía. En este sentido, la acción educativa, a la larga, resultó ser deficiente por su limitación al área rural y por su precariedad en todos sus niveles administrativos y pedagógicos.

Las reformas educativas, a partir de los liberales en el presente siglo, si bien han sido importantes para preparar los recursos humanos en todos sus niveles sociales de acuerdo a los intereses nacionales, siempre han estado orientadas hacia una educación discriminatoria, urbana y rural. Este sistema, que se ha mantenido hasta 1994, ha tenido sus propias trabas para obstaculizar la formación social boliviana y la integración social y cultural del país, de modo que la discriminación social, económica, cultural y étnica ha perdurado.

La Reforma Educativa de 1994 no es el producto de ciertas coincidencias políticas, sino que tiene que ver con la lucha de los pueblos indígenas, más que todo de los intelectuales aymaras que empezaron a demandar el respeto de los valores culturales y derechos a la organización propia originaria. Desde luego, la frustración de la educación rural como consecuencia de la inoperancia del sistema educativo estuvo por derrumbarse por su propio peso.

BIBLIOGRAFIA

ALEXANDER, Robert J.: 1961 — **La Revolución Nacional Boliviana**. Dirección de Informaciones. La Paz.

ANASAGASTI, Pedro de y Angel TORRES: 1991 — **José Zampa: pionero social-cristiano en Bolivia.** Editorial Don Bosco. La Paz.

ARZE QUINTANILLA, Oscar: 1990 — "Del indigenismo a la indianidad: cincuenta años de indigenismo continental". En: Alcina Franch, José (compilador). **Indianismo e indigenismo en América**. Alianza Editorial. Madrid.

CARTER, William E. y Mauricio MAMANI P.: 1982 — **Irpa Chico. Individuo y comunidad en la cultura aymara**. Librería Editorial Juventud. La Paz.

CENTRAL OBRERA BOLIVIANA: 1989 — **Proyecto educativo popular**. Impreso en OFAVIM. La Paz.

CENTRO BOLIVIANO DE INVESTIGACION Y ACCION EDUCATIVAS (CEBIAE): 1989 — **Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia 1952-1989. Resúmenes Analíticos Educativos.** Vol. XV 1er Semestre 1989 Nº 571 al 620. La Paz.

CONSTITUCION POLITICA DEL ESTADO: 1995 — Reformada en 1994. Concordada. Centro de Estudios Forenses Agustín Aspiazu. La Paz.

CHOQUE CANQUI, Roberto: 1993 — **Sociedad y economía colonial en el Sur Andino.** Hisbol. La Paz.

1992 — "Educación". En: Hans van den Berg y Norbert Schiffers (Compiladores). **La cosmovisión aymara.** Hisbol/UCB. La Paz.

CHOQUE CANQUI, Roberto; Vitaliano SORIA; Humberto MAMANI y otros: 1992 — **Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?** Aruwiyiri. La Paz.

DONOSO TORRES, Vicente: 1940 — "Informe del Vice-Presidente del Consejo Nacional de Educación". En: **Consejo Nacional de Educación. El estado actual de la Educación Indigenal en Bolivia**. La Paz.

1946 — **Filosofía de la educación boliviana**. Editorial Atlántida, S.A. Buenos Aires-Argentina.

FRONTAURA ARGANDOÑA, María: 1932 — **Hacia el futuro indio**. Prólogo de Franz Tamayo. Editorial América. La Paz.

GEHAIN, Adhemar: 1928 — "La reforma de nuestras escuelas rurales". En: Ministerio de Instrucción Pública. Dirección General de Instrucción. **Folleto Nº 30**. La Paz.

GUAMAN POMA de AYALA, Felipe: 1980 — **El Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno**. Tomo I. Siglo Veintiuno XXI. México.

GUILLEN PINTO, Alfredo: 1919 — **La educación del indio (Contribución a la Pedagogía Nacional)**. Gonzalez y Medina Editores. La Paz.

GUILLEN PINTO, Alfredo y Natty PEÑARANDA: 1945 — **Utama**. Gisbert y Casanovas. La Paz.

INTI KARKA: 1953 — **Organo del movimiento pedagógico indigenista**. Año II, Nº 3. La Paz.

HUACANI, Carlos; Elías MAMANI y José SUBIRATS: 1978 — **Warisata. Escuela-Ayllu. El por qué de un fracaso. Estudio de caso: Una experiencia de escuela comunitaria**. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. La Paz.

HURTADO, Javier: — **El katarismo**. Hisbol. La Paz.

1986

LEDESMA, Bernabé:
1953 "Proceso de la educación indígena". En: **Inti Karka**, Año II, Nº 2. La Paz.

LORA, Guillermo y otros:
1979 **Sindicalismo del Magisterio (1825-1932). La escuela y los campesinos. Reforma universitaria (1908-1932).** Ediciones MASAS. La Paz.

LOZA, León M.:
1938 "Historia de la educación boliviana: la redención del indio". Inédito. La Paz.

1941 "Los partidos políticos y la educación indígena". (Folleto). Artículos de prensa.

MAMANI CAPCHIRI, Humberto:
1992 "La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943". En: **Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?** Aruwiyiri. La Paz.

MAMANI CONDORI, Carlos B.:
1991 **Taraqu: masacre, guerra y renovación en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi**. Ediciones Aruwiyiri. La Paz.

MAROF,Tristán:
1934 **La tragedia del Altiplano**. Colección Claridad. Buenos Aires.

MEDINA, Javier:
1993 "Kayros y Kuti. Decisiones radicales en educación". En: **Revista Unitas** Nº 9. La Paz.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA DE BOLIVIA:
1916 **Plan de estudios y programas razonados para las escuelas rurales**. La Paz.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y AGRICULTURA:
1916 **Administración del Presidente Montes. Anexos del Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura**. Tomo II. Imp. Velarde. La Paz.

MOLINA CAMPERO, Lionel:
1944 **Contenido orgánico de nuestra educación pública**. Editorial Universo. La Paz.

MONTERO JUSTINIANO, José y Alfredo VILLEGAS J.: (Comps.): 1941 **Nuevo Digesto de Legislación Educacional.** Ministerio de Educación Bellas Artes y A. I. La Paz.

MONTOYA M., Víctor y otros: 1993 **Gabriel María Landini: paladín de la educación campesina en Bolivia.** Editor: Fray Giuseppe Rossi. La Paz.

NINA QUISPE, Eduardo L.: 1933 **Solicitudes para la orientación técnica de la educación indigenal en Bolivia.** La Paz.

OSORIO, Ezequiel L.: 1916 "Reformas educacionales". (Artículo de crítica al sistema actual de instrucción pública en Bolivia). Imprenta de *La Mañana.* Sucre.

PEREZ, Elizardo: 1962 **Warisata. La Escuela-Ayllu.** Empresa Industrial Gráfica E. Burillo. La Paz.

REYEROS, Rafael: 1946 **Caquiaviri. Escuelas para los indígenas bolivianos.** Segunda edición ampliada. La Paz.

RIOS BRIDOUX, Gustavo: 1926 **Por amor a Bolivia. Gobierno, política, educación.** Librería Atenea Crespi Hnos. Editores. La Paz.

ROUMA, George: 1928 **Una página de la historia educacional boliviana.** Publicaciones de la Escuela Normal de preceptores de la República. Editorial López Cochabamba. Sucre.

SALMON BALLIVIAN, José: 1926 **Ideario aimara.** Escuela Tipográfica Salesiana. La Paz.

SANGINES URIARTE, Marcelo: 1968 **Educación rural y desarrollo en Bolivia.** Editorial Don Bosco. La Paz.

SANJINES T., Claudio: 1917 "Informe del doctor Claudio Sanjinés T. Rector de la Universidad Mayor de San Andrés y sus discursos de toma de posesión del cargo y de inauguración del presente año escolar (1916)". Talleres Gráficos Marinoni. La Paz.

SERRANO TORRICO, Servando: 1968 — **Código de la educación boliviana**. Editorial Serrano Hnos. Lida. Cochabamba.

SUAREZ ARNEZ, Cristóbal: 1986 — **Historia de la educación boliviana**. Editorial Don Bosco. La Paz.

SCHROEDER, Joachin: 1994 — **Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi Inca a Cuernavaca**. Ediciones CEBIAE. La Paz.

TAMAYO, Franz: 1994 — **Creación de la pedagogía nacional**. Librería Edit. América. La Paz.

TICONA ALEJO, Esteban: 1992 — "Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Qhispi". En: Roberto Choque C. y otros. **Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?** Aruwiyiri. La Paz.

URIBE REYEROS, Vito: 1955 — "Alfabetizacion nacional". En: **Surco. Revista de Educación Campesina**, Nº 4. Potosí.

ZALLES CALDERON, Luis: 1919 — **Memoria y anexos que presenta el Ministro de Instrucción Pública y Agricultura al Congreso Ordinario de 1919**. Litografía e Imprenta Moderna. La Paz.

VALCARCEL, Carlos Daniel: s. f. — **Historia de la Educación Incaica**. Librería, Importadora, Editora y Distribuidora. Lima.

YAPITA, Juan de Dios: 1982 — "La enseñanza del español como segunda lengua". En: **Seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización de poblaciones indígenas**. Oaxaca, México.

AULAS DE APOYO PEDAGOGICO Y RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA POBLACION ESTUDIANTIL CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Bárbara Heiss*

PRESENTACION

Bajo el tema "La experiencia de las Aulas de Apoyo Pedagógico en La Paz y su significancia e impacto en la elaboración de estrategias para la integración de alumnos con problemas de aprendizaje en el sistema de la educación regular", se presentó un perfil de proyecto de investigación al Instituto de Estudios Bolivianos de la UMSA.

La docente-investigadora es especialista en este campo educativo, y teniendo conocimiento de la existencia del "Programa Piloto" llamado "Aulas de Apoyo Pedagógico", que depende de la División de Educación Especial de la Subsecretaría de Educación Alternativa y ante el postulado de la Reforma Educativa de integrar a la educación regular a los alumnos con necesidades educativas especiales, se interesó en elaborar el estudio que a continuación se presenta.

El desarrollo del presente estudio se facilitó por el apoyo y el interés particular de parte de las personas involucradas en este programa, a quienes se les agradece sinceramente. En forma especial, agradecemos al Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE) por el aporte financiero recibido ya que así contribuyó al desarrollo de la investigación en beneficio de la niñez.

* La Lic. Bárbara Heiss es docente investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos y docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

Este trabajo contó con la colaboración de la Egr. Leddy Vega de la Carrera de Psicología y del Univ. Emilio Salazar, de la Carrera de Ciencias de la Educación, ambos Auxiliares de Investigación del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés.

Finalmente, es necesario mencionar el valioso apoyo recibido de parte de la dirección y del personal administrativo del Instituto de Estudios Bolivianos y, en particular, de los dos Auxiliares de Investigación con quienes se formó el equipo de trabajo.

1. Problemas de aprendizaje: un fenómeno universal

En la realidad mundial existe lo que se llama "problemas de aprendizaje", tanto en países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo. El término describe un fenómeno, en el sentido de que existe un problema en un proceso que es propio de todo ser humano, el aprendizaje, sin hacer referencia a las causas, en relación a las condiciones socio-cultural-económicas bajo las cuales se desarrolla este proceso.

El término es general, no específico, en doble sentido: el término "problema" se puede referir a muchas situaciones. El LAROUSSE define "problema", aparte del significado científico ("cuestión que se trata de resolver por medio de procedimientos científicos"), como "una cosa difícil de explicar" o "un asunto difícil, delicado, susceptible de varias soluciones". Es parte de la semántica del término que requiere una solución.

De igual manera, "aprendizaje" es un término muy general porque se refiere a "algo", a alguna "cosa" que va a ser adquirida mediante un proceso, que busca su definición a través de algunas especificaciones mediante la descripción de las modalidades de aprendizaje (mediante la observación, la imitación, la actividad, el pensamiento lógico, etc.) o del qué se aprende (habilidad, un idioma, actitudes sociales, el miedo, ciertos conocimientos, etc.).

De la generalidad de los dos términos resulta una variedad de significados de "problemas de aprendizaje": puede significar que no aprende (no hay aprendizaje), como expresan muchos profesores en sus informes sobre un alumno para justificar su remisión a un aula de apoyo; puede referirse también a que hay un aprendizaje lento o que no se logra el aprendizaje bajo las condiciones dadas; también se puede referir a una dificultad específica o pasajera ante un determinado objeto de aprendizaje.

Se sobreentiende, por lo expuesto, que en general los problemas de aprendizaje se encuentran en todo el mundo, porque todo ser humano aprende y todo ser humano puede tener problemas en este proceso permanente. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que no sólo el profesional en educación, sino también personas en su lenguaje diario y familiar implican en el término general algo específico: los problemas de aprendizaje se refieren al aprendizaje escolar, más específicamente aun, al aprendizaje de la lecto-escritura.

Esto quiere decir, que los problemas de aprendizaje se manifiestan, son observables, recién en un niño que tiene sus primeros años de escolaridad. Es en este contexto que los problemas

de aprendizaje llegan a ser un problema para los educadores y maestros, cuando se ven confrontados con todos los niños en edad escolar. Antes de que la escolaridad fuera obligatoria no existían los problemas de aprendizaje, por lo menos no como un fenómeno común, aunque sí como un fenómeno individual.

Es así que, por ejemplo, en Berlín, Alemania, algunos maestros toman conciencia del problema que surge del hecho de que no todos los niños aprenden igual después de la promulgación e implementación de la ley sobre la escolaridad obligatoria, y exigen encontrar una solución al problema mediante una legislación, planes curriculares correspondientes, reducción del número de alumnos en aula, formación de profesores, diferentes modalidades de apoyo pedagógico, etc. (según Synwoldt, 1995).

Entonces, es de suponer que en todos los países, con la implementación de la escuela fiscal el docentado se concientice acerca del problema de las dificultades en el aprendizaje; sin embargo, no necesariamente se buscan soluciones educativas al problema, más bien es posible que el problema sólamente se refleja en las altas tasas de reprobación y repetición de cursos como también en la deserción escolar. En este contexto se va a tratar de analizar más detenidamente la realidad Boliviana en el tercer acápite.

2. Educación especial y problemas de aprendizaje

En el curso histórico, y ante la creciente concientización sobre la educación como un derecho de todos, se estableció la educación especial como rama de la educación para dar respuesta a una educación de los seres humanos que no pueden rendir en la escuela regular por sus características individuales como trastornos, deficiencias o discapacidad.

Cabe mencionar que, en tiempos pasados, la atención se centró en la limitación del ser humano como determinante del proceso educativo, lo que llevó, por un lado, a una creciente diferenciación de la educación especial en sub-especialidades, como ser la educación de los ciegos, sordos, deficientes mentales, etc., y, por otro lado, a la segregación y marginalización de los sujetos discapacitados.

Paralelamente, se puede constatar una mayor exigencia a la formación especializada de los profesionales en educación especial, por lo menos en los países en que se pueden permitir un mayor presupuesto para la educación de su niñez, pero también en los países donde la educación está considerada como factor decisivo para el proceso de desarrollo y, por lo tanto, tiene consecuencias para la priorización de la educación y de la salud en el presupuesto nacional, como en Cuba, por ejemplo.

Si bien, como hemos mencionado anteriormente, la educación especial se justifica por el derecho de toda persona a la educación, y por ende no tiene finalidades que sean en principio

diferentes a la educación general, se hace constatar que a través de la reflexión de la práctica y la discusión científica se logró darle una visión nueva que ya no considera la deficiencia como punto de partida para la elaboración de programas educativos y currícula diferenciados, sino más bien se centra en las potencialidades del sujeto.

Es en este contexto que, por ejemplo, en Bolivia, hoy en día se habla de las "personas con necesidades educativas especiales" (Dirección Nacional de Educación Especial 1991: 5) y, a nivel mundial, la educación especial se fundamenta en los principios de normalización, integración e individualización.

Por estar la educación especial dirigida a las personas con necesidades educativas especiales, ésta implica a las personas con problemas de aprendizaje tal como lo indica Cabada Alvarez: "La educación especial se destina a aquellas personas cuyo desarrollo evolutivo, sensorial y del lenguaje, y cuyas dificultades de aprendizaje (realzado por B.H.) y de ajuste social dificultan, con respecto al medio en que viven, su independencia personal económica y social y su integración educativa, laboral y social" (en Perello s/f.: 18).

Sin embargo, problemas de aprendizaje no son solamente el campo de acción del educador o maestro especial, sino también, particularmente en América Latina, pertenecen al campo de la psicopedagogía en lo que se llama el "tratamiento de problemas específicos de aprendizaje" en gabinete. Para dar pautas al desarrollo de respuestas psico-educativas a la problemática es necesario superar la situación de aislamiento de esfuerzos y trabajo que se puede constatar entre pedagogos, maestros, psicopedagogos y psicólogos educativos tanto en la investigación científica como en el quehacer educativo, y fomentar el trabajo en equipos multi e interdisciplinarios, particularmente en nuestro país donde esta modalidad de trabajo se encuentra en inicios.

3. Descripción de la problemática en el contexto del sistema de la educación boliviana

Después de haber introducido el tema de manera general, es necesario tratarlo en el contexto de la realidad boliviana haciendo énfasis en las características que tiene el sistema educativo del país para poder comprobar si los problemas de aprendizaje de los educandos bolivianos se constituyen en un verdadero problema que tiene que ser estudiado y resuelto a través de acciones educativas. En una segunda parte y en base a estas consideraciones se dan las justificaciones para el trabajo investigativo.

3.1. Caracterización del sistema de la educación boliviana

La educación boliviana atraviesa por una crisis que tiene que ver con el colonialismo interno y externo.

Desde la colonia hasta el presente, la educación en el país es elitista, en tanto que la educación superior se reserva para sectores pudientes y la educación elemental para los sectores populares que pueden acceder a ella.

Por otro lado, los bajos niveles de ingreso de la mayoría de la población contribuyen a esta problemática educativa en la medida en que se generan dilemas entre la subsistencia y el acceso a la educación.

Se debe señalar que la calidad formativa de los educadores no está a la medida de las exigencias, no existe una correspondencia entre la teoría y la práctica de la labor educativa. Las políticas educativas no pudieron satisfacer las múltiples necesidades de la población hasta el presente, más bien han contribuido, de alguna manera, a incrementar a los índices de marginación, deserción y reprobación.

En estos aspectos la escuela es víctima de una separación entre teoría y práctica, en sentido de que la pedagogía se mueve fuera del conocimiento de la realidad económica y social. La educación tiene una orientación tecnicista-disciplinaria y una metodología de educación bancaria en oposición a una educación humanista.

Otro fenómeno que caracteriza también a la educación es la influencia neocolonial a través de las transnacionales de la información con la emisión de programas enlatados que lesionan la identidad y la vida familiar al introducir valores de una cultura consumista e individualista que aliena a la niñez y a la juventud. Esta situación se agrava aún más ante la ausencia de una pedagogía nacional que asuma los valores socioculturales, lingüísticos, etnoregionales de nuestra compleja realidad, aspectos que deben tomarse en cuenta para el nuevo proceso educativo en la perspectiva de un proyecto histórico y nacional.

Habría que esperar si es posible que a través de la implementación de la Reforma Educativa, la cual pretende dar una respuesta a esta problemática, pueda darse una solución de la misma en relación a una verdadera igualdad de oportunidades para todos los bolivianos.

3.1.1. La problemática de los "problemas de aprendizaje" en el contexto histórico de la educación boliviana

En la siguiente parte se hará un análisis acerca de la concientización de parte de los involucrados en la educación en el curso de la historia.

Cabe empezar este breve análisis con una cita del "Código de la Educación", de 1955, la misma que guarda relación con lo anteriormente expuesto:

> ... Que la educación en la República, no obstante los propósitos democráticos de los Libertadores, siguió desenvolviéndose a espaldas de las masas, aferrándose al pasado colonial y convirtiendo la enseñanza en monopolio de una clase minoritaria de terratenientes feudales criollos; ... Que el censo de 1950 muestra que existen en el país 1.649.007 analfabetos (69.5 % de la población) y 786.018 niños en edad escolar que no reciben educación (83 % de la población escolar)... ("Código de la Educación", en **Manual de Legislación Escolar Boliviana** 1990: 6).

En referencia al alumnado con "problemas de aprendizaje", se dedica el Art. 20 del código a la "Educación especial de rehabilitación", que menciona bajo el inc. 2: "Escuelas para niños débiles y para retrasados pedagógicos (realzado por B.H.)" (Ibid.: 13).

El capítulo XIII del Código está dedicado a la educación especial de rehabilitación, que indica que "los deficientes y retardados mentales son atendidos en cursos especiales de desarrollo. Dichos cursos se rigen por un plan de estudios flexible..." (Ibid.: 36)

Se hace notar que no hay una mención explícita de los alumnos con problemas de aprendizaje, aunque se puede considerar que los llamados "retrasados pedagógicos" pudieran tener estas características. Por otro lado, empero, es de suponer que todavía no se pensaba en esta población escolar, porque el Art. 148 del capítulo XIII solamente habla de "deficientes mentales". En caso de que incluya esta población así caracterizada a los alumnos con problemas de aprendizaje, hay que constatar que a la vez eso implica una monocausalidad del "retraso pedagógico" en el sentido de que el retraso se debe a una deficiencia o retardo mental.

Se puede concluir que de todas maneras todavía no hay una reflexión sobre las causas de los problemas de aprendizaje. Además, no se encuentra una prueba de que después del Decreto Supremo se hizo realidad lo establecido. El autor del libro **Mito y realidad de la educación boliviana**, Eduardo Cortéz León, tiene mucha razón en decir, refiriéndose al Código: "Todo lo demás quedó igual que antes, con la gran diferencia de que la educación pública comenzara a entrar en un acelerado proceso de descomposición del que hasta la fecha el país no puede recobrarse" (Cortéz 1973: 11).

Esta opinión concuerda en cierta medida con el análisis de datos que se encuentra en el estudio **Los menores de Bolivia... ¿Sujetos sociales hoy o mañana?**, que dice lo siguiente acerca del analfabetismo y la deserción escolar:

> ...hay que agregar que la mayor cobertura educativa en las áreas rurales está concentrada en el ciclo básico y la mayor parte de la población rural, el 75 %, sólo llega a cursar el tercer grado del ciclo básico, debido a la ausencia de núcleos escolares completos, a la dispersión de la población y la temprana incorporación de

> los menores hombres y mujeres al trabajo familiar doméstico y agrícola no asalariado.... sólo el 0.8 % (de la población estudiantil, B.H.) culmina estudios superiores y el mayor porcentaje de deserción se registra en el ciclo básico, con un 40 %. En este rubro, es particularmente relevante la deserción escolar en el área rural y que afecta mayormente a la población femenina. (Domic/Ardaya 1991: 24).

En este contexto alarmante para la niñez boliviana ante su derecho a la educación, no es exagerada la suposición de que no hay conciencia acerca de los alumnos con problemas de aprendizaje. Si no hay la prioridad para ofrecer una educación básica y garantizar, de esta manera, el derecho a la educación de la niñez en general, mucho menos se puede esperar que haya una respuesta educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Aunque hay que relativizar esta idea en el sentido que sí se pueden constatar esfuerzos e iniciativas para la educación de seres humanos que no pueden acudir a la educación regular, sin embargo, hay que recalcar que estos esfuerzos se deben, en primer lugar, a personas particulares y/o instituciones no-gubernamentales y que, en segundo lugar, van dedicados mayormente a las poblaciones con deficiencias sensoriales.

En relación a estas observaciones, se puede añadir que el desarrollo de la educación especial en Bolivia no difiere mucho de la de muchos otros países: la atención y educación especializada se dedicaba casi siempre, en primer lugar, a las personas ciegas, después se creaban instituciones para las personas con deficiencias auditivas, posteriormente se desarrollaba la educación para las personas con deficiencias mentales.

Se concluye esta observación del documento "Evolución histórica de la educación especial en Bolivia", elaborado por la Educadora Especial Marianela A. de Mollinedo (Dirección Nacional de Educación Especial 1991), en el cual se refiere a la creación de las instituciones especializadas desde el año 1927 hasta 1991.

En lo que nos interesa particularmente, la problemática de los niños con problemas de aprendizaje, se menciona que en el año 1986 se crea el Aula Kantuta como "primer Aula Especial-Privada anexo al sistema educativo regular" en La Paz, asimismo, el centro de Multiservicios Educativos - CEMSE (La Paz), "que contempla un programa educativo especializado" (Ibid.). Lamentablemente, no se precisa, en este documento, a qué tipo de población estudiantil se dirigen estas actividades educativas.

En el mismo documento se informa que existían (en el año 1991) cuatro programas para dificultades en el aprendizaje; supuestamente dos de ellos son los anteriormente mencionados, otro es el que constituye el objeto de este estudio, las llamadas "Aulas de Apoyo Pedagógico", las que se mencionan al final del citado documento con el tenor siguiente:

> Se proyecta su acción (de la Dirección Nacional de Educación especial, B.H.), asimismo, al Sistema Educativo Nacional con la implementación de "Aulas de Apoyo Pedagógico" dentro de la Escuela Regular, con un programa Piloto-Experimental que se realiza en la ciudad de La Paz, desde julio de 1988 a la fecha, con resultados altamente positivos (Ibid.).

Cabe añadir algunas informaciones adicionales sobre la existencia de educación especializada para la población estudiantil con problemas de aprendizaje, las cuales resultaron de un estudio realizado por un equipo de investigación del Instituto de Estudios Bolivianos de la UMSA en el año 1994, sobre las instituciones que existen en el interior del país para la educación especializada de esta población escolar: en Santa Cruz, el "Programa de Educación Especial Fe y Alegría" (PREEFA) está dedicado a estos niños en el turno de la tarde. Se trabaja con los niños en pequeños grupos con el objetivo de apoyarles en el aprendizaje dentro del sistema regular, queriendo evitar así la reprobación y/o deserción y todas las consecuencias negativas socio-emocionales y familiares que pueda tener un niño con dificultad en el aprendizaje. La Directora lamenta no poder cubrir la demanda para esta oferta educativa por limitaciones de infraestructura y recursos humanos; puede recibir cada año alrededor de 60 alumnos, los padres de familia aportan al programa con 5 Bolivianos mensualmente.

En la ciudad de Cochabamba se creó el Centro Privado "Marianne Frostig" que brinda educación especializada a niños con problemas de aprendizaje que son más generalizados, por lo que no es posible superarlos mediante un apoyo, sino mediante la asistencia a este centro a tiempo completo. Se logra reintegrar a los alumnos a la escuela regular después de uno a dos años.

Además, en el Centro de Rehabilitación Cochabamba existe un programa específico que ofrece educación especial a niños con problemas de aprendizaje, quienes asisten a la escuela regular, el Centro Multidisciplinario de Apoyo al Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Se trabaja en forma multidisciplinaria, contando con profesionales de las disciplinas de psicología, psicopedagogía, fonoaudiología, trabajo social. Los padres de familia tienen que aportar económicamente. También se cuenta con un programa de extensión que consiste en la detección de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas fiscales del barrio y la capacitación de los docentes de la educación regular.

El grado de concientización sobre la problemática no solamente se refleja en la legislación y la existencia de programas educativos, sino también en los esfuerzos dirigidos a la formación y capacitación de profesionales preparados para la educación de niños con problemas en el aprendizaje.

Cabe realzar, ante esta interrogante, que la Comisión "Educación Especial" del Congreso Nacional de Educación 1992 recomienda "reestructurar el currículum para la formación de

docentes" y "promover y exigir la formación y capacitación del personal (de Educación Especial, B.H.) (Documento Final 1992: 140 y 141). Según la primera recomendación, se insertó la materia "problemas de aprendizaje" al plan de estudios de las Escuelas Normales, sin embargo, no en todas se pudo dictar la materia por falta de docentes profesionales en este campo.

En lo que se refiere a la capacitación, tiene importancia un curso organizado por la Dirección Nacional de Educación Especial, con el auspicio de la Universidad Católica Boliviana y la Asociación Boliviana del Estudio Científico de la Deficiencia Mental; el curso tenía una duración de nueve meses, los capacitadores eran profesionales bolivianos y uruguayos: participaron 35 profesores de todo el país, con goce de haberes, capacitándose en el área de "Dificultades de aprendizaje", de los cuales, una parte se constituyó en el personal docente con el cual se dio inicio al programa "Aulas de Apoyo Pedagógico", en 1988. Los resultados del estudio reportarán más detalles sobre estos recursos humanos (ver Capítulo 8).

En resumen, se puede constatar que la conciencia sobre el problema es todavía muy reducida, particularmente de parte de las autoridades, que no solamente deberían haber desarrollado estrategias sino implementarlas, pues las experiencias se dan aisladas y en forma muy reducida.

3.1.2. La crisis reflejada en datos cuantitativos y orientados a mejorar la situación de la población estudiantil con dificultades en el aprendizaje

Después de haber reflexionado el problema en un análisis histórico y legal, se debe profundizar en el mismo en base a datos y sugerencias de la actual situación a la que a continuación nos referiremos.

La Dirección Nacional de Estadística, Documentación e Información del Ministerio de Educación reporta unos datos alarmantes sobre el abandono o deserción escolar, datos que han sido recogidos a lo largo de un período de 11 años.

Dice literalmente que, en el área urbana, "De 1000 alumnos que ingresan al 1ro. Básico, llegan al 5to. Básico 723", y en el área rural, "De 1000 alumnos que ingresan al 1ro. Básico, llegan al 5to. Básico 303" (Congreso Nacional de Educación 1992: 58).

Sobresale el dato referente al área rural, donde un 70 % del alumnado no llega a tener 5 años de escolaridad; es de suponer que entre los muchos factores que determinan esta situación un factor de mucha importancia consiste en que en el área rural las escuelas seccionales solamente comprenden los primeros tres años del ciclo básico y, en consecuencia, exige mucho sacrificio la asistencia al núcleo escolar donde los alumnos pueden seguir estudiando.

En un contexto más amplio, sin embargo, hay que constatar que la situación socio-económica de las familias del campo no facilita en nada los aprendizajes escolares de sus hijos: cabe mencionar aquí factores como la desnutrición, el mal estado de salud, el bilingüismo, falta de apoyo y estímulo por parte de los padres de familia, muchos de los cuales, ellos por su baja escolaridad, se han convertido en analfabetos funcionales.

Por otro lado, la escuela tampoco favorece un buen rendimiento por la falta de continuidad (huelgas, paros, maestros que provienen de lugares distantes), contenidos y programas curriculares que no se adaptan a la realidad y las necesidades de los alumnos, docentes no formados adecuadamente, uso de metodologías tradicionales, bancarias y obsoletas ante los avances científicos de la didáctica.

Todos estos factores forman un conjunto de condiciones desfavorables que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, llevan a problemas de aprendizaje en un sentido amplio del concepto; por este factor, no sorprende que muchos niños se queden en el camino, privados de su derecho a la educación.

Un indice quizás más directo para problemas de aprendizaje es la cantidad de alumnado que "no rinde, no aprueba", lo que se expresa en la tasa de reprobación. La misma fuente reporta para la gestión escolar un porcentaje de 7.8 % para el área urbana y de 10.4 % para el área rural (ver Cuadro 7 en Congreso Nacional de Educación 1992: 60); el promedio de todo el alumnado reprobado del ciclo básico a nivel nacional es de 9%. En la interpretación de este dato hay que tomar en cuenta que la situación se agrava aún más ante el hecho de que el dato de 9 % solamente expresa cuántos alumnos no aprobaron el año y deben repetir el curso, pero no indica la cantidad de estudiantes que son repitentes por segunda o tercera vez. Además, toma relevancia este dato en el contexto de la posibilidad de desquites que se dieron antes de la Reforma Educativa para "salvar el año".

Estos datos anteriores están relacionados con la situación de alumnos con problemas de aprendizaje, porque indican ya de por sí, una situación de crisis de la educación por no cumplir ofreciendo una educación de calidad y cantidad a la niñez boliviana, incluso se puede mencionar que produce problemas de aprendizaje; y mucho menos da una respuesta educativa a la población que tiene muchas dificultades en lograr los objetivos que plantea.

¿Cuáles son las soluciones al problema por parte de los responsables?

Una vez más recurramos al Congreso Nacional de Educación, que recomienda "Extender a nivel nacional el programa de 'Aulas de Apoyo Pedagógico', cuya efectividad ha sido comprobada" (Ibid.: 140).

La Ley de Reforma Educativa, promulgada en julio 1994, hace referencia específica a la población con dificultades de aprendizaje en el Cap. III, Art. 10, que establece las "Modalidades de aprendizaje":

- Regular, para los educandos sin dificultades de aprendizaje.

- Especial Integrada, que atiende con el aula de apoyo a los educandos con dificultades de aprendizaje, susceptibles de ser subsanadas mediante la integración en la modalidad regular.

Los planteamientos del Congreso tienen entonces ya una base legal; sin embargo, hay que constatar que no se proporcionan sugerencias concretas sobre la implementación en lo que es su organización, las modalidades de identificación de los alumnos necesitados, el requerimiento de recursos humanos y financieros, etc.

3.1.3. Alcance y consecuencias del problema "dificultades de aprendizaje"

Así como las dificultades de aprendizaje se circunscriben en un contexto socio-económico y socio-cultural y tienen que ver también con el individuo mismo y su entorno familiar, se puede decir que las consecuencias repercuten de igual manera, por un lado, en el alumno mismo y su ambiente familiar y, por otro, en el área socio-económica del país.

Como los datos muestran muy claramente, la población rural está marginada en mayor grado de una educación efectiva y de calidad. Eso lleva a un círculo vicioso en el cual la niñez pobre tiene menos posibilidades de recibir una educación adecuada, "por la vida", como adultos tienen menos acceso a un trabajo remunerado que satisfaga las necesidades diarias de la familia, y como padres tiene restricción a dar a sus hijos la alimentación, el estímulo y la salud necesarios.

La baja escolaridad de los padres repercute directamente en las posibilidades de aprendizaje de sus hijos. Las personas con más iniciativa y conocimiento buscan soluciones al problema de la escolaridad de sus hijos. El número de migrantes desocupados en las urbes es alarmante, muchas veces se ven frustrados en sus deseos de encontrar un trabajo, una vivienda digna y una escuela buena para sus hijos. Contrariamente a lo deseado, encuentran escuelas fiscales -las otras no están a su alcance- con 50 a 60 alumnos en el aula, con docentes sobrecargados, desmotivados y desactualizados.

Las personas más débiles se quedan en el campo, y sólo excepcionalmente dan a la educación de sus hijos la importancia que tiene para romper el círculo vicioso en el que se encuentran.

A pesar de todo ello, el niño con problemas de aprendizaje y el fracaso escolar que le sigue sin medidas pedagógicas llegan a producir problemas psicológicos de timidez, baja autoestima, agresividad, y el entorno familiar puede estar frustrado en sus espectativas que han creado los esfuerzos para mandar a los hijos a la escuela.

Toda la problemática de pobreza y de frustración, necesidades no satisfechas y desesperación llevan muchas veces a un ambiente violento o, al contrario, a la apatía que al niño le restringe desarrollar sus potencialidades y su personalidad y, por último, desenvolverse como miembro activo y útil ante la sociedad.

Finalmente, se quiere añadir a lo expuesto una estimación cuantitativa que surge de un "Primer Encuentro Nacional de Profesionales de las Areas de Deficiencia Mental y Dificultades de Aprendizaje", quienes reportan un porcentaje de 10 a 12 % de la población estudiantil que presenta dificultades de aprendizaje (ver: Informe Encuentro... 1994).

3.2. Justificación de la investigación

Con base en la profundización de la problemática de las dificultades de aprendizaje, pasamos a mencionar las razones que hicieron necesario el estudio.

Hasta la fecha no existen publicaciones sobre el problema. Las tesis elaboradas en los últimos 15 años en la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA aportan a otras problemáticas en el ámbito educativo, con excepción de una sola relacionada con nuestro tema que se dedica al problema de la deserción escolar. Los documentos que dan alguna información sobre la problemática tienen calidad de informes internos, como por ejemplo el informe de gestión de la Dirección Nacional de Educación Especial (1991) y el Informe del Primer Encuentro de Profesionales en Dificultades de Aprendizaje (1994), y como tales no están a disposición del público.

El presente estudio, entonces, puede llenar un vacío e incentivar dentro y fuera de la universidad una serie de investigaciones que estudien este problema tan importante ante su magnitud y repercusión no solamente para la educación escolar sino también para el contexto socio-económico-cultural del país bajo diferentes aspectos científicos, tales como psicológicos, sociológicos, antropológicos y, por supuesto, pedagógicos.

También hay que recordar que en dos documentos se mencionan "los resultados altamente positivos" de las aulas de apoyo pedagógico, sin dar mayor información en qué consisten estos resultados positivos. Sin querer dudar de esta valoración, surge la siguiente pregunta ¿cómo, con qué instrumentos y con qué criterios y por quién ha sido valorado este programa?

Según el informe de la dirección nacional de educación especial, el programa estuvo concebido desde su inicio - 1988 - como un programa piloto-experimental; "piloto", seguramente porque se lo implementó con la posibilidad de ampliarlo en un futuro; "experimental", porque de los resultados dependería una reestructuración eventualmente necesaria con una posterior implementación a nivel nacional.

Sin embargo, no hay constancia de que el programa fuera acompañado por un equipo científico, tampoco tuvo un diseño experimental que pudiera resultar en datos comparables, hecho que llevó a un ajuste de los diseños teóricos y de pruebas del presente estudio en referencia a lo planteado en el perfil del proyecto.

Sin embargo, el presente estudio va a aportar en el aspecto práctico, quiere ésto decir, que se espera poder hacer recomendaciones con base en las conclusiones y pautas de solución del problema de la población estudiantil con dificultades de aprendizaje en el contexto educativo nacional.

3.3. Resumen

La crisis de la educación boliviana se refleja, entre otros, en altas tasas de deserción y reprobación. Estamos de acuerdo con Emilia Ferreiro, quien analiza críticamente el término de la "deserción escolar", haciendo hincapié en la connotación de responsabilidad individual al abandonar el sistema educativo. Como se trata de dimensiones sociales, económicas, culturales y pedagógicas que desfavorecen el proceso educativo de la niñez boliviana habría que hablar más bien de "expulsión encubierta" tal como sugiere Ferrerio (ver Ferreriro 1980, en Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello 1991: 49).

Si en este contexto los niños "sin problemas de aprendizaje" ya están restringidos en el desarrollo como individuo y ser social, mucho más afectados están los alumnos "con dificultades de aprendizaje". Esta problemática aún no está estudiada a fondo en el país, solamente existe una conciencia superficial del problema, los esfuerzos por enfrentarlo son aislados y carecen de una estrategia político-educativa a nivel nacional.

El presente estudio representa el intento de aportar a la solución del problema, elaborando planteamientos basados en la investigación científica con miras a la práctica educativa.

4. Fundamentos teóricos

En este capítulo se darán los conceptos fundamentales que aportan las teorías sobre "qué es el aprendizaje", "cómo se definen problemas de aprendizaje" y "cuáles son sus causas". En el resumen, se encuentra la posición del equipo de investigación.

4.1. Conceptualización de "aprendizaje" y "problemas de aprendizaje"

Para poder entender el fenómeno de "problemas de aprendizaje" encontramos poco útil un concepto reducido sobre "aprendizaje", definido como un "cambio más o menos permanente de la conducta que se realiza como resultado de la práctica", tal como lo plantea el conductivismo.

Si bien es cierto que el proceso de aprendizaje como tal no es observable y solamente se manifiesta a través de la conducta de las personas (en el sentido amplio de la palabra "conducta"), esa definición no nos satisface plenamente. Más aporta el concepto con base en la psicología campo Gestalt, que concibe el aprendizaje como un proceso que desarrolla nuevos conocimientos o que modifica los anteriores. Estos conocimientos se presentan cuando un individuo, al tratar de llevar a cabo sus propósitos, encuentra nuevos métodos para utilizar los elementos de su ambiente, y el aprendizaje connota los nuevos conocimientos o significados que se van adquiriendo.

Por primera vez, un conocimiento nuevo va aplicado a un solo caso, pero para la aplicación a situaciones similares se tiene una hipótesis en calidad de generalización sugerida. Las generalizaciones comprobadas tienen carácter de reglas, principios o leyes. El pensamiento es un proceso reflexivo que combina el razonamiento inductivo y el deductivo.

El concepto de aprendizaje de Rogers se enfoca en lo que el concepto de la psicología de campo Gestalt llama "los propósitos del individuo", y habla del aprendizaje significativo o el aprendizaje centrado en la persona. Solamente cuando el aprendizaje tiene un significado para la persona, se integra a ella, no se olvida y puede aplicarse prácticamente en la vida diaria.

Siempre tiene un contenido afectivo, componiéndose de los siguientes factores: los contenidos, el funcionamiento (organismo) de la persona en sus dimensiones biológica, psicológica, espiritual y social, las necesidades actuales y los problemas del individuo y el medio ambiente en el que se da el aprendizaje (ver González, "El enfoque centrado en la persona", s./f: 67 y ss).

Ferreiro, basándose en Piaget, hace una crítica a la concepción de aprendizaje tal como la plantea el conductivismo, según el cual los estímulos controlan las respuestas, y el aprendizaje "no (es) más que la sustitución de una respuesta por otra" (en Secretaría 1991: 58-59). Indica que hay que diferenciar claramente entre el proceso de aprendizaje y métodos de enseñanza, porque los estímulos no actúan directamente sobre el individuo sino que éste los interpreta y transforma en un proceso de asimilación: el individuo es el sujeto del aprendizaje, construye su conocimiento a través de la acción.

Después de estas breves explicaciones sobre conceptos de aprendizaje, compartimos la definición de un equipo de investigación argentino sobre dificultades de aprendizaje:

"Aprendizaje es el proceso mediante el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora y elabora la información suministrada por éste, según las estructuras cognitivas que posee, sus necesidades e intereses, modificando su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas en el ámbito que lo rodea. Un aprendizaje creativo requiere de la capacidad crítica del sujeto" (Dabas: 71 - 72).

De igual manera, estamos de acuerdo con el concepto sobre dificultades de aprendizaje que tiene el mismo equipo de investigación porque implica una concepción constructivista del aprendizaje: "Decimos que un niño presenta dificultades en el aprendizaje cuando existen obstáculos o impedimentos en el proceso normal del aprendizaje, todas estas dificultades inherentes al niño, ya sean de origen físico o psiquico, de su interacción con el medio familiar, por el medio socioecónomico cultural que lo rodea o por la forma en que le son transmitidos los conocimientos por parte de los adultos, sin tener en cuenta los procesos mediantes los cuales los niños acceden al aprendizaje" (Ibid.).

Si bien tenemos ya una definición de "dificultades de aprendizaje" que nos parece coherente y completa, particularmente en lo que se refiere a las causas o factores, es necesario profundizar más el concepto, sus términos y sus implicaciones.

En Alemania se habla de "Lernbehinderung" (impedimento para el aprendizaje), a diferencia de "Lernstorun" (trastorno de aprendizaje), conceptualizando el impedimento para el aprendizaje como un trastorno generalizado, es decir, en diferentes áreas del aprendizaje y no aislado. El impedimento para el aprendizaje se manifiesta en la mayoría de los casos en la edad escolar, mediante el fracaso, la repitición, etc. El término de "Escuela para impedidos en el aprendizaje" sustituyó al de "Escuela de ayuda", aplicado hasta los años 70; la escuela tiene una fuerte marginación y estigmatización de su alumnado, a consecuencia de la tendencia de selección social por la proveniencia de la clase baja y la política de su no-integración.

En los países de habla inglesa se refieren a esta población como a niños con "learning disabilities" (discapacidades en el aprendizaje) y tambien de "slow learners" (niños con aprendizaje lento).

Encontramos un libro de un autor español sobre el tema, el cual habla de "deficiencias en el aprendizaje". El autor, maestro, se acerca a la problemática a través de un sistema de evaluación de alcance de objetivos dentro del sistema de la educación general básica que se hace en función de la capacidad del alumno, por un lado, y en función del curso que le corresponde, por el otro.

Si el rendimiento es inferior a la capacidad, se da un resultado insatisfactorio, si el nivel de adquisiciones es inferior al del curso, está calificado como insuficiente o muy deficiente (Soler Fierrez 1978: 22).

Es interesante considerar el problema en un contexto estrictamente escolar, que institucionalmente lleva al autor a un punto de vista tecnócrata; sin embargo, la respuesta educativa al problema del "aprendizaje deficiente" es un aporte importante, pues propone las clases de "recuperación" como "correctivas" del proceso en forma individualizada.

En la bibliografía latinoamericana se encuentran los términos de "problemas de aprendizaje", "dificultades en el aprendizaje", "trastornos de aprendizaje". El término "problemas de aprendizaje" es, a nuestro parecer, muy general y tiene una cierta connotación sobre la causa, inmanente en el individuo que tiene un problema, y para el cual él tiene la responsabilidad, mientras que "dificultades" puede implicar la posible superación de las mismas.

El término "trastorno" proviene de las disciplinas de la medicina y la psicoterapia, lo que hace pensar que requiere de un tratamiento para remediarlo, y carece de un enfoque pedagógico en la solución del problema. Los autores del libro **Los trastornos del aprendizaje**, Chiaradia y Turner, reflexionan de la siguiente manera: "Consideramos que el término 'trastornos del aprendizaje' es inadecuado, y si lo utilizamos es a causa de su difusión. Pero realmente poco o nada tiene que ver con la realidad del educando, ya que su connotación es ajena a lo que pretende significar. El término 'trastorno' indica alteración, derrumbe, demolición y se refiere más bien al estado emocional del docente cuando no obtiene del niño aquel resultado esperado" (Ibid.: 15).

Hoy en día, el término de "dificultades en el aprendizaje" parece ser el más indicado para la denominación del fenómeno y se lo aplica en Cuba, Chile, Perú, y también en Bolivia; en este último, insertado en la Ley de la Reforma Educativa del año pasado. Habría que anotar que con el afán de querer evitar una terminología despectiva y discriminante viene la sugerencia de parte de autoridades de la División de Educación Especial de la Secretaría Nacional de Educación (Bolivia) de hablar de "alumnos con necesidades educativas especiales". Si bien esta sugerencia tiene un enfoque eminentemente pedagógico, es muy general debido a la formulación de la siguiente interrogante, ¿quién no tiene necesidades educativas especiales?

4.2. Causas de dificultades en el aprendizaje

La gran mayoría de los autores concuerda en que las dificultades de aprendizaje resultan de un conjunto de factores que están diferenciados para sistematizarlos en "dificultades inherentes al niño", "el medio socio-económico" y la "forma en que... son transmitidos los conocimientos" (ver cita de la definición).

En forma más detallada, Soler Fierrez menciona dos grupos de causas -las intrínsecas al alumno o personales, y las extrínsecas al alumno o ambientales (ver Anexo 1). Entre las

causas intrínsecas se mencionan las físicas, sensoriales, del lenguaje, intelectuales, afectivas y motivacionales; y subsumiendo bajo las extrínsecas, las sociales familiares y escolares (Soler Fierrez 1978: 51).

No podemos estar en todo de acuerdo con el listado de Soler Fierrez debido a la carencia de un análisis más profundo en la enumeración de causas no relacionadas entre sí, sin embargo, representa una base para el trabajo posterior, particularmente para hacer una descripción y evaluación del programa de las Aulas de Apoyo Pedagógico.

Es común en la práctica pedagógica la diferenciación de las dificultades en el aprendizaje en "primarias" y "secundarias". Según la bibliografía alemana, los problemas de aprendizaje secundarios son consecuencias de deficiencias orgánicas, como, por ejemplo, sensoriales, motoras, intelectuales o problemas de salud en general; quiere decir que se subsumen al conjunto de las "causas intrínsecas", mientras los "primarios" se manifiestan mayormente después del ingreso a la escuela y tienen su origen en condiciones desfavorables para el proceso de aprendizaje como las "causas extrínsecas".

En este contexto cabe mencionar lo siguiente: en entrevista el director del programa de las aulas de apoyo, éste hace notar que el equipo de las aulas aplica la terminología de dificultades de aprendizaje primarios y secundarios con una concepción diferente: denomina "secundarios" a las dificultades de aprendizaje por factores extrínsecos, como, por ejemplo, desnutrición, condiciones desfavorables familiares del alumno, etc.

Si bien no cambia a fondo la conceptualización sobre los factores causantes de dificultades de aprendizaje, hay que tomar en cuenta la diferente terminología en la interpretación de los resultados del estudio a fin de no llegar a una confusión.

5. Diseño teórico

Este capítulo del informe comprende una descripción del problema por investigar, los objetivos y las hipótesis que guían el trabajo investigativo.

5.1. Respuestas educativas a dificultades de aprendizaje. El problema de la investigación

El problema de fondo consiste en la existencia de una población estudiantil considerable, de por lo menos 10 % del total, que presenta dificultades en el aprendizaje, las cuales se reflejan en un bajo rendimiento e inadaptación escolar con la consecuente deserción -se quiere recordar en este contexto la crítica sobre este término de parte de Emilia Ferreiro-, por un lado, y por el otro, tiene una repercusión negativa en el desarrollo bio-psico-social del ser humano,

que dificulta el desenvolvimiento del alumno como un miembro útil de la sociedad, tanto en el aspecto social como laboral.

Este problema no es específico para Bolivia, sino que existe a nivel mundial, dado que todos los seres humanos son diferentes referente a sus habilidades, capacidades, potencialidades y limitaciones. Sin embargo, hay que recalcar que la mayoría de los problemas de aprendizaje se originan en factores exógenos, como, por ejemplo, la falta de estimulación y afecto, problemas de salud, desnutrición, factores, que estan estrechamente relacionados con la situación laboral y los ingresos familiares, con la pobreza.

Es de suponer, que el indice de dificultades de aprendizaje en Bolivia, como también de otros impedimentos, es aún más alto que las estimaciones de la Organización Mundial de Salud, dadas las condiciones de vida de pobreza en las que crece y se educa la mayor parte de la niñez boliviana.

Otros factores que dificultan el aprendizaje se encuentran en la relación pedagógica negativa o no-existente entre profesor y alumno, la personalidad autoritaria del docente, métodos y contenidos inadecuados, la organización y administración deficiente de la escuela en el propio sistema de educación. Este grupo de factores puede estar considerado como muy importante ante la crisis educativa por la que atraviesa el país.

Partiendo de este problema de fondo, encontramos otros factores específicos que se centran en el presente estudio: la desatención a la mencionada población en lo educativo. La realidad nacional actual no responde a las necesidades educativas del alumnado con dificultades, no se recuperan las potencialidades de estos educandos, negándoles, de esta manera, tener derecho a una educación adecuada para ellos.

En el contexto de la Reforma Educativa, y con miras a proyecciones futuras, se pretende, a través de la investigación, aportar a la búsqueda de una solución del problema. En concreto, se busca la respuesta a las preguntas:

- ¿En qué medida sirven los resultados del proyecto experimental de las "Aulas de Apoyo Pedagógico" para la formulación de programas educativos para la población con dificultades de aprendizaje?

- ¿Bajo qué condiciones, criterios y ajustes este modelo es aplicable a nivel nacional?

- ¿Qué experiencias se hicieron en otros países que nos puedan dar pautas para elaborar estrategias adecuadas a nuestra realidad?

Cabe notar que la fase exploratoria del estudio nos llevó a la conclusión que se había partido de un supuesto equivocado sobre el programa piloto de las "Aulas de Apoyo Pedagógico",

suponiendo, en un principio, que se trataba de un experimento en ejecución que pudiera dar resultados comparables bajo diferentes variables.

En realidad, se trata de experiencias que fueron constantemente ajustadas a diferentes condiciones en función de lograr resultados más positivos en el curso de los años. Es así que por la falta de continuidad del programa bajo condiciones similares no se puede hacer un análisis cuantitativo. Por lo tanto, se aumentó una interrogante más a las ya mencionadas en el perfil del proyecto: se quiere enriquecer el análisis de las experiencias paceñas con aportes de otros países .

5.2. Objetivo y tareas de la investigación

En función de estas interrogantes, el objetivo general de la investigación consiste en:

> Describir las experiencias del programa de las "Aulas de Apoyo Pedagógico" y analizarlas bajo el criterio de su aplicabilidad a nivel nacional para llegar a pautas para elaborar estrategias educativas para la población estudiantil con dificultades en el aprendizaje en base de experiencias y acciones educativas que existen en otros países latinoamericanos para esta problemática.

El cumplimiento del objetivo se logrará a través de las siguientes tareas, las cuales implican los resultados que se espera tener al finalizar el estudio:

- Descripción y análisis cuanti-cualitativo de las experiencias del programa "Aulas de Apoyo Pedagógico".

- Descripción y análisis de las experiencias y acciones educativas para la población con dificultades en el aprendizaje en otros países.

- Evaluación de las experiencias dentro y fuera del país en función a la elaboración de un catálogo de recomendaciones para programas educativos eficientes para los educandos con dificultades en el aprendizaje.

- Determinación de los requisitos y criterios para la implementación del programa de "Aulas de Apoyo Pedagógico" a nivel nacional.

Hay que recalcar que era necesario reformular tanto el objetivo como las tareas planteados en el perfil del proyecto. Se había partido del supuesto de que los datos y las informaciones por recibir de los documentos del programa de las aulas pudieran facilitar una evaluación cuanti-cualitativa en relación a efectividad, cobertura y condiciones generales para la funcionalidad de las mismas, y así poder deducir las recomendaciones para la posterior implementación a nivel nacional.

Visitas a tres establecimientos con el programa, entrevistas preliminares con las profesoras de las aulas y con la dirección del programa durante la fase de exploración, nos hicieron ver que se había partido de un supuesto equivocado, es decir, que por la particularidad de cada experiencia no era posible una comparación de los datos y que más bien habría que describir y evaluar cada aula en el real contexto en el que se lleva a cabo.

Es por esta razón que se decidió enriquecer el estudio con las experiencias existentes en otros países, ampliando, de esta manera, el objetivo y las tareas del estudio.

5. 3. Las hipótesis

Basadas en las consideraciones resultantes de la fase de la exploración y en función al objetivo de la investigación, se formulan las siguientes hipótesis:

a) El alumnado asistente al programa de las "Aulas de Apoyo Pedagógico" está caracterizado en más del 90 % por dificultades de aprendizaje primarias.

Este supuesto se basa en las características del entorno familiar y las condiciones socio-económicas-culturales de la población estudiantil de la educación fiscal en las grandes ciudades del país. Se relaciona con la crisis educativa y las causas de dificultades en el aprendizaje descritas en los fundamentos teóricos del presente estudio.

b) La efectividad de las medidas educativas depende determinantemente del apoyo de parte de la comunidad educativa, es decir, padres de familia, docentes y direcciones de la escuela regular.

La efectividad del apoyo, que tiene como objetivo la superación de las dificultades del alumno, no solamente depende del desempeño y de la preparación de la persona encargada, la maestra, sino son determinantes la coordinación con los maestros del aula regular de donde vienen los alumnos, el apoyo de la dirección y el trabajo con los padres de familia, porque del seno familiar surgen muchas veces las dificultades.

c) Se logra el objetivo de superar dificultades en el aprendizaje en la mitad de la población asistente al programa.

Criterios de eficiencia de las medidas educativas pueden ser la cantidad de alumnos aprobados, reprobados y el tiempo que requieren del apoyo. Se supone que se logra el objetivo de la superación de las dificultades en un 50%.

d) Las experiencias de otros países atribuyen a contextualizar los resultados de las aulas de apoyo en función de la evaluación de su validez y generalidad.

Tomando en cuenta que los resultados de las aulas están estrechamente relacionados con las condiciones particulares en las que se realizan, pueden ser valiosas las experiencias de otros países para determinar las condiciones y posibilidades dentro del contexto educativo nacional y a la vez conocer las características generales de la problemática. Se sobreentiende, en este contexto, que este planteamiento no apunta a una simple importación de las soluciones sin una evaluación crítica.

e) El programa "Aulas de Apoyo Pedagógico" requiere de cambios y reajustes antes de poder ser un modelo para la implementación a nivel nacional.

Esta hipótesis se refiere al propósito de la investigación en relación a su aporte para la práctica. Si partiéramos del supuesto opuesto, en sentido de que el programa da resultados en todo positivos, sería obsoleta la investigación con todos los esfuerzos humanos, materiales y financieros que implica.

6. Diseño de prueba

El siguiente diseño de prueba consiste en la determinación de las unidades del estudio, de los métodos por aplicar y la descripción del tratamiento de los datos obtenidos. En relación a lo planteado en el perfil del proyecto, ha sido ajustado acorde a las consideraciones e informaciones que surgían de las fases de exploración y planificación.

6.1. Las unidades de estudio

Por tratarse de un estudio sobre un proyecto piloto que comprende un número limitado de aulas de apoyo establecidas se plantea tomar como unidades de estudio la totalidad de éstas, es decir, que no es necesario hacer un muestreo.

En un principio se pensó acudir a diferentes fuentes de información, como los profesores de aula, cuyos alumnos asisten al aula de apoyo, alumnos mismos, padres de familia, profesores de apoyo, directores de los establecimientos que participan en el programa y la dirección del programa.

Sin embargo, era necesario reducir las fuentes de información a las más importantes que son las profesoras de aula de apoyo y la dirección del programa, principalmente por dos razones: en primer lugar, por el tiempo disponible para el estudio, que se acortó de manera considerable a causa de una prolongada huelga del magisterio que afectó directamente la fase de exploración y, consecuentemente, todo el cronograma previsto para el trabajo de la investigación.

En segundo lugar, por medidas de reorganización del programa de apoyo necesarias en el criterio del director responsable del programa, las cuales dificultaron el acceso a las unidades de estudio identificadas al diseñar el proyecto de investigación. Así, por ejemplo, en unos casos las aulas de apoyo ya no funcionan en el establecimiento de donde provienen los alumnos con esta necesidad educativa especial, sino en otros lugares con ventajas de infraestructura u otras.

En la medida de lo posible se propuso tener información adicional a través de entrevistas, aprovechando la visita a los establecimientos, pero esta información no se adquirió de una manera sistemática, es decir, no tiene validez en el criterio científico, sino más bien sirve para enriquecer los datos y su evaluación.

Por los motivos señalados, se constituyen en las fuentes de información las nueve profesoras que en la actualidad trabajan en el aula de apoyo pedagógico y el coordinador del programa.

6.2. Métodos y esquema de la investigación

En función del objetivo y de las tareas consiguientes, se aplicarán los siguientes instrumentos de la investigación: el estudio documental, la entrevista y un cuestionario por aplicar a las profesoras del aula de apoyo.

Como se explicó anteriormente, una de las tareas consiste en la descripción de cada aula de apoyo en su contexto y con sus particularidades. Surgió entonces la pregunta sobre cuál sería el instrumento más adecuado: la entrevista estructurada o el cuestionario. La entrevista permite más flexibilidad para obtener información, en cambio el cuestionario es más preciso en recibir datos puntuales requeridos de acuerdo a las hipótesis, y por eso tiene la ventaja de facilitar el tratamiento de datos y la comparabilidad en otros items no cuantificados. Pero, por otra parte, conlleva también las desventajas de quizás no recibir información adicional que pudiera aclarar unos datos o enriquecer el contexto de la información recibida o no poderse adecuar a las particularidades de cada aula.

Después de una ponderación de las ventajas y desventajas de los dos instrumentos optamos por elaborar un cuestionario piloto, probarlo, para después llegar a una decisión definitiva sobre el instrumento adecuado. El resultado del piloteaje de cuestionario con las dos profesoras con mayor experiencia en el programa nos llevó a un ajuste y una reformulación del mismo,pero a la decisión de trabajar con este instrumento (ver Anexo 2).

El Cuadro siguiente relaciona un esquema de investigación, la tarea investigativa con la fuente de información y el método aplicado, según etapas de investigación:

ETAPA DE LA INVESTIGACION	DESCRIPCION DE LA TAREA	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	FUENTE DE INFORMACION	METODO APLICADO
Exploración	Presentación del proyecto de investigación	Reunirse con los integrantes deAAP	Profesoras y dirección de AAP	Entrevista
	Identificación del alcance del programa de aulas de apoyo	Presentarse a las autoridades educativas	Subsec. de Alternativa, división Ed. especial	Entrevista
		Visitar los establecimientos con AAP		Observación
	Localización y selección de información	Buscar en bibliotecas y archivos	Biblioteca del CEBIAE, archivo de la Div. ed. esp.	Estudio bibliográfico
Planificación	Elaboración del diseño teórico	Reformular y ampliar objetivo, problema, tareas e hipótesis	Perfil de proyecto; ayuda memoria de observ. y entrevistas; bibliografía	
	Confección del diseño de prueba	Determinar las unidades de estudio (replantearlo)	Reuniones de equipo	Trabajo de gabinete
		Selección del material bibliográfico	Bibliografía accesible	
		Determinar los criterios de análisis síntesis de lectura	Las tareas determinadas en diseño teórico	Estudio bibliográfico
		Determinar los instrumentos; elaborar el cuestionario	Reuniones de equipo	Trabajo de gabinete

ETAPA DE LA INVESTIGACION	DESCRIPCION DE LA TAREA	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	FUENTE DE INFORMACION	METODO APLICADO
Planificación (continuación)	Pilotcaje de cuestionario	Aplicarlo en dos casos	Dos profesoras de AAP	Cuestionario piloto
		Ajustarlo según observaciones	Reuniones de equipo.	Trabajo de gabinete
	Preparación de la ejecución	Organizar cronograma de visitas a AAP y logística en coordinación con Dirección de AAP		
Ejecución	Recopilación de información bibliográfica	Leer bibliografía seleccionada y resumir la información requerida	Bibliografía seleccionada	Estudio bibliográfico
	Recopilación de datos	Aplicar el cuestionario	Todas las profesoras de AAP	
Evaluación	Valoración de la información bibliográfica	Redactar	Análisis-síntesis (fichero, resúmenes)	Trabajo de gabinete
	Procesamiento de datos	Categorizar, tabular	Cuestionarios llenados	Trabajo de gabinete
	Valoración e interpretación	Relacionar los resultados con la hipótesis		
	Conclusiones y recomendaciones	Formular conclusiones y recomendaciones		
Comunicación	Redacción del informe final	Organizar un evento para la comunicación de los resultados		
Aplicación	Introducción de los resultados en un documento sobre estrategias educativas			

Con referencia al estudio bibliográfico, se seleccionó con preferencia bibliografía sobre experiencias en Latinoamérica, y encontramos libros y documentos de Chile, Argentina y Cuba, así como módulos a distancia muy útiles sobre el objeto de estudio sobre experiencias e investigaciones en Venezuela, publicados por el Convenio Andrés Bello.

En la lectura, nos guiamos por la pregunta central: ¿En qué consiste la respuesta educativa para los educandos con dificultades en el aprendizaje?

Para facilitar el posterior análisis comparativo, se busca la información concretamente en los siguientes factores:

a) Descripción y/o investigaciones sobre las causas.

b) Caracterización de los alumnos con dificultades en el aprendizaje (en relación a la escolaridad, dificultades específicas, diferenciación entre dificultades de aprendizaje "primarias" y "secundarias").

c) Descripción y exigencias a los profesionales encargados con las medidas educativas.

d) Contextualización de las medidas educativas con la sistema educativo del país (legislación, relación con educación regular).

Para sistematizar la información recibida a través del estudio bibliográfico, se elabora un esquema con estos factores, profundizado por una descripción literal .

7. Experiencias en países latinoamericanos. Resultados del estudio documental

Este capítulo comprende una descripción de las medidas educativas frente al problema de dificultades de aprendizaje en diferentes países, debiendo aclarar que tiene limitaciones referente a profundidad y amplitud por el difícil acceso a bibliografía, pero también por el tiempo limitado para la investigación.

7.1. Experiencias en Chile

La siguiente descripción de las medidas educativas de Chile se basa en documentos oficiales del Ministerio de Educación Publica , que tienen calidad de reglamentos y datan del año 1990.

En Chile, se hace una clara diferencia entre alumnos que presentan una significante discrepancia entre su rendimiento en lectura, escritura, matemáticas y lenguaje y su

capacidad real de aprendizaje, y el alumnado que tiene problemas de aprendizaje que se deben fundamentalmente a defectos visuales, auditivos o motores severos, a lentitud intelectual o a condiciones socio-culturales y pedagógicas desfavorables. La primera población tiene "trastornos específicos de aprendizaje", trastornos que se originan por alteraciones en el desarrollo o maduración del Sistema Nervioso Central.

Las medidas educativas para este alumnado consisten en la asistencia a llamados "Grupos diferenciales", de 7 a 8 alumnos por grupo, con 3 clases diarias en jornada alternativa. La permanencia en estos grupos es flexible, acorde al ritmo de aprendizaje del alumno.

A través de estos grupos se quiere lograr el manejo eficiente de las técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura, calculo) y el fortalecimiento de la auto-estima del alumno.

Los objetivos consisten en la continuidad y el progreso en el sistema educativo básico y la integración del alumno al medio escolar, familiar y social.

El procedimiento de ingreso al grupo diferencial parte de la detección del trastorno por la profesora del curso regular y un informe sobre acciones remediales tomadas por ella, para basarse luego en una evaluación psicopedagógica del alumno.

Se hacen cargo de los grupos diferenciales profesores especialistas, quienes deben estar en constante contacto con los profesores regulares de sus alumnos, hacer el seguimiento, la orientación a la familia, etc.

7.2. Experiencias en Cuba

La descripción de las experiencias cubanas se basan en apuntes de un curso sobre dificultades de aprendizaje que dictó la Dra. Liliana Morenza a invitación del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello en La Paz, en octubre de 1992, completando la información en entrevistas con la Lic. Gloria Ibarola, Directora de la Escuela "Paquito Rosales", escuela integrada para alumnos con y sin dificultades de aprendizaje.

La Dra. Morenza puntualiza la diferenciación de los alumnos con dificultades en el aprendizaje en el grupo que tienen una disfunción del sistema nervioso central y el grupo caracterizado por ella con dificultades "fabricadas" en el aprendizaje.

Están "fabricadas" por las condiciones adversas en el seno familiar, por condiciones socio-económicas desfavorables, y pueden ser llamadas también "funcionales". Reporta que en Cuba, de la población escolar primaria, un 2 a 3 % es caracterizado con dificultades de aprendizaje, y que de esta población el 40 % presenta las "fabricadas", mientras el 60 % tiene dificultades a causa de disfunciones cerebrales.

Las características de las dificultades consisten en:

- fracaso escolar
- insuficiente desarrollo de los procesos cognitivos
- inmadurez en la esfera afectiva
- disfunciones en el sistema nervioso central
- la capacidad potencial de aprendizaje.

El diagnóstico se realiza con carácter interdisciplinario, se integran los resultados de cada especialista y se va puntualizando más en las potencialidades que en estados reales; la evaluación con enfoque pedagógico la hace el maestro cuando el niño comienza a presentar problemas de aprendizaje.

La intervención se la hace en tres diferentes modalidades:

- mantener al niño en el aula de enseñanza regular
- aulas diferenciales en el entorno de una escuela regular
- la escuela especial para los niños con dificultades en el aprendizaje, la misma que tiene carácter transitorio para la posterior integración a la enseñanza regular.

Los maestros e integrantes del equipo interdisciplinario son especialistas, los maestros son graduados de los Institutos Superiores Pedagógicos.

La evaluación de los alumnos en Cuba es continua, lo que facilita la detección temprana de niños con riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje. A los alumnos de los cursos primero básico paralelos, sin objetivos vencidos, se les aplica un estudio psico-pedagógico, para que en caso necesario asistan a un "aula variante" dentro de la escuela regular.

7.3. Experiencias en Venezuela

Base de la siguiente descripción de las experiencias en Venezuela es el primer módulo de los materiales para la capacitación en servicio de docentes de Educación Especial en los países miembros de la Organización del Convenio Andrés Bello, que se dedica a "dificultades de aprendizaje en la lectoescritura e implicaciones de una nueva concepción pedagógica".

Los módulos para docentes de aula son resultado de una investigación realizada en 1975 por la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación Venezolano, con el apoyo de la Organización de Estados Americanos. Concretamente se investigaron los aspectos psicológicos, sociales y pedagógicos de los niños con dificultades de aprendizaje de la zona metropolitana de Caracas. "Una de las conclusiones más importantes de este estudio fue la siguiente: la mayoría

de las dificultades de aprendizaje detectadas en la muestra estaban asociadas a factores socioculturales y problemas metodológicos educacionales y no representaban dificultades de aprendizaje con implicaciones psiconeurológicas" (Sec. Ejec. del Convenio Andrés Bello, Dificultades de Aprendizaje, Módulo 1 Unidad 1 1991: 48).

Los estudios de E. Ferreiro puntualizan que muchas de las dificultades de aprendizaje son trastornos del aprendizaje causados por las prácticas escolares que desconocen el proceso de aprendizaje infantil. Reconceptualizando el proceso de aprendizaje en la lecto-escritura bajo una concepción piagetiana como un proceso de construcción de significados, dice Ferreiro, "se reconceptualiza la noción de 'Normal' o 'Patológico' dentro de ese proceso" (Idem.: Unidad 3: 22).

> Las "dificultades en lectura, escritura y cálculo", en la gran mayoría de los casos, van acompañadas por un comportamiento "normal" o activo en todas las otras áreas de conocimiento, por ejemplo en lo social, en la realización de actividades inteligentes fuera de la escuela, como, por ejemplo, saber comprar, saber compartir en juegos en grupo de iguales. Los trastornos en el aprendizaje escolar de estos niños no se deben a problemas de los sujetos, sino que son productos de la interferencia del proceso constructivo (Idem.: 23).

Una de las conclusiones más importantes de los estudios realizados en Venezuela es la de introducir mejoras educativas a través de un enfoque constructivista, en lo cual el docente juega un papel fundamental.

Para eso, es imprescindible la actualización de los docentes mediante el manejo de la teoría sobre el proceso que le permita crear la práctica, que le permita definirse como facilitador del proceso de aprendizaje y que deje de ser un obstáculo del mismo.

Este cambio es un proceso largo y lento porque, al igual que el alumno, el docente debe aprender y cambiar su práctica en forma activa. La experiencia venezolana reporta como estrategias de actualización docente, las siguientes:

- programación de talleres y seguimiento, los cuales dan lugar a reflexión e intercambio sobre la práctica pedagógica analizando escrituras infantiles,

- encuentros de docentes para el intercambio de experiencias sobre la puesta en práctica del nuevo enfoque; el trabajo con el docente en el aula en calidad de observación participativa, complementándola con reflexiones conjuntas sobre lo vivido; grupos de "autogestión" del cuerpo docente de una escuela, los cuales producen materiales para el trabajo en el aula; la proposición de situaciones innovadoras a los docentes del aula regular, como, por ejemplo, visitas a museos, etc., situaciones en las cuales los docentes perciben a sus alumnos de manera diferente, activos, pensantes, preguntones.

En resumen, la experiencia venezolana aporta a la problemática del alumnado con dificultades de aprendizaje poniendo énfasis en la importancia de la concepción sobre los procesos de aprendizaje que tienen y aplican los docentes del aula regular. Concluye que el enfoque constructivista para los procesos de aprendizaje puede evitar la mayoría de las dificultades.

7.4. Análisis comparativo de las experiencias

El análisis comparativo a continuación nos demuestra que existen diferentes enfoques para dar solución a la problemática de los niños con dificultades de aprendizaje. Mientras que en la República de Chile se pone énfasis en los "trastornos específicos de aprendizaje", con toda una reglamentación completa y detallada, en Venezuela el centro de interés se constituye en medidas de prevención en el sentido amplio de la palabra. Estas medidas son los resultados de varias investigaciones en este campo educativo, las cuales ponen de relieve la importancia de los procesos de aprendizaje en la educación regular con la correspondiente metodología de los docentes. Cabe mencionar también la utilidad de las medidas en Cuba, donde las medidas educativas buscan una respuesta directa a las necesidades educativas especiales de cada alumno.

	CHILE	CUBA	VENEZUELA
Terminología Descripción de la población	Trastornos específicos de aprendizaje; dificultades significativas para el aprendizaje de la lecto-escritura y/o cálculo que se presenta en niños con capacidad intelectual normal y en los que no se observan alteraciones severas de carácter neurológico, sensorial y social.	Dificultades de aprendizaje. El niño con dificultades de de aprendizaje sin disfunción del sistema nervioso central tiene dificultades fabricadas por condiciones adversas de vida y de educación.	Dificultades de aprendizaje.
Caracterización de las medidas educativas	Clases adicionales insertos en establecimientos de educación regular a fin de asegurar su continuidad y progreso en el sistema de educación regular con la orientación a docentes de curso y el entorno familiar del alumno. Según nivel, 9 a 6 clases pedagógicas semanales con máximo 7 a 8 alumnos.	Las medidas son diferentes para los niños con dificultad de aprendizaje fabricadas o causadas por una disfunción del SNC. Sin embargo, tienen la misma modalidad: integrados en la escuela regular, se dan clases diferenciales en la tarde.	Evitar o reducir dificutades de aprendizaje producto de un enfoque tradicional en los procesos de aprendizaje de los docentes del aula regular.

	CHILE	CUBA	VENEZUELA
Causas principales para dificultades en el aprendizaje	Presumiblemente alteraciones en el desarrollo o maduración del Sistema Nervioso Central	Abandono pedagógico como producto de un hogar con condiciones adversas.	Una concepción equivocada en la metodología de los docentes del aula regular, la cual no toma en cuenta que el niño es constructor de sus aprendizajes, tal como plantea el enfoque constructivista basado en en la teoría piagetiana.
Profesionales encargados	Docentes especializados quienes coordinan permanentemente con los docentes de curso a las cuales asisten los alumnos.	Maestros especialistas graduados de las facultades de Educación de los Institutos Superiores Pedagógicos.	Un equipo de especialistas de la Dirección de Educación Especial encargado del programa de la actualización docente.
Diagnóstico	Detección del trastorno por parte del docente de curso con informe pedagógico. Evaluación psicopedagógica, complementada por la historia familiar del niño.	Interdisciplinario, integrando los resultados de de cada especialista, enfocando las potencialidades. Comienza la maestra con una caracterización pedagógica, sigue una evaluación psicológica, médica de lenguaje.	
Contextualización en el sistema educativo del país	Decreto Nr. 88 de 5 de marzo de 1990: "Aprueba planes y programas de estudio para atender trastornos específicos de aprendizaje".	3 modalidades: 1. Recibe clases diferenciales en el marco de la enseñanza regular. 2. Aulas diferenciales en el entorno de una escuela regular. 3. Escuela Especial de carácter transitorio.	Las medidas están enmarcadas en el sistema regular del país con la finalidad de mejorar la calidad de educación y disminuir las dificultades de aprendizaje.

7.5. Antecedentes de las experiencias de "Aulas de Apoyo Pedagógico" en La Paz, Bolivia

La descripción de los antecedentes de las Aulas de Apoyo Pédagógico está basada en los documentos de los archivos de la Dirección Nacional de Educación Especial, hoy Coordinación de Educación Especial de la Subsecretaría de Educación Alternativa de la Secretaría Nacional de Educación, los cuales se complementan por las informaciones recibidas en las entrevistas con la dirección y las profesoras del programa.

El proyecto de las aulas fue impulsado por la Dirección Nacional de Educación Especial, en el año 1987, organizándose un curso de capacitación de profesores en servicio en la Universidad Católica Boliviana, bajo convenio entre la UCB, la Asociación Boliviana para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental (ABDM), el Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Desarrollo Social.

Participaron 35 profesores declarados en comisión a nivel nacional, quienes se capacitaron en las áreas de "problemas de aprendizaje" y "deficiencia mental"; los docentes eran especialistas del Uruguay y de Bolivia. El curso tuvo una duración de nueve meses.

En 1988 se dio inicio al programa piloto de las Aulas de Apoyo Pedagógico en 10 establecimientos fiscales de la ciudad de La Paz y en las instituciones CEMSE e INAI.

En 1989 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación, la ABDM y el CIME (Centro de Investigaciones Médico-Educativas) para realizar un proyecto llamado "Atención médica especializada y educativa al menor en edad escolar", con el objetivo principal de contribuir a mejorar la salud de los menores en edad escolar a través de un diagnóstico y una atención integral.

Bajo este convenio, un equipo multidisciplinario realizó el diagnóstico médico a un total de 836 alumnos y, en los casos requeridos, una evaluación psicopedagógica. Uno de los resultados indica un porcentaje alarmante de niños con dificultades de aprendizaje: "... un 11 % presenta dificultades de aprendizaje, de las cuales más de la mitad son secundarias, 56 %, o sea, más fáciles de prevenir a través de una buena educación y orientación y, por supuesto, tratamiento multidisciplinario. Al igual que las discapacidades primarias que requieren un tratamiento multiprofesional y estamos seguros de que ambas tienen un alto porcentaje de recuperación" (ABDM, Informe 1990: 4).

En tre 1988 y 1995, el programa de las Aulas de Apoyo Pedagógico sufrió algunos cambios conceptuales y organizativos, los cuales, como ya se había mencionado, dificultan una evaluación de sus logros y limitaciones, objetivo del presente estudio.

A pesar de los esfuerzos de parte de la Dirección Nacional de Educación Especial, de la coordinación del programa y de las profesoras de apoyo, no se ha podido dar continuidad al

programa como se esperaba y deseaba porque el programa se enfrentó con una serie de problemas.

En entrevista con el coordinador del programa, éste indica que era necesario adecuar el programa para dar solución a algunos problemas como los siguientes: que el programa no encuentra la total aceptación de las direcciones de los establecimientos, del plantel docente y de los padres de familia; que el problema del espacio físico para el funcionamiento del aula era primordial; que no había continuidad en el personal de las aulas de apoyo, etc.

A fin de no abundar en este aspecto sobre los antecendentes de las aulas, profundizamos solamente uno del conjunto de problemas en el cual se enmarca el desarrollo del programa de las aulas de apoyo: la discontinuidad del personal especializado, las profesoras.

Durante las entrevistas previas de la fase explorativa con algunas de las profesoras, una de ellas, que salió del programa para hacerse cargo de un curso regular, nos dio pautas para entender mejor la situación problemática de su trabajo para el cual al inicio estaban todas motivadas y comprometidas: en primer lugar, se percibe que, después de haber concluido con éxito el curso de capacitación, se sentían abandonadas por las autoridades porque cada una tenía que buscarse su lugar de trabajo, es decir, la implementación del aula de apoyo en un establecimiento fiscal. Tenían a su disponibilidad material didáctico y de trabajo en muy reducida cantidad, asimismo, tenían que preocuparse de conseguir un ambiente de trabajo.

Se veían frustradas en su esperanza de recibir un reconocimiento económico a través de puntajes en el escalafón docente por su capacitación y trabajo diferente del ejercicio docente de curso.

Por estos y otros motivos se pudo constatar un abandono constante del personal de apoyo; después de seis años de programa, se han quedado tres de las diez profesoras que dieron inicio al mismo en el año 1988.

Para la gestión 1995, la coordinación del programa trató de dar solución al problema de la falta de infraestructura adecuada, organizando los establecimientos con aulas de apoyo por núcleos. Es así que los alumnos del núcleo Sopocachi reciben su apoyo en las instalaciones del CIME, las aulas de apoyo de Villa Dolores funcionan en el Centro de Rehabilitación Física y Educación Especial (CEREFE), otras aulas siguen funcionando o se han creado en los establecimientos fiscales.

La descripción de la situación actual de las aulas de apoyo es parte de los resultados de presente estudio y se encuentra en el siguiente acápite.

8. *Resultados de la investigación del programa piloto "Aulas de Apoyo Pedagógico", 1995*

Como se menciona anteriormente, el programa piloto no tiene características de un experimento, por eso se considera necesario dar a conocer los resultados de la investigación en dos partes: primero, una descripción breve de cada aula actualmente existente, para después presentar los datos cuanti-cualitativos en forma sistemática y global.

8.1. Descripción de las diferentes experiencias

En la gestión 1995, el programa se realizó con nueve profesionales de aula de apoyo bajo la coordinación de un médico-pediatra con cargo de asesor para el departamento de Educación Especial dentro de la Subsecretaría de Educación Alternativa (ver Anexo 3).

Núcleo Sopocachi

Las aulas de apoyo cuentan con un ambiente en el CIME, muy próximo a las escuelas fiscales "Claudio Sanjinés", "Max Paredes" y "Escuela Ecuador", de las cuales proviene el alumnado. Los alumnos están atendidos por dos profesoras normalistas, especializadas en dificultades de aprendizaje y con experiencia de muchos años en el horario contrario al turno en el cual asisten a la escuela.

Las profesoras tienen a su disposición algunos materiales didácticos, como rompecabezas, además de material elaborado por ellas. Atienden a pequeños grupos, el espacio reducido no permite más de 4 a 5 alumnos. Los alumnos reciben apoyo dos veces a la semana; un día de trabajo está dedicado a que las profesoras visiten a sus alumnos en el aula regular a fin de informarse sobre su desenvolvimiento y rendimiento, asesorar o coordinar con las profesoras de curso.

Desde agosto de 1995 trabaja en la escuela "Max Paredes" una psicóloga que forma parte del equipo de las aulas de apoyo. Indica que su trabajo consiste mayormente en la evaluación de alumnos con problemas psicológicos y de bajo rendimiento y en el asesoramiento de los padres de familia. Cuenta con un pequeño espacio físico equipado con dos estantes, un escritorio y una alfombra. La dotación de materiales para apoyo es muy reducida. Trabaja con pequeños grupos de alumnos en psicomotricidad y en elevar la autoestima de los niños.

Núcleo El Alto - Villa Dolores

Desde la gestión 1995, las aulas de apoyo funcionan en el Centro de Rehabilitación Física y Educación Especial (CEREFE), ubicado en Villa Dolores. Trabajan dos profesores, una es psicóloga en los turnos de mañana y tarde. Los alumnos provenientes de la escuela "Eva Perón" y "Tarapacá" reciben alimentación en CEREFE. El espacio físico es grande y bien iluminado, está equipado con muebles adecuados, las profesoras trabajan con materiales existentes y elaborados por ellas. La organización de las aulas dentro de la institución CEREFE tiene la ventaja de poder contar con un equipo profesional multidisciplinario al cual se puede acudir en caso necesario.

Los cursos de capacitación para maestros de educación regular se realizan también en el CEREFE que cuenta con la infraestructura y el equipo audiovisual para este propósito.

En la escuela "12 de Octubre" hay otra aula de apoyo atendida por una psicóloga. No cuenta con espacio propio sino que funciona en el depósito de materiales didácticos de la escuela, lo que significa que el trabajo con los alumnos se ve interrumpido por los maestros que sacan materiales del ambiente. En esta escuela hay una cantidad considerable de alumnos que buscan ayuda con la profesora de apoyo por cuenta propia, por problemas familiares y con sus maestros.

Núcleo Miraflores

Desde hace seis años existen aulas de apoyo en la escuela piloto "Adhemar Gehain" y el kinder "Guillén Pinto", sin cambio de personal. En la escuela trabaja una profesora especializada, y en el kinder, una psicóloga.

El aula de apoyo en la escuela cuenta con un espacio físico asignado exclusivamente a este propósito, gracias a los esfuerzos mancomunados de la profesora de apoyo, dirección de la escuela y padres de familia. Está equipado adecuadamente. Al inicio de cada gestión escolar se aplica un test de madurez escolar a todos los alumnos inscritos para detectar a tiempo a los niños que están en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje posteriormente.

En el kinder se trabaja de manera similar. La profesora trabaja con los niños en un aula aparte donde se encuentran los materiales de apoyo.

Escuela "San Martín de Porres", ubicada en Villa San Antonio Bajo

Desde el inicio del programa de aulas de apoyo, en 1988, la escuela cuenta con una profesora especializada hasta la gestión 1994, cuando la profesora se retira del aula. Recién en agosto

1995 una psicóloga se hace cargo del aula de apoyo. Funciona en un espacio muy reducido; sin embargo, está dotado de muchos materiales -en comparación con otras aulas de apoyo- gracias a donaciones de la Embajada Argentina.

8.2. Descripción cuanti-cualitativa de la información recibida a través de cuestionarios

La siguiente descripción de la situación actual de las aulas se basa en la información directa de parte de las profesoras encargadas de las aulas en los cuestionarios repartidos, la misma que se completa por las entrevistas realizadas con las mismas profesoras y el coordinador del programa.

La organización de las Aulas de Apoyo Pedagógico

Durante los primeros años las aulas funcionaron en los establecimientos escolares. El obstáculo mayor para esta modalidad organizativa consistía en la falta de espacio físico, problema que en algunos casos no se pudo solucionar hasta la fecha. Para dar una solución, la coordinación del programa optó por la alternativa de hacer funcionar las aulas en lugares fuera de las escuelas pero cercanos a ellas, en las instalaciones del CIME y de CEREFE. Es así que, actualmente, cinco aulas siguen funcionando en los establecimientos mismos donde, con excepción de la escuela "12 de Octubre", cuentan con ambientes propios aún en condiciones no óptimas para el trabajo.

En lo que se refiere al horario, igualmente el programa fue adaptado a las condiciones desfavorables que conlleva el horario paralelo. Esta modalidad significa que los alumnos con necesidad de apoyo lo reciben durante el horario de sus clases. Quiere decir que los alumnos "pierden" el avance de materias de sus cursos, un hecho que particularmente los padres de familia consideran como una desventaja porque así "les cuesta a los niños ponerse al día con sus tareas".

Por otro lado, tomando el tiempo de las materias no-instrumentales para sacar a los alumnos de sus cursos, puede significar para ellos quitarles las materias agradables en las cuales pueden experimentar igualdad y buen rendimiento con los demás.

Estas desventajas del horario paralelo motivaron a los responsables del programa a poner a prueba el horario opuesto, es decir, que los alumnos con necesidad de apoyo asisten sin interrupción a sus clases y reciben apoyo en el turno opuesto. Tal es el caso de las aulas en las instituciones CIME y CEREFE.

El funcionamiento de esta modalidad depende en mayor grado de la colaboración de los padres de familia, porque les afecta en tiempo y economía (pasajes) llevar a sus hijos a la escuela regular y a las clases de apoyo.

Acerca de la modalidad de trabajo con grupos o individualmente, ocho profesoras indican que organizan a sus alumnos según la necesidad, es decir, que trabajan también con un solo niño en caso necesario, solamente una profesora trabaja exclusivamente con pequeños grupos.

Formación de las profesoras de apoyo

Como ya se mencionó anteriormente, el programa se inició exclusivamente con profesoras normalistas que habían participado en el curso de especialización organizado por la Dirección Nacional de Educación Especial en 1987.

Con el abandono de las profesoras por diferentes motivos, entre ellos la falta de dotación de materiales y la falta de reconocimiento económico, era necesario interesar a otros profesionales para el trabajo de apoyo pedagógico. Es así que, actualmente, cinco personas que se hacen cargo de las aulas tienen formación de psicólogas, dos de ellas con experiencia de apoyo pedagógico en el programa de seis y tres años; tres de ellas se incorporaron recién hace unos meses.

De las cuatro profesoras normalistas, tres son las que se especializaron en dificultades de aprendizaje y permanecen en el programa desde su inicio, a pesar de las condiciones desfavorables, por su interés y compromiso con los niños con necesidades especiales.

Motivación y búsqueda de soluciones a problemas en el trabajo con los niños

A la pregunta si les gusta el trabajo de aula de apoyo, las profesoras dan las siguientes respuestas:

- Una tercera parte (tres de nueve) indica que les gusta totalmente, cinco dicen que generalmente sí, aunque no faltan los problemas, y una profesora expresa que si no fuera por los niños ya hubiera abandonado el aula.

- Si tienen problemas de orden pedagógico-didáctico, siete buscan orientación y asesoramiento con el coordinador del programa; asimismo, siete profesoras consultan libros; una profesora consultaría con sus colegas y otra con la dirección del establecimiento.

- La importancia de la coordinación del programa se confirma con la asistencia a reuniones a las cuales, con dos excepciones, asistió todo el equipo.

Factores que dificultan el programa Aulas de Apoyo Pedagógico

El programa de las aulas de apoyo se desarrolla en un marco de factores que pueden facilitar o dificultar el cumplimiento de sus objetivos. Entre estos factores tenemos unos relacionados con recursos materiales y económicos, otros que tienen que ver con las relaciones humanas en el conjunto de la comunidad educativa y sus componentes: los docentes del aula regular, la dirección de los establecimientos, los padres de familia y la dirección y las colegas del programa.

Para recibir los criterios de las profesoras acerca de las condiciones de un buen funcionamiento basados en su experiencia, se les pidió ponderar los problemas los problemas existentes según su importancia.

Los resultados demuestran la heterogeneidad del grupo, que consiste en profesoras normalistas especializadas con muchos años de experiencia (tres), psicológas con solamente meses de experiencia (tres), y personas con características de los dos subgrupos identificados (tres).

En todo caso, la ponderación de factores de importancia para el funcionamiento de las aulas está estrechamente relacionada con la experiencia y los criterios de cada persona, por lo que hay que relativizar los resultados.

Sin embargo, sobresalen dos problemas: la falta del reconocimiento económico en el escalafón, que tiene cuatro menciones en primer lugar; y las dificultades con los padres de familia, quienes rechazan o no entienden por qué su hijo está en Aula de Apoyo Pedagógico (igualmente cuatro menciones).

Sigue en importancia el problema de la falta de material didáctico, con cuatro menciones en segundo lugar, y dos menciones en tercer lugar.

Después, se menciona el problema de la falta de comprensión de las colegas de las aulas regulares con tres menciones en segundo lugar y dos menciones en tercer lugar.

Son problemas de menor importancia la falta de comprensión por parte de la dirección y la falta de intercambio de experiencias entre las colegas y la dirección del programa de las aulas, lo que era de esperar porque el equipo se reúne regularmente y el coordinador del programa hace un seguimiento estrecho de las actividades de las aulas.

Si sacamos los promedios de ponderación de los problemas que mencionan las profesoras, tenemos el siguiente resultado:

Mayor importancia tienen los problemas de la falta de comprensión de las colegas del aula regular y la falta de material didáctico; le siguen los problemas de aceptación por parte de los

padres de familia; el problema de falta de reconocimiento económico; y, por último, la falta de apoyo de la dirección del establecimiento, las condiciones deficientes de la infraestructura y la falta de intercambio de experiencias en el equipo de investigación.

Finalmente está la descripción cuantitativa, resultado de los datos proporcionados por las profesoras en los cuestionarios (ver Anexo 4).

La población atendida en la gestión 1995

Las nueve profesoras de las aulas de apoyo atendieron a un total de 242 alumnos, con excepción del aula de apoyo en la escuela "Adhemar Gehain", donde se benefician 57 alumnos; el promedio de la cantidad de alumnos asistentes en las aulas es de 23. Según los datos proporcionados por las profesoras, el 90% de la población asistente tiene dificultades primarias de aprendizaje y el 10 %, secundarias.

La población estudiantil con dificultades primarias de aprendizaje

Cabe recordar que en la conceptualización de dificultades de aprendizaje se diferencia entre las "primarias" y las "secundarias". Según estos conceptos, se preguntó a las profesoras cuántos de sus alumnos tenían problemas de aprendizaje específicos en la lecto-escritura y el cálculo, y cuántos presentaban problemas adicionales como trastornos o atrasos en el lenguaje, trastornos de la conducta y trastornos motores. Resulta que 27 de los 217 alumnos con dificultades primarias de aprendizaje tienen trastornos de lenguaje (el 12.44 %); 39 presentan trastornos de conducta (el 18 %) y 16 muestran problemas de trastorno motor (7.37 %). Más del 60 % de los alumnos solamente tienen problemas de aprendizaje, particularmente en la lecto-escritura.

En lo que se refiere a los problemas de conducta, es interesante constatar que la mayoría de niños diagnosticados con este problema en el área socio-afectivo se encuentra en las aulas de las tres profesoras psicólogas, quienes hace muy poco se hicieron cargo. Querer explicar este fenómeno, sin embargo, nos llevaría a la especulación, habría que profundizar este descubrimiento en el equipo de las aulas.

Igualmente interesante resultaría una investigación más profunda de lo que es causa y efecto: puede ser que el niño se vea frustrado por su bajo rendimiento, baje su autoestima y reaccione con problemas de conducta; también es posible que el niño, por sus problemas socio-emocionales, tenga dificultades en su aprendizaje o esté calificado así por su profesora que no sabe cómo enfrentar el problema.

La población estudiantil con dificultades secundarias de aprendizaje

Cabe acordar, en este contexto, qué deficiencias sensoriales o mentales dificultan los procesos de aprendizaje, tal como se explica en la fundamentación teórica. De los 25 niños atendidos en las aulas de apoyo (el 10 % de todo el alumnado asistente), 12 son los que tienen una deficiencia mental y/o trastornos neurológicos diagnosticados por el médico. Asisten, en total, 7 niños con deficiencia visual, 6 con deficiencia auditiva, de los cuales la mitad son niños sordos. No hay ningún niño ciego que asista a las Aulas de Apoyo Pedagógico.

La detección de los alumnos con necesidad de apoyo pedagógico

La gran mayoría de los alumnos con necesidad de apoyo pedagógico (el 90 %) está detectada por las profesoras de los cursos regulares (ver Anexo 5). En total, 11 de los 242 alumnos asistentes son "descubiertos" por las profesoras del aula pedagógica y 4 son recomendados por la dirección del establecimiento; también existe la situación en que los padres de familia piden el apoyo para sus hijos (el caso de 6 alumnos asistentes), e incluso en casos aislados, los alumnos mismos piden apoyo (4 alumnos).

Las profesoras de algunas aulas de apoyo indican que los alumnos "detectados" por las colegas de aula regular asisten al aula también por recomendación de la dirección, de los padres de familia o incluso a pedido de ellos mismos. Tal es el caso de una tercera parte del alumnado asistente al aula. Sin querer sobreinterpretar los datos, este puede ser un indicador de la coordinación entre las partes involucradas en el trabajo de apoyo pedagógico, es decir, de la profesora de apoyo, de la dirección, de padres de familia y, por ende, de los alumnos mismos.

En este contexto, cabe mencionar que, al parecer, existe mayor contacto con los padres de familia en la escuela "Adhemar Gehain" y en CIME. También es interesante el que, en el caso de la escuela "Adhemar Gehain", las profesoras del aula regular quisieron transferir una gran cantidad de alumnos al aula de apoyo (86), 57 de los cuales pasaron el aula de apoyo, una vez evaluados por la profesora especializada. En esta escuela, todos los alumnos inscritos al primero básico son evaluados por la profesora de apoyo con el test ABC, y según los resultados se organizan los cuatro cursos paralelos. Con esta modalidad de evaluación, los niños necesitados de apoyo lo reciben lo antes posible.

Sobresale también la experiencia de la profesora de apoyo de la escuela "12 de Octubre", y hay una cantidad considerable de alumnos que acude a ella en búsqueda de ayuda. Coincide esta cantidad de alumnos con la que tiene problemas socio-emocionales.

Completando los resultados de detección, las profesoras de apoyo indican la modalidad de evaluación de los niños con necesidad de apoyo. En todas las aulas se aplica una evaluación

psicopedagógica de los alumnos, se hace mención de la prueba de evaluación cognitiva escolar y de pruebas de niveles de escritura, lectura de compresión y cálculo.

Dos profesoras indican explícitamente que se hacen entrevistas con los padres de familia, y una indica que al principio se entrevista al alumno. En el caso de las profesoras psicólogas se complementa la evaluación pedagógica con tests proyectivos y de inteligencia. En el kinder "Guillen Pinto" se procura observar al niño en el aula regular antes de evaluarlo. En un caso se hace mención de una ficha de evaluación multidisciplinaria, elaborada por el equipo de CIME.

La efectividad de las Aulas de Apoyo Pedagógico

Para tener resultados sobre esta cuestión, se identificó el indicador de la aprobación o reprobación del curso regular al cabo del año escolar (ver Anexo 6). Para este fin se pidió datos de los últimos tres años. Cabe subrayar que los datos obtenidos son muy escasos debido a que solamente cinco profesoras tenían a su disposición datos de la gestión 1994. Como se había mencionado anteriormente, las aulas de apoyo en la institución CEREFE (alumnado de la escuela Eva Perón), en la escuela "12 de Octubre", en Villa Dolores, y "San Martín de Porres", en Villa San Antonio, fueron organizadas recién en el curso de la gestión 1995. Así, los resultados solamente pueden dar a conocer tendencias, aún no resultados que puedan ser generalizados.

Los siguientes resultados se basan en datos obtenidos en las escuelas "Claudio Sanjinés", "Max Paredes", "Ecuador", "Adhemar Gehain" y el kinder "Guillén Pinto", donde existen aulas de apoyo desde hace algunos años.

De los alumnos asistentes al organizar las aulas, hay un promedio de 8.6 % que fueron retirados. Una de las profesoras indica que los padres de familia retiran a sus hijos del aula por la modalidad del horario paralelo, que hace perder al alumno el avance de materia en el aula regular.

De los alumnos que permanecieron en el aula, un 77.8 % aprobó el curso regular al final del año escolar; 22.2 % del alumnado tuvo que repetir el curso. Cabe mencionar que el indicador "aprobación/ reprobación" no se adecua a la modalidad de promoción del ciclo prebásico, donde se aplicaron las categorías "integrado al aula regular" y "en proceso de nivelación".

Para el año 1993 se cuenta con datos de las escuelas "Adhemar Gehain" y "Max Paredes", establecimientos donde hubo mayor continuidad de las aulas. Había una tasa de alumnado retirado de 8.5 %, un 89 % aprobó el año escolar, y 11 % de los alumnos tuvo que repetir el curso.

En el año 1992 era mayor el porcentaje de los alumnos retirados (14 %); el 82 % de los alumnos asistentes al aula aprobó el curso, 18 % reprobó. Están incluidos en los datos de esta gestión los datos del kinder "Guillén Pinto".

Sobresalen los resultados en el caso de la escuela "Adhemar Gehain", donde hay porcentajes elevados de aprobación (93 %, en 1994; 94 %, en 1993 y 93 %, en 1992).

La profesora explica este resultado indicando que, para poder atender a un mayor número de alumnos necesitados, transfiere a los alumnos con más atraso en los procesos de lecto-escritura o con mayores dificultades a las colegas del núcleo Sopocachi, quedándose con los alumnos que tienen más posibilidades de poder ser integrados a sus cursos en el curso del año escolar, es decir, alumnos que presentan dificultades específicas de aprendizaje en la lecto-escritura y que puedan ser remediadas durante el año escolar.

Problemas de bilingüismo y de hogar

Como se hace mención en la conceptualización teórica, "dificultades de aprendizaje" son, entre otros, factores importantes para la presentación de éstas en el desarrollo del lenguaje del niño y problemas familiares que afectan al niño socio-emocionalmente. A manera de obtener datos adicionales, se preguntó a las profesoras cuántos de sus alumnos asistentes en la gestión 1995 eran bilingües y cuántos provenían de hogares incompletos (ver Anexo 6).

Resulta que el bilingüismo no puede ser considerado como factor de importancia para dificultades en la lecto-escritura para la población asistente al programa de aulas de apoyo. Solamente un 9 % es bilingüe. Más bien, la situación familiar influye desfavorablemente en los procesos de aprendizaje de los niños. Una cuarta parte del alumnado proviene de hogares incompletos.

Con estos datos termina la presentación de los datos cuanti-cualitativos del estudio. Seguidamente, se interpretarán los datos y la información recibida adicionalmente en relación a las hipótesis formuladas en la parte planificativa de la investigación.

9. Interpretación de los resultados en relación a las hipótesis

- *El alumnado asistente al programa de las Aulas de Apoyo Pedagógico está caracterizado en más del 90 % por dificultades primarias de aprendizaje*

Se comprueba totalmente esta hipótesis en vista del resultado cuantitativo de que el 89.67 % del alumnado asistente a las Aulas de Apoyo Pedagógico tiene dificultades primarias de aprendizaje, acompañadas por problemas de lenguaje, conducta o motores.

Este resultado no contradice el de la investigación de la ABDM y CIME del año 1990, en la cual se indica un porcentaje de 60 % de los niños con dificultades en el aprendizaje con dificultades secundarias, porque por las medidas recomendadas por el equipo es de suponer que llaman "secundarias" a las dificultades que en la concepción teórica de este informe están caracterizadas como "primarias", porque no son consecuencia de una deficiencia sensorial o mental.

Surge aquí una vez más la necesidad de unificar criterios sobre la terminología usada por parte de los profesionales que se dedican a este campo educativo.

Cabe también mencionar en este contexto, que la mayoría de los profesionales, incluyendo a los docentes de aula, tienden a buscar la causa de dificultades de aprendizaje en el alumno mismo, ya sea en sus condiciones de desarrollo de capacidades individuales o en su entorno familiar, que se caracteriza por problemas socio-económicos que dificultan los procesos de aprendizaje escolar de los niños.

Se ha podido constatar que la mayoría de los docentes de los cursos regulares no están conscientes, no reconocen que ellos también producen dificultades de aprendizaje -en el significado estrecho del término- a través de metodología aplicada, contenidos no adecuados, relación autoritaria hacia el alumno, es decir, por no partir del concepto de que el alumno es sujeto de su aprendizaje, que construye sus conocimientos.

En una entrevista, una de las ex-profesoras de un aula de apoyo, que frustrada por la falta de comprensión de parte de sus colegas de las aulas regulares dejó el aula de apoyo, mencionaba que las dificultades de aprendizaje surgen de las condiciones socio-económicas desfavorables de los alumnos y de la rigidez metodológica de las maestras, a las que considera muy "encuadradas en sus conocimientos sobre la enseñanza, no se adecuan a las necesidades de sus alumnos".

Después de este corto discurso, y resumiendo los resultados en relación a la primera hipótesis, es de hacer notar que las aulas de apoyo cumplen con el objetivo de atender a niños con dificultades primarias de aprendizaje, quedando en un porcentaje reducido el alumnado caracterizado por dificultades secundarias de aprendizaje; sin embargo, sería interesante analizar con más profundidad las experiencias con estos alumnos en vista de la necesidad de integrarlos a la educación regular.

- *La efectividad de las medidas educativas depende fundamentalmente del apoyo de parte de la comunidad educativa, es decir, padres de familia, docentes y direcciones de la escuela regular*

Los resultados afirman, en principio, esta hipótesis. Indican las profesoras que es determinante para el éxito de su trabajo con los alumnos un trabajo previo con los padres de familia. Hay

que tomar en cuenta que para los padres de familia a veces es difícil aceptar que su hijo no "rinde" como lo esperaban. Depende de la capacidad de la profesora de apoyo convencer a los padres de la necesidad de ese apoyo, porque para ellos significa un esfuerzo adicional en tiempo y economía (pasajes).

Las experiencias de las profesoras con esta tarea resultan ser muy diferentes de lo que se refleja en sus respuestas sobre la importancia de problemas que dificultan su trabajo. Cuatro profesoras indican que el rechazo o la falta de comprensión por parte de los padres es su problema número uno; tres lo mencionan en penúltimo o último lugar.

La complejidad del problema sale a la luz cuando una profesora entrevistada se muestra muy frustrada cuando relata que después de haber alcanzado logros en el trabajo con los padres de una alumna, aquéllos se perdieron al instante cuando la profesora de curso dio unas recomendaciones contrarias y los padres salieron del colegio confundidos y completamente desorientados.

Allí se comprueba que el éxito del trabajo depende de la coordinación entre todos los componentes de la comunidad educativa. El trabajo de apoyo no se reduce al de "gabinete" del apoyo pedagógico con los alumnos, incluye esencialmente el trabajo con los docentes de aula, dirección y padres de familia.

En este contexto, es justamente la dirección del establecimiento la que tiene que asumir el rol de facilitador y organizador de este trabajo coordinado.

- *Se logra el objetivo de superar dificultades en el aprendizaje en la mitad de la población asistente al programa*

Esta hipótesis no se comprueba, puesto que los resultados de eficiencia del apoyo pedagógico según criterios de reprobación y aprobación del curso regular son más positivos de lo esperado. Tres de cuatros alumnos logran el objetivo de superar sus dificultades e integrarse al aula regular. Si bien este resultado se basa en escasos datos, muestra una tendencia que confirma la eficiencia del programa.

- *Las experiencias de otros países contribuyen a contextualizar los resultados de las aulas de apoyo en función de la evaluación de su validez y generalidad*

Se ha visto que cada país enfoca de manera diferente las medidas educativas para el alumnado con dificultades en el aprendizaje. Cabe recalcar, sin embargo, que las experiencias tienen un principio en común: la integración del alumnado en la educación regular o medidas de apoyo

en el contexto de la educación regular. Eso corresponde de manera directa al objetivo del programa de las aulas de apoyo pedagógico y se adecua a lo establecido en la Ley de la Reforma Educativa.

En este contexto, tiene mucho valor para la elaboración de estrategias la experiencia de Venezuela, que apunta a las deficiencias del sistema educativo del país, particularmente a los métodos aplicados en los cursos regulares en la lecto-escritura que, como se demuestra, pueden producir dificultades de aprendizaje.

Para Bolivia, como país con un sistema educativo en crisis, problema al cual pretende dar solución la Reforma Educativa, la experiencia venezolana tiene validez porque se basa en una realidad similar, realidad que se caracteriza por condiciones muy desfavorables para un aprendizaje escolar exitoso, como, por ejemplo, la formación deficiente de los docentes, falta de materiales didácticos adecuados, etc.

Las experiencias de Chile y Cuba aportan también en la búsqueda de soluciones para Bolivia, por ser un ejemplo de cómo se debe trabajar con los alumnos con trastornos de aprendizaje específicos y dar pautas para una evaluación y un tratamiento con enfoque multidisciplinario. La concepción para el trabajo de las aulas de apoyo también debe ser multidisciplinaria, pese a que las condiciones desfavorables de nuestra realidad, con población estudiantil dispersa, falta de profesionales formados y crisis económica, hagan muy poco probable que tengamos, en unos pocos años más y en todo el país, equipos multidisciplinarios que atiendan a los alumnos necesitados en aulas diferenciadas o de apoyo pedagógico y orienten a los docentes de cursos regulares.

- *El programa Aulas de Apoyo Pedagógico requiere de cambios y reajustes antes de poder ser un modelo para la implementación a nivel nacional*

Las experiencias aisladas y adaptadas a las diferentes condiciones para el funcionamiento del programa en los establecimientos resultan comprobar esta hipótesis. En concreto, se ve necesario unificar criterios sobre los siguientes aspectos:

- la modalidad de horario (paralelo, opuesto), sus ventajas y desventajas
- el espacio físico
- la dotación de materiales didácticos y papelería
- el diagnóstico multidisciplinario
- orientación de los padres de familia

- capacitación de los docentes del aula regular
- ampliación del programa a alumnos con dificultades secundarias de aprendizaje
- incentivo económico para el personal docente del aula de apoyo
- orientación y asesoramiento a las profesoras especializadas
- medidas organizativas para el trabajo coordinado entre profesora de curso y aula de apoyo.

10. Conclusiones generales

El programa de las Aulas de Apoyo Pedagógico en la ciudad de La Paz puede ser calificado como una experiencia piloto con resultados positivos.

El análisis de las experiencias en los 10 establecimientos escolares fiscales demuestran, por un lado, la preocupación por parte de los responsables para mejorar este servicio a través de la adecuación de la organización de las aulas, pero por otro, las condiciones desfavorables para el buen funcionamiento del programa, condiciones que escapan de la influencia directa del coordinador y de las profesoras de apoyo.

Entre las condiciones que dificultan el funcionamiento del programa, son las de mayor importancia:

- la falta de la infraestructura adecuada
- la falta de materiales didácticos y de trabajo
- la falta de comprensión de parte de los docentes del aula regular
- la falta de un incentivo económico para el trabajo en aulas de apoyo.

Estas condiciones desfavorables se constituyen en el factor determinante para la discontinuidad en la existencia de aulas de apoyo en algunos establecimientos y del personal de apoyo que, en principio, tiene mucho interés y compromiso con este trabajo.

La concepción del programa toma en cuenta dos principios de un trabajo coordinado, los cuales también caracterizan las experiencias de otros países: el trabajo multidisciplinario y la orientación de los docentes del aula regular.

Estos dos principios se reflejan, quizás aún en forma limitada por factores de falta de recursos humanos, económicos y de tiempo, en las actividades realizadas en los últimos años.

En lo que se refiere al trabajo en las aulas, se demuestran resultados positivos en función a los objetivos de superar dificultades de aprendizaje e integrar a los alumnos asistentes al aula de apoyo en el curso regular.

Se atendía mayormente a alumnos con dificultades primarias, particularmente en el proceso de la lecto-escritura, y solamente en forma reducida a alumnos con dificultades resultantes de deficiencias mentales o sensoriales. Cabe recordar, en este contexto, lo mencionado en la fundamentación teórica: que el equipo maneja los términos contrarios, según lo cual, en la mayoría de sus alumnos detecta causas de índole socio-económico-culturales; y que, según la concepción del equipo de apoyo pedagógico, se subsume este tipo de dificultades bajo el concepto de "dificultades secundarias de aprendizaje". Sin embargo, la diferencia en el uso de la terminología no altera los resultados y tampoco las conclusiones como tales.

En nuestro medio, queda por analizar más profundamente la problemática de las dificultades de aprendizaje "fabricadas", producto de una conceptualización inadecuada sobre los procesos de aprendizaje por parte del docentado de la educación regular que se refleja en la aplicación de una metodología tradicional. En este contexto, tiene especial valor la experiencia de Venezuela.

En resumen, el análisis de las experiencias de las aulas de apoyo, objeto del presente estudio, se constituye en un aporte valioso para la ampliación del programa a nivel nacional.

11. Recomendaciones para una respuesta educativa al problema

A continuación se harán recomendaciones acerca de una respuesta educativa para la población estudiantil con dificultades de aprendizaje, en base a los resultados y las conclusiones, recomendaciones que, por un lado, se refieren de manera concreta a la modalidad de aulas de apoyo, y que, por otro, dan ideas más generales para enfrentar el problema:

a) Reconceptualizar el programa de Aulas de Apoyo Pedagógico en los siguientes aspectos organizativos:

- Organizar el apoyo en horario contrario al horario de asistencia al curso regular.

Esta sugerencia implica la coordinación y la cooperación con las direcciones y cuerpo docente de las escuelas y con los padres de familia a través de actividades de concientización sobre la necesidad de las aulas de apoyo.

- Elaborar una lista de materiales didácticos y papelería para la confección de materiales por parte de las profesoras de las aulas de apoyo.

Sería la Secretaría Nacional de Educación la que tiene que comprometerse con la dotación de materiales imprescindibles para garantizar el funcionamiento de las aulas.

- Institucionalizar el seguimiento del niño asistente al aula de apoyo en coordinación con la profesora de curso en reuniones bisemanales.

Habría que insertar en los horarios de las profesoras de curso y de las profesoras del aula de apoyo un tiempo destinado a este trabajo a fin de garantizar el cumplimiento de esta tarea necesaria en función de dar un apoyo eficiente y adecuado a las necesidades educativas del alumno.

b) *Reforzamiento del trabajo multidisciplinario del programa de las aulas de apoyo, lo que implica las siguientes tareas:*

- Describir el campo de trabajo del equipo, el cual puede ser identificado de acuerdo a los objetivos del programa:

. En la tarea de detección: realizar una evaluación de los niños remitidos al aula de apoyo.

. En la tarea de prevención: realizar evaluaciones en centros preescolares a fin de detectar niños en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, prevenir problemas socio-emocionales, detectar niños con deficiencias sensoriales para tomar medidas específicas a fin de facilitar su integración en la escuela regular.

. En la tarea de orientación: dar charlas a los padres de familia sobre el desarrollo de los niños con sus aspectos correspondientes, según especialidad, en coordinación con las direcciones de los establecimientos.

. En la tarea de capacitación docente: impulsar un cambio del enfoque pedagógico de los docentes de la educación regular a través de actividades de capacitación a fin de evitar la producción de dificultades de aprendizaje a raíz de una metodología inadecuada.

. En la tarea de asesoramiento a los docentes del aula de apoyo: acompañar al equipo de docentes del aula de apoyo en situaciones problémicas que pueden surgir tanto en lo técnico-pedagógico como en lo psicológico.

- Elaborar un proyecto para el "Equipo Multidisciplinario de Apoyo Pedagógico para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales" y promoverlo en base a los artículos pertinentes de la

Ley de Reforma Educativa ante las autoridades de la Secretaría Nacional de Educación, a fin de asegurar su financiamiento a través de ítems para todos los profesionales necesarios.

c) *Identificar medidas de mejoramiento docente con una concepción del docente como facilitador de los aprendizajes de los alumnos:*

- Cursos de capacitación con docentes especialistas y material de autoaprendizaje, empezando por los docentes de los primeros ciclos de la educación primaria en los establecimientos participantes en el programa de las Aulas de Apoyo Pedagógico.

- Reuniones de los Directores de estos establecimientos para lograr un apoyo y un aporte de parte de éstos.

- En coordinación con la Subsecretaría de Educación Superior y Técnica promover la inserción de la materia "Dificultades de aprendizaje" en el mapa curricular de las Escuelas Superiores Normales de formación docente.

d) *Fortalecer y ampliar medidas de concientización sobre dificultades de aprendizaje para los padres de familia, a través de una "escuela de padres":*

- Organizar reuniones a cargo del equipo multidisciplinario.

- Capacitar a los docentes de apoyo pedagógico para el trabajo con los padres de familia en técnicas de entrevista y asesoramiento.

- Ofrecer a las Juntas escolares, distritales, departamentales y nacional charlas sobre dificultades en el aprendizaje.

- Contactar medios de comunicación a fin de lograr publicaciones sobre el tema.

e) *Constituir una Asociación de Profesionales en Dificultades de Aprendizaje a fin de intercambiar criterios, experiencias, proyectos y programas.*

f) *Incentivar la investigación científica sobre problemas específicos en torno a dificultades de aprendizaje, en coordinación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales.*

BIBLIOGRAFIA

ASOCIACION BOLIVIANA PARA EL ESTUDIO CIENTIFICO DE LA DEFICIENCIA MENTAL: 1990
Informe de Trabajo de acuerdo a convenio de 2 de octubre 1989. Archivo, Dirección Nacional de Educación Especial. La Paz, Bolivia.

CHIARADIA, J.A. y M. TURNER: 1979
Los transtornos de aprendizaje. Ed. Paidós, Buenos Aires.

CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION: 1992
Informe final de conclusiones y recomendaciones. La Paz, Bolivia.

CORTEZ, León: 1973
Mito y realidad de la Educación Boliviana. Sucre, Bolivia.

DABAS, Elina N.: 1988
Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL: 1985 - 1991
"Informe de gestión". Documento interno elaborado por E.E. M. de Mollinedo.

DOMIC, J. y A. ARDAYA: 1991
Los menores de Bolivia. ¿Sujetos hoy y mañana? La Paz, Bolivia.

FERREIRO, Emilia: 1991
"Reconsideración de las dificultades de aprendizaje". En: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, **Dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura e implicaciones de una nueva concepción pedagógica. Módulos a distancia.** Bogotá. Colombia.

GONZALEZ GARZA, Ana María: 1987
El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. Editorial Trillas, México.

INFORME DEL 1er. ENCUENTRO NACIONAL DE PROFESIONALES EN LAS AREAS DE RETARDO MENTAL Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE: 1994
"Documento interno". La Paz, Bolivia.

MANUAL DE LA LEGISLACION ESCOLAR EN BOLIVIA: 1990
La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA, CHILE: 1990
Documento No. 143 sobre aprobación de planes de estudios y programas de tratamiento de educación diferencial para trastornos específicos de aprendizaje de la lecto-escritura y cálculo Anexo: Trastornos específicos de aprendizaje:conceptualización y características. Santiago de Chile.

MORENZA, Liliana: 1992
Niños con dificultades en el aprendizaje. Apuntes. La Paz.

PERELLO y otros:
"Educación especial". Madrid, (copia s/f).

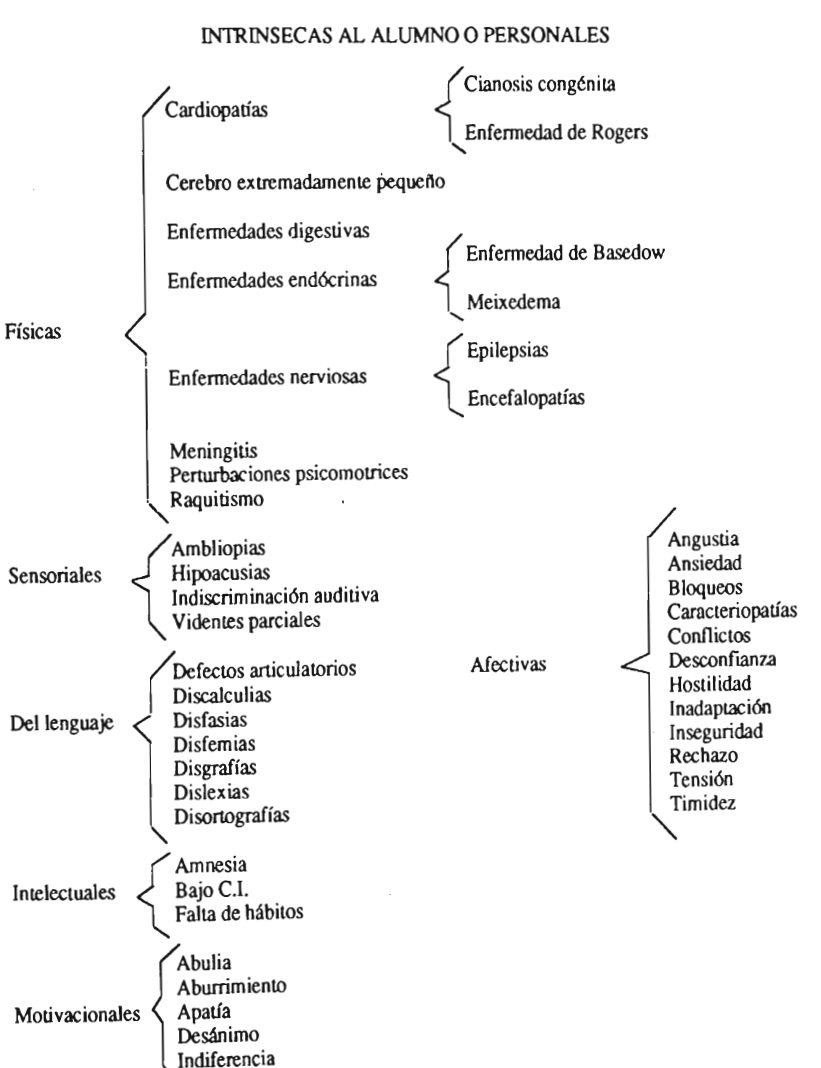
SECRETARIA EJECUTIVA DEL CONVENIO ANDRES BELLO: 1991
Dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura e implicaciones de una nueva concepción pedagógica. Módulos de autoformación. Bogotá, Colombia.

SOLER FIERREZ, Eduardo: 1978
Estrategias de recuperación escolar individualizada. Noguer Didáctica. Madrid.

SYNWOLDT, Jochen: 1995
"La creación de escuelas especiales en Berlín". En: **Pedagogía especial en Berlín** (Revista trimestral de la asociación alemana de profesores de escuelas especiales). Berlin, Alemania.

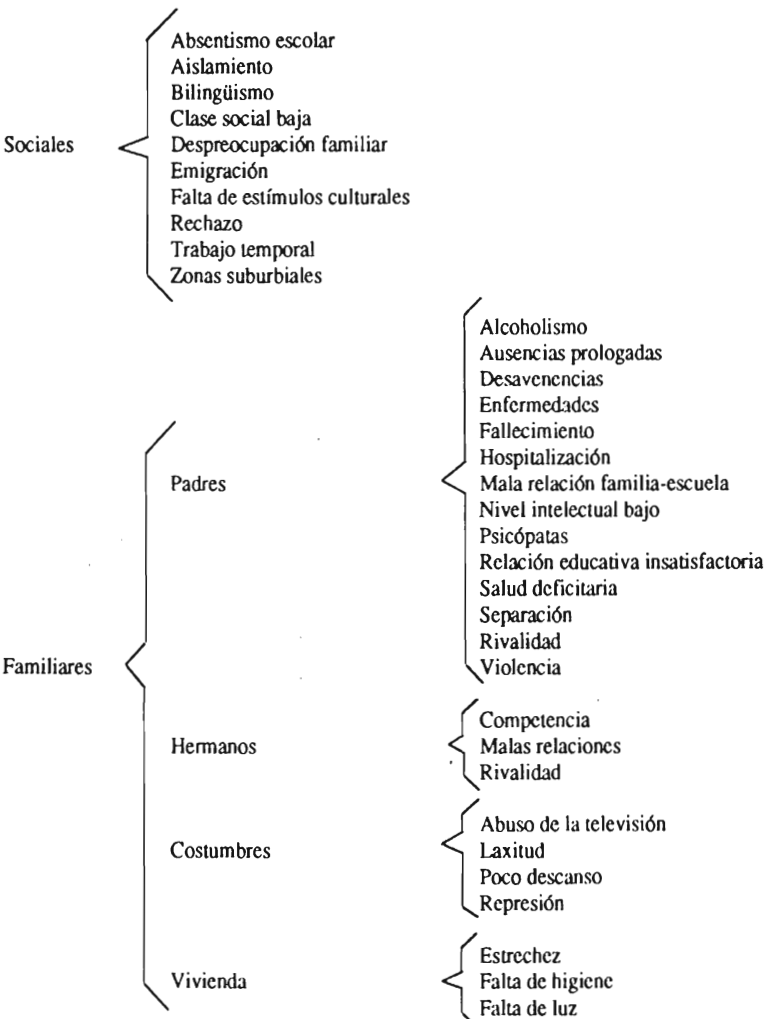
ANEXOS

Anexo 1
Causas que ocasionan deficiencias en el aprendizaje (según Soler Fierrez)



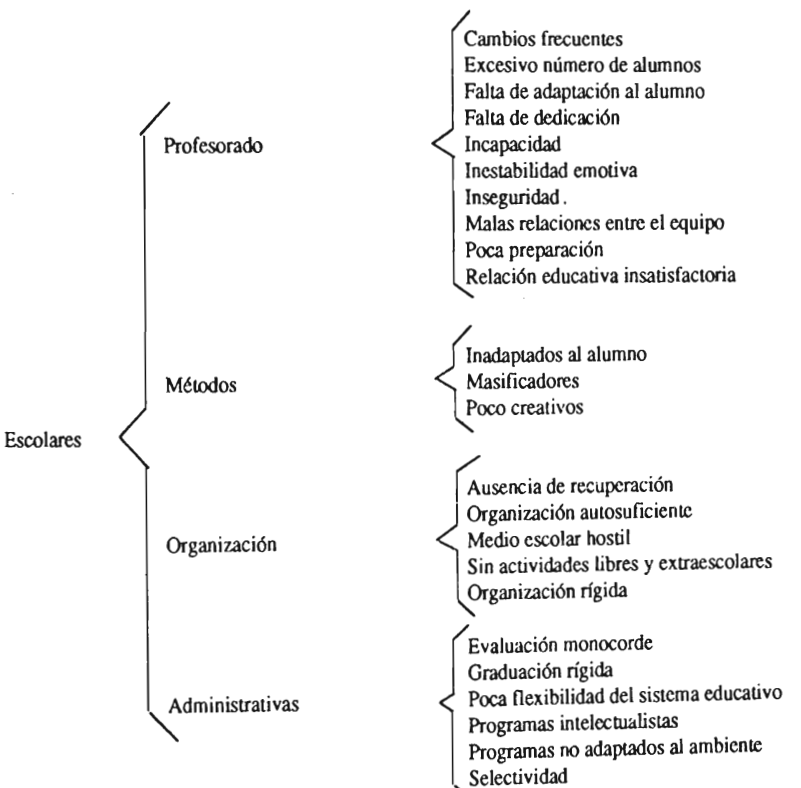
Anexo 1 (Cont.)

EXTRINSECAS AL ALUMNO O AMBIENTALES



Anexo 1 (Cont.)

EXTRINSECAS AL ALUMNO O AMBIENTALES



Anexo 2

Cuestionario aplicado a los docentes de las AAP

Estimada colega:

Como es de su conocimiento, se está haciendo un estudio sobre las experiencias de las Aulas de Apoyo Pedagógico. Se sobreentiende que las profesoras de apoyo son la instancia que puede dar las informaciones y los criterios más valiosos para este estudio. Le pedimos muy cordialmente apoyarnos y proporcionarnos los datos requeridos, llenando el siguiente cuestionario. Muchas gracias por su colaboración.

Equipo de investigación
Instituto de Estudios Bolivianos
UMSA

Nombre del establecimiento:
Nombre de la profesora:
Fecha de llenado del cuestionario:
Responsable del equipo de inv.:

1. La cobertura (pedimos llenar el cuadro estadístico adjunto)

2. La organización del AAP

2.1. Modalidad (marcar con una X lo que corresponde)

Horario paralelo
Horario contrario al turno de la escuela que remite a los alumnos
Apoyo dentro del aula regular
Otro

2.2. Se trabaja:

Con pequeños grupos
Individualmente
Tanto con grupos como individualmente

2.3. Detección de los alumnos con necesidades de apoyo (el grupo de referencia serán los alumnos atendidos de este año, puede indicar números absolutos o porcentaje)

Detectados por la prof. del aula regular
Detectados por la prof. del aula de apoyo
Recomendados por la Dirección del establecimiento
A pedido de los padres de familia
Los alumnos buscan ayuda por propia iniciativa

2.4. Tiempo de permanencia en las AAP (tomamos como grupo de referencia al alumnado del año escolar 1994; favor llenar el cuadro estadístico en el rubro de "observación"; se anota si el alumno superó sus dificultades, abandonó por otros motivos, aprobó/ reprobó el curso, era repitente, etc.)

Alumnos que asistieron a las AAP en la gestión 1994:

Ident. alumno	Fecha de ingreso	Fecha de egreso	Apoyo por cuántas horas semanales	Observación
1				
2				
3				

3. Datos sobre el personal de las AAP (marcar con una x lo que corresponde)

3.1. Usted es:

MAESTRA NORMALISTA

Ciclo prébasico

Ciclo básico

Egresada de la Carrera de:

Ciencias de la Educación
Psicología
Otra

Otra profesión (¿Cuál?)

3.2. ¿Cuántos años de servicio tiene en la eduacación fiscal?

3.3. ¿Cuántos años de servicio tiene en las AAP?

3.4. ¿Usted ha participado en el curso de capacitación de la UCB?

si no

¿Qué otro tipo de capacitación específica sobre dificultades de aprendizaje ha recibido usted?

( ) Encuentro Nacional de profesionales en el area de dificultades de aprendizaje y deficiencia mental

( ) Seminario Taller sobre dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura e implicaciones de una nueva concepción pedagógica

( ) Otros (especifique)

¿A cuántas reuniones del programa AAP del CIME ha podido asistir en este año hasta la fecha?

3.5. ¿Le gusta el trabajo como profesora de apoyo?

( ) Si, totalmente

( ) En general sí, pero no faltan los problemas

( ) En principio sí, pero en el curso de tiempo preferiría volver al aula regular no tanto, porque sobresalen los problemas de diferente índole

( ) Si no fuera por los niños, ya hubiera abandonado el aula de apoyo, porque me siento sola con muchos problemas

( ) No tanto, creo que me desenvuelvo mejor en otro ámbito educativo

4. Las siguientes preguntas se refieren a sus experiencias y criterios con el objetivo de saber cómo, con qué condiciones se puede mejorar el programa y ampliarlo en un futuro en otros establecimientos:

4.1. Si encuentra problemas específicos en el trabajo de apoyo, con un niño, qué solución busca usted? (marcar con una X máximo dos posibilidades)

No tengo problemas de orden pedagógico-didáctico

Consulto libros

Consulto a colegas

Consulto a la dirección

Consulto a la Dirección del programa de AAP

Planteo el problema a la dirección del CIME

Trato de resolverlo sola

Otro

4.2. Nunca faltan problemas o obstáculos que dificultan el desarrollo del trabajo tal como uno quisiera. En su criterio, ¿cuáles son los problemas de más peso que encuentra en su trabajo? (marcar con números de acuerdo a la magnitud del problema, el que más le dificulta el trabajo recibirá el 1, y así sucesivamente):

( ) Las condiciones deficientes de la infra-estructura

( ) La falta de comprensión de las colegas dei aula regular

( ) La falta de apoyo por parte de la Dirección

( ) La falta de materiales didácticos

( ) Las dificultades con los padres de familia, quienes rechazan o no entienden el por qué su hijo está en las AAP

( ) La falta de intercambio de experiencias entre las colegas y la Dirección del programa de AAP

( ) La falta de un reconocimiento económico en el escalafón

5. Sus alumnos

5.1. ¿Cuál es el procedimiento de diagnóstico de las dificultades específicas de sus alumnos? Por favor descríbalo.

5.2. ¿A cúantos alumnos está atendiendo actualmente?

5.3. Descripción del alumnado que actualmente atiende a las AAP (en números absoluto) según diagnóstico.

Tipo de dificultad — Cantidad

I. Problemas primarios de aprendizaje:
I.a) en la lecto-escritura
I.b) en matemáticas
I.c) otros

II. Problemas secundarios de aprendizaje:
II.a) retardo mental (diagnosticado)
II.b) visión baja
II.c) ceguera
II.d) hipoacusia
II.e) sordera

III. Trastornos neurológicos:
(Epilepsia, PCI)

IV. Trastornos de lenguaje

V. Trastornos de conducta

VI. Trastornos motores

¿Cuántos de sus alumnos son bilingües?

¿Cuántos de sus alumnos vienen de hogares incompletos?

6. Sería muy útil, para nosotros, recibir cualquier observación, comentario o sugerencia de parte suya. Muchas gracias!

Anexo 3

Lista de Aulas de Apoyo Pedagógico - Gestión 1995

Establecimiento donde el alumnado está inscrito para la educación regular	Zona	Lugar donde funciona el AAP *	Personal responsable	Cargo
			Dr. Ricardo Quiroga	Coordinador de AAP
1. Escuela "Claudio Sanjinés"	Sopocachi	CIME	Prof. Edelmira Guzmán L.	Prof. espec. de AAP
Escuela "Adhemar Gehain"	Miraflores	CIME	Prof. Edelmira Guzmán L.	Prof. espec. de AAP
2. Escuela "Max Paredes"	Sopocachi	CIME	Prof. Norma Sanjinés	Prof. espec. de AAP
Escuela "Ecuador"	Sopocachi	CIME	Prof. Norma Sanjinés	Prof. espec. de AAP
3. Escuela "Adhemar Gehain"	Miraflores	en la escuela	Prof. Gloria López	Prof. espec. de AAP
4. Jardín de Niños "Alfredo Guillén Pinto"	Miraflores	en la escuela	Psic. Claudia Butrón	Prof. de AAP
5. Escuela "Max Paredes"	Sopocachi	en la escuela	Psic. Ivonne Castro	Prof. de AAP
6. Escuela "12 de octubre"	Villa Dolores El Alto	en la escuela	Psic. Ninfa Carrasco	Prof. de AAP
7. Escuela "Eva Perón"	Villa Dolores	CEREFE	Psic. Esther Rivero	Prof. de AAP
8. Escuela "Tarapacá"	Villa Dolores	CEREFE	Prof. Bethzabé Peñaloza	Prof. de AAP
9. Escuela "San Martín de Porres"	Villa San Antonio	en la escuela	Psic. Doris Yucra	Prof. de AAP

* CIME = Centro de Investigación Médico-Educativa

** CEREFE = Centro de Rehabilitación Física y Educación Especial

Anexo 4

Cuadro estadístico sobre población estudiantil asistente a Aulas de Apoyo Pedagógico (AAP) en la gestión 1995

Aula Apoyo Ped.No.->	1	2	3	4*	5	6	7	8	9	TOTAL	%
Total atendidos 1995	23	21	22	22	15	24	33	57	25	242	100%
Con dif. primarias de aprend.	22	19	20	21	12	24	26	53	20	217	90%
Con dif. secundarias de aprend.	1	2	2	1	3	0	7	4	5	25	10%
Con dif. primarias de aprend.	22	19	20	21	12	24	26	53	20	217	100%
Con trastorno en el leng.	1	2	1	7	0	1	3	10	2	27	12%
Con trastorno de conducta	0	10	1	2	2	0	11	7	6	39	18%
Con trastorno motor	0	0	1	1	0	0	5	8	1	16	7%
Con dif. secundarias de aprend.	1	2	2	1	3	0	7	4	5	25	100%
RM y/o trastorno neurológico	1	1	2	0	2	0	4	0	2	12	48%
Visión baja	0	1	0	0	0	0	3	2	1	7	28%
Ceguera	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Hipoacusia	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3	12%
Sordera	0	0	0	0	1	0	0	2	0	3	12%
Total atendidos	23	21	22	22	15	24	33	57	25	242	100%
Detección *											
Por prof. aula reg.	23	20	19	12	15	25	27	86	20		
Por prof. aula apoyo	0	2	0	8	0	0	0	57	2		
Por Dirección	0	0	2	1	0	0	0	4	1		
Por padres de fam.	2	11	1	1	0	0	3	10	1		
Alumnos mismos	0	10	0	0	0	0	3	7	1		
Total atendidos	23	21	22	22	15	24	33	57	25	242	100%
Bilingües	3	4	0	3	3	0	2	0	3	18	7%
Hogares incompletos	2	6	4	5	5	7	16	16	3	64	26%

* Datos crudos. Para procesamiento de datos ver Cuadro "Detección".

Anexo 5

Cuadro estadístico sobre detección de dificultades de aprendizaje, bilingüismo y familias incompletas de la población de las AAP, gestión 1994

Aula Apoyo Ped. No. ->	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL	%
Total atendidos	23	21	22	22	15	24	33	57	25	242	
Detección por prof. aula reg.	23	20	19	12	15	24	27	57	20	217	90%
por prof. aula apoyo		1		8					2	11	5%
por Dirección			2	1				0	1	4	2%
por padres de fam.			1	1			3	0	1	6	2%
alumnos mismos							3	0	1	4	2%
De los recomendados por prof. aula reg. son recomendados:											
por prof. aula apoyo	0	0	0	8	0	0	0	0	2	10	5%
por Dirección	0	0	2	1	0	0	0	4	1	8	4%
por padres de fam.	2	11	1	1	0	0	3	10	1	29	13%
alumnos mismos	0	10	0	0	0	0	3	7	1	21	10%

Anexo 6

Cuadro estadístico sobre la efectividad de las AAP (1992 a 1995)

Aula de Apoyo Pedagógico número	1	2	3	4*	5	6	7	8	9
Total asistentes al inicio 1994	24	NHD**	32	47	NHD	NHD	30	46	NHD
Alumnos retirados (absoluto)	3	NHD	2	5	NHD	NHD	4	3	NHD
Alumnos retirados (en %)	13%		6%	11%			13%	7%	
Total asistentes 1994	21		30	42			26	43	
Total aprobados con AAP (abs.)	12	NHD	25	30	NHD	NHD	22	40	NHD
Total aprobados con AAP (en %)	57%		83%	71%			85%	93%	
Total reprobados con AAP (abs.)	9	NHD	5	12	NHD	NHD	4	3	NHD
Total reprobados con AAP (en %)	43%		17%	29%			15%	7%	
Segundo año con AAP	NHD	NHD	NHD	0	NHD	NHD	5	15	NHD
Total asistentes al inicio 1993	NHD	NHD	NHD	NHD	NHD	NHD	20	37	NHD
Alumnos retirados (absoluto)	NHD	NHD	NHD	NHD	NHD	NHD	1	5	NHD
Alumnos retirados (en %)							5%	14%	
Total asistentes 1993							19	32	
Total aprobados con AAP (abs.)	NHD	NHD	NHD	NHD	NHD	NHD	16	30	NHD
Total aprobados con AAP (en %)							84%	94%	
Total reprobados con AAP (abs.)	NHD	NHD	NHD	NHD	NHD	NHD	3	2	NHD
Total reprobados con AAP (en %)							16%	6%	
Total asistentes al inicio 1992	NHD	NHD	NHD	38	NHD	NHD	15	54	NHD
Alumnos retirados (absoluto)	NHD	NHD	NHD	0	NHD	NHD	2	8	NHD
Alumnos retirados (en %)				0%			13%	15%	
Total asistentes 1992				38			13	46	
Total aprobados con AAP (abs.)	NHD	NHD	NHD	26	NHD	NHD	11	43	NHD
Total aprobados con AAP (en %)				68%			85%	93%	
Total reprobados con AAP (abs.)	NHD	NHD	NHD	12	NHD	NHD	2	3	NHD
Total reprobados con AAP (en %)				32%			15%	7%	
Segundo año con AAP	NHD	NHD	NHD	12	NHD	NHD	0	22	NHD

* En el caso del aula de apoyo para alumnos del ciclo prébasico no hay aprobación o reprobación de curso, más bien se manejan las categorías de "integrado al curso" y "en proceso de nivelación".

** NHD significa "no hay datos"

FOUCAULT: PODER, DISCURSO Y SOFISTICA

Blithz Lozada P.*

PRIMERA PARTE

LA VERDAD DEL SOFISTA

la práctica del discurso no está disociada del ejercicio del poder

Michel Foucault

...la "plebe" no existe, pero "hay" plebe. Hay plebe en los cuerpos, en las almas, la hay en los individuos, en el proletariado, en la burguesía

Michel Foucault

INTRODUCCION

La voluntad de verdad manifiesta desde los albores de la filosofía está consubstanciada con una concepción simplista de la ciencia que encubre su rostro. Esta voluntad oculta algo bajo la máscara de la inocente y encantadora noción que establece que la ciencia es el conjunto acumulado de conocimientos verdaderos, sistemáticamente ordenados y jerárquicamente dispuestos, los conocimientos que explican atemporal y absolutamente, la razón de ser de las cosas en su más íntima esencia; esta voluntad, bajo la apuesta por las leyes que justifican causalmente la facticidad del mundo y establecen la idealidad transparente e inmóvil de los conceptos en el "topos ouranos", tiene un críptico secreto. Debajo de la máscara de puridad

* El Lic. Blithz Lozada P. es docente investigador titular del Instituto de Estudios Bolivianos y docente titular de las Carreras de Filosofía, Historia y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés.

y candor expresada en la "búsqueda y el amor a la verdad", habita una furia infernal que se esconde para sorprender y castigar a su presa, la furia que reestablece el orden y el "status quo" según principios de conservatismo, homogeneidad y eliminación de la espontaneidad; la furia que castiga la práctica social de cambio y que restringe el conocimiento, arrojando a las tinieblas de la locura a quien se ha atrevido a modificar su destino, a cuestionar el orden y a pensar por sí mismo.

1. Kant y Foucault

Nada más falso que la caracterización de la teoría de verdad de Foucault como una variación del apriorismo kantiano, es decir, como una variación de esta voluntad occidental de verdad que es, en definitiva, una voluntad de dominio político e ideológico. Que en **La arqueología del saber**, Foucault haya enunciado el concepto del "a priori histórico", en nada justifica que sus nociones sobre la verdad y la ciencia haya que equipararlas con la aprioridad kantiana de las formas puras de la intuición sensible o con las categorías del entendimiento. Al contrario, él mismo reitera el peligro de emplear tan "salvajes" términos sin los recaudos conceptuales necesarios.

En **primer lugar**, el "a priori" foucaultiano no refiere condiciones estructurales de una conciencia universal, que permitirían a la intersubjetividad absoluta la búsqueda y la validación de la verdad. Al contrario, el "a priori" de Foucault refiere las condiciones históricas que posibilitan y limitan el surgimiento de una práctica discursiva, según la especificidad concreta y temporal que estructura una manera de representar los hechos y los problemas, de hablar sobre las cosas y de conocerlas, de clasificarlas y de llegar a construir una posición "verdadera" sobre ellas.

En **segundo lugar**, el "a priori" de Foucault es esencialmente histórico. Muestra las discontinuidades, las inflexiones, las rupturas y las mutaciones; es el "a priori" que pone en evidencia que, a lo largo de una formación discursiva y su quiebre, se articulan, se enlazan y se adquiere la fuerza cognoscitiva necesaria para constituir una nueva homogeneidad y un nuevo escenario del saber. Por el "a priori histórico" se llega a conformar una **episteme** específica respecto de otras sucesivas o anteriores; por él se establecen las condiciones de ver, pensar, conocer y actuar "científicamente" respecto de la realidad, sin que, desde el punto de vista formal, "epistemes" anteriores sean necesariamente inferiores, superficiales o falsas, respecto de las posteriores. En contraposición a Foucault, el "a priori" kantiano refiere una secuencia evolutiva y lineal que permite apreciar, en el plano de la política y la moral, el avance, el **procursus** y el desarrollo, de una "razón" cada vez más plena, más general, más formal y "racional", la vacua y fría racionalidad determinante de la acción humana, la razón que muestra lo inocuo de los Estados nacionales, la necesidad de la libertad universal y la ineluctabilidad de la paz perpetua.

En **tercer lugar**, el "a priori histórico" de Foucault está inmerso en las condicionantes de su propia historicidad, operando como un sistema temporal disperso. Este "a priori" define los sistemas de enunciados para una época, para un contexto, un mundo y una **episteme** específicos...., es la noción que permite entender que todo discurso se da según regularidades específicas, de acuerdo con leyes concretas que lo avalan y que permiten enunciarlo como la verdad sobre los "problemas" de la realidad y de la ciencia de ese momento. El "a priori histórico" determina el archivo teórico, conceptual, procedimental, formativo y transformacional de los enunciados, permitiendo que sobre cada tema se cumplan las funciones enunciativas que se deben satisfacer de acuerdo a la formación discursiva prevaleciente y según las determinaciones del sistema global que delimita la enunciabilidad y funcionamiento de las proposiciones. Por el contrario, el "a priori" kantiano establece su transhistoricidad, su arquitectónica estructural, idéntica y funcional para descubrir, no los saberes ni las condiciones de pensar o hablar según el contexto y la época, sino las condiciones universales, absolutas, necesarias y uniformes de la ciencia.

2. Althusser y Foucault

El eje epistemológico central enunciado por Foucault como **formación discursiva-saber-ciencia** no es una variante de la dicotomía dogmática establecida entre la ideología y la ciencia. Particularmente corresponde analizar al respecto, la noción althusseriana sobre las relaciones entre la ideología, la verdad y el conocimiento científico.

La escolaridad de la concepción estructural y unívoca de la ciencia se evidencia, por ejemplo, en el marxismo althusseriano y en el reduccionismo economicista acremente criticado por Foucault. En efecto, siendo que para Althusser y sus epígonos la ideología obnubila la verdad, encubre las relaciones materialmente existentes, socialmente dadas y económicamente prevalecientes en toda formación social; siendo que la ideología es la falsa conciencia, el conjunto de representaciones y prácticas determinadas por la manipulación del pensamiento, por las fantasías de la realidad y por la manera eficaz y permanente de emplearla multidireccional y ubicuamente por los aparatos ideológicos del Estado, para delimitar la formación de nociones e ideas y para restringir la práctica política; siendo esto así, la razón de la existencia de la ideología, su sentido de ser para Althusser, radica en que, gracias a ella, no se alteran las relaciones productivas, no se cuestiona el **stablishment**, no se articulan discursos que reflejen la verdad de la explotación y el dominio; en definitiva, no se inquiere sobre el ejercicio del poder de ciertas clases sobre otras ni se invita a éstas a revolucionar el sistema en contra de aquéllas.

Nada más falso que equiparar esta noción marxista a la correlación conceptual que Foucault establecería respecto de la ciencia y el saber, tomados como un conocimiento verdadero y

necesario en relación a supuestas ciencias "prehistóricas", en relación a los saberes teñidos de "ideología" y a las "pseudociencias" premodernas y prerracionales.

La noción marxista reduccionista y la concepción althusseriana de la ciencia, no se homologan a la forma cómo Foucault piensa la misma. Si en Althusser la ideología se desvanece frente a la consistencia y verificabilidad del conocimiento científico, para Foucault, ambos, saber y ciencia, coexisten históricamente, se influyen yuxtapuestos, son interactivos, multioperantes y complejos. Mientras que Althusser dice que la ideología es el contenido de la dominación de la conciencia para el mantenimiento de un sistema de opresión, en tanto que la ciencia -léase, "los contenidos del marxismo"-, es sinónimo excluyente de la apreciación objetiva y verdadera de la realidad y, en consecuencia, de la revolución y la liberación; Foucault establece que ni el saber ni la ciencia por sí mismos refieren términos valorativos de relación con el poder, la imbricación con éste es tal, que no es posible pensar los saberes ni las ciencias sino como prácticas sociales. Además, como la dirección de la acción se constituye en realidad efectiva, siempre nueva, siempre rehaciéndose, siempre otra... es en la discontinuidad de la historia, donde el saber y la ciencia se constituyen en las formas eficaces para realizar el poder sobre el pensar y condicionar el actuar del individuo en sociedad, tanto hoy como antes de la modernidad.

3. Platón, Foucault y la sofística

La voluntad de verdad comenzó a adquirir fisonomía y fuerza en el mundo de la filosofía griega. Al respecto, es necesario escindir el pensamiento de Foucault de la tradición platónica. El saber en Platón se realiza en dos planos antitéticos y dicotómicos, planos con contenido valorativo claramente definido:

En **primer lugar**, se da el plano de la apariencia, de la **doxa**, de la opinión. Es el saber superficial, obnubilado, indirecto y esquivo, es el saber de las sombras, de las imágenes frágiles y engañosas, o como diría la conceptualización mecanicista y dogmática del marxismo, el saber de la ideología. Pero, para Platón existe también **otra forma del saber**, correspondiente a otro nivel, ya no vulgar, sino de élite, ya no falso, sino científico, ya no periférico ni indirecto, sino substancial, central y profundo, el saber de la **episteme**, el saber de la verdad, de las formas, las substancias y las esencias... el "saber"... ¡la verdad!; sobre todo, de lo que debe hablarse y sobre lo que hay algo que decir.

Resulta palmario el nexo formal entre la noción platónica del conocimiento y la dicotomía althusseriana de la ideología y de la ciencia; nexo contra el cual, Foucault aplica sus más firmes convicciones y su más poderoso arsenal teórico.

En Foucault es necesario erradicar la voluntad de verdad ínsita en cualquier forma. Desde la voluntad de verdad de descubrir lo esencial, el fundamento de la realidad y la explicación científica de las cosas, según la teoría del mundo de las ideas de Platón, pasando por la voluntad de verdad de descubrir, en la revelación por gracia divina, lo que es el mundo, lo que espera al hombre y a su alma y lo que representa el omnímodo poder de Dios, hasta las formas más alambicadas de la misma voluntad de verdad como simple procedimiento heurístico de develamiento; es decir, la voluntad de verdad manifiesta en formas agresivas o anodinas, representa en todo caso una **catexis** que en el plano del pensamiento, forma al recortar, censura al modelar, educa al restringir. Foucault establece que cualquier **catexis** de toda teoría dogmática, de cualquier ideología holista, de cualquier visión del mundo, filosofía, religión o profesión de creencia, deja advertir la misma pulsión, la misma pretensión, el mismo supuesto de excepción: *todo, excepto lo que yo establezco y digo, no es verdadero.*

Frente a esta voluntad, Foucault expresa la actitud arqueológica como un deseo de saber, el propósito de entender, el intento de explicar, la pulsión por describir, no la verdad, no las esencias, no el fundamento, no el ser, no las leyes, no la ciencia; sino..., simplemente las formas, sus procesos fisognómicos propios y su fuerza de compulsión a un tipo de praxis. Foucault es un cartógrafo más, entre muchos otros, de los discursos, de los saberes, de las teorías, de las ciencias...

Frente a la transtemporalidad de la verdad, la "arqueología del saber" establece la posible peculiaridad y valor de lo pasajero, la probable constitución de lo dado en el sinfín de rupturas y de inflexiones, en el cúmulo de las diferencias, ...es una probable sincronía de lo desarticulado, de lo inconexo y de lo original, de lo anómico del pensamiento y la acción, lo dudoso, lo sospechoso, las resistencias y el poder del otro como alteridad radical al discurso "verdadero".

En **segundo lugar**, Foucault trata de restituir la verdadera dimensión del saber, su dimensión sofística. Frente a Platón y la grotesca figura de Sócrates, hacia el siglo IV antes de nuestra era, ya se estableció el sentido de existencia del sofista con la traslucidez y cinismo que le es propia:

a) Frente a las esencias platónicas y el moralismo de Sócrates, los sofistas no creían en la existencia de la verdad eterna, absoluta, incontrovertible y definitiva. Sabían, como Foucault lo sabe, que la verdad es una cuestión histórica, que su sentido y valor son temporales, transitorios y modificables, que como otras prácticas, su prédica da poder porque permite el placer y la creación a quienes la sustentan como tal.

b) El placer que da la prédica de la verdad no tiene nada que ver con el moralismo de Sócrates. Su búsqueda, en realidad, no existe. Lo único que se logra tras el infinito e

inútil esfuerzo es esta fútil constatación: *No se la alcanza porque no esta en ningún recodo ni en ninguna meta.*

Predicar la verdad, enunciarla y mostrarla es sólo un ardid, es dejar que "discurran" las palabras a través de los alambiques denominados "teorías", es aseverar un discurso prefabricado según las condiciones de demanda y según los costos permitidos que es posible satisfacer. Así, entre los beneficios que esta prédica otorga, se cuenta el placer del reconocimiento y prestigio, el placer de su empleo para poder convencer, para poder envolver con la palabra..., el placer de seducción del verbo....

c) Lo creativo de la prédica de la verdad predefinida constituye sólo otra forma de poder. Para quien la elabora, la verdad es instrumento de dominio que puede anticipar una acción práctica específica, tanto en lo político como en lo filosófico. Así, por ejemplo, el discurso filosófico medieval, entre la multiplicidad de reacciones creativas, anticipa, tras la confesión y la culpa, la espera sustantivamente extraterrena, dócil ante lo establecido; de manera similar, la ortodoxia marxista, constriñe a un molde de pensamiento y a una praxis precondicionada estricta.

En la medida que se combinen los elementos de todo discurso y se prevean las reacciones posibles, se realiza una prédica bajo la suposición de que al enunciarla, se está mostrando la verdad, siendo que en realidad sólo se está usando el mecanismo más creativo de condicionamiento, el medio más eficaz de control y de disciplina del pensamiento, el vehículo intrínseco que lleva a los hombre a que su acción, su conducta y sus actitudes, estén previstas y sean neutralizadas, sencillamente porque la plebe del alma y la conciencia carece de liberación.

d) Los sofistas unen la retórica a la filosofía, saben que no se trata de presentar en el purismo formal lo que alguien podría creer, saben que los recursos estilísticos, los giros del lenguaje, las sutilezas, las metáforas, la perfección de las formas, las simetrías y los adornos, hacen más convincente cualquier contenido. Saben que lo que quieren obtener no apela a la razón porque sencillamente ésta, en su pureza inmaculada, en su universalidad transparente y en su prístina belleza, no existe realmente; saben que lo que importa no es lo que se dice, sino cómo se lo dice, en qué circunstancias se lo hace, bajo qué apariencia lingüística e histriónica, se lo muestra, con qué costo y con qué beneficio esperado, bajo qué condiciones y con qué expectativas. Los sofistas saben que el convencimiento y no el conocimiento, es la finalidad del discurso, saben que lo que se aceptará, se lo hará bajo una condición previa que es necesario trabajar inicialmente: la condición de que quien escucha el discurso, quien es el destinatario del acto verbal, debe, ante todo, estar dispuesto a quedar convencido de que lo que se dice **es la verdad**.

Pero esta certeza sofística no es sólo una técnica retórica, ni siquiera sólo es una teoría de la comunicación o una noción gnoseológica, en realidad, es la convicción de la esencia de todo discurso, que queda así desnudo de toda pretensión de verdad, de todo contenido ennoblecido y substantivo. Así, el discurso encubre una razón de ser secreta que, en cuanto es descubierta, lleva a quien la ve a prevenirlo contra su eficacia de manipulación, lo inmuniza contra su dominio y contra el condicionamiento de la acción y la práctica social; es decir, lo hace un sujeto peligroso para el sistema.

e) Los sofistas juegan con las palabras, muestran sus inconsistencias y paradojas. Se mofan de la manera cómo popularizan temas, de cómo hacen que se produzcan debates tomados en serio, se discutan problemas y se piensen conceptos. Los sofistas se congratulan sobre cómo tienen ocupados, en lo que ellos quieren, a la élite pensante y política, a lo mejor de la sociedad. Los sofistas saben lo convencional del lenguaje, perciben la arbitrariedad de los términos, la equivocidad de los conceptos, saben las relaciones contingentes que se tejen entre las palabras y las cosas y saben también del poder que se oculta en esas relaciones. Con humor y desprecio, con cinismo y crueldad, evidencian para sí mismos, el sentido de los discursos, la mentira subyacente en toda verdad, la falsedad de todo acto veraz. Conscientes de la inexistencia de la verdad, hacen que el discurso se vea como lo que es; su práctica lo muestra, su actitud lo denuncia...; sin embargo, son preferibles a la hipocrecía de Sócrates, al envilecimiento de Platón, al engaño de las formas puras y a la traición de la vieja diosa Filosofía que hizo pensar y desear un objeto inexistente, una meta utópica... un logro ucrónico.

f) Con los sofistas se descubre la materialidad del lenguaje, se encuentra que todo lenguaje no es sólo un conjunto de términos sobre clases de objetos o singularidades existentes; sino, un conjunto de símbolos, de palabras, es la magia capaz de convencer, el vehículo del poder, es la caja de herramientas para condicionar la acción, el medio para ejercer el dominio, para realizar el poder, alcanzar prestigio, riqueza y todo lo que el sofista espera lograr, todo lo que ostenta, lo que evidencia con frivolidad y elegancia, con elocuencia y vacuidad; precisamente su erudición y su carencia de mensaje, su lábil retórica y su inaprehensible y fugaz contenido, su grandiosidad y su bajeza...

Así, se hace evidente la analogía estructural entre la actitud y las teorías del sofista griego y todo lo que en realidad es Foucault: el que habla sobre discursos sin emitir el único mensaje posible, el que descubre que no existe mensaje alguno sobre el sentido, el ser, la verdad y el todo, quien sabe que todo mensaje sólo enuncia la ausencia de teleología, que todo saber consciente de sí, explicita que nada es intemporalmente verdadero sino en relación a la historia; el filósofo que hace la dura constatación de que no hay edificio de la ciencia, que no existe la ideología superada,

las teorías deleznables ni los conocimientos depurados... Tal, el "saber" de Foucault que se constituye en el único saber que se sabe a sí con veracidad y plausibilidad, el saber del sofista volcado hacia la interioridad de su conciencia y la exterioridad de la política.

4. El saber y las formas discursivas

Siendo que el saber coexiste con la ciencia y con las formaciones discursivas que lo estructuran y le dan consistencia, siendo que sobre el saber articulado en una época específica, en condiciones concretas y bajo ciertas determinaciones, se constituye la homogeneidad del pensamiento, se edifican las teorías científicas y los conocimientos más o menos articulados, es necesario establecer los niveles, los umbrales en los cuales los discursos son, como simples positividades, "saberes" o "ciencia".

Foucault establece que en toda sociedad, en cualquier momento de su historia, prevalecerá con más o menos rupturas, con más o menos disensiones, con mayor o menor articulación, control y vigencia, una **episteme**; esto es, un conjunto de relaciones que reúne en la época, las prácticas discursivas, las relaciones que esbozan figuras epistemológicas y posibilitan que cierto quehacer se considere científico, el conjunto que valida algunos sistemas estableciendo qué constituye problemas sobre los que se deba preguntar, se deba inquirir respuestas, encontrando regularidades y soluciones. La **episteme** es el conjunto de relaciones que da regularidad a los enunciados, que evidencia en la multiplicidad de discursos, recurrencias y lugares comunes, sitúa las correlaciones, denota los supuestos, las teorías y las definiciones; en fin, es el conjunto de escansiones, desfases y coincidencias que se establecen y se deshacen, el conjunto de juegos de compulsión y de limitación que da especificidad a los umbrales del saber.

En una formación discursiva dada, esto es, en una realidad social en la que prevalecen ciertas formas de pensar y de actuar, según una trama concreta de saberes y ciencia, coexisten, sin jerarquía ni evolución, sin orden ni valor diferencial, discursos, información, teorías y saberes que implican prácticas recurrentes, actitudes sociales, acciones colectivas, reacciones previstas y modos y gestos característicos. Dicha coexistencia, sin embargo, se puede diferenciar, es posible analizarla y criticarla, es posible rastrearla en su génesis, se puede constatar el grado de su eficacia y los límites efectivos que imponen al pensamiento y la acción; en definitiva, es posible advertir sus umbrales de constitución.

En toda formación discursiva existe una multiplicidad de **umbrales de positividad**. Son varias y distintas las posiciones que se pueden adoptar, son muchos los contenidos que se puede enunciar, son distintas las tesis sobre los temas, problemas y recurrencias que se puede defender para tener algo que decir, para tomar alguna posición, para señalar una opinión, precautelar un sentido o difundir un lugar común, un saber difuso y una conciencia colectiva. Pero, si bien esto

admite disensiones, permite contraposiciones y valida oposiciones, existen condiciones de formación de los enunciados, límites de inteligibilidad, variaciones restringidads de opinión, márgenes de lo prohibido, veda de lo ininteligible, incoherente y sospechoso; existe en la multiplicidad de lo diferente, las reglas coercitivas de lo enunciable, las restricciones en relación a la formación de los enunciados tras de lo cual sólo prevalece el control externo del discurso; esto es, la coerción frente a quien no muestra, aun en la diferencia y la "originalidad", una inequívoca voluntad de someterse a las directrices de solución de sólo algunos problemas, temáticas y posiciones posibles, codificadas y establecidas como prácticas reconocidas y permitidas.

En el **umbral de la positividad**, lo que se sabe está limitado a un grupo de objetos, a un conjunto de enunciados, a ciertas actitudes enunciativas, a ciertos juegos de conceptos y a una serie acotada de elecciones teóricas. El saber de la positividad es el saber que confirma las características de la formación discursiva prevaleciente, es el saber de un conjunto de objetos, de un **corpus** de conocimiento, es un sistema que identifica sus partes y constituye una amplitud de posiciones sobre los mismos temas con restringidas variaciones enunciativas posibles; es el saber que trasciende y tiñe con el mismo color de fondo, los textos filosóficos y literarios, la creación artística y la producción intelectual, el conocimiento vulgar y las prácticas "científicas"; en fin, es el saber que la arqueología detecta y anuda en una unidad homogénea y distinta acotada por las discontinuidades y las rupturas que le ponen término.

En el **umbral de la positividad** es posible que se articulen otros umbrales, otros niveles del saber y de la formación discursiva opaca y omnisciente en cualquier sociedad históricamente existente.

En **primer lugar**, es posible que se constriña un **umbral de epistemologización**, un umbral en el que el saber no es ubicuo, elástico ni libre; el umbral en el que no sólo se tiene opinión por tener algo que decir, puesto que lo único que se puede decir es repetir lo que ya está predicho; sino, un umbral en el que se puede construir, sometiéndose a las limitaciones específicas sobre los objetos de los que se permite hablar y asumiéndose las condiciones de verificación de nuevas proposiciones, según las exigencias de normatividad gnoseológica. Es el saber que dice algo nuevo sobre lo que se puede hablar, el saber acotado históricamente en tendencias, corrientes y escuelas en las que puede insertarse y desarrollarse las proposiciones posibles, que, por esto, tienen sentido y valor, se constituyen en nuevos "descubrimientos", en nuevas "hipótesis"; en fin, es el saber de un "nuevo" discurso afincado en lo más viejo de los roídos cimientos de la formación discursiva que prevalece en esa sociedad.

En el plano de los textos filosóficos y "científicos", este saber adquiere fuerza y reconocimiento, en tanto sea correspondiente al proceso de acumulación y consolidación de la homogeneidad de la **episteme** dada, en tanto el conocimiento que constituye no encuentre las resistencias de la disensión, las rupturas ni las anomalías con la fuerza suficiente para precipitar su propia muerte.

En **segundo lugar**, es posible encontrar en la red de **umbrales de epistemologización** que anuda los escenarios inéditos en los que lo nuevo tiene por alma la vieja fuerza psíquica de la normatividad discursiva y praxeológica, un nuevo umbral, el **umbral de la cientificidad**. Acá, los conjuntos de los objetos se hacen más restrictivos, las prácticas más especializadas y las enunciaciones más caracterizadas, tanto por el uso de cierto vocabulario, como por el dominio previo necesario del quehacer "disciplinario". Los discursos han asimilado de manera plena las leyes de construcción de nuevas proposiciones, han introyectado a su propio estatuto las nociones esenciales, las leyes y las regularidades que, provenientes de discursos formalizados, permiten dar solidez a la propia enunciación, permiten recurrir deductivamente a demostraciones ya efectuadas, a contextos teóricos consistentes, a maneras de comprender y resolver los problemas de la realidad, tal y como se la debe apreciar y representar.

Es recurrente la fundamentación en leyes, en principios, en supuestos, de discursos formalizados, de saberes que han alcanzado el carácter de incuestionables por ser frecuentes y validados por la **episteme** dada. La base de cientificidad de un discurso se da en un conjunto de saberes que alcanzaron la formalización, como también en un conjunto de saberes apenas epistemologizados, incluso en un conjunto positivo de saberes de los más diversos órdenes; tal, la base de sustentación de las teorías científicas en el marco de la discontinuidad y la ruptura que limita a la **episteme**, tal también la manera cómo aparece la ciencia bajo el "elemento de una formación discursiva sobre el fondo del saber".

En el **umbral de la cientificidad**, se articulan y consolidan los nexos formales que permiten a la teoría científica trascender este umbral y asentarse en otro, en el **umbral de la formalización**. Si una teoría científica ha especificado el edificio formal que la justifica explicitando los supuestos, principios, postulados y axiomas, si ha delineado claramente cómo, mediante reglas de formación a partir de estos elementos, se contruyen definiciones, conceptos teóricos, nociones y articulados, de los cuales a la vez se puede explicitar la demostración de las tesis y de los enunciados vinculados con la experiencia; entonces el edificio formal se ha realizado... se ha alcanzado el **umbral de la formalización**, aunque esto no signifique que se ha alcanzado la verdad absoluta, sino sólo la verdad que, histórica y contingentemente, está vinculada al conjunto de saberes sobre los cuales se erige toda ciencia.

SEGUNDA PARTE

LA MODERNIDAD Y EL PANOPTISMO

la prisión es la imagen de la sociedad, su imagen invertida, una imagen transformada en amenaza

Michel Foucault

INTRODUCCION

Aunque no es la inmediata ni la más frecuente forma de expresión del discurso, según las condiciones históricas y epistemológicas de nuestro siglo; todavía hoy, es posible, encontrar en la positividad del saber como texto escrito, el empeño y la voluntad por realizar, en el discurrir del hombre actual, lo que sus impulsos y pulsiones de libertad le constriñen a intentar, en la maraña de exclusiones, limitaciones y control disciplinario que la sociedad moderna ejerce, sistemática y eficazmente, sobre cada una de las contingencias que en ella pueden aflorar. Tal la prevención necesaria para poder leer y apreciar este parágrafo, articulado gracias a las palabras explosivas de Foucault.

1. La sociedad omnisciente de hoy

La mayor eficacia operativa alcanzada por el sistema de exclusión que la sociedad omnisciente ejerce hoy contra el individuo, se realiza en el hecho que aquélla dirige una falsa certeza que se activa en la conciencia de éste, permitiendo que crea algo en sí imposible, que pueda pensar con libertad sobre sí mismo y sobre los otros. Tal, la irremediable limitación reflexiva de todo discurso, volcado sobre sí mismo, ... inclusive del discurso de Foucault.

La falsa autoconciencia sobre la individualidad trasunta lo meramente cognoscitivo y se afinca en el terreno de la praxis. Cada hombre de hoy, consecuente con su pseudoautoconciencia, desliza subrepticiamente en el discurso que articula en primer lugar para sí mismo, y subsidiariamente, para los demás y para la colectividad de su entorno, evidencias claras que muestran que lo que sabe, lo que piensa, lo que hace, y también, lo que no podría saber, ni pensar ni hacer, son sólo las pálidas sombras de las más apropiadas formas de control de toda obra, de toda acción... de toda manera de ser y afirmarse ..., control de toda comprensión que instituye una sociabilización aceptada y reconocida, la comprensión que restringe lo posible a lo que en realidad, es la necesidad de la inclusión.

La idea de una sociedad omnisciente que por el hecho de saber todo lo esencial de la vida, las acciones, los proyectos, las expectativas, las decisiones y sobre todo, de los **pensamientos y los discursos** del hombre de hoy que somos cada uno de nosotros, en nuestra propia facticidad; esta idea por ser constitutiva de un saber social, se hace una entidad sustantivada, la verdadera "opinión pública", el único "sentido común", el criterio de "normalidad" y el "orden" constituido que inhibe porque anatemiza, que restringe porque posibilita, que domestica porque domina...

Tal es la idea de una sociedad que lo sabe todo porque todo lo ve, la idea de una entidad supraindividual censora porque la conciencia colectiva se articula y adquiere solidez de sí misma, sólo en tanto autoriza o reprueba, sólo en tanto permite o castiga: es el saber que en mí se ha interiorizado como una pulsión de dominio, aquella pulsión por la cual, busco que yo también sea parte, que yo también sea miembro, que yo sea incluido..., que sea uno más del conjunto, de alguna clase, de algún estrato, de algún nivel, de acuerdo a mi facticidad y mi ascenso... que yo también merezca ser **mirado** por el invisible rayo "panóptico" del saber de la sociedad que me escudriña y me disciplina, para ser aceptado y acogido.

Foucault expone, en brillantes concepciones y eruditas argumentaciones, la tesis que establece la manera cómo, a partir del siglo XIX, se esbozan los principales rasgos de una idea que obra en la conciencia individual, la idea sustantivada que coacciona, excluye y limita el discurso, la idea de una sociedad "panóptica".

2. La sociedad disciplinaria

Fueron los siglos XVIII y XIX los que, según Foucault, constituyeron la sociedad de hoy como una sociedad disciplinaria. Así, si se considera por ejemplo, el desarrollo de los sistemas penales en Inglaterra y Francia en los siglos referidos, se advierte que muestran una discontinuidad que es necesario remarcar y explicar.

Del castigo en forma tan salvaje y sangrienta, como la que se conoce en la historia de la humanidad como ley penal de Inglaterra, inclusive hasta el siglo XVIII, se siguió un proceso en la conciencia de occidente, que cristalizó, por ejemplo, en el racionalismo jurídico de Beccaria y en la plasmación de la "teoría legalista". A partir del siglo XIX se concibió que el castigo que **la sociedad** infringía a quien delinque es una deuda que la sociedad cobra, en reciprocidad por el daño causado, buscando evitar la reincidencia del reo. Esta racionalidad jurídica instituye que el castigo que la sociedad infringe se subordine a una ley explícita, la cual se aplica exclusivamente en tanto se ha comprobado y evidenciado la infracción del encausado.

La continuidad del modelo de la racionalidad jurídica, sin embargo, no se realizó plenamente y sobre él se impuso el modelo de sociedad "panóptica" de la vida contemporánea, sin que,

sin embargo, dicha imposición represente necesariamente que se haya excluido del todo al modelo anterior.

En el modelo de sociedad racionalmente organizada en su estructura jurídica pronto surgió una noción que habría de constituir el tránsito hacia la sociedad disciplinaria de hoy: la noción de "peligrosidad", que tan pronto aparece en el siglo XIX, se constituye en el justificativo esencial de ejercicio de una forma de poder, la del siglo XX, que hace que diferentes saberes y disciplinas científicas, como la "criminología" y la "penalidad", aparezcan sólo como "quehaceres" que pueden, eficaz e indefectiblemente, aislar la peligrosidad, reconocerla, neutralizarla y, finalmente, eliminarla.

Con el surgimiento y difusión de la noción de peligrosidad, no es que el esquema de acción individual se constriñe solamente por el hecho de saber que existe una estructura legal y una administración coercitiva que castiga, no es suficiente que racionalmente se justifique el ser de la represión; ante todo, es necesario que se vigile al sujeto de decisión, voluntad y pensamiento, que se lo vea, que quienes deban hacerlo se conviertan en una entidad supraindividual, encargada de registrar cualquier síntoma, percibir cualquier manifestación, marcar cualquier indicio que haga de las personas, sus pensamientos y sus acciones, sospechosas de gestar en sí mismos peligros sociales e incordios indeseables a la tan apreciada armonía del todo social. Frente al frío y racional legalismo de la pena, se yergue con mayor fuerza y con una omnipresencia hasta antes inédita, la sociedad que disciplina, previene, corrige y normaliza, cuando no castiga y aisla, la sociedad "panóptica" de hoy que lo sabe todo y lo ve todo de cada quien.

El control que la sociedad "panóptica" ejerce sobre las personas no se expresa solamente en una vigilancia insoportablemente evidente, no se concreta sólo en una presencia permanentemente repudiable. El panoptismo es también más sutil y más eficaz, es la autoconciencia que se limita reflejada en la prevención que la opinión de los otros me ocasiona, es el pesado conjunto de condicionamientos que debo obedecer si no quiero convulsionar la existencia y las tradiciones de mi entorno, es el atiborrado y la innumerable trama de cabos que cada institución representa y establece mediante las reglas de juego, la normatividad de asociación y las condiciones de permanencia en cualquier grupo, además de los procesos que cualquier entidad colectiva fija para otorgar lo que ofrece y de las reglas que permiten que yo sea con los otros.

El control que el individuo de la sociedad disciplinaria internaliza, es el control que asume desde la corrección institucional que ensambla su propio ser. El panoptismo se consubstancializa en la formación de nuevos sujetos sociales mediante la estandarización del pensamiento, la recurrencia de valores, la prevalecencia de estereotipos, la normalización de patologías, la adecuación de desvaríos y, sólo en último término, mediante la validación de una mirada unidireccional y unidimensional que sólo ella pueda constatar la falta y autorizar la pena.

El individuo de la sociedad disciplinaria de hoy es excluido de posibles "malas e indeseables" conductas desde niño, en la escuela, la familia y la iglesia. En la escuela se le prohíbe hablar y pensar sobre ciertas temáticas, se le homogeneiza con actitudes recurrentes e impersonales, se lo disciplina a fuerza de evaluarlo, se lo motiva a condición de premiarlo y de garantizarle un reconocimiento y un *status* futuro consolidado. En fin, toda virtualidad de los individuos es tratada con el mayor y más eficaz despliegue de poder que excluye y anatemiza lo anómico, del poder que modela, un poder no judicial que reprime y, sin embargo, coacciona tan sutilmente como plausibles y necesarios son sus mejores resultados.

En la familia se disciplina el cuerpo, se establece el principio de realidad y se explicita el significado de autoridad para toda conducta observada y observable. En ella se fijan las formas "standard" de expresión de la individualidad y las maneras de exteriorizar los sentimientos y la afectividad, dicha fijación, sin embargo, sólo puede darse al precio de establecerse una cadena de limitaciones, precisamente, de aquellas maneras no reconocidas ni valoradas que expresan a cada uno, a su individualidad y a su espontaneidad..., que le dan solidez a su mismidad.

Mis propios límites me hacen un individuo más, un anillo encadenado a los suyos que son ustedes, un grillete más entre tantos, los vuestros y los míos, un eslabón que sin embargo, no es, ni debe serlo al menos, dejado, desconocido, criticado, vilipendiado ni repudiado por el "nosotros" que representa la familia, el grupo, la escuela, la secta, la escuela y como imagen figurativa, la sociedad y la cultura. Porque somos parte de la cadena, cada uno de nosotros sabe en qué consiste una conducta reprochable, una escansión de la libertad y lo peligroso de la autenticidad; somos los eslabones que sabemos cómo corregir las desviaciones cuando se presentan, cómo normalizar las patologías, como "educar" las inclinaciones y desviaciones, nosotros somos los dueños de la verdadera ortopedia que encadena para enrectar.

La Iglesia y, en general, toda institución de confesión, de penitencia y esperanza, representa la manera cómo se logra la trascendencia, cómo se educa el instinto, cómo se cohiben los propios impulsos, cómo se reprime la individualidad y se realiza lo "bueno" imperecedero, lo "justo" intemporal, lo "bello" incontrovertible, lo "verdadero" teórica, doctrinal o ideológicamente. Las instituciones de saber trascendente, mientras "ven" al individuo que se confiesa culpable y pecador, lo forman y, mientras lo forman, logran, en la medida que su conducta así lo evidencia, lo que de él se espera. Así se realiza doblemente el "panoptismo".

Los mecanismos de duda, los síntomas de escepticismo, las conductas observables, el incumplimiento ritual o, peor aún, el saber que asalta la inconmovible firmeza del dogma, los argumentos que son contraejemplo de la casuística doctrinaria, las herejías y la heterodoxia, pronto se ponen al descubierto, se los minimiza con el saber que mata y se los codifica en la experiencia histórica del grupo, la experiencia para dominar mejor la conciencia irreverente

de los hombres. Ante estas evidencias, ante estas pulsiones obsecadas de la conciencia, se reactivan los mecanismos de escolarización de la teoría, que fácilmente son reajustables y verificables. Aunque sean lo más elástico posible, en las más disímiles condiciones, se consolidan como sustantivos; en tanto se ha reafirmado el hecho de verlo todo y saberlo todo, precisamente por la eficacia de tal saber, la eficacia del saber que se perpetúa en el todo social, al tiempo que se reajusta y se acomoda.

3. El panoptismo

El panoptismo adquiere fisonomía menos sutil cuando los mecanismos de control de la sociedad deben ver ya no para formar, sino para *re-formar*, cuando los intentos de disciplinar el cuerpo, la conciencia y la voluntad han mostrado su debilidad y deficiencia; cuando todo intento de ajustar a los individuos a los moldes ha fallado y se ha precipitado el delito, la locura, la falta, la transgresión y la crisis, otra institucionalidad entra en escena...

En este caso son las instituciones psicológicas, médicas, psiquiátricas y criminológicas las que adquieren relevancia mediante la concentración de los mil ojos que me ven cuando me forman, en los dos que obligan al reformarme. En estas instituciones se acumula la fuerza de los cientos de "hombres libres" que me enseñaron "con su vida y ejemplo", casi desaprehensivamente, en sólo cuatro o diez funcionarios que me obligan a beber, a comer, a estar, a pensar, a decir, a ser... lo que según ellos **debo hacer**. Que se constriña la conducta, sin embargo, es necesario porque representa lo que se supone es condición de mi "curación", de mi "normalización", de mi "mantenimiento" -psíquico, mental o corporal-, como hombre-máquina que soy ante ellos, para seguir siendo lo que los demás esperan que sea porque saben lo que no puedo ser, para seguir "funcionando" según lo que se espera de mí y según lo que saben que no puedo "hacer" estando fuera de los límites que el propio recinto marca, los límites de la exclusión que cada institucionalidad erige.

Foucault entiende que la reclusión es común a todas las instituciones de control de la sociedad de hoy, variando sólo en relación al tiempo y la calidad de los internos. Es formalmente lo mismo que sean cientos de adolescentes en un reformatorio o algunas docenas de niñas en una escuela privada exclusiva, algunos criminales en un recinto de alta seguridad, o ciertos locos peligrosos en un hospital psiquiátrico público, inclusive, es lo mismo si se trata de miles de mujeres trabajando durante ocho horas en una fábrica; todos cumplen, todos se someten, todos quedan restringidos, en un tiempo claramente discreto, a las reglas de la institución, a la norma y al control del tiempo de la individualidad.

Al margen de las prerrogativas, derechos y posibilidades, en toda institución de control y disciplina, en las condiciones que sea, permanecen sus "huéspedes", por la razón que sea, el tiempo que fuera y en las condiciones más disímiles, sujetos a la normatividad interna, según

el panoptismo que es propio de la institución de la que se trate. De manera general, es posible describir el panoptismo de la sociedad disciplinaria de hoy día, en distintos niveles:

4. Vigilancia y panoptismo personalizado

No es sino un "yo" el que es objeto singular de control. Los recintos correspondientes a tales instituciones realizan una "arquitectura de vigilancia".

1º **En las instituciones de re-formación**: Se halla un sujeto específico y personalizado que me ve, es el vigilante de la prisión o el personal médico autorizado de la institución psiquiátrica. Saben todo sobre mí, saben lo que puedo y no puedo hacer, infieren lo que debo sentir, experimentan sobre mis reacciones y me disciplinan a fuerza de evidenciarme su poder de coacción o mediante la curiosa complicidad que surge como ridícula paradoja de ejercicio elástico de una relación de poder que no se puede cuestionar y de un dominio tanto más inveterado cuanto mayor es el tiempo del encierro.

2º **En las instituciones de formación**: Se halla como un sujeto funcional, alguien que ejerce sobre mí y sobre mis iguales un asedio que rebosa el tiempo real de vigilancia. Puede escudriñar en mi interior, puede convencerme para que confiese, arrebata mi privacía, hiere mi personalidad, trasunta mi vida y conquista mi alma. En su forma más patética, estas acciones las realizan los maestros y los padres -la casa y la familia son también instituciones de reclusión-. De manera más sutil, lo que se denomina instituciones "educativas" y "civiles", como el matrimonio, la universidad, el partido político, el psicoanalista, el amigo, el club y el consejero, me forman, me normalizan, me acondicionan, me hacen "apto" para vivir en sociedad.

3º **En las instituciones de trabajo**: También acá existe alguien que mantiene el orden y el equilibrio social porque vigila, porque me ve personal e insidiosamente, persistente e ininterrumpidamente, alguien que registra mi puntualidad y mi productividad, alguien que verifica mi vestimenta, que constata mis distracciones y sanciona mis incumplimientos, alguien que me gratifica semanal o mensualmente, ante quien sólo en ese momento reconozco que debe estar ahí; alguien que evita que esté en algo distinto que mi trabajo, que tenga contacto con lo que es extraño a mi ocupación, alguien que gobierna mi vida porque sabe lo que hago: es él, el celador, el capataz, el director, el jefe... otro como yo...

La **arquitectura de la vigilancia** es la arquitectura de la ausencia de sombras para un foco. Esté donde esté, vaya a donde vaya, tan hondo debe calar la conciencia de sentirme vigilado, que alguien, concretamente tú, el maestro, el cónyuge, el confidente, el director o el enfermero, saben lo que hago, infieren lo que siento, deducen lo que quiero.

Ni de mí ante mí mismo, ni de mí ante los demás, existe un resquicio ensombrecido, existe un acontecimiento de mi vida que no pueda explicarse, someterse a la sonda inquisitorial del especialista y de ella obtener la explicación, natural, "normal" y "corriente" que necesito. Soy de principio a fin y de una sola pieza, toda transparencia, toda honestidad, absoluta sinceridad. Me he convertido en el foco de una distribución espacial que me ha sustantivado, en especial en aquellos momentos en los cuales mi saber sobre mí mismo inquiere más de lo debido y quiere más de lo posible.

5. Espectáculo y panoptismo impersonal

El objeto de control es una contingencia particular, alguien que puede mostrarse siendo lo que no debe. La arquitectura de las instituciones respectivas es una arquitectura de espectáculo.

1º **En los espacios de cuidado.** Se trata de proteger contra un posible desadaptado, contra un delincuente o un malentretenido aquello que es lo que se sabe que vale, lo que se sabe que importa, lo que no puede ser transgredido, lo no puede ser ollado, lo no puede ser tocado, disfrutado, ni sentido, lo que es privado porque es "de otro".

2º **En los espacios habituales.** Se vigila contra lo que puede ser anormal, contra lo que es anómico y patológico; se trata de registrar una conducta indecorosa, de señalar faltas a la moral pública, de caracterizar conductas obscenas, exhibicionismo, travestismo, homosexualidad, locura, manías, fobias, neurosis, etc... etc...

3º **En los sucesos compensatorios.** Se establecen eventos, acontecimientos, circunstancias y hechos en los cuales se preve conductas que compensen el sentimiento que abruma por la conciencia de que el control existe y pesa. Se vigila en estos casos, no los excesos, no las ocurrencias, lo atípico y curioso, que se preve y estimula -y que termina haciéndose estereotípico-, sino las ausencias, las conductas que evidencian desprecio, minusvalía, las decisiones que aislan a los individuos, los hacen "extraños", los convierte en "antisociales" y "casos patológicos". Tampoco acá se inquiere en la vigilancia, sólo se espera a constatar ausencias.

4º **En el tiempo libre.** Una característica esencial del siglo XX es la forma cómo se controla, por la oferta indiscriminada y amplia de servicios, opciones, ventajas, consumo, ocupación, diversión, estímulos, ventas, viajes, ahorro, crédito, etc., el uso del tiempo libre. Si algo caracteriza este siglo es la forma cómo desde el obrero industrial hasta el más notable yuppi, tienen infinidad de opciones para ocupar su tiempo no productivo, es decir, para hacer que su tiempo libre sirva a la producción. Tales las instituciones de secuestro que hurtan la libertad inclusive fuera del personal y atenazado control en el puesto de trabajo, las instituciones que son otro dispositivo

más de vigilar para producir, impersonal, silenciosa y eficazmente, en la penumbra de las sombras de un anonimato que sólo existe a precio de ser igual: otra alma más secuestrada y perdida.

La **arquitectura del espectáculo** es la disposición para la espera. Se espera la transgresión para denunciarla, el delito para reprimirlo, se ve antes de que suceda lo que se espera que suceda para que no vuelva a suceder -al menos con los mismos actores-. Lo que hace que todo sea visible ya no es la ausencia de sombras, sino la ausencia de luz. Inclusive en el recodo más encubierto, en la lejanía más insondable, en el lugar hasta donde la luz se resiste a llegar, accede el rayo de la vigilancia impersonal, aquél que con presteza y de manera inequívoca denunciará al culpable, develará la identidad, mostrará al hombre, el rayo de la inquisición que desnuda.

Mi ser ante los otros, con los otros, igual a los otros, se limita a la homogeneidad, a lo esperado, a lo normal. Ni en el lugar más cercano e iluminado, ni en el más lejano y obscuro puede encontrar un remanso de privacía. Las formas de acceder a todo, de saberlo todo, de descubrirlo todo, han hecho que pierda la ingenuidad de que mi propia conciencia me pertenece. Sencillamente es ya de otro y, por tanto, mi acción es también la que otro piensa y decide... por mí y para mí.

6. El poder del panoptismo

Si el control ofrece una plus-ganancia, entonces existe un sub-poder, el poder que surge de lo que se sabe, del panoptismo al cual está sometida toda persona de esta sociedad disciplinaria, el panoptismo personalizado o impersonal, por presencia o por ausencia, el panoptismo que interactúa con la formación y que coacciona por reacción, respecto de la reforma necesaria de los individuos mediante el castigo; el panoptismo que refiere exactamente lo que su nombre indica...

La curiosa referencia de *Pan* no se simplifica señalando que significa "todo". Pese a que el término adquiere el sentido que Foucault remarca a partir de la obra de Jeremy Bentham (*Panóptico*), en la que Bentham habría programado, definido y descrito, de forma precisa, los modos de poder en que vivimos, presentándolos en un maravilloso modelo arquitectónico que permite el poder del espíritu sobre el espíritu, el modelo que hace posible que la mirada del vigilante lo atraviese todo, porque sencillamente no existen puntos de sombra, el vigilante que observa sin ser visto... Pese a que este significado es, sin duda, sustantivo en la conceptualización de Foucault, resulta interesante y curioso hacer otro tipo de consideraciones en torno al concepto "sociedad panóptica".

Si consideramos que el dios Pan representa la infidelidad, representa la caída de Penélope ante todos sus pretendientes con quienes habría tenido amoríos en contra de las esperanzas de

Odiseo, entonces el saber que resulta de la visión de cuanto ocurrió, el saber que inquiere por cada uno de los detalles, el saber de esta sociedad que disciplina y controla, se constituye en dos sentidos, en un saber globalizador y agobiante.

Pan representa la infidelidad, representa cada uno de los amoríos de Penélope con sus pretendientes, es la prueba inequívoca, es la confirmación sólida, la evidencia inobjetable, de que Penélope decidió y obró en contra de Odiseo. Porque en Pan se concentra cada uno de los rasgos de sus múltiples padres, es la prueba, la evidencia apofántica de la magnitud de la infidelidad. En él está **todo**, cada uno de los amoríos, cada falta, cada locura, cada desliz, cada aventura, cada descarrío...

Así también, en esta sociedad se concentra, como entidad divina, el conjunto de conocimiento, el saber sobre nosotros, sobre nuestras vidas, nuestras acciones, nuestros deseos, nuestras locuras y descarríos... Hoy más que nunca ante un individuo de la sociedad actual, se pueden trazar, por parte del psicoanalista y el pedagogo, por parte de los organismos de vigilancia y control, por parte de padres y maestros, de colegas y vecinos, de familiares y extraños, por parte de quien sea solicitado, de quien deba testimoniar, de quien pueda ofrecer algo de luz sobre la vida de los individuos, lo que fueron, lo que vivieron, lo que hicieron, lo que pensaron y lograron. En cada manifestación del ser de un individuo, en cada expresión de su vida, en su nivel socio económico, en su cultura, su lenguaje, sus ademanes, sus bienes, en la forma como los usa y los disfruta, en sus conocimientos y su conversación, en sus ideas y propósitos, en sus reacciones y trato, en su vestimenta y sus máscaras, en sus ocupaciones y diversiones, en fin, en todo lo que ahora es posible registrar, contabilizar, correlacionar y bosquejar, inclusive en sus rasgos faciales, sus relaciones familiares y lo que le corresponde como herencia y nombre, existen los rasgos que remiten su culpabilidad o su inocencia.

Si viendo a Pan era posible descubrir a sus padres y evidenciar la infidelidad de su madre, en cualquier dimensión de la vida hoy día, de cualquier hombre de sí mismo, en todo registro de mis acciones y decisiones, la sociedad **me observa**, la comunidad evalúa, los otros ven en la parte, el todo de mi alma y me absuelven, es decir me consideran clasificable, similar, homogéneo y tratable o me condenan, me anatemizan, me excluyen, me separan y me eliminan de su propio entorno, de su propio grupo, de lo que les sirve de criterio de unidad y de articulación de colectividad.

El sentido más pesado del saber constatado, de la evidencia que remite más allá de lo cercano y muestra mucho más, se constituye al pensar que Pan es la "sociedad".

Resulta que el saber fragmentario de las personas, de los contextos y de las circunstancias que se pueden relacionar y anexar en una totalidad articulada y unitaria que me corresponde, que soy yo en definitiva, es un saber sobre mí que los otros disponen, que la sociedad ofrece, que las instituciones construyen, que la represión de lo anómico e inédito se interesa por inquirir.

Si no muestro síntomas de anomia, si no expreso características de descontento ni de peligrosidad, si me limito a lo que se espera que sea, normalizada y homogéneamente, el saber global e integrado sobre mí es un saber anodino que se archiva y se olvida. Pero si en los síntomas de mi ser, si en las maneras de realizar mi mismidad y de obrar por libertad, se infiere que lo que pienso, que lo que digo, que lo que sé es tan insidiosamente indeseable, entonces el valor del conocimiento que se tenga sobre mí, me convierte en un incordio que afinar, en un elemento que recluir, en un loco que sanar, soy el reo que debe purgar, que debe pagar porque sencillamente se sabe todo sobre mí.

Así, la sociedad panóptica muestra el sentido de su sinrazón, lo sabe todo para anularlo todo, lo sabe integral y unitariamente, para desintegrar a los sujetos peligrosos, de su propio sistema, para aislarlos, normalizarlos y castigarlos.

Sin embargo, como el fin de Pan fue tan curioso, es posible también pensar que el fin de la sociedad panóptica, lo sea asimismo. Según se cuenta, desde Egipto se propagó la noticia de la muerte de Pan por indicación directa de un dios, lo cual le habría ocasionado la muerte. Si el saber está harto de sí mismo, si es un saber de represión y castigo, un saber para vigilar y prever, para anticipar y dañar, un saber para dominar, un saber para mantener el orden de lo establecido, permitiendo lo permisible e impidiendo lo prohibido, un saber que restringe la libertad cuando no puede ya condicionarla; entonces si este saber es tan valioso por cuanto es confidencial, posiblemente, al hacerse colectivo, al hacerse el conocimiento sobre lo anómico y extraordinario, sobre lo anormal y excéntrico, lo que se difunde y se repite, lo que se dice y se propaga, lo que indistintantamente se reitera y se deforma, entonces probablemente en la difusión y la distorsión del saber que es un no saber, de un signo que no remite a una serie efectivamente existente sino a una serie tan solo imaginada, en la dispersión del saber en mil voces que repiten sin entender y distorsionan los hechos al difundirlos y enfocarlos, radique la muerte de esta "sociedad panóptica", como aconteció la muerte de su dios que la instituye: Pan, el todo.

7. El sistema de exclusión del discurso

Foucault dice que el sistema de exclusión de la sociedad contemporánea se realiza mediante ciertos mecanismos que permiten tipificar lo que no es asimilable. Particularmente menciona tres formas de excluir de todo discurso lo que la observación y permisividad no avala ni acepta:

PRIMERO: La palabra prohibida
SEGUNDO: La separación de la locura
TERCERO: La voluntad de verdad

En **primer lugar**, la sociedad condiciona y niega la posibilidad de hablar de ciertos conceptos. Quien se hace usuario de algunos términos, se convierte, por este solo hecho, en sospechoso y en el objeto que hay que anatemizar, quien habla de ciertos temas, quien usa las palabras prohibidas, quien enuncia los conceptos vedados, se convierte en sujeto que hay que denunciar, se hace el individuo al que hay que poner en evidencia... Así es "a través de sus palabras cómo se reconoce la locura del loco"; pero además, es la palabra prohibida la que descubre a los grupos doctrinales, señala lo anómico y sus variaciones, muestra dónde reside el peligro, denota a los individuos de alto riesgo para el sistema y disciplina el pensar. Es mediante las palabras aceptadas y prohibidas que se fijan los límites del discurso, se pone en juego la identidad, y se hacen los estereotipos del pensamiento y la acción, limitando los objetos de los cuales no es posible hablar, condicionando los métodos de tratamiento de los temas, restringiéndose otros procedimientos y poniéndose en juego un sistema cerrado de definiciones, técnicas e instrumentos que caracterizan los errores y las verdades, borrándose los horizontes teóricos y dibujándose lo permisible y lo plausible; en una palabra, se realiza la síntesis del control interno de las disciplinas y los quehaceres intelectuales sobre el pensamiento, con las coacciones externas del estigma y el anatema.

En **segundo lugar**, la caracterización de la locura es el mecanismo de exclusión de lo indeseable, de lo anómico, de las pulsiones de alteridad y libertad, en sí mismas peligrosas para la sociedad disciplinaria de hoy. Se condiciona internamente lo que el individuo debe pensar, cómo debe hacerlo, sobre qué temáticas y con qué enunciados; los controles disciplinarios del pensamiento se dan sobre el autor, sobre la agrupación temática de su discurso, sobre el sentido y la unidad de sus significaciones, sobre su coherencia. Es la limitación del azar, el condicionamiento de la individualidad, la muerte del yo soberano y libre, es la constitución de identidades estereotípicas y de conductas preseñaladas.

Así, se define el sentido y el modo de exclusión del loco como una estrategia social de conservación y normalidad de la comunidad toda, se establecen las condiciones de su inserción y tratamiento en los hospitales y sanatorios, porque sencillamente no se puede tolerar la individualidad que se anatemiza como enfermedad, enajenación, anomalía, demencia, neurosis, psicosis o degeneración. Así se disciplina a los sujetos sociales para que se sientan partícipes y sustentadores de la estrategia de "normalización" y "vivencia racional" de la comunidad. Así, "el loco", el desadaptado, el enfermo es denunciado y reprimido desde el escenario de la familia hasta el del grupo social, desde el medio de trabajo hasta la comunidad religiosa, siempre con el mismo fin: anular su individualidad y libertad dispersa.

En **tercer lugar**, se establecen las condiciones de lo que se debe buscar saber. Es en la perspectiva de los discursos consolidados, de los textos jurídicos, literarios, religiosos y científicos, de las limitaciones doctrinales y teóricas aceptadas y asimiladas por el sistema de poder, por el diagrama de fuerzas vigente, que se reconoce e impulsa la voluntad de verdad. Curiosamente, la verdad es única, eterna, absoluta, potente y fundamental, al tiempo que manifiesta la diversidad y heterogeneidad.

Para cada miembro de la sociedad disciplinaria, existe una diversidad de verdades, cada una pretendidamente única, todas excepcionalmente infalibles, sobre éstas, lo único que corresponde al pensar, es repetirlas y reproducirlas, es hacerlas presentes y eficaces en la dirección de las conductas y las prácticas sociales. Existe un haz de verdades para las pulsiones religiosas, para las más excéntricas demandas y las más sutiles exigencias, existe una diversidad de doctrinas, actividades, clubs, asociaciones y grupos para encauzar la vida de acuerdo a lo que trivial o profundamente, esencial o accidentalmente, recreativa o seriamente, como mecanismo de reactivación y reacondicionamiento productivo o como verdad revelada del mundo y del ser, se presenta ante el individuo para que lo tome y lo use, para que piense según las previsiones, para que actúe según la permisividad, para que no sea sino lo que la disciplina social constriñe a ser. En fin, existe, en el dominio de las llamadas ciencias, el conjunto de teorías que las exigencias teológicas, los supuestos metafísicos y hasta los condicionantes estéticos, exigen. Se hace de la profesión y el conocimiento, según la pretensión de verdad que se implica implícitamente, una teoría elástica, unos contenidos dúctiles, un escenario más de complacencia y satisfacción en el que, si se cumplen las exigencias laborales con eficacia y continuidad, es posible tolerar cualquier idea, cualquier posición, cualquier modo de ser, siempre que se crea que esa ideología, esa asunción y esas actitudes sean tomadas como la verdad única y absoluta por quien la exprese.

8. La pulsión de libertad y resistencia

Frente a las exclusiones del discurso, frente a los condicionantes del pensar, frente a las estructuras restrictivas de la práctica, es necesario, como pulsión de libertad esencialmente antiautoritaria, como demanda humana de ser yo mismo frente a los moldes y estereotipos predefinidos, como necesidad de afirmación individual en un contexto de disciplina, indiferenciación y manipulación, en primer lugar, erradicar toda voluntad de verdad de mi conciencia, en segundo lugar, es necesario restituir a mi discurso el carácter de acontecimiento y, finalmente, debo eliminar la soberanía de todo significante.

Sabiendo que todo discurso es la forma mediante la cual las instituciones dicen: "el discurso está en el orden de las leyes", consciente que mi discurso va a ser controlado, seleccionado y redistribuido por procedimientos que deben conjurar los poderes y los peligros, sabiendo que mis resultados intelectuales están restringidos interna y externamente por un sistema de **exclusión**, sabiendo, en definitiva, que la forma más entramada de mi control radica en la manera cómo se dispone una apretada malla que unifica y confunde, que restringe y limita, que anula y condiciona mi acción sexual y política, enterado en fin, que las prohibiciones, los mecanismos y las limitaciones de lo que pueda pensar está vinculado con el deseo y con el poder, por lo cual se vigila lo que digo y se prohíbe la alternatividad, lo que se tiene por peligroso y diferente, no me queda, sino, en el impulso mayor de mi pulsión por ser libre, que intente *decir palabras mientras las haya... decirlas hasta que me encuentren.*

Hablar sobre lo prohibido con la terminologia censurada, mostrarme anómico, diferente, otro, tal vez irracional, tal vez neurótico, seguramente extraño, hablar sin pretender que lo que digo sea verdadero, pensar sabiendo que trato sólo de ser yo en oposición a lo que se condiciona lo que sea, hablar consciente de que lo que digo es sólo un acontecimiento más, una manera más de pensar, de tratar y de actuar, sabiendo que no estoy develando ninguna verdad, que no he trascendido ningún umbral, que no he llegado a ninguna verdad definitiva y fundamental, que no he encontrado ninguna razón que explique el ser de las cosas, ni científica ni ideológicamente, ni filosófica ni vivencialmente; en fin, hablar como un simple acto de mi libertad e individualidad en un contexto adverso y restrictivo, sólo puede reivindicar la actitud sofística de mí mismo en relacion a mi saber y mi discurso.

Hablar así, dejándome alcanzar por las palabras, restituye el sentido de poder de mi saber, evidencia el contexto compulsivo de mis ideas frente a la autoridad y el sistema, en fin, lo desnuda en un acontecimiento íntegro y despiadado gracias a la crítica y a la genealogía que de él establezco. Tal, el sentido de placer que me produce mi saber, no de la verdad, no de lo fundamental, tan sólo de lo que vivo, de lo que es aquéllo contra lo que me enfrento, contra lo que me afirmo, contra lo que murmuro un sentido de resistencia y de libertad que mi discurso hace brotar.

En el panoptismo de la sociedad que me vigila, que echa sobre mí su omnipresencia convertida en omnisciencia de mí mismo, levanto mi actitud crítica y genealógica como el intento de descubrir su sinsentido y de encontrar mi propia individualidad. Tan es así, que en el análisis de los procesos de enrarecimiento, reagrupamiento y unificación de los discursos de mi sociedad, en el estudio de los sistemas de desarrollo de los discurso vigentes, validados y repetidos, es que realizo la explicitación del control interno y externo de mi pensamiento y mi acción, mostrándome a mi mismo las posibilidades de afirmar la rareza de mi ser e imponiendo, en el contexto de mi mundo social, el poder de mi afirmación, de mi alteridad y de mi libertad; en definitiva, en una palabra, soy en cuanto los critico. Pero asimismo, en cuanto estudio la formación dispersa, discontinua y regular de los saberes y los discursos, en cuanto trato sobre las series de formación efectiva de lo que se habla, en cuanto explico para mí mismo y para los demás por qué piensan así, por que obran así, por que su formación discursiva presenta tales y cuales rasgos, es que subvierto las relaciones de manipulación y dominio ideológico, explicito hechos discursivos, acontecimientos del pensamiento que tienen la posibilidad de alterar la conducta, de cambiarla, de provocar resistencias y desengaños; en una palabra, genealogizo nuestro saber para que seamos cada uno de nosotros, *él* mismo. Tal el sentido sofístico de mi saber que no muestra la verdad sino la fuerza política de mi discurso...; tal también el saber sofístico de Foucault.

TERCERA PARTE

FILOSOFIA Y VIOLENCIA

La humanidad no progresa gradualmente de combate en combate hasta que llega a una reciprocidad universal... La humanidad establece cada una de sus violencias dentro de un sistema de normas, y así va de dominación en dominación.

Michel Foucault

... al menos hasta el fin del medioevo hubo una historia ... que representaba uno de los grandes rituales discursivos de una soberanía que emergía y se constituía, precisamente a través de ella, como una soberanía unitaria, legítima, ininterrumpida y fulgurante; a esta historia... comenzó a contraponerse otra: una contrahistoria de la servidumbre oscura, de la decadencia, de la profecía y de la promesa, del saber secreto que hay que reencontrar y descifrar, de la declaración conjunta y simultánea de los derechos y de la guerra...

Michel Foucault

INTRODUCCION

La genealogía del pensamiento y de las nociones sobre la guerra y la violencia, no es una alternativa teórica más entre otras, es algo más que esto... es una posición política. Gracias a tal genealogía es posible comprender cómo el sujeto que piensa es también el sujeto que lucha y cómo los grupos que se movilizan y se enfrentan, son la expresión temporal y anudada del movimiento de la historia; en fin, por esta genealogía es posible comprender cómo el hombre, individual y grupalmente se atreve, en una facticidad dada, **hic et nunc**, a enfrentar la muerte, a pretender revolucionar la faz del mundo y a alterar irremediablemente el "status quo" que desprecia.

La genealogía que Michel Foucault realiza es la práctica teórico política que invita al cambio, que da fertilidad a una matriz binaria para que el enfrentamiento se reconozca y se cristalice histórica y combativamente, en contra de los crípticos propósitos políticos de aquellos discursos construidos siguiendo el paradigma del monismo moralizador y del imperativo universal de la paz, el amor y el orden.

En el vórtice del pensamiento moderno, la sofística foucaultiana construye un discurso contrahistórico porque desenmascara las leyes, a los reyes y a los historiadores. Es el discurso

que ataca el poder que ilusiona y miente, el discruso que reivindica los derechos desconocidos de los sin gloria, de aquellos que se hallan en la obscuridad y el silencio... es un discurso que hoy día subvierte el orden e impulsa el cambio.

Existen, en general, dos perspectivas desde las cuales es posible concebir la temática de la violencia: La que corresponde a un punto de vista "filosófico-jurídico" y la que, sin dejar de ser una perspectiva teórico filosófica, es claramente "histórica" y consistentemente "sofística". Hannah Arendt por una parte y Michel Foucault por otra, ejemplifican ambas perspectivas.

1. La violencia en el discurso filosófico político de Arendt

La posición de Hannah Arendt sobre la violencia está explícita en un texto del mismo título, publicado en Nueva York en 1969 (*On violence*); posición que es posible resumir en los siguientes puntos:

En **primer lugar**, para definir la violencia es necesario referirse a una manera singular de actuar del hombre, no en el contexto de los procesos vitales naturales, sino en el reino político de los asuntos humanos. Actuar violentamente no es actuar bestial ni irracionalmente, sino de manera que se alcance con eficacia, el fin predefinido. La violencia se justifica, aunque nunca sea **legítima**, por el fin conseguido; su carácter es claramente instrumental, con restricciones claramente denotadas: sólo se puede justificar la acción violenta en la medida que los resultados a corto plazo sean, respecto de los intereses que los han motivado, suficientes y expectables. La violencia está, por definición, ontológicamente imposibilitada de constituir un medio de transformación revolucionaria, de cambio estructural, siendo, según lo muestran los hechos históricos, sólo un medio de reforma. Más aún, actualmente el cambio seguro que trae la violencia es hacer del mundo... sólo... *un "mundo más violento"*.

En **segundo lugar**, quienes glorifican la violencia lo hacen por alguna de las siguientes tres razones:

O lo hacen por sí, ensalzándola por la violencia misma; o lo hacen por la frustración de ver que la acción humana no se puede realizar de manera individual y libre, ante lo cual buscan afirmar la propia mismidad como respuesta al **fatum et factum** de haber nacido aquí, ahora y así; o, finalmente, porque no son capaces de distinguir la violencia del poder, de aquí que la piensen sólo como la extrema y más flagrante manifestación de éste.

En **tercer lugar**, las relaciones entre el poder y la violencia se las puede establecer en lo siguiente:

El poder es la acción no vital, es una forma de actuar *de concierto; el poder se* constituye en un fin en sí mismo. Por otra parte, la violencia es sólo instrumental, sirve para conseguir fines

precisos. Mientras el poder hace posible la violencia -por ser impracticable en aislamiento, ésta puede destruir a aquél, siendo incluso el preámbulo necesario de su eliminación. Pero, por otra parte, la violencia no puede crear poder.

El poder entendido como consenso requiere de "mucha gente" para darse; mientras que la violencia sólo requiere de implementos. Si la esencia de todo gobierno es el poder, el dominio que el gobierno ejerce, el poder de ciertos hombres sobre otros, sólo se da mediante la violencia. Cuando el poder se pierde, comienza el dominio de la violencia. Siendo el poder inherente a toda comunidad política, no es necesaria su justificación; mientras que por mucho que se trate de justificar la violencia, jamás será legítima.

Arendt concluye que las formas puras del poder y la violencia (*todos contra uno* y *uno contra todos* respectivamente), en cuanto formas extremas, no es posible que existan históricamente, al menos de manera regular o frecuente. Aunque la violencia no se deriva del poder, tiene la posibilidad de destruirlo; por esto es que Arendt lamenta que el incremento de aquélla, correlacionado con el crecimiento y complejización de su sociedad -de aquélla en la que vive, la sociedad estadounidense-, constituya en realidad, sólo una invitación a la violencia. Ante la desintegración de las estructuras de poder, éste se ha hecho inefectivo e impotente, precisamente por lo inmanejable y vulnerable de la sociedad con síntomas de enormidad.

Resulta evidente el sentido del discurso de Arendt: toda su trama teórica refleja una concepción filosófica, la concepción que se piensa a sí misma como el discurso verdadero, universal y atemporal sobre la violencia. Arendt expresa, en definitiva, sólo una valoración previa de ella misma, de sus prejuicios, de su rechazo, desvaloración y horror ante la violencia, precisamente por haberla vivido y "sentido".

Tal, el sentido **filosófico político** de la teorización de Arendt; tal, su presunción de verdad, la pretensión de que es necesario un discurso universal, de que la argumentación articulada justifica sus juicios de valor previos y sus prejuicios; tal, la arrogancia de establecer que la revolución se dará gracias a una nueva clase, la de los "intelectuales" ....

El "discurso" de Arendt no puede dejar de compararse con recurrentes y remozadas formas de enunciar los lugares comunes contra la violencia, el discurso "inobjetable", "racional" y *moderno*, que habla de manera esencialista de la paz, el amor y los horrores de la guerra, es el espíritu femenino que "filosofa" dotando a sus pulsiones personales de tramas teóricas que deslizan subrepticiamente ideas como aquella que enuncia que *las revoluciones no se hacen*, que la política es la búsqueda del mundo de *las apariencias, el denuedo de vida en compañía de nuestros congéneres*, ideas que comprenden que el extremo de la violencia es el racismo y que la muerte es la experiencia más antipolítica y por tanto, indeseable, que pueda existir. Tal, en definitiva, el sentido moralizador, sustancialista y pacifista que, con

un dejo de pesimismo por la necesidad del gobierno y facticidad de la violencia, se advierte, en la **filosofía política** de Hannah Arendt.

2. La sofística foucaultiana sobre la violencia

Concebir la violencia, no desde esta perspectiva moralizadora ni de justificación filosófica, universal y atemporal, sino en el contexto histórico específico en el cual se da, en el contexto en el que, además comienza a reconocerse, pensarse y reivindicarse; hablar sobre la violencia en la trama teórica de "otra" filosofía política, distinta a la "actual" que se presenta con visos de cientificidad y consistencia, supone abandonar las presunciones de Arendt y comenzar a hablar hasta que las palabras nos encuentren ...

Este ha sido el empeño de Foucault al tratar el tema, el empeño por realizar una interpretación genealógica de la violencia, tanto en relación a sus formas como respecto de las teorías que la piensan, la esterilizan o la fecundan. Tal, la forma cómo Michel Foucault aborda la temática, construye su posición y encuentra una base histórica que lo respalda, tal la construcción que más que filosófica, es una herramienta que guía la acción. Antes que una disciplina científica, es la retórica sofística que rebosa los límites, las pulsiones y las pretensiones de verdad del discurso "filosófico" -a lo Arendt-.

En las conferencias del Collège de France iniciadas en enero de 1976 (publicadas en español bajo el título de **Genealogía del Racismo**), Foucault argumenta, de forma deslumbrante y vívida, la manera cómo la guerra y, por lo tanto, la violencia, son la explicación del surgimiento de los Estados; la guerra no desaparece después que ellos se instituyeron, llegando incluso a ser, en periodos de paz, la acción latente y la garantía del aparente equilibrio.

Es la violencia, según muestra Foucault con argumentos históricos, la que hace surgir las leyes en medio de conflictos y luchas reales; así, la guerra es el motor de las instituciones y del orden social. En el plano individual cada uno de nosotros, es necesariamente el adversario de alguien..., tal, la **hipótesis nietzscheana** que ha formado el discurso "político" e "histórico" sobre la guerra y la violencia.

La sociedad se descifra sólo en relación a la violencia que la instituye, sólo por las pasiones que la motivan, por el odio de las clases, la cólera de los individuos, el rencor y el resentimiento de los grupos, la amargura y el marginamiento de los muchos; la sociedad se descifra sólo al descubrir su alma en la contienda, en el desarrollo de las derrotas, en el furor que da cuenta de la calma y el orden... La **historia** es el alambique trenzado de cuerpos, de pasiones y de eventos, el drama inacabado y continuo de la conquista y de la rebelión, la cristalización de la violencia que, como relación social permanente y como substrato de toda institución, cosifica políticamente la universal voluntad de poder.

En oposición al "discurso filosófico jurídico" que supone que las leyes expresan la naturaleza humana y la esencia de la convivencia social, Foucault muestra que las normas no suavizan la violencia, que en el mejor de los casos, sólo la satisfacen. En contra de los tediosos discursos moralizantes y pacifistas, la sofística cínica de Foucault arguye en sentido de evidenciar que la paz y el orden existen sólo como cristalización temporal, contingente y lábil de un combate latente por y entre las instituciones sociales, por y contra las desigualdades económicas, para conservar o destruir el "status quo" existente inclusive en el lenguaje y en los cuerpos. En sus distintas formas, la cosificación es sólo circunstancial y contingente, debajo de la cual late un substrato sólido de **promesa de sangre**, la promesa mediante la cual se sabe que el combate es abierto e interminable...

En fin, frente al discurso de la soberanía que acepta sin más los supuestos de sometimiento del sujeto, del carácter unitario del poder, de la legitimidad que se debe "respetar" y que se autovalida a sí misma, Foucault muestra cómo la concepción binaria de la sociedad según grupos, categorías, individuos o ejércitos, ha constituido un instrumento de lucha y ha sido un catalizador que ha facilitado que se dé el conjunto de procesos inconclusos y paradójicos que es la historia.

Sobre quiénes y cuándo comenzaron a conceptualizar la historia y la sociedad según este sentido de la violencia y la guerra, la respuesta es inequívoca:

En Inglaterra hacia 1630, grupos políticos burgueses, pequeño burgueses e incluso populares, no sólo afirmaron el imperio de la ley contra el poder absoluto de los reyes (Edward Coke), esgrimiendo un discurso radicalmente igualitario (John Lilburne); sino que enfrentaron políticamente la ley común sajona al yugo normando impuesto por Guillermo el Conquistador. Por otra parte, en Francia, Henry de Boulainvilliers, casi un siglo después, criticó la monarquía absoluta de Luis XIV, expresando la posición de una aristocracia que se creía de origen germánico frente a una monarquía degenerada dispuesta a coludirse con una burguesía galo romana.

Lo notable de esta argumentación es la articulación de un conjunto de discursos de lo más disímiles. El discurso político histórico sobre las guerras y la violencia, manifiesto en Inglaterra y Francia durante los siglos XVII y XVIII, encontrará en el siglo XIX una amplia diversidad de prosecución teórica.

Por un lado, se halla la **transcripción biológica**, consistente en la cristalización de una teoría que reivindica la lucha permanente y la guerra de las razas; tal transcripción ha esbozado los trazos más gruesos que permitieron diseñar los discursos racistas sobre la degeneración de las instituciones dentro del cuerpo social, los discursos que conciben que la lucha de las razas es principio de segregación, de eliminación y de normalización; es decir, tanto el discurso del racismo de Estado como el de la biopolítica moderna.

Por otra parte, se ha dado la **transcripción social** que ha de encontrar en la lucha de clases su concepto más fértil. En este sentido, tienen la misma fuente nutricia originaria genealógicamente, tanto las vertientes liberales (Augustín Thierry en la historiografía francesa en primer lugar), como las vertientes socialistas (con Marx en el lugar del torrente de ideas más descomunal e impetuoso).

BIBLIOGRAFIA

TEXTOS DE MICHEL FOUCAULT

1954 **Enfermedad mental y personalidad.** Trad. Emma Kestelboim. 1954 (*Maladie mentale et personnalité. P.U.F.*). Paidós Estudios. Barcelona.

1989 **El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la mirada médica.** Trad. Francisca Perujo. 1963 (*Naissance de la clinique: Un archéologie du regard médical. P.U.F.*). Editorial Siglo XXI. 13ª edición. México, 1989.

Raymond Roussel. Trad. Patricio Canto. (*Gallimard*). Editorial Siglo XXI. México, 1992.

1964 **Historia de la locura en la época clásica.** Trad. Juan José Utrilla. (*Folie et deraison. Plon, 1961.* Reeditado por *Gallimard* en 1972 bajo el título *Histoire de la folie a l'age classique*). En dos volúmenes. Editorial F.C.E. 3ª reimpresión. México.

1966 **Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas.** Trad. Elsa Cecilia Prost. (*Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines. Gallimard*). Ed. Siglo XXI. 17ª edición. México.

1969 **La arqueología del saber.** Trad. Aurelio Garzón del Camino. (*L'archéologie du savoir*). Editorial Siglo XXI. 11ª edición. México.

1975 **Vigilar y Castigar: El nacimiento de la prisión.** Trad. Aurelio Garzón del Camino. (*Surveiller et punir: Naissance de la prison. Gallimard*). Editorial Siglo XXI. 21ª edición. México.

1976 **Historia de la sexualidad. (Tomo 1: La voluntad de saber).** Trad. Ulises Guiñazú. (*Histoire de la sexualité. 1: La volonté de savoir. Gallimard).* Editorial Siglo XXI. 16ª edición. México.

1984 **Historia de la sexualidad. (Tomo 2: El uso de los placeres).** Trad. Martí Soler. (*Histoire de la sexualité. 2: L'usage des plaisirs. Galllimard).* Editorial Siglo XXI. 4ª edición. México.

1990 **Historia de la sexualidad. (Tomo 3: La inquietud de sí).** Trad. Tomás Segovia. (*Histoire de la sexualité. 3: Le souci de soi. Gallimard).* Editorial Siglo XXI. 3ª edición. México

ARTICULOS, CONFERENCIAS Y SEMINARIOS

1970 **El orden del discurso.** Trad. Alberto González Troyano. (*L'ordre du discours. Gallimard, 1971*). Lección inaugural en el *Collège de France.* Tusquets Editores. 3ª ed. Barcelona.

1971 "Nietzsche, la genealogía, la historia". Trad. Julia Varela & Fernando Alvarez. (*Nietzsche, la Généalogie, l'Histoire. PUF*). **Hommage a Jean Hyppolite.** En: **Microfísica del Poder** (*Microphysique du pouvoir*). 2ª ed. Las ediciones La Piqueta. Pgs. 7-30. Madrid.

1967 "Nietzsche, Freud, Marx". Trad. Carlos Rincón. (*Nietzsche. Cahiers de Royaumont. Philosophie # VI. Minuit*). En **Nietzsche: 125 años.** Publicación de la **Revista de la Cultura de Occidente.** Edición de tres números en un solo volumen # 113-115. Septiembre a noviembre de 1969. Pgs. 634-647. Bogotá.

1978 **La verdad y las formas jurídicas.** Trad. Enrique Lynch. (*A verdade e as formas juridicas*). Cinco conferencias impartidas en Brasil en mayo de 1973. GEDISA. Colección CLA-DE-MA. 3ª edición. Barcelona.

1979 "Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la razón política". Trad. Marcela Allendesalazar. (*Omnes et singulatim: Toward a Criticism of Political Reason. The University of Utah Press*). En: **Las tecnologías del Yo y otros escritos**. Editorial Paidós Ibérica S.A. Barcelona.

"El sujeto y el poder". Postfacio para **Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y de la hermenéutica** de Hubert Dreyfus y Paul Rabinow. Trad. Corina de Iturbe. (*Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*). UNAM. México, 1988.

1983 "¿Qu'est-ce que les Lumiéres?". Artículo reelaborado para una conferencia para el Collège de France. Editado por Paul Rabinow. En: **The Foucault's Readers**. En **Magazine Littéraire**. París.

1988 "Las tecnologías del yo". Traducción de Marcela Allendesalazar. (*Technologie of the Self. The University of Massachussets Press*). Seis seminarios impartidos en Vermont en 1982. En: **Las tecnologías del Yo y otros escritos**. Editorial Paidós Ibérica S.A. Barcelona.

ENTREVISTAS Y DIALOGOS

1971 "Más allá del bien y del mal". Trad. Julia Varela & Fernando Alvarez. (Au dela du bien et du mal). Diálogo publicado en la revista **Actuel**, # 14. En: **Microfísica del Poder** (*Microphysique du pouvoir*). 2ª ed. Ediciones La Piqueta. Colección dirigida por Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Madrid.

1972 "Un diálogo sobre el poder. Diálogo con Gilles Deleuze". Trad. Francisco Monge para **El Viejo Topo**, # 6. (Les Intellectuells et le pouvoir). En: **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Trad. e Introducción Miguel Morey. Alianza Editorial. Colección Alianza Materiales. 2ª edición. Madrid.

1973

"Sobre la justicia popular. Debate con los maos". Iniciado en 1971 con ocasión del proyecto de un Tribunal Popular para juzgar a la policía. Publicado en **Temps Moderns**, # 310. (Sur la justice populaire. Débat avec les maos. Les Temps Moderns). En: **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Traducción e Introducción de Miguel Morey. Alianza Editorial. Colección Alianza Materiales. 2ª edición. Madrid.

1975

"Entrevista sobre la prisión: El libro y su método". Entrevista de Jean Jacques Brochier publicada en la revista **Magazine Littéraire**, # 101 en junio de 1975. Traducción de Julia Varela & Fernando Alvarez. En: **Microfísica del Poder** (*Microphysique du pouvoir*). 2ª edición. Las ediciones La Piqueta. Colección dirigida por Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Madrid.

"Poder-Cuerpo". Entrevista publicada en la revista **Quel Corps**, # 2 en septiembre de 1975. Traducción de Julia Varela & Fernando Alvarez. En: **Microfísica del Poder** (*Microphysique du pouvoir*). 2ª edición. Las ediciones La Piqueta. Colección dirigida por Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Madrid.

1976

"Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía". Entrevista publicada en la revista **Herodote**, # 1 en el primer trimestre de 1976. Traducción de Julia Varela & Fernando Alvarez. En: **Microfísica del Poder** (*Microphysique du pouvoir*). 2ª edición. Las ediciones La Piqueta. Colección dirigida por Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Madrid.

1977

"Las relaciones de poder penetran en los cuerpos". Entrevista realizada por L. Finas y publicada en la revista **Quinzaine Littéraire**, # 247 en enero de 1977. En: **Microfísica del Poder** (*Microphysique du pouvoir*). 2ª edición. Las ediciones La Piqueta. Colección dirigida por Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Madrid.

"Encierro, psiquiatría, prisión". Diálogo con David Cooper, Marie Odile Fay, Jean Pierre Faye y Marine Zecca. Publicado en **Change**, # 32-33 en octubre de 1977. En: **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Traducción e Introducción Miguel Morey. Alianza Editorial. Colección Alianza Materiales. 2ª edición. Madrid.

"A propósito del encierro penitenciario". Entrevista con A. Krywin y F. Ringelheim publicada en **Pro-Justitia**, # 3-4. En: **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Traducción e Introducción de Miguel Morey. Alianza Editorial. Colección Alianza Materiales. 2ª edición. Madrid.

"Poderes y estrategias". Entrevista de **Las Revoltes Logiques**, # 4, primer trimestre de 1977. En: **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Traducción e Introducción de Miguel Morey. Alianza Editorial. Colección Alianza Materiales. 2ª edición. Madrid.

"Verdad y poder". Entrevista con Alessandro Fontana pubicada en **L'Arc**, # 70. En: **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Traducción e Introducción de Miguel Morey. Alianza Editorial. Colección Alianza Materiales. 2ª edición. Madrid.

"No al sexo rey". Entrevista con Bernard Henry-Lévy sobre **La voluntad de saber**, publicada en **Le Nouvel Observateur**, #655. En: **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Traducción e Introducción de Miguel Morey. Alianza Editorial. Colección Alianza Materiales. 2ª edición. Madrid.

1982

"Verdad, individuo y poder". Traducción de Marcela Allendesalazar. (*Truth, Power, Self: An interview with Michel Foucault. The University of Massachussets Press*, 1988). Entrevista en Vermont en 1982. En: **Las tecnologías del Yo y otros escritos**. Editorial Paidós Ibérica S.A. Barcelona.

LECCIONES IMPARTIDAS POR MICHEL FOUCAULT

1975 - 1976

Genealogía del Racismo. (*Once lecciones magistrales en el Collège de France a fines de 1975 y principios de 1976*). Trad. Alfredo Tzveibely. (*Resumés de cours au Collège de France. 1970-1982. Juilliard, 1989*). PRIMERA LECCION: "Erudición y saberes sometidos". SEGUNDA LECCION: "Poder, derecho, verdad". TERCERA LECCION: "La guerra en la filigrana de la paz". CUARTA LECCION: "La parte de la sombra". QUINTA LECCION: "La guerra conjurada". SEXTA LECCION: "El relato de los orígenes". SEPTIMA LECCION: "La guerra infinita". OCTAVA LECCION: "La batalla de las naciones". NOVENA LECCION: "Nobleza y barbarie de la revolución". DECIMA LECCION: "Totalidad nacional y universalidad del Estado". UNDECIMA LECCION: "Del poder de soberanía al poder sobre la vida". Las ediciones La Piqueta. Colección dirigida por Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Madrid.

1978

"La gubernamentalidad". En **Espacios de poder**. *Exposición realizada en el Collège de France en enero de 1976*. Trad. Julio Varela & Fernando Alvarez Uría. Las ediciones La Piqueta. Colección "Genealogía del poder" dirigida por Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Madrid.

TEXTOS SOBRE MICHEL FOUCAULT

CASTRO, Edgardo: 1995

Pensar a Foucault: Interrogantes filosóficos de *La arqueología del saber*. Editorial Biblios. Buenos Aires.

COUZENS HOY, David (Comp.):

Foucault. (*Foucault: A critical reader, 1986*). Trad. Antonio Bonano. Contiene los siguientes artículos: *Introducción y Poder, represión y progreso: Foucault, Lukes y la Escuela de Frankfort* de David Couzens. *La arqueología de Foucault y Mejora de*

uno mismo de Ian Hacking. *Foucault y la espistemología* de Richard Rorty. "*La política de Michel Foucault* de Michel Walzer. "*Foucault sobre la libertad y la verdad* de Charles Taylor. "*Apuntar al corazón del presente* de Jurgen Habermas. "*Qué es la madurez?* y *Habermas y Foucault acerca de qué es el humanismo* de Hubert Dreyfus y Paul Rabinow. *Foucault y la imaginación de poder* de Edward Said. *La política de verdad y el problema de la hegemonía* de Barry Smart. *En el imperio de la mirada: Foucault y la denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX* de Martin Jay. *Foucault y la tiranía de Grecia* de Mark Poster. *Arqueología, genealogía y ética* de Arnold Davidson. Ediciones Nueva Visión. Colección Cultura y Sociedad. Buenos Aires.

DELEUZE, Gilles: 1967

Foucault. Trad. José Vásquez Pérez. (*Foucault, 1986*). Paidós Studio. Buenos Aires.

DIAZ, Esther: 1995

La filosofía de Michel Foucault. Editorial Biblios. Buenos Aires.

DREYFUS, Hubert y Paul RABINOW: 1988

Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y de la hermenéutica. Trad. Corina de Iturbe. (*Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*). UNAM. México.

ERIBON, Didier: 1992

Michel Foucault. Trad. Thomas Kauf. (*Foucault, 1989*). Anagrama. Barcelona.

GUEDEZ, Annie:

Lo racional y lo irracional: Introducción al pensamiento de Michel Foucault. Trad. Andrea V. Soto. (*Foucault*). Ed. Paidós. Buenos Aires.

LECOURT, Dominique: 1987

"Sobre la arqueología y el saber (respecto de Michel Foucault)". En: **Para una crítica de la epistemología**. Trad. Marta Rojtzman. *(Pour une critique de l'epistemologie, 1972)*. Siglo XXI. Sexta edición corregida. Pg. 89-119.México.

MILLER, James:
1995

La pasión de Michel Foucault. Trad. Oscar Luis Molina. (*The Passion of Michel Foucault, 1993*). Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile, .

MOREY, Miguel:
1990

"La cuestión del método". Introducción a **Las tecnologías del yo y otros escritos**. Escrito en París en 1989. Editorial Paidós Ibérica S.A. Barcelona.

POSTER, Mark:
1987

Foucault, marxismo e historia: Modo de producción versus modo de información. Trad. Ramón Alcalde. (*Foucault, Marxism and History, 1984*). Editorial Paidós. Primera edición. Barcelona.

VEYNE, Paul:
1984

Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia. Trad. Joaquina Aguilar. (*Comment on écrit l'histoire, Seuil, 1971. Foucault révolutionne l'histoire. Seuil, 1979*). Editorial Alianza Universidad. Madrid.

YOUNG, Robert:
1990.

"Foucault's phantasms". In: **White Mythologhies: Writings History and the West**. Routledge. London and New York. First published, p. 69-90.

LOS MALLKUS DE CHARKAS REDES DE PODER EN EL NORTE DE POTOSI (SIGLOS XVI Y XVII)

Ximena Medinaceli G.*
Silvia Arze O.**

1.

Se han realizado importantes investigaciones históricas sobre el sistema de cacicazgo en los Andes tanto en monografías (Choque 1987 y 1991, Santos 1987, Urioste 1978, Escobari 1982, Gisbert 1992, Rasnake 1988, Rivera 1978, Riviere 1990) como en visiones de conjunto (Assadourian 1992, Pease 1992, Saignes 1984, Spalding 1974, Platt 1987). En una gran mayoría se resalta el inicial planteamiento de Spalding: se trata de cargos "a caballo" entre el mundo hispano y el indígena. En algunos trabajos se enfatiza en el aspecto ritual y simbólico (Martínez 1986, Arze y Medinaceli 1991, del Río 1990), en otros, en los roles económicos y redistributivos (Pease 1992). Implícitamente se trata el papel político que estos personajes jugaron en el mundo colonial (que por otra parte van adquiriendo diferencias regionales muy importantes en el curso de la colonia). Sin embargo, poco se conoce del papel político previo a la conquista española y en la colonia temprana, especialmente en la zona de Charkas, es decir lo que hoy es Bolivia. Son pocos los ejemplos que podemos citar, como los trabajo de Platt (1987) y de Santos (1987) y, por supuesto, el de Assadourian (1992), que analiza el rol político de los caciques en el momento de la transición del Tawantinsuyu a la colonia.

* La Lic. Ximena Medinaceli es docente investigadora titular del Instituto de Estudios Bolivianos y docente titular de la Carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés.

** La Lic. Silvia Arze O. es historiadora e investigadora.

Este vacío, por otra parte, puede deberse a una suerte de desprestigio de la historia política, concentrada en héroes y hechos de la vida política y del poder en el sentido tradicional del término[1]. Este trabajo, entonces, busca de alguna manera llenar este vacío a partir de los datos que tenemos sobre el momento de la invasión española, pero intentando algunas variantes importantes en lo que comunmente se ha hecho: una búsqueda de la perspectiva de los grupos étnicos[2] y, tal vez por lo mismo, un acercamiento a aspectos simbólicos del rol de los mallkus y énfasis en la zona sur del Collasuyu, en la zona de los Charkas.

2.

Por otra parte, como se evidencia en muchas investigaciones sobre el mundo andino, en el período principalmente colonial pero también republicano, existe un constante fraccionamiento de las unidades de organización andina que aparece como una de las formas de "adaptación en resistencia" (Stern 1990). Implícitamente, el espacio que se elige para las investigaciones del pasado colonial resulta también fraccionado: una hacienda, un ayllu, perdiéndose de vista las unidades prehispánicas mayores, por tanto, la perspectiva con que se estudia actualmente se ha ido fraccionando también. Es un defecto del presente proyectado hacia el pasado. Estas unidades mayores son un punto de referencia esencial no sólo para comprender la sociedad andina prehispánica sino para evaluar los cambios sufridos en el tiempo.

Tal vez la llamada de atención que una vez hizo John Murra (1975) hacia el estudio de los llamados "señoríos" como unidades más significativas en el período colonial que el antiguo imperio inkaico ha hecho que sean éstas las unidades privilegiadas de estudio y muy poco se sabe de las relaciones interétnicas.

Nuestro espacio de trabajo, entonces, es intermedio: no se trata de un estudio de los niveles del poder del imperio inkaico, ni solamente de las autoridades de un señorío; apuntamos a conocer redes de autoridades que sobrepasen al grupo étnico o señorío, únicamente. Nos moveremos, por tanto, en una amplia región al sur de Charkas que abarca varios de los

1 Queremos, sin embargo, resaltar el aporte de estos trabajos escritos en su mayoría en la década de los años 60. Algunos de los estudios que se refieren al tema son: **Altieri, Andrés** (s.f.) "El camino del Collasuyu" En Revista **Panorama del mundo**. Buenos Aires. **Arze Quiroga, 1969 Historia de Bolivia. Orígenes de la sociedad boliviana en el siglo XVI**. Editorial Los Amigos del Libro, La Paz. **Barnadas, Joseph** (1973) **Charcas. Orígenes históricos de una sociedad colonial** (1535 -1565). Ed. Universo, La Paz. **Vega, Juan José** (1969) **La guerra de los Viracochas**. Ed. Universidad Nacional de Educación, Lima. **Villalobos, Sergio** (1962) "Almagro y los Incas" En Revista **Chilena de Historia y Geografía Nº 130**. Santiago.

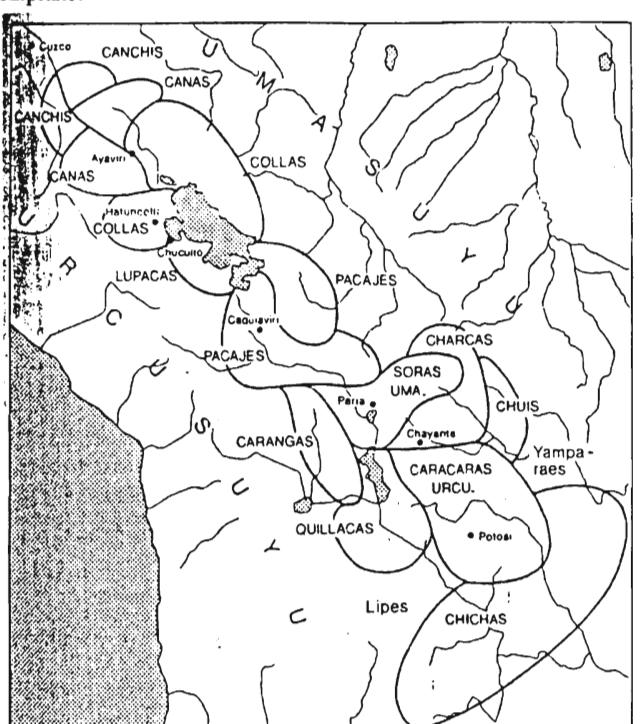
2 Esta opción implica la revisión de las fuentes tradicionales ya trabajadas por algunos autores para lo que fue llamado "Nueva Toledo" y posteriormente "Audiencia de Charcas" (cf. Barnadas y Arze Quiroga), y además el uso de nuevas fuentes que hacen referencia -aunque sólo sea de paso- a la situación de los grupos étnicos en la zona. Estos últimos documentos están citados en algunos artículos como los de del Río, Schramm, Riviere y Espinoza Soriano. La fuente principal, sin embargo, es el llamado "Memorial de Charcas", inédito que complementa la publicación de Espinoza Soriano. Se trata de la transcripción de un extenso Memorial que será publicado próximamente por Platt, Harris, Bouysse y Saignes.

llamados señoríos: Charka, Qhara Qhara, Chuis, Chichas, mitimaes de Pocona, Yamparácz y Quillacas y Soras, lo que hoy conocemos como el norte de Potosí, sur de Cochabamba, sur de Oruro, parte de Chuquisaca y también parte de Potosí central.

Esta elección espacial implica ya un acercamiento a categorías espaciales andinas: está guiada por la propia visión de los indígenas que entienden esta franja como una región con un cierto nivel de unidad como intentaremos demostrar en el trabajo.

La parte central del artículo realiza un corte en el tiempo para estudiar el momento de la invasión española e intenta atar hilos dispersos en diferentes fuentes sobre la organización interétnica y la actuación de las autoridades étnicas en el momento de la invasión española.

En cuanto al período escogido, éste nos permitirá ligar elementos del pasado prehispánico en relación a antiguas redes de alianza y niveles de jerarquía de estos mallkus con el período colonial temprano.



ESPACIO AYMARA

3. El territorio étnico

En los últimos años se ha venido diseñando con mayor claridad la situación territorial de la parte sur del Tawantinsuyu, el llamado Collasuyu. Una de las principales constataciones es la de la reiterada subdivisión del espacio a la cual están ligados los sistemas de organización poblacional y del poder. Bouysse (la identidad aymara) nos ha mostrado la organización aymara del espacio con un eje acuático que atraviesa toda la zona aymara marcada por el río Azángaro, el lago Titicaca, el río Desaguadero y el lago Poopó, eje que divide el espacio en dos grandes regiones, la de Umasuyu hacia el este y la de Urcusuyu hacia el oeste.

Posteriormente, varios autores (Platt, Saignes, y en nuestro propio trabajo, Arze y Medinaceli) han planteado la posibilidad de una división del Collasuyu también en dos grandes zonas, una al norte, marcada por el lago Titicaca, "los collasuyus", y otra al sur, "los charcas". Esta división se puede comprobar no sólo por el aspecto espacial sino por un desarrollo histórico diferenciado e incluso por la propia percepción de los del lugar. Por ejemplo, cuando Fernando Ayaviri reclama por la situación de los mitayos, habla de los "collasuyos" como de un grupo separado (Espinoza-Soriano 1963) del de los Charkas.

La denominación "Charkas" trae consigo problemas porque puede referirse tanto al señorío o al bloque espacial sur del Collasuyu. Posteriormente, en la colonia, se llamó Audiencia de Charkas, hubo una provincia de Charcas, y también se denominó Charkas al territorio del llamado Alto Perú.

El bloque espacial al sur, entonces, formó una subunidad del Collasuyo. A diferencia del lago, en este bloque tenemos la presencia de por lo menos dos confederaciones: la Quillaca y la Charka. La primera, formada por Quillaca, Asaqnaques, Aullagas-Uruquillas y Servaruyos-Aracapis (cf. Barragán,s/f)[3]. Esta confederación mantuvo, al parecer, relaciones privilegiadas con los Carangas (Riviere 1986), compartiendo las valladas en Cochabamba[4]. La segunda "confederación" estuvo conformada por los Charkas, Qhara Qharas, Chuis y Chichas (Espinoza Soriano 1963). Entre las dos "confederaciones" se encuentran los Soras, cuyo territorio se extendía desde el sur de Oruro hacia el valle de Cochabamba (Sipe Sipe y Tapacarí). El señorío de los Sora se encontró en territorio central pero no formó parte de

3 El mallku de hanansaya de Quillacas representaba a toda la federación. El señorío Asanaques presenta una tripartición, por lo menos hasta principios del siglo XVI (una de ellos es de Urus). Los Aullagas-Uruquillas parecen tener una organización menos clara aunque con acceso a los valles. Están compuestos por un sector importante de Urus como su nombre lo indica. Los Sevaruyo-Acapari también presentarían una tripartición (Sevaruyos, Marca Suraga y Aracapi). (Abercombie s.f., en Molina ined.)

4 De hecho, varios documentos coloniales mencionan como un conjunto a los Quillaca, Asanaques, Uruquillas y Carangas, por lo que Riviere (ined.) propone como hipótesis que en determinados momentos los cuatro señoríos formaron una confederación. Al interior de ésta tendrían preponderancia los Caranga (hananyasa) sobre los Quillacas Asanaques (urinsaya). (cf. Riviere ined., 1990).

ninguna "confederación"[5]. Diferentes documentos presentan a este grupo siempre ligado a otro denominado Casaya (Calancha p. 1467 en del Río, R. A.:98).

En las márgenes del territorio se encontraban los Yamparáez, en zona de valles hacia Chuquisaca[6]; los Lípez, en puna árida al oeste de Potosí (Martínez 1995), y grupos menores como los Moyos y Churumatas (Presta y del Río 1995) en Chuquisaca, los Cotas en Cochabamba (siempre junto a los Chui) y Cayanas y Auquimarcas en los valles del norte de Potosí.

En Cochabamba se ubicaron los mitimaes, trasladados por Wayna Kapac (Wachtel 1981 y Morales 1977) y posiblemente grupos ligados con el área amazónica (actualmente en estudio por Schramm).

4.

Concentrándonos en la confederación Charka, hasta donde conocemos ésta parece organizarse bajo un equilibrio simbólico en lo referente a grupos de urcusuyu y de umasuyu (Platt 1987, del Río 1989). Dos naciones de Urcusuyu: Qhara Qharas y Chui, y dos naciones de Umasuyu: Charkas y Chichas[7]. El ordenamiento Urco/Uma no tiene en esta zona la perfección del lago, principalmente por no existir la clara división que significa el eje acuático. Este ordenamiento aparece más bien como una prolongación del lacustre.

URKUSUYU	UMASUYU
Qhara Qhara	Charka
Chui	Chicha

Los mallkus de los señoríos más importantes Qhara Qhara (urcusuyo) y Charka (umasuyo) aparecen, a su vez, como señores de un conglomerado de naciones Uma o Urco, según el caso. Tata Paria, señor de los Qhara Qhara, fue "señorío universal" de los Urcosuyos (Platt y del Río), es decir, de los Qara Qara, Quillacas, Chuis y Soras. Mientras que:

5 Todavía está en discusión si fueron mitmas traídos por los Inkas e instalados entre los Carangas y los Charka, originarios de la zona (cf de Río, Schramm), y, por qué no, posiblemente ambos. La capital Sora preinca parece que fue Sora Sora, donde hubo una "fortaleza rodeada de agua", mientras que Paria fue fundada por los incas quizás como Hatuncharca o capital de la zona.

6 Para un estudio en detalle de los Yamparáez, ver de Rossana Barragán, ¿Indios de arco y flecha? Asur Chuquisaca, 1994.

7 T. Bouysse ubica tentativamente a los Chuis y Chichas como grupos de Umasuyu, probablemente por su situación geográfica, pero del Río encuentra en documentos locales que los Chui se ubican como nación Urcusuyo (Del Río 1989: 39).

"Cumsara....Chausita (Harasita) e Guayta fueron los mayores señores y capitanes e que mas se señalaron en la resistencia de la entrada de los españoles.... e así como tales señores y capitanes jenerales los indios y caciques desta **provincia de Omasuio** les representaban" (Memorial: 195. El subrayado es nuestro).

Los distintos señoríos estaban formados, a su vez, por grandes unidades: Sacaca y Chayanta, en el caso de los Charkas, y Macha y Chaqui en el caso Qhara Qhara. Según Platt (1987), se trata de una federación de varios grupos étnicos asociados en un señorío[8]. Esta posición nos plantea la posibilidad de que los llamados "señoríos" fueran organizaciones espaciales y poblacionales formadas a instancias del poder inkaico.

De los grupo del valle se conoce menos, rara vez se menciona a sus autoridades, pero parece que de alguna manera fueron grupos subordinados en relación a los de puna.

El dominio inka en la región se caracterizó por transferir a escala ampliada los modelos andinos de parentesco, reciprocidad y redistribución, o, si se quiere, del sistema de deuda que crearon obligaciones con el Estado. Esto habría permitido que no se modificaran las organizaciones básicas de las unidades preexistentes, sobre las que se superpuso una esfera estatal (Saignes 1986). Por tanto, es posible que los ayllus mínimos y los ayllus menores mantuvieran su identidad y su funcionamiento político y social, insertos en ayllus mayores y en "naciones" que se convirtieron en "provincias" del imperio inka. Sin embargo, parecería que esta organización estaba en proceso de consolidación cuando llegaron los españoles. En documentos muy tempranos todavía se alude a la organización decimal inka como las Huarancas, Piskahuarancas, Pachacas:

> ...el repartimiento de Chayanta y los repartimientos de Cochabamba, Santiago del Paso y San Miguel de Tiquipaya se repartieron entre los encomenderos y se despersaron y se incluyeron y dibidieron por los caciques de Guarangas y Piscapachacas que solían estar debajo de [su] obediencia, mando y dominio (Memorial, p. 62 [f 34]).

Posteriormente cobrarán nuevamente vigencia los denominativos aymaras, que por lo general hacen referencia a las relaciones de parentesco entre las partes de un ayllu como

8 "Los Qhara Qhara aparecen en la documentación con el título de "nación", pero de hecho fue una federación de grupos étnicos menores, muchos de los cuales han logrado mantener su identidad y -en alguna medida- su territorio hasta el día de hoy" (Platt 1987: 69).

Hilata y Sullcata (hermano mayor y hermano menor, respectivamente), y desaparecen de la documentación colonial los términos quechuas. Evaluar la presencia quechua y la permanencia aymara es todavía un reto en la investigación de la región.

5. Poder y política: los mallkus en el momento de la invasión

Estamos frente al problema de la historia oficial. Va a ser muy difícil decidir qué elementos de la historia han sido privilegiados por los propios protagonistas, cuáles olvidados y, finalmente, qué cosas no serán ciertas. Debemos tener presente que la idea de la memoria del pasado en el mundo andino era distinta a la que manejaban los conquistadores. El mito y el recuerdo selectivo eran la manera como normalmente se guardaba el pasado.

Algunas de las características de la invasión española que fue decisiva más temprano y más al norte (o de más abajo, como dirían en la época), como el desconocimiento absoluto del español, la sorpresa y el miedo de armas y caballos, etc., ya no tienen el vigor que en un primer momento. Las noticias sobre los nuevos conquistadores llegaron seguramente con rapidez. En 1535, que es cuando ingresan los primeros españoles en la zona, se sabe ya de la experiencia de los pobladores de la región del Cuzco y especialmente de la del lago Titicaca, con las que se tenía mayor contacto, y ésto planteaba problemas sobre qué actitud tomar frente a los recién llegados.

Por su parte, el derrumbe del imperio inka no era tan evidente como hoy lo visualizamos; aún estaba vigente la resistencia en Vilcabamba y Manco Inka gobernaba y daba órdenes desde allí (Tito Cusi [1570] 1991). Esto abría posibilidades políticas a los señores étnicos de esta zona bajo circunstancias muy particulares.

6.

Cuando a Diego de Almagro se le adjudicó la Nueva Toledo (que incluía la actual Bolivia), se le entregó una región desconocida y no tocada por los españoles. El conquistador, descontento porque el Cuzco había quedado en manos de Francisco Pizarro, envió a Juan de Saavedra en una expedición de reconocimiento del territorio que le había sido adjudicado; tenía la esperanza de encontrar una riqueza mayor de la que había quedado en manos de su socio y -más adelante- enemigo mortal.

La expedición de Almagro en busca de los límites de su jurisdicción se inició en 1535. Aunque no hay total coincidencia entre las versiones, lo más acertado parece ser que Almagro "subió" desde el Cuzco en compañía tanto del Inka Paullu Tupac como del sacerdote Willa Uma. En la comitiva iban, además, numerosos nobles cusqueños y alrededor de 20.000 indios auxiliares (Vega 1969 en: Santos 1987).

El Inka Paullu había estado refugiado en la Isla del Sol en el momento de la invasión española para luego salir e incorporarse al Cuzco. Jugó un extraño papel colaborando a Almagro, pero alentándolo en su lucha contra Pizarro (Arze Quiroga 1969:67). Posteriormente, se convirtió en uno de sus mayores colaboradores, lo que le valió el título de "Inka títere".

Willac Uma, sacerdote y jefe guerrero, tuvo gran ascendiente, especialmente sobre Manco Inka; bajo su férrea voluntad y perspectiva de los hechos, Manco Inka decide el cerco a la ciudad del Cuzco y su refugio en Vitcos y luego en Vilcabamba.

Algunos autores incluso sostienen que Manco Inka buscó la protección de Almagro debido a las presiones que sufría de parte de los Pizarro en el Cuzco, y en esta circunstancia comprometió su colaboración para el viaje a Chile. Aparentemente Almagro y Manco Inka se utilizaron mutuamente. Es notable, sin embargo, que en la crónica de Titu Cusi, hijo de Manco Inka, no se haga referencia alguna a Almagro.

Siguiendo a la expedición de Saavedra, Almagro siguió el camino de Urcusuyu, que seguía por la orilla occidental del lago Titicaca. Llegó a Copacabana, donde recibió el apoyo de Apu Chalku Yupanki (Santos 1987)[9] y se planeó la futura expedición. Este hecho le valió, posteriormente, la muerte a Apu Chalku Yupanki, pues Manco Inka lo mandó a matar en Pocona (Ramos Gavilán [1621], en Santos 1987:16).

De Copacabana, Almagro pasó a La Paz y luego llegó a Paria, que se constituye en el primer poblado español en lo que hoy es Bolivia (Arze Quiroga 1969).

Paria está situada en zona altiplánica, muy cerca del sur de Cochabamba y del norte de Potosí. En aquellos momentos era la capital de los Soras y probablemente una suerte de subcapital del imperio inkaico en la región[10]. Almagro estaba bien informado sobre algo: Paria era el centro donde en tiempos del Inka se almacenaba inmensas cantidades de maíz proveniente del valle de Cochabamba, donde Wayna Capac había instalado 14.000 mitimaes (Wachtel 1981). Una vez en Paria, incorporó a 7.000 indios de la zona que acompañaron a su ejército hacia Chile (Ibid.). ¿De dónde salió este ejército indígena, quién lo convocó y a qué grupos pertenecían los indios que se incorporaron al ejército de avanzada hacia Chile?

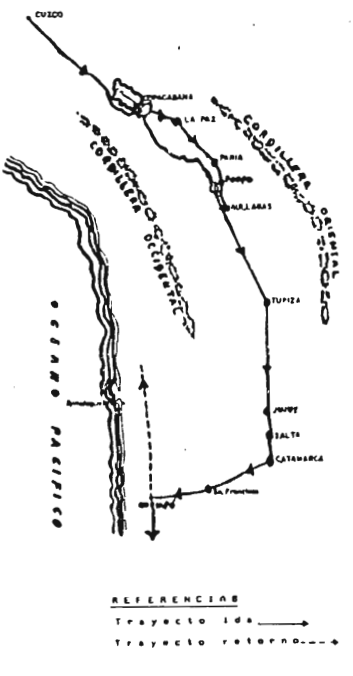
Los datos del Memorial de los señores de Sacaca, en 1591, nos permiten conocer que los tres jefes étnicos de la zona que acompañaron a Almagro fueron Coysara, de los Charkas, y

9 Roberto Santos, en su trabajo sobre Apu Chalco Yupanki y basado en una probanza de méritos de los descendientes de este noble indígena, explica la función de este gobernador inka en el éxito de Almagro para reunir gente y vituallas en su viaje hacia Chile.

10 Así como se conocen algunos lugares centrales del imperio inkaico, sede del poder local -Hatuncolla, al norte del lago Titicaca, por ejemplo-, se ha pensado que Paria pudo tener esta función hacia el sur del imperio (Saignes, comunicación en clases, Flacso 1990). Se han realizado algunos viajes de prospección arqueológica y no se ha podido determinar el lugar donde estuvo situado este importante centro.

Harasitha y Guayta, de los Soras. Podríamos dudar de estos datos porque son parte de una probanza de méritos, pero a su favor tenemos que los testigos presentados de otros grupos étnicos no niegan este hecho ni hacen referencia a otras autoridades en esta campaña.

Suponemos, entonces, que indios Charkas y Soras fueron a la expedición, y sabemos por otros documentos (del Río 1989: 54-56[11]), que indios de Colo y Caquina (Qhara Qharas) también participaron en ella. Este es un primer dato de acción interétnica[12]. Autoridades de dos grupos dirigen al ejército indígena y, hasta donde tenemos datos, tres grupos diferentes participan de la expedición (Charkas, Qhara Qharas y Soras).



ITINERARIO DE LA EXPEDICION DE DIEGO DE ALMAGRO AL COLLASUYO

11 En la encomienda de Alonso de Montemayor que le fue otorgada por La Gasca, de 332 tributarios sólo se encuentran 140 y se explica la falla porque los 182 indios que faltan, según el mallku Guarache, se murieron y fueron llevados a Chile por los españoles. Esto, según testimonio de Montemayor en 1549. El dato que indica que se trata de indígenas de Colo y Caquina está en Cajas Reales Nº 1 en el Archivo de la Casa de la Moneda en Potosí (datos de del Río).

12 Quedan, sin embargo, algunas dudas acerca de la filiación étnica de estos indios de Colo y Caquina, pues pertenecían a la encomienda de Montemayor, a quien le habían asignado los indios "charcas de Sacaca". Estos estaban bajo la autoridad de un mallku llamado Guarache, pero podría tratarse tanto de mitimaes Charkas como de Qhara Qharas en su propio territorio.

7.

Almagro pasó por Aullagas, zona de la confederación Quillaca, y posteriormente bordeó por el este la zona de los Charka y los Qhara Qhara hasta llegar a Tupiza, territorio de los Chichas, sin enterarse hasta su muerte (1538) que en el territorio que le había sido adjudicado estaba la enorme riqueza del cerro de Potosí[13].

En su camino, se dirigió hacia Jujuy, Salta y Catamarca, para desviar hacia el oeste en dirección a Copiapó, que era su meta inicial (Arze Quiroga 1967).

En Tupiza, Willa Uma abandonó subrepticiamente a Almagro y retornó al Cuzco a colaborar a Manco Inka en los planes de restauración del imperio.

Como se sabe, el viaje que duró dos años fue un desastre tanto para Almagro como para los mallkus que lo acompañaron. Almagro, sin encontrar nada de lo esperado, regresó tomando el camino de la costa.

Mientras Almagro se encontraba viajando hacia Chile, Francisco Pizarro había escrito al Rey indicándole que aquél había muerto y pidiéndole su autorización para su propio avance sobre Nueva Toledo. La Cédula Real de 10 de octubre de 1537 otorgaba a Francisco Pizarro el título de marqués y lo autorizaba a "poblar y conquistar la provincia de Toledo" (Arze Quiroga 1967).

Una parte del ejército que lo acompañó, Apu Chalku Yupanki de Copacabana y su gente, se retiró al valle de Cochabamba (Santos 1987:17). Harasitha y Coysara (de los Soras y Charkas, respectivamente) regresaron agotados dejando a mucha gente en el camino. Coysara, por ejemplo, señor de litera, que por privilegio otorgado por el Inka llevaba quitasol de plumas y recibía camisetas con hilos de oro y cocos de plata para que bebiera (Memorial: 102), este "señor mágico", retornó de este viaje vencido y humillado. Sus antiguos vasallos lo describen:

> vio que los españoles llebaron consigo al dicho Cuysara a Hausita e Guaita caciques y señores de su nación los cuales vio que fueron con los dichos españoles y con mucho número de indios que llevaron consigo como señores que eran e para su servicio y después los vio bolber a este reino destrozados y perdidos, sin andas y les faltaron que se avian muerto muchos indios de los que avian llevado (**Memorial**: 275 [f.109]).

13 Según el Padre Calancha, la vanguardia de Saavedra salió del Cuzco el 15 de septiembre de 1535, y según Oviedo, el 3 de julio del mismo año. Saavedra entró con 100 españoles a caballo...en agosto de 1535 pasó por el poblado de Chuquiabo y recogió oro siendo la primera noticia respecto a la producción aurífera de la zona. La expedición de Almagro bordea el lago Titicaca, llega a Paria, luego a Aullagas, donde la población se le adhiere entregando todas sus existencias de víveres. Luego de una espera de diez días emprendió una etapa por campo despoblado hasta la cabecera de los Chichas, Tupiza, donde estableció su cuartel general. Hacia enero de 1536, abandonó territorio Charka para ingresar a Xibixuy (Jujuy). Luego a Salta y Catamarca para encaminarse por la ruta incaica hacia el oeste con dirección a Copiapó que era el punto señalado como meta inmediata (Arze Quiroga, 1967).

¿Por qué fueron a Chile si ellos sabían que no había ningún imperio? ¿Cuál era su plan respecto a los conquistadores: desviarlos de su territorio, obedecerles a ciegas o conocer sus intenciones? Es difícil saberlo, aunque existe una posibilidad diferente: que la actitud frente a los conquistadores estuviera dictada desde el Cuzco. Este hecho fue aprovechado por Manco II de acuerdo con el sacerdote Willa Uma para organizar a la rebelión. Mientras incentivaron el viaje de Almagro que se alejaba más y más hacia el sur, Francisco Pizarro se dirigía hacia Lima. Ante esta separación comenzó el famoso cerco al Cuzco que quedaba en manos de Juan y Hernando Pizarro que acababa de llegar de España.

"Cuando Almagro procedente de Chile, llegó a Urco, siete leguas antes del Cuzco, pudo apreciar la situación de los Pizarro en la ex-capital del Imperio, como grave. Hacía cerca de un año que permanecían sitiados en esa ciudad ochenta capitanes y soldados españoles por el ejército del Inka Manco Yupanqui" (Arze Quiroga, 1969: 162). Con la colaboración de Juan de Saavedra se ganó la batalla definitiva, levantando el sitio al Cuzco. Tito Cusi no consigue explicar la causa por la que la toma final del Cuzco por parte de los Inkas se dejó esperar hasta el punto de perderlo nuevamente. La imágen que Tito Cusi da de Manco Inka, su padre, es que el trataba de apaciguar los ánimos, esperando un cambio de parte de los españoles.

Los mallkus, entonces, todavía seguían órdenes de los Inkas, pero también actuaban a nivel de los intereses locales. Sin embargo, cualesquiera hubieran sido sus intenciones, lo cierto es que después de aquella experiencia los señores de Charkas cambiaron de actitud hacia los invasores, aunque de manera ambigua, como veremos más adelante.

8.

En una etapa posterior, los Pizarro organizaron una segunda expedición hacia Nueva Toledo. Una vez "ajusticiado" Almagro, en 1538[14], después de su intento por tomar el Cuzco, Hernando y Gonzalo Pizarro decidieron avanzar sobre esta región acompañados por Paullu, el "Inka títere". En esta entrada, los Pizarro cometieron excesos con la población, intentando arrasar con lo que encontraron a su paso: apropiándose de "más de cien mil llamas y dejando la tierra sin maíz, sin alimentos y sin lana para vestuario" (Arze Quiroga 1967: 172)[15].

14 Hernando Pizarro, por su cuenta y riesgo, inició proceso contra Almagro, quien fue ejecutado el 8 de julio de 1538.

15 Los hermanos Pizarro sabían que en justicia este territorio no les correspondía y querían llevarse consigo todo el producto del saqueo:
"...e viendo esto los oficiales de S.M. del Nuevo Reyno de Toledo requirieron al nuevo marqués don Francisco Pizarro que mandase volver a sus hermanos y la gente que con ellos andaban e que no destruyesen aquella tierra que es de Sus Majestades e de su Corona real de Castilla, diciendo que lo hacían porque como no era su governación e se le avia de quitar, querían la disparar primero" (Fernández de Oviedo, en Arze Q. Ibid.).

Sobre este período se encuentran varias versiones cuyos detalles no coinciden: unas mencionan al Inka Paullu acompañando a Almagro, otras a Pizarro, algunas mencionan al sacerdote Willa Uma y otras no, finalmente aparece Titorinaceo en unas versiones y Tisoc Inka en otras, comandando al ejército inkaico en Pocona. Los datos locales no confirman esta versión y aparecen los propios señores defendiendo su territorio. Lo real parece haber sido que Paullu acompañó a ambos conquistadores pero que Willa Uma sólo fue con Almagro, pues luego estuvo constantemente en la resistencia con Manco Inka.

Para entonces, Manco Inka se encontraba ya instalado en Vilcabamba manteniendo el control de parte de sus súbditos y una parte del ejército inkaico que debía resistir en Pocona. Sin embargo, grupos leales a los españoles también se dirigieron a esta fortaleza (Santos 1987: 18[16]).

Según Arze Quiroga, en base a Oviedo, Hernando Pizarro ingresó hacia Pocona donde había concentración de indios, y su hermano Gonzalo fue directamente a las minas de Porco. Según Herrera (Década VI, Libro VI Cap. VIII, en Arze Q.1969: 171), tuvo en la fortaleza incaica de Pocona la resistencia de los restos del ejército inkaico y de 30.000 nativos concentrados que le presentaron batalla bajo el mando del cacique Tiorinaceo (o Tisoc Inka, en otras fuentes). Esta versión no es mencionada en los datos del **Memorial de Charkas** de 1591 ¿Por qué no? Parecería que una estrategia ante los conquistadores fue mostrarse independientes dentro del orden Inka, ¿o es que lo eran?

De acuerdo al **Memorial**, cuando los españoles "subieron" nuevamente a esta región, todos los caciques realizaron una junta para decidir sobre sus acciones. En este momento -1538- la disyuntiva se planteaba entre apoyar a Paullu Inka, que estaba de parte de los españoles, o a Manco Inka, que resistía en Vilcabamba.

El ambiente que pinta el **Memorial** -y que tal vez no es lo más importante para sus fines de probanza- es que estos mallkus y jefes guerreros tenían la posibilidad, por lo menos en esta coyuntura, de decidir su acción con cierta independencia. De hecho, varios autores, como Tristan Platt (1987), se han planteado la posibilidad de la ausencia de un Estado. Un claro ejemplo es el uso de recursos en distintos pisos ecológicos y organizado hasta el detalle, no por el nivel superior Inka, sino por las unidades menores y hasta mínimas (cf. Platt 1987).

Las fuentes locales nos muestran que en el valle de Cochabamba se enfrentaron las naciones Charka, Qhara Qhara, Sora, Yampara, Chui, Chicha, Quillaca, Carangas y los mitmas de Pocona contra la gente de los hermanos Pizarro. No podemos saber si se trata de la misma resistencia en la fortaleza incaica de Pocona, pero sí sabemos el lugar donde se rindieron.

16 Felipe Numa Wilka, mitma Guanaco, dijo que "Manco Inca, hijo del dicho Guaina Capac enojado de ello mandó que matasen al dicho Chalco Yupamqui y para ello envió a Tisoc Inga el cual le fue a buscar y topó con él en Pocona, y una noche con astucia y cautela dicho Tisoc mató al dicho Chalco Yupanqui"(AB UMSA 191 1805).

Derrotados los mallkus de estas "naciones", "salieron a dar obediencia a los españoles en el tambo de Auquimarca" (**Memorial**: 82 [f 40]) y el cacique Coysara (de los Charka), como muestra de su apoyo, les "descubrió" las minas de Porco que se venían explotando en el incario.

Este detalle nos lleva a pensar que la resistencia local fue anterior a la de Pocona porque mientras Hernando se dirigía a Pocona, Gonzalo ya sabía de la existencia de Porco que, según el **Memorial**, le había comunicado Coysara.

De algunas declaraciones del propio Coysara se desprende que los Inkas cifraban su victoria en el apoyo de estos ejércitos regionales:

> ansi se lo dixeron a este testigo los capitanes que se hallaron con el dicho Consara [Coysara] y fue publico que Mango Ynga enbio a matar a el dicho Consara porque abia dado la obediencia a los españoles que se huyó de miedo del dicho Mango Ynga y nunca más aparecieron (**Memorial**: 77 [f 38]).

Si habían dado su pronta obediencia a los españoles, ¿cómo explicar entonces la resistencia?

> en cierta junta que ovo de caciques desta provincia ansimismo se trató e oyó este testigo dezir a los dichos caciques quel dicho Cumsara [Coysara] dezía "la culpa que abia tenido en la dicha resistencia que no abia sido culpado de ello porque la que avia la tenían los indios Pacajes que los avian puesto en la dicha resistencia e que el pensaba dar en ello su desculpa al Ynga que en aquella sazón venia a esta provincia que hera Paullo con Hernando Pizarro"[17] /... "pues el Paullu Ynga les dixo e mandó que no hiziesen la dicha resistencia a los españoles porque no avia reparo con ellos porque en las provincias del Cuzco e otras partes de la avajo estavan sujetos e vencidos (**Memorial**: 225)[18]/.

Los arreglos internos al apoyar a Paullu, el Inka acompañante de Hernando Pizarro, se conocen cuando años más tarde los descendientes de Coysara argumentarán estar emparentados con su Panaca[19]. Por otra parte, ¿cómo no luchar si parecen orgullosos de haber sido hombres guerreros?

---

17 El testigo es Joan Brabo de Contreras, clérigo de la parroquia de San Juan de Potosí.

18 Declaración del testigo Domingo Titacullo, natural del repartimiento de Paria.

19 Los Ayaviri de Charkas, en la probanza para pedir su escudo de armas a la Corona, se remontaban a una "Real Cédula librada en razón a la merced que se hizo a don Cristoval Vaca Tupa Inka, hijo de Guayna Capac y a sus descendientes de las armas que había de tener" (ANB, Ec 135 f 82). Es decir, a los descendientes de Paullu, quien para bautizarse había tomado el nombre de Cristoval Vaca de Castro (Burga 1988: 100).

hemos sido soldados desde el tiempo de los ingas...que no eramos gente bailadora ni truhanes que estos tales tenían de costumbre de cantar canciones delante de los dichos ingas cuando nosotros las cuatro naciones (Charkas, Qhara Qhara, Chuis y Chichas) vencíamos y tenfamos victoria (Espinoza, 1964: 140).

9.

La referencia de la cita "la culpa que abia tenido en la dicha resistencia que no abia sido culpado de ello porque la que avia la tenían los indios Pacajes que los avian puesto en la dicha resistencia ..." (**Memorial**: 225), también plantea algunas interrogantes. Juan José Vega (1969) hace referencia a un "alzamiento del Collao". Se trataba de que los indios aymaras habrían acordado alzarse tanto contra los Inkas como contra los españoles. Para tal efecto, nombraron como su señor principal al mallku de los Pacajes, llamado Kintiraura, "el cual aceptó con gran voluntad y ánimo, prometiendo echar los españoles desta tierra y ponerlos a todos en libertad más que la que tenían en tiempo de los Ingas" (Vega 1962, en Santos 1987: 18).

10.

¿Cómo manejaron estas versiones bajo el gobierno español? Varios de los caciques mayores de la región presentaron peticiones y probanzas a la Corona Española. Se conocen los casos de los Guarachi de Quillaca, los Ayaviri de Sacaca (Arze y Medinaceli 1991), los Ayra de Arriuto de Pocoata, los Aymoro de Yamparáez y Francisco González de Macha.

En conjunto, varios de los reclamos a la Corona resaltan dos cosas: el reconocimiento de su autoridad por parte de los Inkas y los servicios prestados a los españoles, pero también salen a luz antiguas o nuevas pugnas entre los señoríos.

Por los datos del **Memorial**, parece que en este período la tensión mayor tenía lugar entre los Guarachi de Quillaca y los Ayaviri de Sacaca. Ésto se evidencia porque ambos caciques pugnan por el cargo de Capitán de Mita, cargo que permitía el ejercicio de poder más allá de un señorío (Saignes 1986).

Quizás el documento más elocuente y detallado sea el Memorial dirigido por los Ayaviri Coysara, caciques descendientes de los mallkus de Charkas, a la Corona Española. Ellos se presentaron reivindicando tanto su pasado prehispánico como su actuación en el orden colonial. En su pasado cuenta tanto la jerarquía que gozaron bajo el sistema inka como sus raíces preinkas, remontando su memoria hasta una generación antes de los Inkas.

Al hacer el recuento de sus antepasados, se refieren a Coysara (ca.1535), Coho Coho (ca. 1500), Copacatiaraca (ca. 1475, con esta autoridad se someten a los Inkas) y Haracha (ca.1450)(Arze y Medinaceli 1991:25). El manejo de los símbolos de poder y prestigio estaba desarrollado con maestría, lo cual se hizo evidente en el escudo de armas que solicitaron a la Corona española. A través de las imágenes del escudo recrearon su versión y su posición en el ámbito andino (Ibid.).

Los señores Qhara Qhara de Pocoata también hicieron una genealogía de sus antepasados y solicitaron un escudo de armas a la Corona Española donde figuran imágenes andinas que parecen también hacer referencia a los mismos principios que el de los Ayaviri de Charkas: la reivindicación de un orden inka junto al reconocimiento de otro anterior, el de los antepasados, además de los símbolos de las tierras altas y bajas. Finalmente, la representación del orden y estabilidad (tiyay) enfrentado siempre a la posibilidad de cambio (pachakuti) (cf. Arze y Medinaceli 1991). Estos son los dos únicos escudos que se conocen para esta región.

11.

En cuanto a la negociación con los españoles, los señores de Charkas trataron de resaltar el apoyo que brindaron a la Corona. Sus argumentos iban desde haber sido los primeros en rendir obediencia a los españoles, haber entregado las minas de Porco que se encontraba en territorio de los Qhara Qhara, hasta subrayar el apoyo económico, además de hombres y vituallas, a los enviados de la Corona y, también, su apoyo con obras y dinero a Francisco de Toledo. Pero sobre todo muestran haber adquirido normas de vida y prestigio españoles, como señala Fernando Ayaviri en 1591:

> por estar en la dicha villa [de Potosí] en vuestro real servicio y traer mi persona muy adornada como la truxe con bestidos costosos de español para ser respetado y temido... Soy hombre de veinte y seis años, bien agestado, de buena estatura, lustroso y bien tratado, que no hago ninguna diferencia en mi trato, aspecto y hablo a los españoles puliticos y cortesanos (**Memorial**:12, en Arze y Medinaceli).

Una estrategia similar siguieron los otros señores. A partir de entonces, cada línea de caciques de la zona emprendió su propia estrategia para engranar en el sistema colonial. La pugna entre los Guarachi de Quillacas y los Ayaviri Coysara de Charkas, por ejemplo, se hizo evidente. Los Ayaviri reclamaban mayor prestigio que los Guarachi, porque estos últimos solamente eran pastores del Inka, mientras que los primeros fueron sus guerreros. Los Qhara Qhara parecen haber perdido su antigua preeminencia y será una línea secundaria (de la mitad de hurinsaya, es decir Pocoata) la que reclame símbolos de honor ante los españoles (ANB, Minas:carta 1463,1640. Fernando Ayra de Arriuto, cacique de Pocoata). Algunos otros señores, como Aymoro de los Yamparáez, también enviaron su probanza al Rey reivindicando haber sido nombrado antiguamente "inca de privilegio" (Barragán 1994).

Muy temprano en la colonia, la unidad de los grupos que al parecer era pensable en el momento de la defensa de la región de la invasión española, quedó fracturada. Nos preguntamos si fue una unión en aquel momento crítico guiada por la coyuntura histórica, respondía a la política aglutinante inkaica, o si, por el contrario, esta temprana fractura se debió a una manipulación de parte de los nuevos señores de la zona, los españoles.

Lo cierto es que la situación de los cacicazgos del sur llegó a tener visibles diferencias con los cacicazgos del Lago. Quizás la principal es la de haber mantenido fuertemente arraigada su cultura indígena, mientras los otros revelan tempranas señales de mestización como mostramos en las representaciones de los escudos de armas de los caciques de ambas regiones(cf. Arze y Medinaceli 1991) y se conoce además por su historia posterior en la Colonia y aun en la República. Sin embargo, hasta donde tenemos conocimiento, en el Lago ni antes ni después hubo formas de organización supra-señorío, como fueron las llamadas "confederaciones" del sur.

Los datos parecen apuntar hacia el relativo "éxito" de las líneas cacicales del sur en el sistema colonial. Es posible que estos señores, aun aisladamente lograran mantener la vigencia de ciertos privilegios como el reconocimiento de su calidad de jefes étnicos locales, aunque con un poder real muy disminuido.

12.

Es difícil decir si el destino de las autoridades y de la región hubiese sido diferente de no haberse presentado las acciones y negociaciones de esta manera. Lo cierto es que hubo en este período una suerte de constante doble juego. Se acompañó a Almagro, pero al descalabro; posteriormente se presentó batalla para luego rendirse entregando las minas de Porco; en el período colonial pedirán títulos de nobleza española, pero mantendrán por bastante tiempo una relación tradicional con sus ayllus; no obedecieron al Inka.... pero se reivindicaron como sus guerreros. Se trata, en verdad, de un juego de poder que sorprende.

13. Los mallkus en el momento del enfrentamiento: un conjunto de nombres[20]

> Por el tiempo en que estava gobernando el dicho Cuisara en acompañamiento y por horden del dicho Guascar Ynga entraron los españoles en este reyno...Hernando Pizarro y Gonçalo Pizarro subieron con gente a esta provincia para cuia resistencia hizieron consulta y junta general y se hallaron en el valle de Cochabamba en la dicha resistencia.... de los **Quillacas** Guarache... de los **Carangas** Chuqui Chanki....de los **Caracaras** Moroco, de los Soras Harasita y Guaita....de los **Chichas** Corutari,

20 El texto que viene a continuación es parte del trabajo *Charkas, Chayanta y Chayantaka*, de Arze y Medinaceli 1990.

de los **Chuis** e Yamparas Jaraxuri y Aimoro y de los mitimas de Pocona don Fernando Turumaya y otros muchos desta provincia (**Memorial**: 129).

Según palabras de los testigos, la decisión de resistir fue para evitar que "pueblen la región". Nos preguntamos ahora qué elementos se pusieron en juego para poner en marca dicha decisión.

De las posibilidades de análisis de esta cita vamos a privilegiar una. Tratar de desentrañar qué forma de organización estaba en vigencia a pesar del derrumbe del imperio Inka, y ésto a partir de un detalle: los nombres de estos jefes guerreros.

Veamos:

De los Chracas	: Coysara
de los Quillacas	: Guarache
de los Carangas	: Chuquichambi
de los Soras	: Hausita (o Harasita) y Huayta
de los Caracaras	: Moroco
de los Chichas	: Corotari
de los Chuis*	: Xaraxuri
de los (Y)Amparaes	: Aymoro
de los Mitmas de Pocona	: Turumaya

(Memorial 1591)

*En otros momentos aparecen Urus en lugar de Chuis.

La mayoría de los significados de estos nombres, a excepción de Guarache (que en un diccionario moderno aymara significa "el protegido de las estrellas, el sembrador, el que desparrama semilla" (De Lucca, 1985), tienen traducción en aymara (Bertonio), algunos la tienen además en quechua (Santo Tomás).

Nombre	Aymara	Quechua*
Coysara:	"Cuisuri Saratha o Sara Cuisutha: y es cuando uno anda con su llacota bien puesta como hombre grave"	
Choquechambi:	"Choque"- oro "chambi"- hacha, partesana	"champi"- porra de pelear

Nombre	Aymara	Quechua*
Guayta:	"Plumaje, flor o cualquier cosa que se pone en lugar de penacho"	"Huayta" - ramillete o plumaje que traen los indios en la cabeza
Turumaya:	"Turu- cuchillo / embotado / la punta gastada	"Turu" - lodo, barro "maya- uno "mayo- río
Aymoro:	"Aymuru- un costal lleno "Aymuratha-pensar en quitarle la vida a alguno cortándole la cabeza "de fuerte que quede como costal lleno por atar"	"Aymuray" - tiempo de llevar mies a las trojes
Harasitha:	"quitarse los vestidos sacerdotales y cualquier disfraz"	
Korutari:	"ccoru- duro" "Korota- testículo"	"coro" - algún miembro cortado a cercenado "corota" (quechua)- turma
Xaraxuri:	"haracutha- espantar (activo) "Huri-huri- agua turbia o cualquier licor "huri- ciénaga"	"zara- maíz "harani**" - abrir surcos,o hacer hoyos para que se detenga el agua en lo sembrado "suri" - avestruz (aymara idem)
Moroco:	"Piedra que servía de martillo a los plateros, y también de machucar el chuño"	

* Cuando se dice "Quechua" es del Lexicon de St. Tomás

** "ni": en quechua terminación verbal (Ver Arze y Medinaceli 1990)

Podemos hacer algunas observaciones acerca de los significados:

a) Encontramos traducción en quechua en algunos casos solamente, en unos es la misma que en aymara pero en otros da un giro diferente. En este último caso, tenemos a :

Turumaya	=	"Turu"	- lodo(q)/embotado(a)
		"mayu"	- río (q)/uno(a)
Aymoro	=	"aymuray"	- llevar mies a la trojes(q)/ de fuerte que quede como costal lleno(a)
Xaraxuri	=	"harani"	- abrir surcos(q)/ "huri"- ciénaga(a)

En los tres casos podemos ver alguna relación con la ecología o el trabajo de producción agrícola, aspectos que caracterizan a las zonas de donde estos tres señores provienen, Pocona y Chuis (Cochabamba) y Yamparáez (Chuquisaca).

b) Quedan todavía alguna dudas en los significados, como en **Xaraxuri**, con la posibilidad de que no sea una voz aymara ni quechua. **Guarachi**, por otra parte, de acuerdo a la traducción moderna, el que desparrama semilla, estaría hablando de los orígenes del grupo y su nombre alude a un mallku legendario: Apo Guarache[21].

c) Ninguno lleva como nombre un cargo o función ni asumen la figura de una deidad o de su representación animal, como parece fue corriente entre los aymaras de otras zonas:

> Y se hicieron los aucaruna o amqa grandes capitates y valerosos príncipes de puro valientes. Dicen que ellos se tomaban en la batalla leones y tigres y zorras y buitres, gavilanes y gatos de monte. Y ansi sus descendientes hasta hoy se llaman **poma** león, **otorongo** jaguar, **atoc** zorro, **condor**, **anca** gavilán.... (Guamán Poma [1615] en Platt 1980: 88).

d) Solamente dos de ellos, **Coysara** y **Harasitha**, tienen como traducción un verbo, es decir, la importancia de la acción que realizan estos señores: llevar la llacota con dignidad y quitarse los vestidos sacerdotales. Notamos que son ellos (junto con **Guayta**) quienes fueron con Almagro a Chile en el ejército reclutado en Paria.

e) También es posible clasificarlos en dos grupos: uno, aquellos nombres que se relacionan con emblemas de poder y autoridad:

> **Cuysara** - el de la llacota bien puesta
> **Harasitha** - el que se quita los vestidos sacerdotales

21 Recordemos que "los Guarachi", caciques de Jesús de Machaca (Pacajes) ponen su lugar de origen en Quillacas, al sur del lago Poopo. Ellos remontan la antigüedad de su estirpe a Apo Guarache, del cual los documentos dicen: "Fue señor absoluto de todas la provincias independientes y antecedentes al dominio de los Ingas grandes". De manera que los Guarachi pretenden llevar su estirpe a la época preinca. Este Apo Guarache tenía su palacio en Quillacas". (Gisbert, 1987: 2).

Huayta - el de plumaje o penacho
Choquechambi - el de la partesana de oro

(El último podría hacer también hablar de fuerza), y dos, los que hacen referencia más bien a la fortaleza:

Turumaya - cuchillo / embotado
Korutari - el de los testículos
Moroco - piedra de moler
Aymoro - costal lleno

f) De los testimonios de la época se rescata a tres autoridades como las más importantes por lo menos durante la resistencia":

> Cumsara....Chausitha (Harasitha) e Guayta fueron los mayores señores y capitanes e que mas se señalaron en la resistencia de la entrada de los españoles....e así como tales señores y capitanes jenerales los indios y caciques desta **provincia de Omasuio** les respetaban (**Memorial grande**: 195. El subrayado es nuestro).

Es decir, que tres de los que presentan nombres-emblema (**Coysara**, **Harasitha** y **Guayta**) parecen ser los de mayor autoridad, por una parte, pero, además, los representantes de la provincia de Omasuyus.

g) ¿Qué ocurrió con **Choquechambi** de Carangas, el otro con nombre-emblema? En primer lugar, conocemos que los Carangas pertenecían a Urcusuyu y que, aunque no formaban parte estrictamente de la confederación Quillaca, es posible que en determinados momentos se aliaran a los Quillacas y, como propone Riviere (1990:20), "formaran una vasta confederación al interior de la cual los caciques Karanka eran los dominantes" (Ibid.). Esta información parece situar en una mayor categoría también a Choquechambi en su zona[22]. Pero este nombre además hace referencia a "fortaleza" y podría entrar en otro grupo; en ese caso, tendríamos que los mallku de nombre-emblema serían solamente los de Umasuyu.

h) Tenemos alguna información de uno de los señores que restan, se trata de **Moroco**, señor de los Qhara Qhara, descendiente de los mallkus de Pocoata (es decir, urinsaya). Su padre,

22 "A la llegada de los españoles a la región, el conjunto del reino Karanka estaba liderado por dos Kuraka principales, Mama Wilca y Chuquichambi. Chuquichambi, fallecido hacia 1540, es reemplazado por su hijo, el cacique Layme (Riviere, 1990:7).

Hanco Tutumpi Ayra Canchi fue señor de Pocoata antes de los españoles (cf. del Río)[23]. Es decir, que de parte de los Qhara Qhara fue a la resistencia una autoridad "guerrera" (Arze y Medinaceli 1990).

Podemos pensar, entonces, que los nombres-fortaleza designaban a autoridades con funciones militares más que administrativas, como nos sugiere la situación de Moroco, Corotari de los Chichas, Aymoro de los Yamparáez y Turumaya de los mitmas de Pocona. Estos tres últimos pertenecían a poblaciones reconocidas por su calidad de guerreros.

14. La transmisión del poder

Es necesario aclarar que el sistema de autoridades estaba fuertemente marcado por linajes. Se trataba de grupos de poder que se heredaban por derecho de sangre:

> Don Joan Ayavire Cuysara cacique principal del Repartimiento de Sacaca y alcalde mayor de los naturales de esta provincia de los charcas... Paresco ante VM y digo que soy descendiente por linea recta de baron de la cassa de Coysara, señor principal y de diezmill yndios de la nacion de los charcas (AGN- BA Padrón 1614 f. 22).

Platt (1987) también evidencia e ilustra esta situación en el caso de Macha citando un documento de los señores de los valles de Macha, en 1613, donde señalan que

> no queremos tratar pleito sobre la dicha rrazon con el dicho Don Juan Gonzalez por ser como el y nosotros somos de una misma cassa y sepa y primos hermanos... (AGN-BS 21-10-1613).

Se ha discutido bastante sobre la primogenitura en la sucesión de los cargos y la posibilidad de que ésta fuera una imposición española. Los datos dan pautas sobre la preferencia del primogénito en la herencia del cargo. En caso de que éste no se considerara apto, podía pasarse el cargo a un otro miembro de la "cassa". Este miembro, sin embargo, podía ser un tío, un primo o un hermano menor. Por esto es que surge la versión de que dentro de estos grupos se elegía a las autoridades más aptas, lo cual fue verdad hasta cierto punto. Una muestra de esto son las declaraciones que hace Diego Mamani, hermano mayor de Fernando Ayaviri, que explica haber renunciado al cargo de cacique de hanansaya en favor de su hermano por problemas de salud. Sus descendientes, sin embargo, reclamarán luego que les corresponde nuevamente retomar el cargo (AGN-BA Padrón 1614) (Arze y Medinaceli 1990). Este ejemplo evidencia la posibilidad de un movimento en zig zag de las líneas de descendencia

23 Huanco Tutumpi Ayra Canchi tuvo otro hijo, Ochotoma, que tuvo por mujer a una hija de Huayna Capac, iniciando así un linaje emparentado con los Inkas. Este hijo ligado con la realeza Inka no acudió a la resistencia. Colateralmente, podemos decir que su nombre Ochotoma (uchu=ají) lo liga con la producción de las tierras bajas o también con Ochosoma que era otra manera de designar a los Urus.

del poder. Del padre a uno de los hijos y de éste a los sobrinos. Eventualmente, también podía pasar el cargo a un miembro de la misma generación, es decir, a un hermano o un primo.

Otra ocasión en que se alteraba la sucesión "natural" era cuando el designado para el cargo era menor de edad, en este caso se nombraba a otro miembro de confianza hasta que el primero tuviera edad suficiente para asumir el cargo:

> ... quando el heredero legítimo del dicho hilacatazgo es menor y no tiene la edad suficiente para acudir a las obligaciones de su oficio, han entrado y entranlo a servir **los que nosotros decimos** tiene más edad y suficiencia como lo guardaron nuestros padres y antepasados... (AGN-BA 1616. En Platt 1987. El subrayado es nuestro).

Esta cita, refrenda la idea de Platt de que un consejo decidía quién asumiría el cargo.

Ahora bien, ¿qué ocurría con las líneas femeninas? Muy pocos datos se refieren al asunto, pero permiten afirmar que las alianzas interétnicas e incluso con los Inkas se realizaban o quizás se reafirmaban por la vía del matrimonio con mujeres de los linajes.

En la región que nos ocupa tenemos diversos ejemplos al respecto. En las probanzas de los señores de Pocoata, afirman haberse emparentado con el Inka vía el matrimonio de un hijo de Hanco Tutumpi Ayra Canchi (padre de los mallkus que estaban el momento de la invasión española) con una hija de Huayna Capac. Lo propio sucedió con los señores de Charkas. Ellos también dicen estar emparentados con el Inka Paullu (cf. Arze y Medinaceli 1991). Lo cierto es que fue una política inkaica reafirmar los lazos de dependencia con los diversos señoríos sometidos al poder central por la vía de otorgar en matrimonio hijas del Inka que fueron criadas desde su adolescencia en los acllahuasi.

Trasladamos ahora la pregunta a los señoríos de la región. ¿Hubo también alianzas vía matrimonio entre los linajes locales? No hemos encontrado datos precisos al respecto y más bien las fuentes apuntan hacia matrimonios entre las fracciones internas de un señorío. De hecho sigue pendiente la pregunta de la unicidad de estos señoríos. El caso de los Qhara Qhara parece ser el más claro, se trata de una federación de varios grupos donde hubo un grupo dominante (Platt, 1987[24]). El de los Charka es más complejo, pero es posible que estos llamados señoríos en realidad sean una reagrupación hecha por los inkas en "naciones" o en "provincias" con fines de organización estatal. El caso de los Charka, sin embargo, presenta algunas variantes importantes que discutiremos más adelante.

24 "Los Qaraqara aparecen en la documentación con el título de 'nación', pero de hecho fue una federación de grupos étnicos menores, muchos de los cuales han logrado mantener su identidad y en alguna medida su territorio hasta el día de hoy. Nuestras fuentes afirman que la etnia dominante dentro de la federación de los Qaraqara fue el grupo de Macha, donde gobernaban algunos de los malliku más poderoso de todo el 'Qullasuyu'". (Platt 1987:69).

¿Cómo engrana la idea de turno en el esquema de acceso al poder? Nuevamente los datos de los señores de Charkas nos dan una pauta. Al parecer, el aspirante al cargo debía pasar una serie de niveles en su cargo, y uno de ellos pudo ser el de urinsaya. Posteriormente accederá al cargo mayor, en general desempeñado por una autoridad de hanansaya.

Otros aspectos inherentes al sistema de cargos andinos fue el del dualismo presente en todos los niveles de la organización. La división en hanansaya y urinsaya hizo que cada una de estas "parcialidades", como se las nombra en la documentación, tuviera su propia autoridad. Tenemos entonces que un señorío tenía dos autoridades, una dominante (la de hanansaya) y la otra por debajo de ella (la de urinsaya). Cada una, sin embargo, mantenía su autonomía en su jurisdicción. A su vez, cada una de ellas tenía su "segunda persona", o una persona que compartía su nivel de autoridad de manera secundaria. Esto demuestra los niveles multiplicados del dualismo.

Dentro de este universo segmentado y jerárquico, ¿tenían preminencia las autoridades de Urcusuyu sobre las de Umasuyu?, es decir, ¿Tata Paria estaría por encima de Coysara?

15. ¿Tata Paria o Coysara?

Sabemos que Tata Paria fue señor de Macha (cabecera de los Qhara Qhara) y fue a su vez "señor universal" de los Urcosuyus (Saignes, Platt 1987 y del Río 1989), es decir, de los Qhara Qhara, Quillacas, Chuis y Soras[25]. Esta calidad le debía otorgar el primer nivel entre las autoridades de la región. Sin embargo, ningún descendiente de Tata Paria estuvo presente en la resistencia a los españoles donde se juntaron los mallkus de siete "naciones" del lugar más los mitimaes de Pocona (**Memorial** [1591]).

El nombre de Tata Paria nos acerca al sentido más bien mágico y ritual de las autoridades. De alguna manera revela la encarnación de los antepasados y las guacas:

"Tata" vel Auqui:	padre, señor
"Tata":	el hechicero
"Tatanca":	las guacas o ídolos
	(Fuente: Bertonio)
"Paria":	gorrión
	(Fuente: Santo Tomás)

25 Es importante señalar que en algunos documentos los Soras aparecen como Umasuyus y en otros como Urcusuyus, lo que nos hace pensar que estaban organizados dualmente en su interior a la manera de los señoríos del Lago (cf. del Río, 1989).

Paria, además, hace referencia a la cabecera de la nación Sora[26]. Si Tata Paria fue

> señor universal que fue en esta provincia de toda la nación de los Urcosuyos llamados Caracara.. (AGN 18-7-2 Padrón de Potosí 1612-1619 en del Río 1989: 41)[27],

Coysara, el mallku de los Charka

> era señor de los Omasuyos y Charkas y era amigo del dicho Tata Paria (en del Río).

El significado de su nombre también nos hace referencia a la calidad de su poder:

Coysara:	"Cuisuri Saratha o Sara Cuisutha: y es cuando uno anda con su llacota bien puesta como hombre grave". (Bertonio en Arze y Medinaceli 1990)

El ordenamiento Urcusuyu/Umasuyu es dual y jerárquico; de este modo, Urcu tendrá preponderancia sobre Uma (cf. también Montes 1986)[28], pero también es complementario. Esto puede ejemplificarse en una constante relación entre Coysara y Tata Paria:

> Y este testigo [don Diego Quispe] se acuerda... un bujio y esto lo sabe porque el cacique coysara que era señor de la nacion de los omasuyus y charcas era amigo del dicho tata paria y del dicho cacique gualca [su hijo] y se solian juntar y este testigo como yndio del dicho coysara yba con el a las dichas juntas y por eso lo bio (AGN Padrón de Potosí 1612-1619. En del Río 1989:42).

Tenemos, entonces, una doble autoridad que en realidad no nos sorprende dados los niveles de funcionamiento dual de las sociedades andinas. Lo que en realidad llama la atención es la

---

26 A la muerte de Tata Paria se le hicieron dos sepulturas, una en Macha y otra en Curata, "donde hay unas salinas" (del Río 1989). Posteriormente, el hijo de Tata Paria, Gualpa, fue cacique de Hanansaya, mientras que Moroco, hijo de Hanco Tutumpi, fue de Urinsaya. Sabemos también que ambos se "juntaban a olgarse" juntamente con Coysara (Ibid.). Tata Paria, al parecer, todavía vivía cuando llegaron los españoles... Tata Paria...señor absoluto en tiempo de Guayna Capac y después de Mango Ynga..." (En Ibid.).

En algún otro documento, los de Pocoata (Don Fernando Ayra de Arriuto) indican descender por la línea paterna de los mallkus de Pocoata y materna de los Macha (Rasnake 1982: 146).

27 "y este testigo [Diego Quispe] se acuerda que cuando era chiquito le bio traer al dicho Tata Paria en hombros de yndios y demás de ello sabe que el dicho Tataparia era governador de los yndios Quillacas, Soras, Carangas y Chuyes que havía en esta provincia" (Del Río: 42).

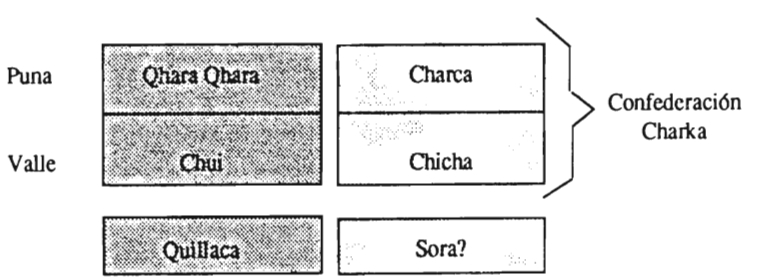
Otro testigo añade que Tata Paria era: "señor absoluto de toda la dicha nación que los orco suyos al cual conoce muy bien este testigo y le bio gobernar en tiempo de Guayna Capac.." (Ibid.).

28 Mientras Urco se asocia con la derecha, alto, masculino, guerrero, cultural, positivo, Uma se asocia con lo contrario: izquierda, bajo, femenino, no cultural, negativo (Bouysse 1987, Montes 1987).

posibilidad de distintos segmentos de autoridad o pertenencia. Una autoridad podía formar parte de una confederación, por ejemplo, el caso de Tata Paria, que paralelamente podía ser unas veces señor de toda la confederación Charka (Charkas, Qhara Qhara, Chuis y Chichas) y a la vez tener un nivel de articulación con los Quillaca, y otras no porque los Quillaca eran urcusuyus pero no pertenecían a la llamada Confederación Charka (cf. Riviere, 1990)[29].

La pregunta es ¿quién asumía el mando superior y en qué circunstancias? En los documentos coloniales, tanto Coysara (mallku Charka), como Tata Paria (mallku Qhara Qhara) reclaman para sí una preponderancia. Sin embargo, mientras el primero dice ser señor de 10.000 vasallos, el segundo dice serlo de 20.000. La extensión del territorio de cada una de estas naciones nos podría confirmar que evidentemente fue así.

NIVELES DE AUTORIDAD DE LOS MALLKUS
TATA PARIA Y COYSARA



Ahora bien, de acuerdo a este orden, el señor de Urcusuyu tendría que estar por encima del señor de Umasuyu, en una situación que englobara a ambos segmentos. Queda entonces pendiente una pregunta, ¿por qué si **Tata Paria** tenía mayor categoría, como señor universal de los Urcusuyus, no aparece en el momento trascendental de la resistencia a los españoles[30]?

29 Tristan Platt (1987) visualizó en los documentos tempranos sobre las autoridades étnicas que había un doble funcionamiento en distintos segmentos, sin embargo, su propuesta era que un señor podía ser mallku de los urcusuyus, pero solamente de la mitad hanansaya de cada señorío. Esta interpretación fue luego rechazada por el propio autor (clases Diplomado Flacso, La Paz 1990).

30 En el **Memorial de Charcas** (transcripción de Margarita Suárez) se detallan los nombres y las naciones de los mallkus presentes. Por los Qhara Qhara estuvo presente Moroco, que es una autoridad de Pocoata, es decir, de menor categoría en el conjunto que los hijos de Tata Paria.

Primero debemos descartar la idea de que no fuera percibido como un momento crucial. El hecho de que todas las naciones de la región tuvieran su autoridad (y sus guerreros) presentes es una muestra de ello.

En este punto es central tomar en cuenta el territorio. Es mayor la estrecha articulación entre autoridad étnica y espacio geográfico. Como indicamos líneas más arriba, la resistencia tuvo lugar en Cochabamba y la rendición en Auquimarca. Al respecto, tenemos dos preguntas: ¿porqué la resistencia tuvo lugar en Cochabamba y a qué señorío correspondía territorialmente este lugar?

Existen algunas circunstancia que pudieron haber influido en que fuera Cochabamba el lugar del enfrentamiento: su cercanía a Pocona (fortaleza de Inkallajta), región que se encontraba en los márgenes, tanto de los señoríos locales como del Tawantinsuyo. Esto mantendría a la población, las tierras, las minas y las wakas lejos del invasor. Además, una razón importante fue que esta era una zona multiétnica. Prácticamente todos los señoríos de la zona tenían mitmas instalados en ese valle, que convivían lado a lado bajo la "pax Inkaica".

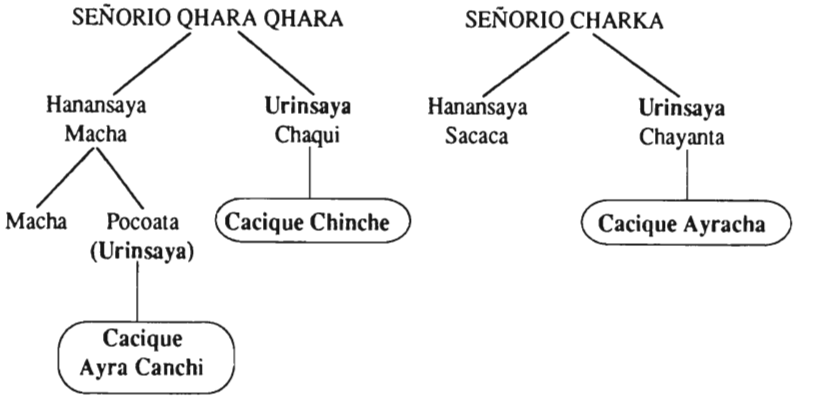
Estos hechos permitieron la presencia colectiva de guerreros en esta zona, pero en Auquimarca, lugar de la rendición, si bien al parecer eran originarios los Cayanas y Auquimarcas, y los grupos de la puna pertenecían a los Charka, era por tanto un territorio Charka.

Pensamos, entonces, que probablemente este hecho, simple y evidente, puso a **Coysara** en primer nivel, pues no entraba en consideración el momento, sino el lugar: el hecho de que el enfrentamiento tuviera lugar en una zona que correspondía a Umasuyo y al territorio Charka daba de hecho a **Coysara** el lugar del "mallku de gran poder".

16. Cinchi, Canchi o Chinche

Al revisar los nombres de las autoridades étnicas en la colonia temprana, se encuentran una cantidad de nombres correspondientes a los caciques de los distintos segmentos en que estaba organizada la sociedad. Algunos nombres sobresalen mientras otros parecen estar en segunda línea. Esto no siempre debe ser un reflejo de la situación prehispánica, sino del manejo de las autoridades en el nuevo orden imperante. De cualquier manera, queremos indagar ahora sobre los niveles secundarios de las autoridades, es decir, de los mallkus de urinsaya.

LOS URINSAYA DENTRO DE LOS SEÑORIOS



Sabemos que la mitad urinsaya de los Qhara Qhara fue Chaquí (del Río 1989). De esta mitad quedan pocos datos y sabemos solamente que un tal "**chinche**" era su cacique alrededor de 1538:

> a la quarta pregunta dijo este testigo [lic.Polo] hizo tres partes la provincia de los yndios de Chaqui de que era cacique principal **chincha** y los dividio en tres partes por novecientos e seys yndios que parescieron por la visita antigua... (Probanza de don Pedro de Córdoba 1561. En: del Río 1989: 53. Subrayado nuestro).

Pero en la medida en que la segmentación se repite, tenemos también que hay un urinsaya de la mitad Macha, y esta urinsaya fue Pocoata. De la autoridad de esta parcialidad tenemos mayor información debido a que presentaron una probanza de méritos alegando haber estado emparentados con el Inka por la vía del matrimonio con una hija de Huayna Capac. La autoridad de Pocoata/ Hurinsaya/ en el momento de la llegada de los españoles era **Hanco Tutumpi Ayra Canchi**. Uno de los hijos de este señor estuvo presente en la resistencia a los españoles en Cochabamba, se trataba de **Moroco** (Memorial).

Veamos los significados en aymara de los nombres de estas autoridades:

"Hanko Pacacya"	: blanco
"Thutumpi"	: flor de cualquier género que sea
"Ayratha"	: trabajar en dos obras en un mismo día
	: errar tejiendo, pasando los hilos de la urdiembre sin cogerlos con la trama
"Ayraquipatha"	: dar a uno si y a otro no cuando hay muchos

(Fuente: Bertonio)

Y los significados en quechua:

"Hancu"	: cosa cruda
"Ayri"	: hacha para cortar
"Cinchi"*	: fuerte, valiente, recio

* En la repetición de los apellidos en la zona a veces aparece como Cinche y otras como Chinche o Canche, por esto pensamos que esta última traducción "Ayri" y "Cinchi" puede ser la más acertada.

En el caso de Hanco Tutumpi Ayra Canchi encontramos en los significados una combinación del quechua y del aymara. "Hanco Tutumpi" nos habla de un símbolo que posteriormente será recordado mediante un dibujo en el escudo de armas que los de Pocoata piden a la Corona Española: una mata con flores blancas. Y Ayra (ayri) y Canchi (cinchi) aludían a símbolos de fortaleza en quechua.

¿Quiénes eran las autoridades de urinsaya de los Charka? Conocemos ampliamente los nombres y actuación de los señores de Charkas/anansaya que formaron un linaje que se mantuvo durante toda la colonia: los Ayaviri Coysara. En cambio, apenas tenemos datos de las primeras autoridades coloniales de Charkas/urinsaya (que viene a ser el Chayanta colonial). En documentos muy tempranos encontramos que aún no tenían nombres cristianos (1556), y figuran como encargados de recoger el tributo de Chayanta **Airacha** y **Canche** (ACM, CR.1. 1556)[31].

Tenemos, entonces, que en lugares mencionados (Pocoata, Chaquí y Chayanta) las autoridades son Aira Canche, Chincha, Airacha y Canche. Estos datos nos dan una pauta muy interesante: los nombres son los mismos en los tres lugares. Esto podría indicar que **Aira** (o **Airacha**) y **Canche**, fueron denominativos Inka en la zona. Se trata, según creemos, de autoridades locales, ya que los gobernantes cuzqueños, por ejemplo en Cochabamba, se llamaban Uchumayta y Gacamayta (Wachtel 1981), pero también podemos pensar en redes y alianzas.

¿Fueron estos los únicos Ayra o Cinchi en la región? Es difícil dar una respuesta pues la documentación muestra algo y oculta muchos otros datos. Podemos, sin embargo, por datos aislados suponer que hubo varias otras autoridades con estos nombres: durante el siglo XVI y el XVII varios Ayra aparecen tanto en Macha como en Pocoata y algunos en Chayanta (en el ayllu Chulipa, cf. Arze y Medinaceli 1990), pero no los encontramos en otros lugares.

31 26 años después firman el Memorial de Charkas la siguientes autoridades: (17 de noviembre de 1582) "Francisco Soto, cacique principal del repartimiento de Chayanta, e don Alonso Cauacire, e don Gregorio Achuquira, e don Francisco Chambi, e don Alonso Tampaquine ansimismo cacique principales del dicho repartimiento de Chayanta" (Espinoza Soriano; 1969: 118). Mayor número de autoridades que para cualquier otro repartimiento, posiblemente mostrando ya las partes de los cinco ayllus de Chayanta, Laymes, Chullpas, Carachas, Chayantcas y Sicoyas.

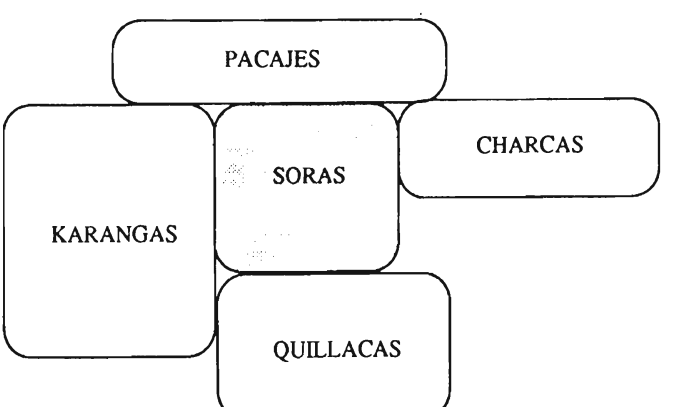
Sobre los Cinchi (Canche o Chincha) también tenemos datos distribuidos en una región más amplia: Canche en Chayanta(1556), Cochabamba(1550) y Tapacarí (1586). Chincha en Macha(1550) y Chaquí(1550), ¿se tratará de la misma persona?, y Chinche en Pocoata (1575) (Ibid.) o de redes de alianza.

Proponemos aquí que un estudio de los nombres de las autoridades étnicas tempranas nos dará pautas para indagar las redes de poder entre los señores de la región. Es decir, que los nombres no se otorgaban de forma caótica o al azar, tienen que ver con las relaciones de parentesco real o ritual, y tal vez más aún con el carácter de la autoridad: guerrera, ritual o, finalmente, con su relación con los incas.

17. Hachacata

Hay todavía un nivel de relación entre autoridades a la que quisiéramos referimos: se trata de la relación entre Soras y Charkas. Hemos hecho referencia a la ubicación geopolítica de los Soras en la región. Estos se hallaban como cuña entre las dos confederaciones, la Charka y la Quillaca. Como ya dijimos, el origen de los Soras es todavía motivo de investigación. Hay testimonios que, al contrario de lo que generalmente se ha dicho, los muestran como grupos originarios de la zona aunque reubicados en la misma región (Schramm 1991), por lo tanto, no serían mitimaes traídos por los Inkas, aunque los Sora, al oeste de Cuzco, fueron incluidos al Tawantinsuyo tempranamente (Rostworowski 1992).

UBICACION ESTRATEGICA DE LOS SORAS



Los importantes servicios brindados a los Inkas como mitimaes polfticos y por su apoyo con indios de guerra, les valieron a los mallkus Soras el título de "yngas de privilegio" (Schramm 1990) y una de sus funciones principales fue la de "governador e guarda de las fortalezas"[32].

Venidos de lejos o no, los testigos coinciden en afirmar que **Hachacata**, autoridad de los Sora de Tapacarí, fue una autoridad recoconocida por Huayna Capac a nivel regional. Esto significaba, en palabras de los testigos, "desde la provincia de umasuyo e urcosuyo hasta Chiles"[33] (1586 declaración de don Alonso Cota cacique de Capinota. En del Río: 80). Tapacarí parece fue la mitad urinsaya de los Sora, mientras que Paria fue hanansaya[34] (Scharamm 1991).

Tendríamos, entonces, que mientras **Coysara** era autoridad de los umasuyos y **Tata Paria** era de los urcusuyos, **Hachacata** aparece como de ambos "bandos", es decir que:

> ... achacata fue un cacique principal de tapacary e gobernador que fue por el ynga Guayna Capa desde vilcanota e **omasuyo y urcusuyo** e hasta las provincias de chile... (Declaración de don Francisco Tanquire, cacique del Paso. En del Río: 80).

Si tomamos literalmente a los testigos, su autoridad llegaría hasta "Vilcanota". ¿Tan distante referencia tendrá algo que ver con un origen norteño de los Soras? **Hachacata,** palabra aymara (Bertonio) que significa engrandecerse, crecer, es una traducción precisa a la situación de este importante mallku.

En la colonia temprana, en el siglo XVI y comienzos del XVII, descendientes de **Achacata** figuran con el apellido Achacata como caciques de la antigua zona urinsaya de los Sora: Tapacarí, Sipe Sipe y Chacacollo. Un descendiente de Achacata, bautizado como Hernando Achacata continuó como cacique de Tapacarí y Sipe Sipe. En 1579, Miguel Achacata como

---

32 "y este testigo vio que en el tiempo antiguo de los yngas si no eran señores principales como lo era el dicho Cumsa e un ynga questaba puesto por **governador e guarda de las fortalezas** desta provincia como señor tan grande e criado del inga principal deste reyno a un Hausita. Estos solos fueron los que traían lampas por ser como heran los mayores desta provincia" (Testimonio de Baltazar Condori natural de Huancane en Memorial 1591: 214 [f 104]. El subrayado es nuestro).

33 "...a sus padres e abuelos y sus antepasados tratando de los linajes y señores principales de toda esta provincia de los Charcas se trataba e platicaba del **ynga achacata** (natural de Tapacari) que fue uno de los más principales caciques que en el tiempo del ynga guayna capa avia en todo esta dicha provincia e como tal tenía en señorío y gobierno desde la provincia de omasuyo e Urcosuyo hasta Chiles e que andaba e le traían en andas..." (1586) (Declaración de don Alonso Cota cacique de Capinota. En del Río: 80).

34 "Este territorio, mayormente fue poblado por los Soras de Paria y Capinota, probablemente la parcialidad de Alasaya (hanansaya). Más hacia el norte se situaban los territorios del supuesto mayasaya (urinsaya) Sora, constituidos por las unidades coloniales de Caracollo / Mohosa, Tapacarí y Sipe Sipe, incluyendo los valles (¿y la montaña?) de Ayopaya y llegando a los valles de Cochabamba y Sacaba y sus alturas (Colomi) (Schramm 1991).

cacique de Chacacollo; en 1613, el mismo u otro Miguel Achacata como cacique de Sipe Sipe; y en 1644, Juan Achacata, hijo de Hernando Achacata, como cacique de Tapacarí[35].

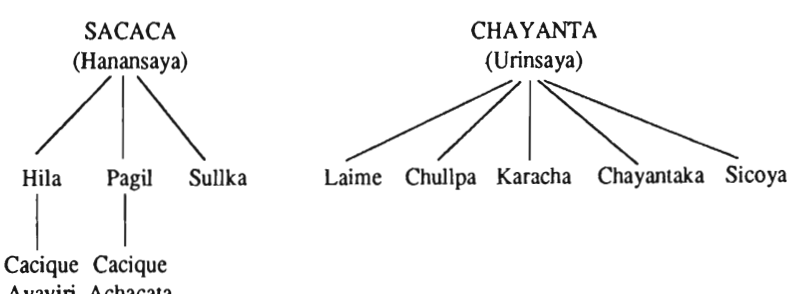
Observamos, entonces, una constante de este "apellido" entre los Soras de Urinsaya.

Tomemos algunos otros datos sobre **Achacata** que traen nuevos interrogantes. Se trata de Achacata, cacique de los Charka (Sacaca). En la década de 1550 un tal **Hachacata** (o Achacata), llamado luego Hernando **Hachacata**, acompañó a Alonso **Ayaviri**, cacique de los Charkas, en los primeros trámites coloniales. Para la recolección de los tributos son nombrados los caciques de Sacaca "**Ayavire e Achacata**" (ACM-Potosí CR 1555). Achacata aparece nuevamente en documentos de 1556 (ACM- Potosí CR 5) junto a "don Alonso [**Ayaviri**], Diego Yuaira, "todos caciques del repartimiento de Sacaca", y en 1567 junto a don Alonso Condori (Arze y Medinaceli 1990).

Este Achacata cacique del repartimiento de Sacaca, llamado luego Hernando Achacata, ¿es el mismo que aparece como autoridad de los Soras de Tapacarí? En caso afirmativo tendríamos que nuevamente una autoridad figura en dos grupos distintos, aunque esta vez parece que no se trata de segmentos englobantes, sino de una doble pertenencia. Podría también tratarse de autoridades paralelas.

Pero más aún, de acuerdo a un padrón de Sacaca de 1614 (AGNA Revisita 1614), Achacata figura como cacique de la parcialidad de Pagre o "Pagil". Es necesario aclarar que en los documentos tempranos Sacaca aparece subdividida en tres: Hila, Pagil (o Pagre) y Sullca. La parcialidad de Pagre corresponderá posteriormente al pueblo de San Pedro de Panacachi, de acuerdo a los ayllus menores que contiene (ANB, padrones Sacaca, 1846). Lo interesante es que el nombre prehispánico de Panacachi fue Collaoma, algo así como un "ayllu femenino"; **Panacachi** también nos da la idea de linaje.

DIVISION INTERNA DEL SEÑORIO CHARKA



35 AHC EC 24.1573-1701. En del Río (1987) y Memorial (1591).

Siguiendo la pista de don Hernando Achacata, sabemos que su hija **María Coocama** (oriunda del pueblo de Collaoma, es decir Panacachi) se casó con **Fernando Ayaviri** (cacique de Sacaca) (**Memorial**: 28), lo que nos permite vislumbrar algunas formas de alianza entre las familias locales y la unidad de las diferentes parcialidaes. ¿Fue una táctica de los Ayaviri de Sacaca o se trata de una norma en la región?

La relación entre los antiguos Soras y antiguos Charkas ocurría también a otros niveles. Ambos compartían mojones en la región de Cochabamba, en el pueblo de Londo, que era el límite entre territorio Charka y Sora. Al parecer, esta era una zona ritual donde se practicaban taquies y ceremonias clandestinas[36].

En el caso Charkas-Soras, se observa una serie de "estrategias" que parecen amarrar las alianzas. Los vimos junto con Almagro en su expedición a Chile y también en la resistencia a los Pizarro, en Cochabamba. En los primeros engranajes de la colonia parece que un señor de los Sora está insertado en una parcialidad de Sacaca, que la relación también podía pasar por las alianzas matrimoniales e incluso se encontraban compartiendo espacios rituales en una zona multiétnica.

Todo lo anterior nos plantea la posibilidad de una doble relación, es decir, ser autoridad de diferentes grupos al mismo tiempo (Charkas y Soras en este caso), tal como se nos mostraba en los niveles de señores uma y urco. Lo importante es señalar que si bien estas posibilidades de segmentación y unión estaban determinadas, tenían que ser alimentadas y mantenidas constantemente mediante los lazos matrimoniales, rituales y probablemente de guerra. A su vez, nos plantea preguntas acerca de la etnicidad, la identidad y las fronteras de los grupos.

36 " ... saliendo del dicho pueblo de Capinota para Cochabamba dos leguas del dicho pueblo de Londo esta por moxon dos paredones junto al camino real que eran las casas de Consara e condo, es el límite de los Soras e los dichos yndios del paso e Tiquipaya"(del Río 1987: 81).

BIBLIOGRAFIA Y FUENTES

Documentos

Archivo General de la Nación Argentina (AGN).
- Revisita de Chayanta. Padrones de Potosí. Siglo XVII. Legajo 18-7-1. Sala XIII.

Archivo Histórico de Potosí. Casa de la Moneda.
- Cajas Reales 1, 5 y 18.

Archivo Nacional de Bolivia
- Padrones de la provincia de Chayanta - 1846.
- Escrituras Coloniales 135.
- Minas Carta 1463, 1640.

Bibliografía

ARZE QUIROGA, Eduardo: 1978 — **Historia de Bolivia. Fases del proceso hispano - americano: orígenes de la sociedad boliviana en el siglo XVI**. Ed. Los Amigos del Libro, La Paz-Cochabamba.

ARZE, Silvia y Ximena MEDINACELI: *1990* — *Charcas, Chayanta y Chayantaca. Espacio y poder en el norte de Potosí*. Informe de trabajo (Manuscrito). Taypikala.

1991 — **Imágenes y presagios. El escudo de los Ayaviri, mallkus de Charcas**. HISBOL, La Paz.

ASSANDOURIAN, Carlos Sempat: 1994 — **Transiciones hacia el sistema colonial andino**. IEP y Colegio de México.

BARNADAS, Joseph: 1973 — **Charcas. Origenes históricos de una sociedad colonial 1535 - 1565**. Cipca, La Paz.

BARRAGAN, Rossana: s/f — **De señoríos a comunidades, El caso Quillacas**. Cuadernos de Estudio. MUSEF. La Paz.

1994 **¿Indios de arco y flecha? Entre la historia y la arqueología de las poblaciones del norte de Chuquisaca. Siglos XV - XVI.** Ed. Asur 3. Sucre.

BERTONIO, Ludovico: [1612] 1984 **Vocabulario de la lengua aymara.** CERES-MUSEF. La Paz.

BOUYSSE-CASSAGNE, T.: 1987 **La identidad aymara. Aproximación histórica (s. XVI s.XVII)** HISBOL-IFEA. La Paz.

BOUYSSE y HARRIS: 1987 "Pacha: en torno al pensamiento aymara". En: **Tres refexiones sobre el pensamiento andino.** Hisbol, La Paz.

CHOQUE, Roberto: 1987 "Los caciques aymaras y el comercio en el Alto Perú". En: Calderón y Dandler. **La fuerza histórica del campesinado.** CERES Cochabamba.

1991 "Los caciques frente a la rebelión de Tupak Katari en La Paz". En: **Historia y Cultura Nº 19.** La Paz.

DEL RIO, Mercedes: 1989 "Estructuración étnica Qhara Qhara y su desarticulación colonial". En: **Historia y Cultura Nº 15.** La Paz.

1990 "Simbolismo y poder en Tapacarí". En: **Revista Andina Año 8 Nº 1,** julio 1990.

ESCOBARI de QUEREJAZU, Laura: 1982 "La heráldica inca y los caciques Cusicanqui de Pacajes". En: **Arte y Arqueología** 5-6. UMS. La Paz.

ESPINOZA, Waldemar: 1969 **El Memorial de Charcas.** Cantuta, Revista de la Universidad Nacional de Educación. Chosica.

ESPINOZA, Waldemar (ed.): 1981 Segunda información hecha por don Juan Colque Guarache, cacique principal de los Quillacas, Asanaques, Aracapis, Puca, Yucasse y Guare... En: **Revista del Museo Nacion.** T45. Lima.

GISBERT, Teresa: 1987 "Los cronistas y las migraciones aymaras". En: **Historia y Cultura Nº 1.** La Paz.

1992 "Los curacas del collao y la conformación de la cultura mestiza andina". En: **500 años de mestizaje en los Andes**. National Museum of Ethnology. Osaka.

GISBERT, Teresa; Silvia ARZE y Martha CAJIAS: 1987 **Arte textil y mundo andino**. Ed. Gisbert. La Paz.

GOMEZ, Ana María et alt: 1990 **El ayllu Chayantaka**. Taypikala. Informe inédito.

GONZALES HOLGUIN, Diego: [1608] 1952 **Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua quichua o del Inca**. Lima.

MARTINEZ, José Luis: 1986 **El personaje sentado en los keru. Hacia una identificación de los kuraka andinos**. Museo chileno de arte precolombino. Santiago.

1995 "Papeles distantes, palabras quebradas. las informaciones sobre Lípez en el siglo XVI". En: **Espacio. Etnias. Frontera**. Ed. Asur 4. Sucre.

MEMORIAL DE CHARCAS: [1584-1598] 1986 Inédito. Transcrito por Margarita Suárez, para el libro Charkas/Qaraqara de Bouysse, Harris, Platt y Sanginés. En prensa. HISBOL. Londres.

MONTES, Fernando: 1986 **La máscara de piedra**. *Simbolismo y personalidad aymaras en la historia*. Ed. Quipus. La Paz.

MORALES, Adolfo: 1977 **Repartimiento de Tierras por el Inca Huayna Capac**. Testimonio de un documento de 1556. UMSS. Museo Arqueológico - Cochabamba.

MURRA, John: 1975 "Las investigaciones en etnohistoria andina y sus posibilidades en el futuro". En: **Formaciones económicas y políticas del mundo Andino**. IEP, Lima.

PARSSINEN, Martti: 1992 **Tawantinsuyu. The Inca State and its Political Organization**. SHS, Helsinki.

PEASE, Franklin: 1992 **Curacas, reciprocidad y riqueza.** Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

PLATT, Tristan: 1987 "Entre chaxwa y muxsa. Para una historia del pensamiento política aymara". En: **Tres reflexiones sobre el pensamiento andino.** Hisbol. La Paz.

RASNAKE, Roger: 1988 **Autoridad y poder en los Andes.** *Los Kuraqkuna de Yura.* Hisbol, La Paz.

RIVERA, Silvia: 1978 "El mallku y la sociedad colonial en el siglo XVI: el caso de Jesús de Machaca". En: **Avances I**, La Paz.

RIVIERE, Gilles: 1986 "Cuadripartición e ideología en las comunidades aymaras de Carangas (Bolivia)". En: **Historia y Cultura Nº 10**, La Paz.

1990 "El espacio Karanka". Ined.

ROSTWOROWSKI, María: 1992 **Historia del Tawqantinsuyu.** IEP (cuarta ed.).

198. **Estructuras andinas de poder.** IEP, Lima.

SAIGNES, Thierry: 1984 **Las etnias de Charcas frente al sistema colonial.** Jahrbuch-für Geschichte. Band 21. Böhlau Verlag. Koln-Wien.

1985 **Los Andes orientales. Historia de un olvido.** CERES. Cochabamba-La Paz.

1986 **Lobos y ovejas** (sin datos).

SANTOS, Roberto: 1987 "La contribución del Apu chalco Yupanqui, gobernador del Kollasuyu en la expedición de Diego de Almagro a Copiapó, principio de Chile". En: **Colección de folletos bolivianos.** Vol. III Nº 24, Periódico **Hoy**, La Paz.

SCHRAMM, Raimund: 1989 — Archivo Histórico de Cochabamba. **Indice de documentos sobre indios y tierras. S. XVI, XVII y XVIII**. Biblioteca Etnológica Boliviana. Cochabamba.

1990 — "Mosaicos etnohistóricos del valle de Cliza. Siglo XVI". En: **Historia y Cultura**. La Paz.

1991 — "Mojones, fronteras y territorialidad. Repartición étnica y política colonizadora/ colonialista en los valles de Ayopaya y Mizque". Ponencia presentada al II Congreso Internacional de Etnohistoria. Coroico.

SILBERBLATT, Irene: 1990 — **Luna, sol y brujas. Género y clases en los Andes prehispánicos y coloniales**. Centro Bartolomé de las Casas, Cusco.

SPALDING, Karen: 1974 — **De indio a campesino. Cambios en la estructura social del Perú colonial**. IEO, Lima.

STERN, Steve: 1987 — "La variedad y ambigüedad de la intervención indígena en los mercados coloniales europeos: apuntes metodológicos". En: **La participación indígena en los mercados surandinos**. CERES/SSRC, La Paz.

TITO Cusi Yupanqui: [1570] 1991 — **Relación de la conquista del Perú**. Ed. Horizonte. Lima.

URIOSTE, Martha: 1978 — "Caciques Guarache". En: **Estudios Bolivianos en Homenaje a Gunnar Mendoza**. La Paz.

WACHTEL, Nathan: 1981 — "Los mitmas del valle de Cochabamba". En: **Historia Boliviana** I/1.

LA HERMENEUTICA EN HEIDEGGER

Walter Navia R.*

Wege, nicht Werke
Caminos, no obras

Heidegger[1]

1. La hermenéutica existencial

La filosofía moderna está orientada al conocer. Incluso lo ético se dimensiona en relación al conocer (Kant) y lo histórico se orienta a la conciencia y racionalidad del hombre (Hegel). La hermenéutica, en cambio, es un nuevo punto de partida para la comprensión del hombre, de su situación en el mundo y de su proyección hacia el mundo. Desde este punto de vista, La hermenéutica reflexiona desde una perspectiva revolucionaria.

La reflexión hermenéutica sistemática comenzó con Scheleirmacher quien inicia la comprensión científica de la Biblia y con Dilthey, quien pretende una comprensión científica de la historia. Pero ninguno se ocupó de la comprensión del hombre en la existencia y, por ende, de su dimensión hermenéutica. Heidegger, por el contrario, se propone una interpretación del existente humano como acción y proyección.

---

* El Dr. Walter Navia R. es docente investigador titular del Instituto de Estudios Bolivianos y docente titular de la Carrera de Literatura de la Universidad Mayor de San Andrés.

1 Epígrafe de la edición general de sus libros y de sus cursos, escrito poco antes de su muerte (Cfr. Beaufret, 1993: 12; Haar, 1983: 20).

2. Martín Heidegger. Notas biográficas

Heidegger ocultó celosamente los datos de su biografía, durante toda su vida. Esto obedece, sin lugar a dudas, a una posición de un filósofo para quien la entrega al filosofar es la tarea máxima de su existencia. Por esto redujo al mínimo el *curriculum vitae* que precede su tesis doctoral de 1914. A la misma razón obedece el resumen de la biografía de Aristóteles que ofreció a sus estudiantes: "Nació, trabajó, murió". Del hecho de haber reducido toda una biografía a un verbo, "trabajó" se podría deducir que la obra como resultado de trabajo es la materia importante que se propone a los estudiantes para su estudio. Pero, en el caso de Heidegger, esto no es tan simple, si tomamos en cuenta el epígrafe de sus obras completas que inicia este capítulo: *Wege, nicht Werke (Caminos, no obras).*

Efectivamente, las obras no se proponen para su estudio como si se tratara de productos conclusos, terminados, *per-fectos*, sino como caminos que se han de recorrer al estudiar el pensamiento filosófico de un filósofo como Aristóteles. De la misma manera, para Heidegger, su obra no es importante como un conjunto de obras, sino como caminos de su filosofar. "El pensamiento antes de ser obra es camino" (*Das Bleibende im Denken ist der Weg*), dice este filósofo[2].

> *Weg, Feldweg, Hoszwege, Unterwegs* (zur Sprache), *mein Denkweg*... Il n'est pas nécessaire d'être grand spécialiste de l'oeuvre de Heidegger pour constater qu'elle est, tout entière, placée *sous le signe du chemin* (Ib.).

En consecuencia, siguiendo esta línea de pensamiento, no se debe dirigir la atención al pensador como persona psicológica; lo que debe importar es su itinerar por la historia del ser: "il n'est pas question ici de la psychologie des philosophes -dice-, mais uniquement de l'histoire de l'être" (Nietzsche II: 237. Cit. Haar, 1983: 21)

Hay dos aspectos de su biografía que, sin embargo, merecieron la curiosidad de sus seguidores o detractores: 1) la relación de su pensar el ser y su tierra natal y; 2) su vinculación con el nacional-socialismo.

Michel Haar nos muestra, en **La biographie rélegée**, cómo el único elemento autobiográfico de la obra de Heidegger son las menciones a la tierra natal y considera que existe una relación entre la apertura de pensamiento del filósofo con su enraizamiento en la tierra natal. "La pensée comme l'existence tout entiére ne peut porter des fruits que si elle répond à l'appel du natal", comenta Haar y luego cita a Heidegger: "Tout ce qui est vrai et authentique n'arrive à maturité que si l'homme est disponible à l'appel du ciel le plus haut, mais demeure en même temps sous la protection de la terre qui porte et produit". Esta cita encierra muchas connotaciones por el particular significado que en la filosofía heideggeriana contienen las

2 Cit. Jean-Pierre Charcosset, "Chemin faisant...". En Haar, 1983: 269.

palabras *verdad, cielo y tierra*, como veremos más adelante (Cfr. **Sendas perdidas**, "El origen de la obra de arte", 1959).

Pero esta tierra natal no es tanto el lugar situado en la Selva Negra, por cuyas montañas él hacía excursiones, ni tampoco son los parajes por donde efectuaba sus caminatas en sky de fondo; son más bien los lugares de las amistades cultivadas con sus vecinos campesinos y, sobre todo, es el sitio que constituyó "su universo de trabajo" (Cfr. Apéndice).

En cuanto al compromiso político de Heidegger, hay que partir del hecho concreto de su ingreso al partido nacionalsocialista y de su discurso de 1933 sobre la "Manifestación electoral de la ciencia alemana", con motivo de su toma de posesión del Rectorado por nombramiento de partido nazi. En el mismo, declara su adhesión al destino de su comunidad en el contexto del proyecto del partido nacionalsocialista: "Es el seguimiento unánime de esta incondicional exigencia de autorresponsabilidad lo que hace surgir la posibilidad de tomarse recíprocamente en serio y de afirmar ya con ello una comunidad... Pues ¿qué clase de acontecer es éste? El pueblo recobra la verdad de su voluntad de existencia, pues la verdad es lo que de manifiesto tiene aquello que convierte a un pueblo en seguro, claro y fuerte en su hacer y en su saber. De tal verdad brota la auténtica voluntad de saber..." [3]. Que esta adhesión no fue algo circunstancial se prueba por sus palabras de 1935 sobre "la íntima verdad y grandeza" del movimiento nacionalsocialista" [4] y de 1942, en su curso sobre Hölderlin sobre el "carácter históricamente único" del mismo [5].

Hay que mencionar también su defensa del destino del pueblo alemán y de la necesidad de salvadores de la verdad de ese destino, en clara alusión al Führer, y, sobre todo, el silencio indiferente sobre los horrores de los campos de concentración que mantiene en la "Carta sobre el **humanismo**", justamente en la época en que se difundían las fotografías de las escenas antihumanas de Auschwitz, en todos los rincones de Alemania. Habermas comenta: "Heidegger se mantiene siempre en el ámbito de lo general. Lo que a él le importa es que "el hombre es vecino del Ser", no que el hombre sea vecino del hombre"[6]. Esto lanza una mancha imborrable sobre la persona del filósofo. ¿Mancilla también la obra filosófica del mismo?

La pregunta requiere algunas precisiones. Ante todo, ¿es la posición política asumida por Heidegger una consecuencia natural de su posición filosófica? Esta misma interrogante implica: ¿Se puede caracterizar la obra de Heidegger como intrínsecamente nacionalsocialista? Si la respuesta es negativa, ¿se correlaciona la decisión política con aspectos fundamentales

3 (G. Schneeberger, **Nachlese zu Heidegger**, 1962: 149 y ss. Cit. Habermas, 1988/89: 38)

4 1953: 152. Cit Habermas, Ib.: 43.

5 **Gesamtausgabe**, t. 53, p. 106. Cit. Habermas, Ib.: 43).

6 Ib.: 51.

de su obra? Por último, ¿se debe concluir que la obra de un filósofo que se inscribió en el partido nazi, resulta cuanto menos sospechosa, sino definitivamente rechazable?

Karl Jaspers se refería en 1945 al "tipo de pensamiento" de Heidegger como carente "por esencia ... de libertad", "dictatorial y ajeno a toda comunicación"[7]. Una opinión semejante se puede encontrar en la denuncia que V. Farías efectúa un tanto espectacularmente en *Heidegger y el nazismo* (1988). A la inversa, la defensa de Heidegger va desde la simple argumentación del derecho a cometer grandes errores que poseen los que piensan en grande[8], a la desnazificación promovida en Francia hasta su promoción como miembro de la resistencia[9].

No corresponde a este trabajo detenerse en la discusión de esta problemática que lleva debatiéndose varios decenios. Me remito al excelente análisis de Jürgen Habermas, el más eminente filósofo de la Escuela de Frankfurt, que posee la ponderación de los grandes pensadores. En el mismo, se discrimina tajantemente el juicio sobre el hombre y la valoración de la obra filosófica. No es posible desconocer -dice- que "El cuestionable comportamiento político de un autor arroja ciertamente una sombra sobre su obra".

> Pero la obra de Heidegger -añade-, sobre todo el contenido de **Ser y Tiempo**, ocupa un lugar tan eminente en el pensamiento filosófico de nuestro siglo que es absurda la sospecha de que la sustancia de ese libro pudiera quedar descreditada más de cinco decenios después por la valoración política que se haga de la toma de partido de Heidegger por el fascismo.
>
> No puede descreditarse el contenido de verdad de una teoría poniéndola en relación con asuntos que le resultan externos; pero tampoco se puede ni se debe declarar terreno vedado a una figura del espíritu objetivo, que tan potente se muestra en su capacidad de crear tradición, inmunizándola incluso contra la pregunta de si en ella no se entreveraron elementos certeros, objetivos, con elementos absorbidos de la visión de mundo predominante en su época (Habermas 1988/89: 22-3).

Es interesante que este filósofo judío reconozca que Heidegger no fue racista y que "su antisemitismo, si es que puede demostrarse, fue más bien de ese tipo cultural al que estamos tan acostumbrados" (Ib.: 40-1).

Por último, cuando en la "Carta sobre el Humanismo" se alude a la "patria", no se remite a ninguna conceptualización nacionalista: "El espacio de existencia del pueblo -afirma- se sublima en patria: "Esta palabra está pensada aquí en su sentido esencial, no patriotero, no

7 Jaspers, Informe de la Comisión de Depuración Política, 1945. Cit. Habermas Ib.: 18.

8 Cfr. Nolte (1988). Cfr. Habermas Ib.: 61.

9 Ib.: 63.

nacionalista, sino en términos de la historia del Ser" [10]. Más explícito acerca de cómo concibe a la "patria" resulta en la siguiente cita:

> Lo alemán no es dicho al mundo para que éste se restablezca gracias al modo de ser alemán, sino que se dice a los alemanes, para que gracias a la pertenencia destinal a los pueblos ingresen, con éstos a la historia del mundo...La patria de este habitar histórico es la cercanía del ser (1948/85:92).

Emprenderemos, pues, el análisis no del hombre, sino de la obra de M. Heidegger o, más exactamente, de los senderos y caminos de la obra de este filósofo que produjo -en opinión de Gadamer- "una de las innovaciones filosóficas más importantes del período de posguerra" y -en opinión de Schérer- que ofreció "un pensamiento subversivo" a cualquier auténtico pensador revolucionario[11].

3. La ontología existencial en ser y tiempo

La obra fundamental de Heidegger, **Ser y tiempo**[12], tiene un objeto preciso, enunciado en el mismo epígrafe. En efecto, después de señalar que la pregunta por el ente dejaba perplejo a Platón, se interroga: **¿Seguimos, entonces, hoy siquiera perplejos por no comprender la expresión "ser"? En manera alguna. Y así es cosa, pues, de empezar, ante todo, por volver a despertar la comprensión para el sentido de esta pregunta. El desarrollo concreto de la pregunta que interroga por el sentido del término "ser", es la mira del siguiente tratado. La exégesis del tiempo, como el horizonte posible de toda comprensión del ser, es su meta provisional** (SZ: 10).

El libro está dividido en dos partes: 1) "Exégesis del **ser ahí**[13] en la dirección de la temporalidad y explanación del tiempo como horizonte trascendental de la pregunta que interroga por el ser. 2) Grandes rasgos de una destrucción fenomenológica de la historia de

---

10 Heidegger, 1978: 334. Cit. Habermas Ib.: 48.

11 Schérer 1975: 53.

12 Utilizo la traducción castellana de José Gaos, pues por su excelencia se ha convertido en versión canónica en los medios académicos.

13 Siguiendo la traducción de **Ser y tiempo** efectuada por García Baca, en el capítulo 1 se utilizó el compuesto "ser ahí" para la versión de la palabra alemana Dasein, la cual se mantendrá en el presente trabajo. Hay que aclarar, sin embargo, que en la traducción de **Verdad y método**, se desestima la propuesta de García Baca y se emplea "estar ahí" en lugar de "ser ahí". No discutiré la argumentación lingüística y estilística del traductor, pero se prefiere la única traslación de la obra central de Heidegger. De aquí que en este texto tengan que aparecer las dos versiones, pues se tiene que respetar la propuesta del traductor de la obra de Gadamer, cuando se la cita textualmente. "Ser ahí" se alterna también con "Dasein" o "existente humano", por razones de estilo. En relación al problema del estilo, la analítica de Heidegger es sumamente compleja y a veces críptica. En cambio, las interpretaciones de Gadamer, si bien mantienen la complejidad, son estilísticamente más transparentes.

la ontología siguiendo el hilo conductor de los problemas de la temporariedad" (SZ: 50). Aunque Heidegger nunca escribió la segunda parte, se puede advertir que la analítica del Dasein, objeto de la primera, interesa como "horizonte de la pregunta que interroga por el ser". En otras palabras, el problema del ser resulta central no sólo en SZ, obra que inicia el pensamiento heideggeriano propiamente tal, sino a lo largo de todo su andar por los caminos de la filosofía.

3.1. La pregunta por el Ser ser y por el Ser del Ente.

¿Por qué propone a la pregunta por el sentido del ser como tema fundamental de la reflexión filosófica? Ante todo, porque, aun siendo esta la interrogante central de toda ontología, advierte Heidegger que se la planteó inadecuadamente o que simplemente se la olvidó. La filosofía anterior, desde los griegos, consideraron al ser como lo indefinible, lo evidente y lo presente. Por ser el "más universal" de los conceptos, el ser no puede ser definido pues no es posible concebir un género próximo. Al mismo tiempo, al ser el supuesto de toda mención de los entes, es supuestamente comprensible por sí mismo ("El cielo *es* azul"; "yo *soy* una persona de buen humor"). Por último, al ser se lo considera **presente**, es decir, en términos de Vattimo, *objetivo*. "Es en un sentido pleno, aquello que "subsiste", aquello que puede encontrarse, aquello que "se da", aquello que está presente; por lo demás, no es una casualidad el hecho de que el ser supremo de la metafísica, Dios, es también eterno, es decir, presencia total e indefectible" (Vattimo 1985/86: 24). En el primer caso, lo que se hace es soslayar la pregunta por el ser; en los otros se está interrogando por el ser del ente, es decir, se lo considera desde un punto de vista óntico y no desde la perspectiva apropiada, la ontológica[14]. Un caso ejemplar de indagación óntica es el de las ciencias que parcelan el universo de los entes en diversos sectores con la finalidad de utilizarlos; la dimensión ontológica desaparece completamente en el dominio de las ciencias. Las consecuencias de esta visión óntica son graves para el ser humano y para la tierra [15]. Todo esto demuestra que es necesario actualizar y replantear la pregunta por el sentido del ser como una necesidad y exigencia de la filosofía.

Ahora bien, la pregunta por el sentido del ser presupone la pregunta por el Ser del ente que pregunta por el Ser, pues el sentido de dicha pregunta se hará "ver a través" de ese ente que se pregunta. "Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos

14 Ontica es toda consideración, teórica o práctica, del ente que se atiene a los caracteres del ente como tal, sin poner en tela de juicio su ser; ontológica es en cambio la consideración del ente que apunta al ser del ente. La "descripción del ente intramundano" es óntica; la "interpretación del ser de este ente" es ontológica (Vattimo 1985/87: 20).

15 La más grave es que la orientación hacia los entes y el olvido de la cuestión del ser provoca la más profunda alienación en el existente humano: "El hombre de hoy -dice Heidegger- se halla incapacitado para un verdadero encuentro consigo mismo, es decir, en ninguna parte descubre su ser" (Ensayo y conferencias: 36. Cit. Schérer 1975: 33). El error, o mejor, lo que extravía al hombre en una búsqueda sin fin de valores, el "extravío" (Irrnis) que marcan la existencia y el pensamiento contemporáneos comienza con la falsa lucidez con que se entrega al hombre, como un frente-a-sí, un mundo objetivo y dominable. Vivir en el extravío no significa tan sólo engañarse, sino, literalmente hablando, **errar**, en el sentido de estar siempre al margen, a distancia, de no saber a qué atenerse (HW, p. 274-5. Cit. Scherer 1975: 31).

la 'posibilidad de ser' del preguntar, lo designamos con el término 'ser ahí'" (SZ: 16-7). El "ser ahí", Dasein, difiere de todos los otros entes porque es el único que se pregunta por su ser, por el ser de los otros entes existentes y por el ser en cuanto tal. Al hacerlo, lo considera no como algo que está presente ante él, sino que, por el contrario, lo que hace es justamente "hacerlo ver a través", es decir, *presentar* el problema de la pregunta por el ser.

Existe, pues, una relación de copertenencia, no de subordinación, entre ser y hombre. "El Ser se hace presente al hombre de una manera que no es ni ocasional ni excepcional; sólo hablándole al hombre y yendo así hacia él, es y dura el Ser"[16]. Esta mutua relación posibilita, por una parte, la realización de la esencia del hombre y, por otra, el advenimiento del ser al hombre: "Es ante todo el hombre quien, en cuanto abierto al Ser, permite a *éste* venir a él como presencia. Semejante aproximación, semejante presencia, tiene necesidad del espacio libre de una aclaración, y así, por esta necesidad misma, permanece transapropiado por el ser del hombre" (Ib.).

3.2. El ser en el mundo

Por esta razón, no debe extrañar que *Ser y tiempo* se inicie con la analítica del existente humano, es decir, de la "facticidad del ser ahí (Dasein)", del ser humano considerado no en su esencialidad,sino en su existencia. Este ser humano no es considerado desde la perspectiva de su definición conceptual, sino desde su cotidianidad o, en palabras de Heidegger, como "término medio". ¿Cuál es la estructura esencial de este "ser ahí"? Este centro estructural de "ser ahí" es el "estado abierto" del mismo[17]. "Este ente -dice Heidegger- ostenta en su más peculiar ser el carácter del 'estado de no cerrado'. La expresión 'ahí' mienta este esencial 'estado abierto'" (SZ: 149-50).

Ahora bien, si el hombre en su íntima constitución existe como "estado abierto", ¿con respecto a qué se orienta esta apertura? Una puerta esta "abierta" con respecto al ingreso a una casa o al tránsito a otra habitación, o una vía está abierta con respecto al acceso hacia otros parajes. ¿Hacia qué está el Dasein abierto? Se puede contestar fácilmente que el ser humano está abierto con respecto a los otros entes del mundo. Pero debemos preguntarnos qué tipo de relación se establece entre el Dasein y ese mundo y hacia qué aspecto de esos entes está abierto. Vayamos primero a la respuesta a la primera parte de esta interrogante.

El Da-sein está definido como un "ser-ahí", lo que quiere decir que se constituye como un "ser en el mundo". La primera imagen que puede sugerir la traducción literal de Da-sein (Da = ahí; sein = ser) es que mundo es el lugar donde está el existente humano. Derivada de esta

16 Cuestiones I: 265. Cit. Schérer 1975/75: 83.

17 Hemos encontrado la constitución fundamental del ente temático, el "ser en el mundo", cuyas estructuras esenciales centramos en el "estado abierto" (SZ: 253).

interpretación, se podría concebir a los objetos de ese mundo, concebido como lugar, como un conjunto de cosas entre las cuales está el Dasein. Al Dasein se lo puede considerar, en este caso, como a un sujeto cuyo correlato son los otros entes, concebidos como objeto. Pues bien, para Heidegger la relación del "ser ahí" y el mundo difiere radicalmente de esta relación "objetiva" entre una *substancia cogitans* y una *res extensa* cartesianas, o entre un yo trascendental y su correlato noemático husserliano. La exégesis del Dasein abrirá un tipo de relación diferente de esta relación, pues el "ser en el mundo" parte de un existente y del hecho existencial de estar "en" el mundo. Por consiguiente, el "ser en el mundo" no es una categoría como lo es la espacialidad en Aristóteles o Kant, sino que es un carácter de la estructura del Dasein, un *existenciario*[18]. No se trata, pues, de una correlación que se la pueda establecer circunstancialmente y a voluntad, sino de que en la condición misma de "estar abierto" se efectúa intrínsecamente la particular estructura del Dasein que consiste en su "ser en el mundo". Desde esta perspectiva debemos entender que mundo es aquello a lo que se abre el Dasein, aquello a lo que se proyecta su intencionalidad como cuidado.

El mundo, pues, está constituido por una serie de entes "intramundanos" hacia los cuales el "ser ahí" se pro-eyecta y, de esta manera, "por-eyectándose", el Dasein "vive" en un mundo. ¿Cuál es la específica relación que se establece entre este "ser ahí" y los entes intramundanos hacia los cuales se pro-eyecta. No es la relación cognoscitiva del sujeto, como anteriormente se aclaró, sino la de un existente que es el único que se pregunta por el ser. Siendo esto así, se puede comprender una afirmación nuclear de la filosofía heideggeriana, y es que "este ente pueda comprenderse como siendo su "destino" estar vinculado con el ser de los entes **que le hacen frente dentro del mundo que es peculiar de él**" (SZ: 68. El enfatizado es mío).

De por medio no está la simple constatación de un tipo especial de relación entre "ser ahí" y los entes intramundanos, sino el reconocimiento de un "destino" del mismo "ser ahí": el destino de "estar vinculado" a algo. El Dasein tiene **como destino el estar vinculado a los otros entes**. Pero ¿a qué aspecto de esos entes está el "ser ahí" así ligado? Al **"ser de los entes"**. Con lo que primaria y fundamentalmente se vincula el hombre es con "el ser de...", vale decir, que el existente humano se orienta ante todo hacia "el ser de los entes" y no hacia sus categorías cognoscitivas. Se podría decir desde otra perspectiva que, para el ser humano, no es posible comprender nada sin que previamente no se lo comprenda como ser (pregunta por "el ser") y, simultáneamente como ser algo (pregunta por "el ser del ente").

Es posible otro acercamiento a este hecho existencial: para el ser humano que es un "ser en el mundo", los otros entes no consituyen primaria y existencialmente un entorno biológico estimulante ante el cual se reacciona con respuestas de índole neuro-biológica; los entes intramundanos se le abren como "siendo tales entes", lo cual, a su vez, presupone que ante

18 "Ser en", en nuestro sentido, mienta, por lo contrario, una estructura del ser del "ser ahí" y es un "existenciario" (SZ: 66).

todo "son". El ser humano, todo ser humano, posee la competencia existencial preontológica de estar pro-eyectado hacia el ser de los entes intramundanos, porque posee la concepción preontológica del ser en cuanto tal.

> nos movemos siempre ya en cierta comprensión del ser -dice Heidegger-. De ella brota la pregunta que interroga expresamente por el sentido del ser, y la tendencia a formar el concepto correspondiente. No *sabemos* lo que quiere decir "ser". Pero ya cuando preguntamos "¿qué es ser?", nos mantenemos en cierta comprensión de "es", sin que podamos fijar en conceptos lo que "es" significa. *Esta comprensión del ser, de "término medio" y vaga, es un* factum (SZ: 15).

El contacto más próximo del Dasein con el mundo es con las **cosas**. Siendo contacto existencial, no es un contacto con mediación de los conceptos o esencias, sino que se trata de una correlación vital, práctica. Lo que se abre al Dasein es la significatividad de las cosas como utensilios. El ser de los entes cosas es el de "ser-a-la-mano"; su carácter es el de ser manipulados, su manualidad. Un martillo no se abre como una esencia universal, sino como un utensilio que sirve "para algo", por ejemplo, para clavar un clavo. El ser del martillo se muestra, pues, a través del "para qué" de su servibilidad. Pero este "para qué" está a su vez inmerso en una red más amplia de significaciones de servibilidad, es decir, dentro de la red "herramientas de carpintería", por ejemplo. El Dasein, en consecuencia, "está abierto" al significado de la servibilidad de los entes llamados cosas.

Pero los objetos que le aparecen al Dasein en este entramado de significaciones no le surgen como mero conjunto de cosas, sino, justamente porque están dentro de un orden de jerarquías con respecto a la finalidad última de su servibilidad, se manifiestan también como valores relativos a dicha jerarquía. Con respecto a los mismos, el Dasein tiene una "disposición afectiva" pues el significado de los objetos y del mundo le "atañe". Esto es lo que Heidegger llama "disposición".

El estado de abierto abarca todos los aspectos del existente humano. Sin este modo de existencia, no podría constituirse el mundo del mismo, ni como encontrarse, ni como co-existencia (ser con), ni como comprender. Es justamente por este "estar abierto a" que el ser humano, en su más honda constitución, no es un ser, sino un "poder ser". Es a partir de este "poder ser" que se debe dilucidar el existenciario "comprender".

3.3. Comprensión e interpretación en la cotidianidad

Hay que desligarse, ante todo, del sentido del término comprender, como proceso psicológico de aprehensión o como acto lógico de intelección conceptual. En la ontología heideggeriana, comprender se refiere a la relación primaria del existente humano como proyectado al

mundo."*Comprender* -dice Gadamer, interpretando a Heidegger[19]- es *la forma originaria de realización del estar ahí, del ser-en-el-mundo*... Comprender es el carácter óntico original de la vida humana misma" (1975/77: 324).

Estas palabras nos remiten al comprender como un existenciario original del "ser ahí" considerado en su cotidianidad y en su estado de caída, como fue el comienzo de la exégesis heideggeriana del Dasein. Iniciaremos a continuación este análisis hermenéutico; en una segunda parte, completaremos la exégesis del comprender e interpretar desde la perspectiva de la cura (3.4. y 3.5.).

3.3.1. El existenciario comprender

El comprender se enraíza en la relación básica del "ser ahí" y el mundo. Al comprender el mundo, la mundanidad se constituye para el "ser ahí"[20]. Sin el comprender, no habría mundo ni hombre concebido como un "ser ahí". El comprender es, pues, un existenciario que se explica porque el Dasein se proyecta al mundo.

Desde este punto de vista, el comprender son las posibilidades hacia las cuales el Dasein se proyecta a sí mismo[21]. Pero, entonces, ¿es el comprender el que proyecta al ser ahí o es el ser ahí el que se pro-eyecta en sus posibilidades? Ambas situaciones son un mismo momento del ser ahí, nada más que vistas desde distintas perspectivas. Por una parte, por el hecho mismo de que el Dasein sea pura posibilidad, el comprender proyecta al Dasein en el significado del mundo; por otra, el Dasein se proyecta en el mundo porque el mismo es pura posibilidad. Este proyectarse, sin embargo, no implica "un plan concebido con arreglo al cual organizaría su ser el 'ser ahí'" (Ib.), ni que el ser ahí tematice ese comprender como proyecto, porque el hecho de "ser en el mundo" es ya comprenderse como proyecto afincado en el poder ser. En otras palabras, todo existente humano es proyecto y comprensión.

> **El comprender es el ser existenciario del 'poder ser' peculiar del 'ser ahí' mismo, de tal suerte que este ser abre en sí mismo el 'en donde' del ser consigo**

19 Heidegger se expresa con los siguientes términos; para su plena intelección se ha de tener que "por mor de que" significa por amor de que, pues el traductor utilizó el arcaísmo mor:"El 'ser ahí' es, existiendo, su 'ahí', quiere decir en primer término:el mundo es 'ahí'; su 'ser ahí' es el 'ser en'. Y este es igualmente 'ahí', a saber, como aquello por mor de lo que es el 'ser ahí'. En el 'por mor de qué' es co-abierta la significatividad que se funda en él. El 'estado de abierto' del comprender abarca, en cuanto 'estado de abierto' del 'por mor de qué' y la significatividad, con igual originalidad el íntegro 'ser en el mundo'. La significatividad es aquello sobre el fondo de lo que es abierto el mundo en cuanto tal. El 'por mor de qué' y la significatividad son abiertos en el 'ser ahí', quiere decir:el 'ser ahí' es un ente al que, en cuanto 'ser en el mundo', le va él mismo" (Ib:160-1).

20 Los animales no existen, sólo son; estos entes, por consiguiente, carecen de mundo.

21 En el comprender reside existenciariamente la forma de ser del 'ser ahí' como 'poder ser'...El 'ser ahí' es en cada caso aquello que él puede ser y tal cual él es su posibilidad. El esencial 'ser posible' del 'ser ahí' concierne a los modos ya caracterizados del curarse del 'mundo', del procurar por los otros, y en todo ello y siempre ya al 'poder ser relativamente a sí mismo', por mor de sí mismo (SZ: 161).

> **mismo**. En cuanto es el 'abrir' que es, el comprender concierne siempre a la total estructura fundamental del 'ser en el mundo'. En cuanto 'poder ser', es en cada caso el 'ser en' 'poder ser en el mundo'" (Gadamer 1975/77: 162).

¿Significa esto que este proyectarse es un impulso ciego e irracional, un impulso instintivo?- ¿Significa que el proyectarse carece de orientación, de sentido? Desde luego que no. El Dasein está abierto y aquello a lo cual se proyecta[22] es la significatividad del mundo: "La significatividad es aquello sobre el fondo de lo que es abierto el mundo en cuanto tal. El 'por mor de que' y la significatividad son abiertos en el 'ser ahí', quiere decir: el 'ser ahí' es un ente al que, en cuanto 'ser en el mundo', le va él mismo" (SZ: 160-1).

El comprender es el "ver" del "ser ahí". Pero el significado de la palabra "ver" difiere del sentido corriente de "percibir". El "ver" heideggeriano apunta al **ahí** del estado abierto del "ser ahí", es decir, ese "ver" abre al "ser ahí" la significatividad del mundo; en otras palabras, permite "que hagan frente sin encubrimiento, en sí mismos, los entes accesibles a él", es "comprender de lo que se trata" (Ib.: 165).Esta apertura o accecibilidad se refiere a los "modos fundamentales" del ser del "ser ahí"; estos modos son: " 'ver en torno' del 'curarse de', 'ver por' del 'procurar por', como 'ver' que se dirige al ser en cuanto tal por mor del que el 'ser ahí' es en cada caso como es" (SZ: 164)[23].

Al ser humano, según lo anterior, no se lo puede considerar como *tabula rasa* pasiva ante las impresiones que le advienen de afuera, pues el "ser ahí" es pura posibilidad proyectiva, vale decir, es un agente. Tampoco lo podemos concebir como a un sujeto abstracto frente a un objeto restringido metodológicamente, al que se lo intuye eidéticamente o al que se lo concibe aplicándole determinadas categorías, porque el "ser ahí" no está separado del mundo, pues él mismo es un "ser en el mundo". La comprensión, por lo tanto, no puede equipararse ni a intuición ni a explicación científica.

Pero esta distancia entre hermenéutica existencial y gnoseología o epistemología se acentúa cuando se realiza la exégesis del desarrollo del comprender en la interpretación. En efecto, siendo el comprender una proyección del "ser ahí" sobre sus posibilidades, el comprender mismo puede proyectarse y, al hacerlo, puede desarrollarse. "Al desarrollo del comprender lo llamamos 'interpretación'. En ella el comprender se apropia, comprendiendo, lo

22 "En el comprender reside existenciariamente la forma de ser del 'ser ahí' como 'poder ser'...El 'ser ahí' es en cada caso aquello que él puede ser y tal cual él es su posibilidad. El esencial 'ser posible' del 'ser ahí' concierne a los modos ya caracterizados del curarse del 'mundo', del procurar por los otros, y en todo ello y siempre ya al 'poder ser relativamente a sí mismo', por mor de sí mismo" (SZ :161).

23 Se refiera cada una de ellas al "ver" los entes cosa, los entes iguales al Dasein, es decir, los Mitdasein y el ser de los entes o el ser en cuanto tal. Es importante destacar la comprensión de los otros seres humanos: "La comprensión de los otros existentes, el ser con otros, se posibilita en el estado de abierto: "El 'estado de abierto' del 'ser ahí con' de otros, estado inherente al 'ser con', quiere decir:en la comprensión del ser que es inherente al 'ser ahí' está implícita, por ser el ser del 'ser ahí' un 'ser con', la comprensión de otros... El otro es, pues, abierto inmediatamente en el `'procurar por' 'curándose de' " (SZ: 140).

comprendido. En la interpretación no se vuelve el comprender otra cosa, sino él mismo.... La interpretación no es el tomar conocimiento de lo comprendido, sino el desarrollo de las posibilidades proyectadas en el comprender" (SZ: 166).

¿Qué significa el "desarrollarse" de la comprensión? ¿Qué significa "apropiarse" de lo comprendido? No significa tematizar la comprensión para explicarla, sino "el desarrollo de la posibilidades proyectadas en el comprender" (Ib.). Si los entes intramundanos entran en la trama de significaciones a través del comprender, esto que constituye "lo a mano" puede entrar "*expresamente* en el campo del 'ver' compresor" y, entonces, la comprensión se ha desarrollado en interpretación.

El que la significatividad de las cosas, "lo a la mano", ingrese *expresamente* en el campo de la comprensión ocurre cuando surge la funcionalidad de las mismas, el **para qué** de las mismas. Por este **para qué** las cosas tienen "la estructura de *algo como algo*" (Ib.: 167). Este ***como qué***, derivado del estado de *expreso* de su funcionalidad y destacado por la **interpretación**, permite la inserción de la significatividad de la misma en la previa estructura de significación del comprender[24]. Por esta razón, lo interpretado no necesita expresarse mediante una proposición determinativa (Ib.).

La interpretación, por su parte, se relaciona con una "determinada posibilidad de interpretación", anticipada previamente en el comprender. Este es uno de los aspectos más importantes de la exégesis hermenéutica, esto es, que el comprender y el interpretar hacen concebibles a los entes, porque *previamente* hay un todo de significación al que todo se integrará con la interpretación.

> En el proyectar del comprender es abierta la posibilidad de los entes. El carácter de posibilidad responde en todos los casos a la forma de ser de los entes comprendidos. Los entes intramundanos son proyectados sin excepción sobre el fondo del mundo, es decir, sobre un todo de significatividad, a cuyas relaciones de referencia se ha fijado por anticipado el "curarse de" en cuanto "ser en el mundo". Cuando los entes intramundanos son descubiertos a una con el ser del "ser ahí", es decir, han venido a ser comprendidos, decimos que tienen "sentido". Pero lo comprendido no es, tomadas las cosas con rigor, el sentido, sino los entes o el ser. Sentido es aquello en que se apoya el "estado de comprensible" de algo. Lo articulable en el abrir comprensor es lo que llamamos sentido (SZ: 169-70)[25].

24 Vattimo expresa lo anterior de la siguiente manera esclarecedora: "En lo tocante al Dasein, ser en el mundo equivale a tener originariamente intimidad con una totalidad de significados. Como ya vimos, el mundo no le es dado primeramente al Dasein como un conjunto de "objetos" con los cuales en un segundo momento se pondría en relación al atribuirle sus significados y funciones. Las cosas se le dan ya siempre provistas de una función, esto es, de un significado; y se le pueden manifestar como cosas únicamente en cuanto se insertan en una totalidad de significados de la cual el Dasein ya dispone" (1985/87: 33).

25 Desde este punto de vista, "**Sólo el "ser ahí" puede, por ende, tener sentido o carecer de él.** Lo que quiere decir: su peculiar ser y los entes abiertos a una con él pueden ser apropiados en la comprensión o quedar rehusados a la incomprensión.... [Por consiguiente] tiene que concebirse todo ente de una forma de ser distinta de la del "ser ahí" como **carente de sentido**, como esencialmente ajeno a todo sentido (SZ: 169-70).

Pero decir "Los entes intramundanos son proyectados sin excepción sobre el fondo del mundo, es decir, sobre un todo de significatividad, a cuyas relaciones de referencia se ha fijado por anticipado el 'curarse de' en cuanto 'ser en el mundo' ", contradice las reglas elementales de la lógica y, por esta razón se puede calificar a la exégesis heideggeriana del comprender e interpretar como un *circulus vitiosus*. ¿Se trata verdaderamente de un círculo vicioso? Al dilucidar este problema, llegamos a uno de los aspectos fundamentales de la exégesis hermenéutica. Heidegger lo trata, en primera instancia, en el nivel del comprender de lo cotidiano; más adelante lo relaciona con la exégesis de la cura. Seguiremos este orden de tratamiento.

Nos encontramos, pues, con un Dasein que se pregunta por el ser y por el ser de los entes intramundanos a partir de una precomprensión de las anteriores interrogantes. Este es pues un proceso circular; pero ¿implica esto que sea un círculo vicioso?

> Este círculo no debe rebajarse al nivel de un *circulus vitiosus*, ni siquiera tolerado. En él se alberga una positiva posibilidad de conocer en la forma más original, aunque una posibilidad que sólo es empuñada de un modo genuino cuando la interpretación ha comprendido que su primera, constante y última función es evitar que las ocurrencias y los conceptos populares le impongan en ningún caso el "tener", el "ver" y el "concebir" "previos", para desenvolver éstos partiendo de las cosas mismas, de suerte que quede asegurado el tema científico (1927: 171-2)[26].

No solamente niega el carácter negativo del círculo, sino que lo propone como una de las formas más originales de conocer; por esto no solamente no se ha de evitarlo, sino que, por el contrario, se ha de "entrar en él de modo justo", es decir, logrando que la interpretación sea genuina y auténtica. Algo más, esta teoría hermenéutica de la circularidad no es una propuesta metodológica de conocimiento entre otras, sino que proviene de la "*estructura del "previo"* peculiar al "ser ahí" mismo" (Ib.). Esto es tan fundamental y originario que -afirma- el "ser ahí" "tiene una estructura ontológica circular" [27].

---

26 Incluyo la traducción que se ofrece en la versión de **Verdad y método** de Gadamer, pues aclara los conceptos de el "tener", el "ver" y el "concebir" "previos". El círculo no debe degenerar en círculo vicioso, ni siquiera en uno permisible. Hay en él una posibilidad positiva para el conocimiento más originario, posibilidad que sólo se alcanza realmente una vez que la interpretación ha comprendido que su tarea primera, permanente y última consiste en no dejar que la experiencia previa, la previsión y la anticipación sean suplantadas por ocurrencias y nociones vulgares, y asegurar el tema científico en su elaboración desde las cosas mismas (Op. cit: 65).

27 El "círculo" del comprender es inherente a la estructura del sentido, fenómeno que tiene sus raíces en la estructura existenciaria del "ser ahí", en el comprender interpretativo. El ente al que en cuanto "ser en el mundo" le va su ser mismo, tiene una estructura ontológica circular (SZ: 172).

3.3.2. La proposición: modo secundario de la interpretación

Utilizo las mismas palabras con las que Heidegger subtitula el § 33, porque ellas manifiestan cómo concibe este filósofo a una de las estructuras formales más importantes de la lógica y de la gnoseología filosóficas, desde Aristóteles. Por su importancia para el presente estudio, me detendré brevemente en su explicación.

¿Qué es una proposición para Heidegger? ¿Cuál es su estructura? ¿Difiere su análisis del que se realiza actualmente en la filosofía del lenguaje?

Según Heidegger, proposición es una indicación determinante comunicativamente (1927: 175). Según esto, la proposición contiene tres significaciones:La significación primaria es la de **indicación** (1927/80:173); la proposición es un índice, muestra, hace patente algo, por ejemplo, "el martillo".En segundo lugar, la proposición significa **predicación** (Ib.), en el sentido de la lógica tradicional.El predicado enuncia algo del sujeto, lo determina; ejemplo:- "el martillo está pesado".Esta significación se fundamenta en la indicación."Toda predicación es lo que es, en cuanto indicación y sólo así...el determinar no es lo que descubre [como lo sería la representación], sino que como modo de la indicación *encierra* inmediatamente al 'ver' justo *en los límites* de lo que se muestra -el martillo- en cuanto tal, para hacer por medio del expreso **arrancar los límites** de la mirada que lo patente se torne **expresamente** patente en su determinación" (Ib.).Estas palabras confieren a la predicación un sesgo distinto del tradicional:la predicación también muestra, hace patente.Por último, Heidegger añade una dimensión que no se atribuyó a la proposición, analizada como juicio por la lógica, es decir, la significación de **comunicación**, de manifestación. "En cuanto tal, tiene una relación directa con la proposición en la primera y segunda significación.Es un 'co-permitir ver' lo indicado en el modo del determinar.El 'co-permitir ver' hace común al otro ente indicado en su determinación.'Comunicado' resulta el común 'ser, viendo, relativamente a lo indicado', ser en el que debe reconocerse un 'ser en el mundo', a saber, en *aquel* mundo destacándose del cual hace frente lo indicado" (Ib.:173-4).La experiencia compartida en la comunicación es la de *permitir ver* al otro agente participante en la patencia del ser.

El análisis de la proposición planteado por Heidegger es un rechazo del análisis "superficial" (Ib.:178) de la teoría del juicio para la cual predicar es unir o separar representaciones y conceptos, y de la lógica simbólica, que concluyó convirtiendo la predicación en relación de formas y la lógica en un cálculo.

La proposición heideggeriana es "*una indicación determinante comunicativamente*" (Ib.: 175).Adviértase que el núcleo de esta definición no es la determinación, siempre relacionada con la definición conceptual, sino la indicación y que, en su aspecto comunicativo, rebasa la noción de proposición a la que se le abstrajo la dimensión pragmática.Si tenemos en cuenta que para Heidegger la existencia humana como totalidad es acción y que, por consiguiente,

las proposiciones son actos, hallamos todos los ingredientes del lenguaje como expresión de actos verbales, en un sentido cercano al de la pragmalingüística contemporánea.

Aunque Heidegger no se ocupó en su obra de un análisis lingüístico del lenguaje, se puede advertir que hay más de una coincidencia de su análisis existencial con el que realiza actualmente la pragmalingüística de los actos verbales (Austin, Searle) o de los enunciados (Benveniste). Pero la diferencia fundamental es enorme, pues éstos se detienen en la estructura formal de los actos verbales en un contexto de comunicación, pero eluden la reflexión sobre la relación de los mismos con la constitución existencial del hablante en su relación con los objetos o cosas de su mundanidad.

Pero es necesario detenernos un poco más en esta teoría de la proposición, pues ella es el vehículo de la comunicación existencial. Mientras para la teoría del juicio y la lógica formal la proposición es una conjunción o relación de conceptos o formas intemporales, capaces de sostener ulteriormente proposiciones verdaderas de validez universal, la proposición, según Heidegger, presupone siempre el "ser-en-el mundo" del agente de la comunicación. Por estar encarnada en la mundanidad, la proposición tiene su vigencia de índice, pues ella se refiere a las cosas que ya están en la casa del ser. En la proposición "el martillo está pesado", las 'cosas' martillo o pesantez, ya están en el mundo; las posibilidades de atribución para lo que está a la mano, el martillo, están también a la disposición en el mundo, por ejemplo, "pesado", "viejo", "liviano". Lo que efectúa la predicación es destacar o atribuir una determinación que ya está en el mundo. Y, en virtud de lo anterior, la proposición tiene la posibilidad de encerrar un sentido comunicable. En el modo de determinar de la proposición, se apunta la mirada a lo que se trata de comunicar. En otras palabras, lo que está dado en el mundo, es destacado desde el ángulo de alguna de sus peculiaridades, lo que significa que es señalado (índice), atribuido (predicación) y hecho ver o destacado (comunicación).

Es fundamental en el caso del existencialismo advertir los visos diferentes que ofrece una proposición en su dimensión "primordial", es decir, en la proyección del Dasein hacia lo que está a la mano, y en su dimensión representativa que, para Heidegger, es derivada. En el primer caso, se trata de la proposición existencial; en el segundo, de la proposición cognoscitiva propia de la ciencia. Veamos la explicación de Heidegger:

> **¿Mediante qué modificaciones ontológico-existenciarias surge la proposición de la interpretación del 'ver en torno'?**
>
> El ente tenido en el 'tener previo', el martillo, por ejemplo, es inmediatamente 'a la mano' como un útil. Al volverse éste ente "objeto" de una proposición, con la formulación de ésta se produce desde luego un vuelco en el 'tener previo'. El '*con que*' '*a la mano*' del tener que habérselas, de la operación, se convierte en el '*sobre qué*' de la proposición indicadora. El 'ver previo' apunta a algo 'ante los ojos' en lo 'a la mano'. *Mediante* el 'dirigir la vista' y *para* él queda embozado lo 'a la

> mano' en cuanto tal. Dentro de este descubrir el 'ser ante los ojos' encubriendo el 'ser a la mano' viene a ser determinado lo 'ante los ojos' que hace frente, en su 'ser ante los ojos' de tal o cual manera. Unicamente ahora se franquea el acceso a lo que llamamos 'peculiaridades'. El 'qué' *como* el cual determina la proposición lo 'ante los ojos' se saca *de lo* 'ante los ojos' en cuanto tal (Heidegger, Ib.:176).

Se trata de la distinción que Heidegger efectúa en **Ser y tiempo** (y que luego abandona)[28] entre dos tipos de discursos: el hermenéutico y el apofántico (del griego: *apo*, de, desde; *phainomai*, aparecer, mostrarse). El primero se refiere al ente que está tenido "a la mano", por ejemplo, un martillo como utensilio; al serlo, es un "con qué" se puede hacer algo, por ejemplo, se puede clavar. No es una relación del "cómo sea" el martillo, de cuáles son sus características; basta para clavar un clavo la servibilidad del martillo. Esta es la relación primaria y originaria del Dasein con las cosas. Pero la misma puede transformarse en otra relación, la del que ve "cómo" es algo, de cuáles son sus características; y es la proposición indicadora la que produce esta transformación[29]. En el discurso *apofántico*, aparece el "cómo" es algo, es decir, lo que se predica en la proposición indicadora. Esta es una función secundaria del lenguaje derivada de la existencial. Esta distinción se desarrolla en la obra posterior de Heidegger, relacionándola con la concepción de verdad de este autor, como veremos más adelante.

Siendo el comprender un proyectarse al mundo y lo comprendido lo que está a la mano (primeramente las cosas, luego el mundo), este comprender es interpretativo[30] y se realiza existencialmente en el medio del lenguaje. Desde este punto de vista, el lenguaje no es primordialmente un instrumento ni del pensamiento ni de la comunicación: es un existenciario que posibilita el contacto y la constitución de mundo.

Mucho antes que el segundo Wittgenstein, Heidegger se refiere a las distintas formas de habla ("juegos de lenguaje"): el Dasein en cuanto ser hablante "da su palabra y retira la palabra dada, requiere, amonesta, sostiene una conversación, se pone al habla, habla en favor, hace declaraciones, habla en público" (SZ: 180-1), como formas primarias en relación al habla asertivo-cognoscitiva. Pero esto no es lo relevante del habla en **Ser y tiempo**, como podría serlo para los filósofos analíticos; lo relevante es que el habla tiene "*igual originalidad existenciaria que el encontrarse y el comprender* y que "es la articulación de la comprensibilidad" (SZ: 180-1). Vale decir, el propio proyectarse del Dasein a lo que se le abre como mundo (cosas, otros Dasein) se articula como comprensión en el lenguaje.

---

28 Discenso, 1990: 52.

29 La proposición no puede, pues, negar su procedencia ontológica de la interpretación compresora. Al "como" original de la interpretación compresora del "ver en torno" (**hermeneía**) lo llamamos el "como" **hermenéutico-existenciario**, a diferencia del "como" **apofántico** de la proposición (Ib.:177).

30 "Todo simple 'ver' antepredicativamente lo 'a la mano' es ya en sí mismo interpretativo-compresor" (Heidegger, 1927: 167).

> Hablar es articular "significativamente" la comprensibilidad del "ser en el mundo", al que es inherente el "ser con" y que se mantiene en cada caso en un modo determinado del "ser uno con otro" "curándose de" (Ib.).

Basten estas acotaciones sobre la relación comprender-interpretar y lenguaje, pues profundizaremos sobre esta relación y sobre la relación lenguaje y ser humano en el punto 4.

3.4. Cura, temporalidad e historicidad

Hasta este momento, nos hemos referido a algunos existenciarios como **el ser en el mundo, la comprensión, la interpretación y el lenguaje** por separado aunque interrelacionados. Veremos a continuación cómo Heidegger los integra a todos en el existenciario nodal **la cura o cuidado**.

Tanto el encontrarse en el mundo con la significatividad de las cosas como el proyectarse del Dasein al significado de los entes intramundanos son existenciarios que nos revelan aspectos parciales del "ser ahí" en su cotidianidad. "¿Cabrá apresar este todo estructural de la cotidianidad del "ser ahí" en su totalidad? -se pregunta Heidegger. La respuesta es afirmativa y nos conduce a ese centro estructural del Dasein llamada "cura", palabra latina que significa "cuidado", "pre-ocupación". "La totalidad de este todo estructural se desembozó como cura. En esta se halla encerrado el ser del "ser ahí" (SZ: 253).

La exégesis de la cura nos conduce al núcleo del ser humano[31] como proyección relativa al "ser en el mundo". Estando proyectado al mundo, el Dasein es pre-ocupación, no en el sentido de temor, sino en el de estar **ocupado** hacia algo, **entregado** hacia una proyección. Esta entrega proviene del hecho de que el "ser ahí" es un ente al que "le va" su ser mismo. De esta su pro-eyección "interesada" dependerá qué ser es en cada caso. En efecto, "La **perfectio** del hombre, el llegar a ser lo que puede ser en su ser libre para sus más peculiares posibilidades (en la 'proyección'), es una 'obra' de la cura. De un modo igualmente original define la 'cura' aquella forma fundamental de este ente con arreglo a la cual es entregado al mundo de que se cura (el 'estado de yecto')" (SZ: 219-20)

> Este núcleo existencial es el que potencia toda la acción humana hacia las posibilidades del "ser ahí". Pero, adviértase, se trata de una proyección del hombre en relación al más peculiar 'poder ser' ". ... El "ser ahí" se ha conjugado en su ser y en cada caso ya con una posibilidad de él mismo. El ser libre **para** el más peculiar "poder ser" y con ello para la posibilidad de la propiedad y la impropiedad se muestra con una concreción original, elemental de la angustia... (SZ: 212).

31 Es interesante el testimonio preontológico que aduce Heidegger analizando en una fábula latina la historia de la Cura y la tipificación del ser humano como "cura", en oposición a los dioses y los no humanos (Cfr. SZ: 217 ss.).

Hay otros dos elementos de importancia capital que se implican en la cura: el primero, que el hombre es un "**ser libre para** [sus] posibilidades existenciales propias" (Ib.: 213) o, utilizando un término muy heideggeriano, hacia su autenticidad existencial; segundo, que esta **libertad** lo puede proyectar también hacia sus posibilidades **impropias**, es decir, a la caída en la inautenticidad existencial; en este caso, el "ser ahí" no **empuña** "el 'por mor de qué' propio, la proyección del 'poder ser' sí mismo es abandonada a la disposición del uno" (Ib.).

Ahora bien, el hecho de que hayamos llegado en el camino a la analítica del Dasein al centro mismo de su totalidad existencial, tipificándola como cura o pro-eyección libre hacia sus posibilidades más propias o a sus posibilidades impropias, ¿significa todo esto que desembocamos en una dicotomía antropológica entre dos tipos de realizaciones humanas, la auténtica y la auténtica, las cuales corresponderían también con una oposición de dos tipos ideales de seres humanos? ¿No podríamos de esta concepción heideggeriana deducir la distinción entre dos clases de seres humanos, los superiores y los inferiores? ¿No sería posible extender esto a la oposición entre sociedades y razas, las dominadoras por su carácter de propio y las dominadas por su condición impropia?

Las anteriores observaciones tendrían sólido fundamento, si el análisis heideggeriano se ocupara del nivel óntico del ser humano. Lo que justamente le confiere valor universal es que se trata de una exégesis ontológica, donde lo que se inquiere no son características o categorías del hombre o de los grupos humanos. Lo que Heidegger busca, por el contrario, es "la constitución fundamental" del ser humano, es decir, su íntima constitución ontológica, que él descubre como "cura". Su filosofía es un constante caminar hacia una "exégesis original". Esta exégesis nos descubrirá la caracterización del "ser ahí", de todo "ser ahí", del que se proyecta hacia lo más peculiarmente suyo o del que se pierde en el anonimato de la inautenticidad, no importando si éste es europeo o no europeo, actual o primitivo, en pocas palabras, nos desvelará al ser humano en cuanto "ser en el mundo". Desde este punto de vista, lo que le interesa a Heidegger no es la especificación categorial de lo seres humanos particulares, sino del Dasein como existente humano en cuanto tal. Y lo que le preocupa es si, al considerarlo **qua** cura, se esté logrando "una exégesis *original*". Por esto se interroga: ¿Qué quiere decir en general que una exégesis ontológica es *original*? (SZ: 253).

Soslayo por ahora la respuesta a esta interrogante, pues lo que importa es que la misma nos conduce al "fundamento ontológico original de la existenciariedad del 'ser ahí' [que] es la 'temporalidad'. Unicamente partiendo de ella se torna existenciariamente comprensible la articulada totalidad estructural del 'ser ahí', de la cura" (SZ: 256).

El problema de la temporalidad es central en la ontología heideggeriana. Al comienzo de **Ser y tiempo** nos dice:

> El "ser ahí" es en el modo de, siendo, comprender lo que se dice "ser". Ateniéndonos a esta constitución, mostraremos que aquello desde lo cual el "ser ahí" en general comprende e interpreta, aunque no expresamente, lo que se dice "ser", es el *tiempo*. Este tiene que sacarse a la luz y concebirse como el genuino horizonte de toda comprensión y toda interpretación del ser (SZ: 27).

En efecto, el "ser ahí" se concibe a sí mismo como proyecto, es decir, como arrojado hacia adelante, no a lo que es, sino a sus posibilidades más propias. Por esto, la exégesis del núcleo del hombre como "cuidado", en el sentido antes anotado, concibe al Dasein como proyectado hacia la **anticipación** de su totalidad. Esta es una concepción ex-istencial de "ser ahí", pues el hombre está pensado no como una cosa entre las cosas, sino como un proyecto. Siendo proyecto, "El 'ser ahí' tiene que 'llegar a ser' él mismo lo que aún no es" (SZ: 266). El Dasein, desde esta perspectiva, es fundamentalmente temporalidad. Su incompletud se totalizará en un trayecto hacia el futuro, partiendo desde un pasado y caminando por un presente, al encuentro del Ser. De aquí proviene la preminencia del futuro al que se aspira, pues el pasado ya no es y el presente se transforma en pasado al sólo detenerse a considerarlo. Es el futuro, pues, el que confiere sentido a la proyección del 'ser ahí' como deambulamiento hacia su perfección, es decir, hacia su totalización.

Ahora bien, ¿cuál es el punto o momento de totalización del Dasein? "Con su muerte -dice Heidegger- el 'ser ahí' ha 'llegado a la plenitud de su carrera' " (SZ: 267). Adviértase que se habla de "plenitud", no de "fin" de la carrera de la existencia. La muerte, en efecto, más que fin (finar) u ocaso de la existencia, con su carga connotativa negativa, es ante todo la meta positiva, el acabamiento al que se corre, la **per-fección** de la existencia. Por esta razón el hombre es radical e ineludiblemente un "ser para la muerte". Sin embargo, se han de evitar las connotaciones trágicas de este aserto y con mayor razón las supuestas implicaciones heroicas. La muerte para Heidegger no es un mero correlato temporal del nacimiento, ni un evento que se pretende provocar; es simplemente el *límite* irrebasable del "poder ser" del cuidado.

> El finar mentado con la muerte no significa un "haber llegado al fin" el "ser ahí", sino un "ser relativamente al fin" de este ente. La muerte es un modo de ser que el "ser ahí" toma sobre sí tan pronto como es. "Tan pronto como un hombre entra en la vida, es ya bastante viejo para morir" *(Der Ackermann aus Böhmen)* (SZ: 268).

El hombre, pues, es un "ser para la muerte" porque, siendo esencialmente "poder ser", la muerte es el "poder ser" "más peculiar, irreferente e irrebasable" (SZ: 274). El acaecer de la muerte es la meta del "estar abierto" del Dasein y es también el acontecimiento por el que el Dasein deja totalmente de "estar abierto".

> Se comprende ahora, una vez eliminado todo matiz patético, por qué el "ser para la muerte" atraviesa de parte a parte el movimiento de temporalización del *Dasein*. Lo "propio" del *Dasein* le viene conferido justamente por la muerte. Y esto por el "ser para la muerte" es la única posibilidad de una perspectiva totalizante del "ser ahí"; la única que orienta la sucesión uniforme de los instantes, y sobre todo porque la muerte revela, al tiempo que establece una frontera infranqueable, aquello que constituye su "esencia plenaria" (Q.I. pág. 35): su "ipseidad" y, a la vez, aquello "a propósito de lo cual" el "ser ahí" existe, es decir, el mundo, la apertura del Ser (Schérer 1975: 98).

Vale decir que, siendo la muerte el futuro totalizante más propio del "ser ahí", el asumirla como tal y no como un simple suceso irremediable le permite aceptar y proyectarse a "todas las otras posibilidades en su naturaleza de puras posibilidades" (Vattimo 1985/87: 45).

> La liberación anticipante por la propia muerte libera de la dispersión en las posibilidades que se entrecruzan fortuitamente, de suerte que las posibilidades efectivas, es decir, situadas más acá de aquella posibilidad insuperable, puedan ser comprendidas y elegidas auténticamente. La anticipación abre a la existencia, como su posibilidad extrema, la renuncia a sí misma y así disuelve toda solidificación en posiciones existenciales alcanzadas... Puesto que la anticipación de la posibilidad insuperable abre al mismo tiempo a la comprensión de las posibilidades situadas más acá de ella, ella lleva consigo la posibilidad de la anticipación existencial del *Dasein total*, esto es, la posibilidad de existir concretamente como *poder ser total* (SZ: 395-6. Cit Vattimo Ib.: 49-50. Cfr. Schérer 1975: 99-100).

La muerte no sólo revela al "ser ahí" el sentido de su pro-eyección (el mundo, la "apertura del Ser"), sino que también hace patente lo que no es Ser, vale decir, la Nada. No es posible realizar ahora un análisis de la concepción de la Nada como correlato positivo del Dasein; basten las citas siguientes de Heidegger para advertir la distancia que lo separa de la concepción dialéctica de la nada como correlato opositor y negativo de ser.

> En la clara noche de la nada de la angustia aflora, al fin, la original manifestación del existente *como tal*, a saber, **que el existente es, y no la nada** (¿Qué es metafísica? (1929: p. 62). Cit. Schérer 1975: 116)

> Realizar una *realidad* humana, significa **hallarse retenido en el interior de la nada** (Ib.).

> **Sin la original patencia de la nada no hay ni ser personal ni libertad** (Ib.).

Hemos recorrido sucintamente la exégesis del "ser ahí". A partir de la denuncia a la filosofía por haber olvidado el problema de la pregunta por el Ser, plantea Heidegger la analítica del ser

humano, porque la pregunta por el Ser sólo tiene sentido porque el Dasein es el único que se la formula y que puede pensar el Ser. En efecto, para el ser humano, no es posible comprender nada sin que previamente no lo comprenda **como ser** (pregunta por "el ser") y, simultáneamente, **como ser algo** (pregunta por "el ser del ente"). En este sentido, el problema del ser es al mismo tiempo el problema de la comprensibilidad y el de la decibilidad en cuanto tal. De este hecho, provienen la gravedad del olvido o de la desviación de la pregunta por el ser en la filosofía y la perentoriedad de plantearla nuevamente, como lo hace SZ. Pues bien, como el único ente que se puede preguntar por el ser es el "ser ahí" y, por ello, se realizó una analítica de la estructura ontológica del Dasein. La constitución fundamental de dicha estructura es la de "ser en el mundo", cuyas estructuras esenciales están centradas en el "estado abierto" a sus posibilidades más propias. De aquí deriva que el "ser ahí" considerado como totalidad se desemboce como cura o cuidado. Como tal, se proyecta a todas sus posibilidades, siendo esta proyección el horizonte temporal del transcurso existencial del "ser ahí". La anticipación de la totalización de la proyección existencial en la muerte, constituye al Dasein en un "ser para la muerte". La asumpción de la muerte como la posibilidad más propia constituye la autenticidad existencial del Dasein y su destino orientado a la apertura del Ser. Al mismo tiempo, dicha anticipación prevé el término del estado de abierto. Por último, la patencia de la Nada esclarece lo que está relacionado más propiamente con el "ser ahí", es decir, que el "existente es" y que la Nada no es.

Estamos ahora en la circunstancia de profundizar el análisis de la situación hermenéutica que implica la interpretación.

Toda interpretación supone unos "previos" respecto a la comprensión de las cosas a la mano, de los otros Dasein y del ser en cuanto tal. Pero estos "previos" han de tener un sentido, es decir, una "dirección del posible 'ver previo' que se fija en la forma de ser del ente de que se trate" (Ib.: 254). Ahora bien, esta dirección es una proyección de la cura misma, la misma que la constituye en un "poder ser"; por esta razón, la misma posee la posibilidad de proyectarse a **un poder ser propio**.

Llegamos así a uno de los núcleos de la filosofía existencial, porque la posibilidad de que la interpretación se proyecte en su **poder ser propio** implica que también puede proyectarse en su **poder ser impropio**, en otras palabras, que el"ser ahí" sea esencialmente **libre**[32]. La categórica afirmación de la libertad del ser humano es uno de los temas que la filosofía existencial posterior asumió como fundamental y profundizó con particular interés, como lo podemos constatar en la filosofía de Sartre. Pero el mismo es nuclear en Heidegger, contra las acusaciones de Jaspers (Cfr. p. 5). Sin embargo, el tema de la libertad, enraizada en la "conciencia moral", no mereció un desarrollo amplio en la filosofía heideggeriana. El asunto central de ella es el "ser ahí" y el problema del ser.

32 Ahora bien, el atestiguar un "poder ser" propio es obra de la "conciencia moral". Lo mismo que la muerte, también este fenómeno del "ser ahí" requiere una exégesis genuinamente existenciaria. Esta exégesis lleva a ver que un "poder ser" propio del "ser ahí" reside en el "querer tener conciencia moral". Mas esta posibilidad existencial tiende, de acuerdo con el sentido de su ser, a definirse existencialmente por el "ser efectivamente a la muerte" (SZ: 256).

3.5. Interpretación en la cura. El problema del círculo vicioso

Pero el Dasein no sólo interpreta el mundo, a los otros Dasein y se pregunta por el Ser, sino que también le es "inherente el interpretarse a sí mismo" (Ib.: 339). Este es sin duda uno de los problemas más controvertidos en la historia del pensamiento contemporáneo. Para la filosofía del sujeto, el principio de la objetividad del conocimiento exige que al mismo sujeto se lo coloque entre los objetos de conocimiento científico. Esto resulta inconcebible para el existencialismo, para el cual el "ser ahí" se puede interpretar solamente en relación con sus posibilidades de proyección. Desde este punto de vista, la interpretación de sí mismo emana de la misma proyección del "ser ahí" hacia sus propias posibilidades, sean ésta propias o impropias, adecuadas o no. Por otra parte, esta posición está lejos del subjetivismo, pues deriva del hecho de que el ser humano es un "ser en el mundo".

De este interpretarse como proyectado hacia sus posibilidades propias o impropias deriva el hecho de que el ser humano es esencialmente un ser libre, es decir, de que posee la capacidad de ser auténtico o inauténtico, de proyectarse a sus posibilidades propias o a las impropias. Heidegger, sin embargo, discrimina entre las posibilidades "más propias" y "más peculiares" de las "impropias" y se refiere a la libertad o a "la falta de libertad"[33] con respecto a ellas. Desde luego que debemos interpretar que la existencia auténtica está orientada hacia las primeras y la inauténticas hacia las últimas. Pero cuando nos habla de la oposición libertad/falta de libertad, ¿supone esto que sólo el proyectarse a un tipo de posibilidades, por ejemplo, al despeje de la pregunta por el Ser, caracterizará un Dasein libre, mientras que una situación contraria lo convertirá en un ser carente de libertad? ¿No encontraremos aquí un asidero a la acusación de Jaspers ya mencionada?

Creo que se debe dilucidar esta cuestión a la luz del contexto de SZ. En este caso, partimos del hecho de que la exégesis del Dasein lo consideró en su cotidianidad y en estado de caído. Esto nos condujo a la cura como el núcleo del "ser ahí", dentro del horizonte de la temporalidad y, por ende, de la historicidad. El análisis hermenéutico de la cura impone la distinción de tipos de proyección relacionados con la existencia auténtica e inauténtica. Pero de esto no se deduce necesariamente que dicha proyección esté determinada en una dirección o en otra, en cualesquiera de dichas proyecciones; de lo contrario no se podría hablar de libertad o no. En este sentido, me parece que habría que concluir que la libertad es esencial en cualquiera de los modos de existencia, en cualesquiera de los contextos del ser humano. Para ratificar lo anterior, hay que recordar que el"ser ahí", al ser temporal, es también ínsitamente *histórico*. Ahora bien, Heidegger puntualiza que la historicidad del mismo está al margen de las concepciones sobre la historia; ella se deriva de la estructura existencial del "ser ahí", aunque el Dasein concreto desconozca la historia tal como la concibió la tradición

33 Pero sin embargo, ¿de dónde tomar lo que constituye la existencia propia del "ser ahí"? ... Si el ser del "ser ahí" es esencialmente "poder ser" y "ser libre" para sus posibilidades más peculiares, y si en cada caso sólo existe en la libertad para ellas o en la falta de libertad frente a ellas, ¿podrá la exégesis ontológica tomar por base otra cosa que responsabilidades ónticas (modos del "poder ser") y que proyectar éstas sobre su posibilidad ontológica? (SZ: 339-40).

europea[34]. De la misma manera, todo ser humano, al margen de las circunstancias espaciales o temporales y del conocimiento o desconocimiento de las teorías sobre la libertad, todo Dasein, lo repito, es esencialmente libre.

Ahora bien, dada la coyuntura anterior, ¿con qué criterios no "caprichosos" se ha de discriminar lo que constituye las posibilidades "propias" de lo que resultaría ser lo "impropio"? Estos criterios deben radicar en lo constitutivo de la cura. En un primero sondeo preontológico la cura revela que la "sustancia del hombre es la existencia (Ib.: 341). En una exégesis ontológica, la cura se define como un "pre-ser-se".

> Pero el "pre-ser-se" caracterizado en el sentido de una falta de algo se desembozó a la consideración genuinamente existenciaria como un "ser relativamente al fin" que es cada "ser ahí" en el fondo de su ser. Igualmente pusimos en claro que la cura avoca en la vocación de la conciencia al "ser ahí" a volverse a su "poder ser" más peculiar (SZ: 344).

De manera que, en última instancia, es la estructura de la cura la que marca el sentido de la proyección más peculiar del "ser ahí", en el contexto de los fenómenos existenciarios de la muerte, la conciencia moral y la deuda.

Pero este análisis de la cura y la interpretación del sentido de la misma parte de unos supuestos, lo que denominamos anteriormente el *círculo vicioso*. La objeción contra la circularidad de la exégesis existenciaria puede formularse, en palabras de Heidegger, de un modo general: "se 'supone' la idea de la existencia y del ser en general y 'con arreglo a ella' se hace la exégesis del 'ser ahí' para obtener la idea del ser" (Ib.: 342). Pero el caso concreto, creo yo, es más complejo: se supone que el "ser ahí" posee una precomprensión del ser del ente y del ser en general y, de acuerdo con estas suposiciones, se hace una exégesis del "ser ahí" para obtener su comprensión e interpretación del Ser.

Pues bien, proceder metodológicamente a partir de la anterior suposición contradice las reglas de la inferencia formal. Según ellas, si se ha de admitir una suposición, ella será una proposición propuesta como hipótesis y, a partir de ella, se han de deducir otras proposiciones a manera de teoremas. La palabra, en este caso, la tendrían las reglas formales de inferencia. La etapa final consiste en aducir pruebas para confirmar la validez de la proposición inicial. Con esta forma de razonamiento, es incompatible toda forma "circular" de inferencia.

---

34 En **De camino al habla**, se refiere a la historicidad del habla misma: "No hay habla humana en el sentido de ser habla de una naturaleza humana existente por sí, sin destino. Toda habla es histórica, incluso donde el hombre no conoce historia (**Historie**) en el sentido europeo-contemporáneo (1959: 239; Cfr. p. 238).

¿Puede proceder de esta manera la exégesis hermenéutica? De ninguna manera. La suposición hermenéutica se refiere a que el "ser ahí" proyecta su comprender, comprendiendo. Esto es, que se confiere la palabra justamente al ente que desarrolla su comprender y, de esta manera, "manifiesta [la] constitución de su ser"[35]. Por esta razón, en la exégesis del "ser ahí", no puede evitarse el círculo de ninguna manera, ni se pretende probar "**en absoluto** según las reglas de la lógica de la inferencia" (Ib.: 342).

Querer evitar el círculo es negar la estructura fundamental de la cura del "ser ahí", es decir, ignorar que esta es justamente de carácter circular. Al hacerlo, se caería en una ontología que parte de un "yo sin mundo", para luego atribuirle su objeto, que problematiza la vida, para luego ocasionalmente atribuirle la muerte, que parte de su sujeto abstracto, para completarlo con una ética adicional[36].

Se ha de proceder, según Heidegger, por el camino contrario. El círculo no sólo no ha de ser evitado, sino se ha de "saltar desde un principio y del todo dentro de tal 'círculo', para asegurarse ya desde el comienzo del análisis del 'ser ahí' la visión plena del **ser circular de éste**" (Ib: 343. El subrayado es mío. Cfr. Nota 26, p. 18).

> Originalmente constituido por ella, el "ser ahí" "pre-es a sí mismo" en cada caso ya. Siendo se ha proyectado en cada caso ya sobre determinadas posibilidades de su existencia y en tales proyecciones existenciales se ha proyectado concomitante y preontológicamente lo que llamamos existencia y ser. ¿Cabrá entonces rehusar este proyectar esencial al "ser ahí" a *aquella* investigación que, **siendo como toda investigación una forma de del "ser ahí" que abre,** quiere desarrollar y traducir en conceptos la comprensión inherente a la existencia? (SZ: 342)[37].

Ahora bien, comprender, interpretar, constituir mundo, temporalidad, historicidad y, desde luego, exégesis hermenéutica, todo esto se realiza en el medio del lenguaje. Por esta razón, este estudio sobre la hermenéutica en M. Heidegger debe continuar analizando la relación hombre-lenguaje.

---

35 Aunque estas palabras están incluidas en una proposición interrogativa, creo que se mantiene en su forma afirmativa el sentido de lo enunciado por Heidegger.

36 Cfr. SZ: 343.

37 La hermenéutica heideggeriana difiere radicalmente de la hermenéutica objetiva de Betti. Este considera "la comprensión como el producto de la interpretación (objetiva), es decir, como la apropiación de un significado propuesto (intended) por Otro. Heideger considera esta clase de interpretación metodológica como "comprensión inauténtica" y establece que "en la interpretación, la comprensión no resulta algo diferente. Es lo mismo (Cfr. Bleicher 1983: 101).

4. El hombre y el lenguaje en el "último Heidegger"

Como se vio anteriormente, la relación hombre-lenguaje tiene una larga tradición que llega hasta Aristóteles, quien definió al hombre no como "animal racional", sino como "animal que posee lenguaje". Asimismo, la reflexión sobre el lenguaje que parte de pensadores como Humboldt y el segundo Wittgenstein ha llevado a que se tipifique la filosofía del siglo XX como el siglo de la filosofía del lenguaje. Sin embargo, pocos pensadores profundizaron tanto en la inextricable relación hombre-lenguaje como Heidegger.

Man lives in language, as language, dice Ott[38], refiriéndose a la filosofía de Heidegger. Dos elementos tiene esta afirmación que vale la pena comentarlos: el primero, que el Dasein "vive en el lenguaje", que existe en el medio del lenguaje, lo que ya no puede sorprendernos después de relacionar el habla con la misma articulación de la comprensión. Lo segundo es diferente a lo que aparece en **Ser y tiempo** y que el hombre vive "como lenguaje", es decir, que el Dasein mismo es "como" lenguaje. En este caso hemos rebasado al primer Heidegger y nos internamos por las sendas perdidas del habla del último Heidegger, donde se analiza al hombre como siendo "diálogo". Dejemos por ahora esta última faceta del Dasein; detengámonos un poco más en la primera.

4.1. Mundo, hombre y lenguaje en Humboldt

Para ello, comparemos concepción de lenguaje con la de Wilhelm v. Humboldt, a quien Heidegger sigue, critica y supera. Humboldt se refiere a la relación hombre, lenguaje y mundo en términos que parecerían semejantes a la concepción heideggeriana:

> Cada lengua -dice- encierra una peculiar visión del mundo. Al igual que entre el objeto y el hombre se interpone cada sonido, la lengua entera se interpone entre él y la naturaleza, que influye en él interior y exteriormente. El hombre se rodea de un mundo de sonidos para captar dentro de sí y para elaborar el mundo de los objetos... El hombre convive primordialmente y aún exclusivamente con los objetos tal como el lenguaje se los ofrece, puesto que las sensaciones y acciones dependen de sus representaciones.- Por medio de este acto, en virtud del cual teje en sí mismo la lengua, se encarcela él en la misma y cada una traza en torno al pueblo, al cual pertenece, un círculo del cual sólo es posible salir en la medida en que se pasa del círculo de [una a la de] otra distinta (*Uber die Verschiendenheit*. Cit. Arens 1969/75:280).

Las nociones de "elaborar el mundo de los objetos" y de convivencia del hombre con los objetos "tal como el lenguaje se los ofrece" parecen confluir en la de "articulación de la comprensión" en el habla. Pero el contexto teórico humboldtiano es diverso, pues el estudio

38 OTT, Heinrich, "Hermeneutic and Personal Structure of Language". En: KOLKELMANS (Ed.), 1972: 169.

del lenguaje por parte de Humboldt no se reducía al lenguaje en su relación existencial con el Dasein particular, sino que formaba parte de un proyecto mayor que incluía la historia de los pueblos particulares y, en una visión más amplia todavía, la historia como el desarrollo histórico-espiritual del género humano. Una historia universal concebida desde esta última perspectiva puede ser elaborada -según Humboldt- por medio de muchos tipos de descripciones. Una de las vías preferentes de acceso es el estudio de las lenguas que permitirá la penetración a las particularidades individuales de las naciones y, a través de ellas, por medios que no elaboró en el ocaso de su vida, a lo universal del ser humano (Cfr. Arens Ib:231). Que ésta era la meta de Humboldt se patentiza en un fragmento de su autobiografía que cita Heidegger, donde dice: "A sir el mundo en su individualidad y totalidad, esto es precisamente mi intento" (Cit. Heidegger 1959/87: 224).

En la analítica del Dasein, por el contrario, lo que interesa es la relación del hombre particular existente y el lenguaje. En este sentido, la comprensión del mundo en el lenguaje constituye la mundanidad misma del Dasein. Pero no difiere sólo en esto, sino en la concepción de la relación hombre-mundo. Heidegger critica, en la concepción humboldtiana del lenguaje, la noción de "acepción de mundo" (tan importante para Gadamer, aunque con connotaciones diferentes). Según ella, el lenguaje no es sólo un instrumento útil para el intercambio intersubjetivo, sino que a través del mismo el espíritu "pone" un "mundo" entre sí y los objetos[39].

> La labor del espíritu -comenta Heidegger-según la enseñanza del idealismo moderno es el 'poner' (*Setzen*). Dado que se concibe el espíritu como sujeto, y es

39 "Cuando, en el alma, despierta verdaderamente el sentimiento de que el habla no es mero medio de intercambio para la comprensión recíproca, sino un verdadero mundo que el espíritu debe poner entre sí y los objetos a través de la labor interna de su fuerza, entonces el alma se halla en el verdadero camino para encontrar y poner siempre aun algo más en el habla." (Humboldt, **Sobre la diversidad de la construcción del habla humana y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la especie humana**, párrafo 20:205. Cit. Heidegger: 1959/87:223). La concepción de W.V. Humboldt sobre el lenguaje crece en importancia en el pensamiento contemporáneo. Una prueba de ello es que sus propuestas teóricas son retomadas por autores tan dispares como Chomsky, Apel, Cassirer y el mismo Heidegger. Una de sus concepciones más importantes, la de la **forma del lenguaje**, contiene una riqueza cuya explotación rinde sus frutos en la actual hermenéutica. "Lo constante y uniforme en este trabajo del espíritu (el de la articulación de la materia) para elevar el sonido articulado a la expresión del pensamiento, concebido en su relación y expuesto sistemáticamente tan completa como sea posible, -dice- constituye la forma de la lengua" (Uber Verschiendeinheit. Cit. Arens 1969/ 75:277). Es verdad que Humboldt relaciona forma de lenguaje con la particular visión del mundo de un pueblo. Pero cuando se examina la relación de la lengua con el pensamiento, la idea encierra algo más poderoso: "El lenguaje es el órgano creador del pensamiento". La actividad intelectual, enteramente, espiritual, que discurre por completo en nuestro interior y, en cierta manera, sin dejar huellas, se hace externa y aprehensible para los sentidos por medio del sonido en el acto de hablar. De ahí que ella y el lenguaje sean uno e inseparables. Pero está también de por sí atada a la necesidad de establecer una vinculación con los sonidos; de otro modo, el pensamiento no puede alcanzar claridad y la representación no puede convertirse en concepto. La inseparable unión del pensamiento, de los órganos fonadores y del oído es, para el lenguaje, inalterable en la originaria tendencia de la naturaleza humana, no en la posterior tendencia hacia la ilustración" (Ib.:282). En este contexto, la forma interior del lenguaje es equivalente a las formas del pensamiento humano, o siguiendo a Apel cuando interpreta a Humboldt, a las ordenaciones del mundo condicionadas por el lenguaje (1973/85, I:173). Dentro de esta línea de pensamiento, veamos lo que dice Humboldt con respecto a la relación entre lengua y cosmovisión: "La creación del lenguaje es una necesidad íntima de la Humanidad, es no sólo un medio comunitario y externo de intercomunicación, sino también connatural a ella e imprescindible para el desarrollo de sus facultades espirituales y para la obtención de una visión del mundo, a la que sólo puede llegar el hombre, aclarando y precisando su pensamiento en el pensamiento que es común a otros..." (Ib.:275-6).

representado así en el esquema sujeto-objeto, el 'poner' (tesis) debe ser la síntesis entre el sujeto y sus objetos. Lo que está 'puesto' así da una visión de los objetos en su totalidad.Lo que produce la fuerza del sujeto, lo que 'pone' entre sí y los objetos merced a la labor del lenguaje, lo denomina Humboldt un 'mundo'.En semejante 'visión de mundo' una humanidad particular alcanza su propia expresión (1959/87: 223-4).

Para Heidegger, por el contrario, el lenguaje no es el medio para "poner" objetos en el mundo, sino que **la comprensibilidad** de los objetos los constituyen en mundo para el Dasein. No se trata de una versión idealista en el sentido de que el lenguaje haga los objetos, sino de una concepción que confiere al lenguaje el aspecto existenciario de hacer a los objetos comprensibles para el Dasein o, tal vez más exactamente, que posibilita al Dasein articular la comprensión de los objetos. Se podría deslindar estas concepciones, diciendo que para Humboldt el hombre vive **con** el lenguaje, mientras que para Heidegger el hombre vive **en** el lenguaje.

Así, entre otras formas que posee el espíritu humano para acuñar mundo (arte, mito, religión), se privilegia el lenguaje, porque en su medio se configuran las visiones particulares de mundo y, consideradas en su totalidad, la historia del espíritu humano. Se puede decir que el lenguaje constituye el marco determinante de la evolución del espíritu del hombre, pues en ese universo semiótico se desarrolla el hombre.

Para Heidegger, esta concepción del lenguaje como "energía, actividad, labor, fuerza del espíritu, visión de mundo, expresión" desvía la atención de lo que él considera la esencia del habla (Ib:225).Esto, sin embargo, no significa que Heidegger considere descaminadas las propuestas de Humboldt; sólo las juzga insuficientes y desviantes.Las "penetrantes y oscuras miradas a la esencia del habla" de Humboldt no se deben "dejar de admirar", precisa Heidegger (Ib.:242).

4.2. Lenguaje y "esencia humana"

Pero la concepción humboldtiana no sólo es desviante en relación a la concepción de la articulación de la comprensibilidad de **Ser y tiempo**, como acaba de verse, sino lo es más en relación a la reflexión sobre el lenguaje en el último Heidegger y su relación con la "esencia humana".

> Lo que, empero, ante todo "es" es el ser. El pensar consuma la referencia del ser a la esencia del hombre.No hace ni efectúa referencia. El pensar sólo le ofrece al ser como aquello que le ha sido entregado por el ser.Este ofrecer consiste en que en

el pensar el ser tiene la palabra.La palabra -el habla- es la casa del ser. En su morada habita el hombre[40] (1948/85:65).

Es interesante que esta notable metáfora se encuentre en un texto que trata sobre lo específico del hombre, es decir, sobre una concepción acerca de lo humano (el *humanismo* como referido a la "esencia humana", contrario de lo *in-humano* (Ib.: 80.). Más interesante todavía que esté incluida en un párrafo que se refiere a una peculiar concepción del **pensar**. En cuanto a lo primero, se puede concluir (concordando con lo hasta aquí expuesto) que el habitar el lenguaje es específicamente humano, sea cual fuere la interpretación que se haga de este "habitar". En cuanto a lo segundo, el "pensar" está caracterizado no como un estado, sino como una acción, como un "obrar" específico que consiste en "consumar". Por consumar, entiende Heidegger: "realizar algo en la suma, en la plenitud de su esencia, conducir ésta adelante, *producere*" (Ib.: 65). Y el pensar como un obrar en la plenitud de su esencia, específicamente, "el pensar el ser" nos conduce a la esencia humana más profunda, como veremos a continuación.

A pesar de que Heidegger se queja de la malafortuna de la metáfora del habla (del lenguaje) como la casa del ser, la repite insistentemente: "el habla es a la vez la casa del ser y la morada del ser humano" (1948/85:117). Por eso es importante desvelar la referencia de la misma. ¿En qué sentido el lenguaje es simultáneamente morada del ser y del hombre? Para ello, debemos referirnos al deslinde que Heidegger hace sobre las nociones de ec-sistencia y existencia, porque el hombre habita la casa del ser como ec-sistente y no como existente.

> La ec-sistencia pensada ec-státicamente no coincide ni en cuanto a su contenido ni en cuanto a su forma con la *existentia*. Ec-sistencia significa -en su contenido- el salirse a la verdad del ser. *Existencia (existence)* significa *actualitas*, actualidad (=efectividad) a diferencia de la mera posibilidad como idea. Ec-sistencia nombra la determinación de aquello que el hombre es en el destino de la verdad. *Existentia* continúa siendo el nombre de la actualización (=efectivación) de aquello que es algo en la aparición de su idea. La frase "el hombre ec-siste" no responde a la pregunta de si el hombre efectivamente es o no, sino que responde a la pregunta por la "esencia" del hombre (Ib.: 79-80).

La existencia, pues, se refiere a la actualización de la idea de algo, en el sentido de que algo es con una actualización de una idea (no el sentido platónico de la pre-existencia y preminencia de la idea. Responde a la pregunta ¿existe el hombre? ¿Esta ahí el hombre, en la existencia? En este caso, el hombre está 'fuera de' (**ex**) la nada. En cambio, ec-sistencia responde a la pregunta sobre la "esencia" (entre comillas) del hombre. ¿Qué es lo que hace que el hombre sea como es? En este caso, el hombre está proyectado 'desde' su "sistencia" (de *sistere*) a la consumación de sí mismo

40 Esta traducción proviene de la edición de la "Carta sobre el humanismo" de 1948/85, que mantendré por razones de coherencia de la fuente. Dejo, sin embargo, constancia que la traducción más usual es la siguiente: "El lenguaje es la casa del ser, en esa morada habita el hombre" (Cfr.Bollnow 1984: 13; Apel, 1973/85; Bruce 1982).

en su destino a la verdad. Se trata por eso de un "salirse" desde sí hacia la manifestación de la verdad del ser. En este caso, el ser "le dirige la palabra" en la morada del habla.

> La metafísica se cierra al simple contenido esencial, que el hombre es esencialmente sólo en su esencia, en cuanto el ser le dirige la palabra. Unicamente en este embargo (= interpelación), "ha" hallado aquello en lo cual habita en su esencia. Sólo desde este habitar "tiene" él "habla", entendida ésta como la morada que conserva en su esencia lo ec-stático. El estar en el despejo del ser, lo llamo yo la ec-sistencia del hombre. Sólo al hombre pertenece este modo de ser (Heidegger 1948/85:76)[41].

4.3. El hombre como diálogo

El hombre, por consiguiente, habita la casa del ser no como mero existente, sino como ec-sistente, de cara al ser. ¿Cuál es la relación entre ser y hombre en la casa del ser? ¿Qué es el hombre ec-sistente en relación al ser: un hablante, un oyente, un dialogante? A este respecto, Heidegger nos responde citando unos versos de Hölderlin:

> El hombre ha experimentado mucho,
> nombrado muchos celestes,
> desde que somos un diálogo
> y podemos oír unos de otros
> (Hölderlin, Obras, IV, 343).

El término relevante de este breve texto es *diálogo (Gespräch)*[42]. Diálogo menciona, primeramente, el rasgo existenciario primordial del ser del hombre[43] y, en segundo lugar, el

41 "la frase "la sustancia" del hombre es la ec-sistencia no dice otra cosa: el modo en que el hombre es esencialmente su propia esencia es el estar ec-stático en la verdad del ser" (Ib.: 83).

42 En alemán **diálogo** se dice **Dialog, Zwiegespräch y Zwiesprache**. El término **Gesprach** está formado por el prefijo **Ge** -con y **Sprache**- hablar; con él correspondería *más cum + loqui* latino que **coloquio** castellano. Se puede traducir, desde luego, por **conversación**, pero en el contexto de la poesía de Hölderlin la traducción por la palabra castellana **diálogo** resulta la apropiada. Sin embargo, en la traducción de "La carta sobre el humanismo" de 1948/49, se traduce por **discurso**, tomando este término en el sentido de conversación. Pero en la traducción de **Sobre el Humanismo** (1948/60), que incluye la respuesta de Sartre, se vierte por la palabra castellana diálogo. Como se trata de un término fundamental, puse atención a la traducción que se hacía del citado verso de Hölderlin en varias lecturas. Así pude constatar que en las traducciones de "Hölderlin y la esencia de la poesía" (1937/58) de Heidegger y de **La transformación de la filosofía** de Apel, se utiliza la palabra castellana diálogo, así como **dialogue** en varias traducciones al inglés (Bruce 1980; Norton 1982; Biemel 1972; Ott 1972, haciendo la salvedad que éste último es hablante de lengua germánica).

43 "Man lives in language, as language -comenta Ott-. He is a dialogue...Man lives in language. Language is not just one of many abilities at his disposal. He dwells in language. Everything that he is and does comes to pass in the realm of language. Heidegger's statement regarding this decisive state of affairs is to the point:"...even man as acting being is such only as the one who 'has language...'". Man can act, but he can decide only insofar as the possibilities about which can decide are already disclosed to him as existential possibilities through language, through communication with his fellow man" (Ott 1972:169-70).

sentido que se le confiere al término especifica en qué consiste la comunicación humana auténtica. Examinemos ahora el comentario de Heidegger a los versos antecitados:

> Hagamos resaltar luego, en estos versos, lo de inmediato referido en el contexto hasta aquí discutido:"Desde que somos diálogo"...Nosotros los hombres somos un diálogo.El ser del hombre se funda en el habla; pero ésta acontece primero en el *diálogo*.Sin embargo, esto no es sólo una manera como se realiza el habla, sino que el habla sólo es esencial como diálogo.Lo que de otro modo entendemos por "habla", a saber, un repertorio de palabras y de reglas de sintaxis, es sólo el primer plano del habla.Pero ¿qué se llama ahora un "diálogo"?Evidentemente el hablar unos con otros de algo.Así entonces el habla es el medio para llegar uno al otro.Sólo que Hölderlin dice:"Desde que somos un diálogo y podemos oír unos de otros".El poder oír no es una consecuencia del hablar mutuamente, sino antes al contrario el supuesto de ello.Sólo que también el poder oír, en sí, está arreglado sobre la posibilidad de la palabra y necesita de ésta.Poder hablar y poder oír son igualmente originarios.Somos un diálogo quiere decir que podemos oírnos mutuamente.Somos un diálogo significa siempre que somos *un* diálogo.Pero la unidad de este diálogo consiste en que cada vez está manifiesto en la palabra esencial el uno y el mismo por el que nos reunimos, en razón de lo cual somos uno y propiamente nosotros mismos.El diálogo y su unidad es portador de nuestra existencia (Heidegger 1937/58:104-5).

Si el lenguaje no es la casa del ser en el sentido de la visión particular de mundo de una nación o comunidad lingüística, esto resulta porque, la relación entre el habitante y la casa no es entre los Dasein particulares y el ser directamente, sino entre el ser y el lenguaje. El existente humano en su esencia tan sólo habita la proximidad del ser: "El hombre es en su esencia -que es propia de la historia del ser- aquél ente cuyo ser, en cuanto ec-sistencia consiste en habitar en la proximidad del ser. El hombre es el vecino del ser" (Ib.: 96). De esta manera, el ser humano establece su morada "en el hablar del habla" (Ib.: 1959/87:12, es decir, no en el lenguaje del Dasein, sino -enfatiza Heidegger- "en **su** hablar" (Ib.), en el hablar del habla. Por esta razón, el ser humano ha de "aprender a morar en el habla del habla" (Ib.: 30). Según lo expuesto, la casa del ser es el habla del habla o, si se quiere de otra manera, la casa del ser es lo hablado por el habla (Ib.: 13).

Pero ¿qué significa que el habla hable? ¿No es esta afirmación contradictoria con otra del mismo Heidegger en el sentido de que "el hombre en su esencia es ser hablante" (Ib:28)? ¿Sería concebible que el ser o el habla hablen sin ser humano parlante? No es sencillo desentrañar esta secuencia de problemas, pues el mismo Heidegger no se ocupó de definirlos, de una manera directa, a lo largo de su obra última. Partiré de una cita muy conocida que Heidegger consigna en "Hölderlin y la esencia de la poesía" (1937/58:103).

Estas palabras están insertas en el comentario que hace sobre las palabras del mismo poeta, en carta a su madre, de que el lenguaje era "el más peligroso de los bienes" que se había dado al hombre.

> Pero ¿en qué sentido es un "bien" para el hombre este que es el más peligroso? El habla es su propiedad. Dispone de ella con el fin de comunicar experiencias, decisiones, estados de ánimo. El habla sirve para entender.Como instrumento eficaz para ello es un "bien". Sólo que la ausencia del habla no se agota en eso de ser un medio de entenderse. Con esta determinación no tocamos su propia esencia, sino que indicamos nada más una consecuencia de su esencia. El habla no es sólo un instrumento que el hombre posee entre muchos, sino que es lo primero en garantizar la posibilidad de estar en medio de la publicidad de los entes.Sólo hay mundo donde hay habla, es decir, el círculo siempre cambiante de decisión y obra, de acción y responsabilidad, pero también de capricho y alboroto, de caída y extravío. Sólo donde rige el mundo hay historia. El habla es un bien en un sentido más original. Esto quiere decir que es bueno para garantizar que el hombre puede *ser* histórico.El habla no es un instrumento disponible, sino aquel acontecimiento que dispone la más alta posibilidad de ser hombre.

Este texto esta preñado de afirmaciones importantes.He aquí algunas:

1) El habla es una propiedad del hombre, en cuanto que es instrumento de comunicación.

2) El habla no se agota en su instrumentalidad."Con esta determinación no tocamos su propia esencia, sino que indicamos nada más una consecuencia de su esencia".

3) Sólo hay mundo donde hay habla.

4) Hay distintas maneras de habitar el habla[44].

---

44 "Más esencial que cualquier establecer reglas es que el hombre encuentre el camino de la estancia en la verdad del ser. Sólo la estancia concede la experiencia de lo sostenible. El sostén para todo comportamiento lo obsequia la verdad del ser. 'Sostén' significa en nuestra habla:la 'guardia'. El ser es la guardia que resguarda de tal forma al hombre en su esencia ec-sistente hacia la verdad, que ésta aloja a la ex-istencia en el habla. Por ello **es el habla a la vez la casa y la morada del ser humano.** Sólo porque el habla es la morada de la esencia del hombre, pueden las humanidades (modos de ser humanos) históricas y los hombres **no estar en casa de su habla**, de suerte que se convierte en el recipiente de sus ajetreos."(Heidegger 1948/49: 117). "El hombre está más bien 'lanzado' por el propio ser en la verdad del ser, para que ec-sistiendo de esa suerte resguarde la verdad del ser, para que a la luz del ser aparezca (-luzca) el ente como el ente que es...**Para el hombre**, empero, **queda abierta la pregunta de si encuentra lo que cuadra a su esencia**, lo que corresponde a su destino; pues conforme a éste ha de resguardar, a fuer de ec-sistente, la verdad del ser. **El hombre es el guardián del ser.**"(Heidegger 1948/49:84)."Ahora el lenguaje aparece como el modo mismo de abrirse la apertura del ser...la historia...de la palabra ser...determina y define el horizonte de la existencia histórica del hombre en su relación con el ente" (Vattimo 1985/87:112). "De la misma manera que el hombre, en las palabras de W.V.Humboldt, 'va tejiendo el lenguaje a partir de sí mismo' y al mismo tiempo 'se entreteje en él', así constituye el lenguaje no precisamente una jaula que aprisiona al hombre sino una casa en la que éste puede vivir confiadamente. Tal la profunda formulación de Heidegger:'El lenguaje es la casa del ser. En esa morada habita el hombre'. Pero como el hombre 'sin morada' de nuestros días ha fracasado en tal habitar, la misión consiste, siguiendo la palabra de Heidegger, en que `los mortales aprendan nuevamente a habitar el lenguaje". (Bollnow 1984:13).

5) Donde rige el mundo hay historia.

6) El habla es acontecimiento:"aquel acontecimiento que dispone la más alta posibilidad de ser hombre".

Entre todas estas aserciones, la capital para el tema de este trabajo es que las funciones normales del habla, las de la intercomunicación, no tocan a la esencia del habla.El hombre, dotado de palabra, para llegar a la esencia del habla y para lograr su propia esencia, debe "aprender a morar el habla del habla" (Heidegger 1959/87:30).Esta afirmación implica que se puede aprender a morar el habla del habla de varias maneras:bien o mal, o en el lenguaje heideggeriano, auténtica o inauténticamente.O, si se quiere emplear términos de Bollnow o Apel, se puede mal habitar el lenguaje o ser meros inquilinos del mismo.

¿En qué condiciones debe estar el hombre para aprender a morar la casa del ser? En una situación de diálogo, puesto que "Nosotros los hombres somos un diálogo", tal como se adujo anteriormente.

Lo que está en juego en esta reflexión es nada menos que la relación entre la esencia del ser y la esencia del hombre. Pero al hablar de esencia, no se ha de entender a este término en el sentido de la definición objetiva dentro del esquema sujeto-objeto, ni menos en el sentido subjetivo[45]. Se trata más bien de una superación de esta esquematización a la que subyacen, según critica Heidegger, concepciones metafísicas, para instaurar una reflexión ontológica: la relación ser-hombre.

Especifiquemos, pues, al ser del hombre como siendo esencialmente diálogo. Pero, en este caso, tenemos que considerarlo no como el que habla, sino como el que escucha. Ahora bien, si el hombre es el que escucha, ¿quién es el que habla? Heidegger reitera insistentemente:"El habla habla". Pero, entonces, ¿qué es el habla (*Sprache*), utilizando este término no en el sentido saussuriano de *parole* o de *langue*, como se aclaró anteriormente? Heidegger responde a esta cuestión de diversas maneras, utilizando no un lenguaje conceptual, sino uno poético que le permita asir este concepto verdaderamente profundo.

> *El habla habla en tanto que son del silencio (Die Sprache spricht als das Geläaut der Stille)*. El silencio apacigua llevando a término mundo y cosa en su esencia.- Llevar a término mundo y cosa en el modo del apaciguamiento es el advenimiento apropiador de la Diferencia.El habla -el son del silencio- es en cuanto que se da propiamente la Diferencia. El habla se despliega como el advenimiento de la

45 "Al subjetivismo y al objetivismo metafísicos se contrapone, antes bien, un proyecto de sentido del ser que lo concibe trascendiendo la totalidad del ente, pero que está también en una relación peculiar con el hombre, la cual constituye, como ha aclarado Ser y tiempo, el Da, el ahí en el cual las cosas al aparecer llegan a ser" (Vattimo 1985/87:97).

> Diferencia para mundo y cosa[46]. El son del silencio no es nada humano.En cambio, el ser humano es, en su esencia, ser hablante.Esta palabra "hablante" significa aquí:llevado a su propiedad a partir del hablar del habla. Lo que es de este modo apropiado -la esencia humana- es llevado por el habla a lo que le es propio:- permanecer encomendado a la esencia del habla, al son del silencio (1959/87:27-8).

Según estas palabras, el habla es un acontecer o, más exactamente, un advenimiento.El habla le adviene al hombre y no a la inversa. El son del silencio es el habla del habla y, por eso, no es nada humano. El ser humano es un ser parlante, es verdad, pero su parlar no es el son del silencio, que es algo exclusivo del habla. En esta perspectiva, el ser es quien "dirige la palabra" (1948/85:76) al hombre; la misión del hombre es esperar que "el ser nuevamente le dirija la palabra" (Ib.: 71). En consecuencia, la tipificación del ser humano como diálogo encierra en Heidegger un significado muy peculiar, pues no es el hombre quien produce el *verdadero* diálogo, sino que es el habla en tanto que Decir quien lo instaura: "Allí donde la esencia del habla en tanto que Decir se dirigiese (se dijese) a los hombres, *él*, el Decir producirá el verdadero diálogo..." (1959/87:137). El habla humana no es sino una correspondencia con este diálogo monológico; en este sentido, "cada palabra del hablar de los mortales habla desde este escucha en tanto que escucha" (Ib.: 29). De esta manera, el ser, algo inasible pero no impensable, es la raíz fundamental del sentido del mundo, si es verdad que sólo hay mundo si hay lenguaje. Pero, entonces, ¿qué significa en este contexto que el "habla es a la vez la casa del ser y la morada del ser humano" (1948/85:117) ¿Qué significa que "el hombre es esencialmente sólo en su esencia, en cuanto el ser le dirije la palabra?" (Ib:76)

Estas dos cuestiones están intrínsecamente vinculadas. El hombre habita la casa del ser en tanto éste le dirije la palabra; y, cuando esto acontece, el hombre alcanza su esencia. De manera que, al dilucidar qué significa habitar la casa del ser, llegamos al núcleo del pensamiento de Heidegger. Volvamos a las palabras de la "Carta sobre el humanismo" ya citadas:

> El pensar sólo le ofrece al ser como aquello que le ha sido entregado por el ser. Este ofrecer consiste en que en el pensar el ser tiene la palabra (1948/85:65).

Estas palabras resultan oscuras si no se tiene presente el pensamiento fundamental de Heidegger:no se trata de pensar *sobre* el ser (en el sentido referencial o denotativo), sino de pensar **el** ser (en el sentido estrictamente *conceptual*, del latín *concipere*). Es menester aclarar

---

46 El problema de la Diferencia es una cuestión ontológica que Heidegger plantea como reacción a la concepción metafísica. Sobre ella, Ferrater Mora dice: "Heidegger ha hablado en diversas ocasiones de la `diferencia ontológica' (ontologishe Differenz). Se trata en sustancia de la diferencia entre el ser y el ente (...), diferencia que sobrepasa cualesquiera otras diferencias. Por otro lado, la diferencia ontológica puede asimismo concebirse como una diferencia en el ser; en este sentido la diferencia está también estrechamente relacionada ontológicamente con la identidad." (**Diccionario de Filosofía**. Cfr., Gadamer 1975/84:322).

esta idea:no hay ser sin pensamiento, pero el pensamiento no crea el ser.El que los entes sean, sólo puede manifestarse o consumarse en el pensar *el* ser. Este pensar el ser "consuma" la referencia del ser a la esencia del hombre. El hombre es un existente, un *Dasein* porque es el único ente que se interroga sobre el ser. Por esto mismo, los animales son, pero no existen; no se interrogan por el ser, no *lo* piensan. En cambio, recae sobre el destino del ser humano el que su pensamiento hace hablar al ser, cuando el hombre verdaderamente habita la casa del ser, es decir, cuando existe en la autenticidad de la existencia.

Ser y hombre quedan inextricablemente correlacionados.A esta correlación (a favor del ser[47], la explica Vattimo desentrañando el contenido semántico que Heidegger confiere al verbo *ereignen* (acontecer, ocurrir, o también, transitivamente, hacer ocurrir, instituir) pues este verbo, precisamente, es el que describe la relación entre el ser y el hombre:

> *Ereignen*, acontecer, ocurrir; *Ereignis*, evento. El ser *ereignet* en cuanto "lanza" el proyecto lanzado que es el hombre y acontece él mismo en la medida en que, en dicho proyecto, instituye una apertura en la que el hombre entra en relación consigo mismo y con los entes, los ordena en el mundo, los hace ser, es decir, los hace aparecer en la presencia (1985/87:99).

El pensar del hombre no hace al ser, lo repito, pero ese pensar es el que "construye la casa del ser" (Heidegger 1948/85:114). El construir la casa del ser significa pensar el ser, es decir, que el hombre entre en relación consigo mismo y con los entes, que los constituya en el mundo, que los mundanice. El ser se patentiza, entonces, en el horizonte significativo, que es el horizonte del lenguaje. En este sentido hay que entender que el ser se dirige "sólo al hombre" (Ib:76). En este mismo sentido cobra cabal validez la afirmación de que es en el mundo del lenguaje donde al hombre se le da "la más alta posibilidad de ser hombre", como ya se mencionó anteriormente. "El pensar el ser tiene la palabra" y, al tenerla, el hombre realiza su esencia. De esta manera, el hombre **pensante el ser** se constituye en el "guardián" y "pastor" del ser[48]. Y, al serlo, se establece el particular diálogo entre ser y hombre.

Esta comunicación *sui generis* es más que *monológica*, en el sentido de Bollnow, un *monólogo sui generis*, por cuanto solamente uno de los 'agentes' es quien habla[49], "el habla

47 "De seguro que no (la Metafísica es humanismo), si es existencialismo y sustenta la frase de Sartre:**précisément nous sommes sur un plain où il y a seulement des hommes (L'Existentialisme este un humanisme**, pag.36). En vez de esto, si pensamos partiendo de **Sein und Zeit**, habría que decir:**précisement nous sommes sur un plain où il y a principalemente l'Etre.**"(Heidegger 1948/49:88).

48 "El hombre no es el déspota del ente. El hombre es el guardián del ser. Con este 'menos' no pierde nada el hombre, sino que gana -porque arriba a la verdad del ser-. Gana la esencial pobreza del pastor, cuya dignidad estriba en ser llamado por el ser mismo a la custodia de su verdad. Este llamado viene como el disparo del que arranca el lanzamiento del existir. El hombre es en su esencia -que es propia de la historia del ser- aquel en cuyo ser, en cuanto ec-sistencia consiste en habitar en la proximidad del ser. El hombre es el vecino del ser" (Heidegger 1948/96).

49 "Pero el habla es monólogo.Esto significa dos cosas:es sólo el habla el que propiamente habla. Y habla solitariamente. Con todo, solitario solamente puede ser quien no está solo; no solo, o sea, no separado, aislado, sin relación alguna.Pero

habla"; el otro, el existente humano, sólo escucha. Sin embargo, no por esto deja de ser agente en esta comunicación radicalmente existencial, pues el hombre, al *pensar* el ser, patentiza el advenimiento del ser en la casa del lenguaje. Cuando Heidegger recalca la primacía del escuchar está apuntando a este tipo de comunicación constituida por un monólogo. En este sentido, es unidireccional, pero no estratégica, por razones obvias. En este contexto, la existencia auténtica requiere la soledad del individuo humano.La comunicación radicalmente existencial no puede concebirse en las formas degradadas mediante las cuales se manifiesta el ser del "*se*", la existencia inauténtica, vale decir, en el parloteo, *Gerede*, la avidez de novedades, *Neugier* y la ambigüedad, *Zweideutigkeit*; por el contrario, ella sólo es posible en la profunda soledad del pensar el ser. Las formas de comunicación del *se* inauténtico no constituyen comunicación existencial auténtica, sino interrelación banal.

Esta rememoración y puntualización permite deducir que, fuera de la comunicación *radicalmente* existencial, hay otra forma de comunicación, la que se manifiesta mediante proposiciones, que se enraíza en el hecho de que el Dasein es existenciariamente un Mitdasein, un *ser-con*.

> La "comunicación" [adviértase que no es comunicación con mayúsculas, sino entre comillas] en forma de proposición, el dar parte de algo, por ejemplo, es *un caso particular* [el subrayado es mío] de la comunicación tomada en su radicalidad existenciaria. En esta comunicación se constituye la articulación del "ser uno con otro" compresor.Ella despliega lo que hay de "común" en el "coencontrarse" y en la comprensión del "ser con".La comunicación no es nunca nada como un transporte de vivencias, por ejemplo opiniones y deseos, del interior de un sujeto al interior de otro.El "ser ahí con" es esencialmente ya patente en el "coencontrarse" y en el "cocomprender".El "ser con" resulta *expresamente* "común" en el habla, es decir, lo es ya; tan sólo no es común en cuanto no empuñado ni apropiado (Heidegger 1927/80:181).

Lo primero relevante en esta definición es que un ser-con se coencuentra con otro ser-con en la comprensión del ser.Es verdad que los agentes de la comunicación son ahora existentes humanos, pero éstos se comunican en cuanto huellan el suelo común del comprender el ser.Esta analítica de la comunicación podría conducirnos a un esquema de corte bühleriano como se aprecia en la Figura 1.

---

en lo solitario se despliega justamente la ausencia de lo comunitario que prevalece como relación más vinculante con ello. Sam [de Einsam] es el *sama* gótico, el αμα griego.Solitario significa:lo Mismo en lo que tiene de uniente aquello que se pertenece mutuamente.El Decir mostrante en-camina el habla al hablar humano.El Decir necesita resonar en la palabra.Pero el hombre solamente es capaz de hablar en la medida en que pertenece al Decir y que está a su escucha para poder, re-diciendo tras él, decir una palabra.Aquel uso y este re-decir residen en aquella ausencia que no es simple carencia ni, en absoluto, algo negativo"(1959/87:240).

Fig. 1. Esquema de comunicación, según Heidegger.

Según este esquema, el objeto de la comunicación es el ser; los agentes son co-compresores del ser; ellos se comunican existencialmente en cuanto se encuentran en el co-comprender el ser. Ahora bien, el comprender encierra en su seno "la posibilidad de interpretación" (Ib.:179), la cual se articula en una proposición. En consecuencia, parecería que, en lugar de los *objetos y relaciones* que en Bühler ocupaba el ángulo superior de su modelo, ahora simplemente se ha de colocar al ser, como el objeto sobre el cual ha de versar la comunicación existencial; que en lugar de hablante y oyente, basta oponer a dos o más ser-con; y que, por último, signo ha de ser sustituido por proposición. Pero no es sólo esto lo que diferencia este modelo reconstruido de la comunicación en Heidegger del modelo de Bühler. Lo radicalmente distinto son las relaciones que se establecen entre estos factores de la comunicación.

Mientras la interacción estratégica apunta a fines y el co-sujeto es un simple medio para lograrlos, los agentes de la comunicación en Heidegger se encuentran desde siempre en la única empresa común que posee relevancia existencial desde los griegos, pensar el ser[50]. Desde un cierto punto de vista, podría esto semejarse a la orientación al consenso; pero la acción comunitaria es una búsqueda de acuerdo, mientras que los comunicantes de Heidegger se hallan en el estado de acuerdo en cuanto al objeto, no se proponen una meta existencial orientada al diálogo consensual.- Una concepción manipulante de ser-con por parte de otro ser-con carece de sentido en este universo conceptual. También una concepción comunitaria. El hilo de la cuestión está en que los agentes de este tipo de comunicación son hablantes-escuchantes que participan de la misma experiencia de mundo; ésta es la entraña de la comunicación en **Ser y Tiempo**.

> *This sharing of the common experience -dice Biemel- that is immediately lived is expressly articulated in communication. Only because Dasein is Being-with, in Heidegger's view, is communication - that is, the explicit utterance of the*

50 "Todo ente es en el Ser. Escuchar algo semejante suena a nuestros oídos como algo trivial, cuando no como algo insultante. Pues nadie necesita preocuparse de que el ente pertenezca al Ser. Todo el mundo sabe que ente es lo que es. ¿Qué otra cosa le está permitido al ente sino esto: ser? Y sin embargo, precisamente esto: que el ente quede recolectado en el Ser, que en el aparecer del Ser aparece el ente, esto asombró a los griegos, y a ellos en primer lugar y a ellos únicamente" (Heidegger. En: Steiner, 1978/86:41).

La vocación a teorizar y la fidelidad a la misma son, sin lugar a dudas, una **forma de vida**, en el sentido de Spranger, del más alto rango existencial. La preocupación del existente humano por los problemas filosóficos, religiosos, políticos o artísticos, comprometiendo la vida misma, por encima del utilitarismo inmediatista, signa al ser humano con la más alta categoría antropológica. El problema radica cuando se hipertrofia unilateralmente una de estas formas de vida, como lo planteó y vivió Heidegger. A este respecto, son valederas las críticas de Eco, despojándolas de su mordacidad, en **La estructura ausente** (1968/78: 449/50).

> *gained experience in which Dasein in each case finds itself- possible.For this reason also, strictly speaking, communication is only possible among Dasein having a common experience of world...Communication thus does not create community which through communication merely experiences its explicit articulation. Dasein expresses itself in communication:this is not an uttering of something that was inside but an articulation of Dasein's Being-outside; it brings into work the original mood in which fellow men's understanding of environment and Being-with* (1972:71).

En consecuencia, la comunicación existencial en el Heidegger de **Ser y Tiempo** es el coencuentro de hablante-oyente, quien, penetrando tras la corteza de lo fónico del lenguaje, coparticipa la comprensión y ulterior interpretación de la citada comprensión a través de proposiciones existenciarias. El objeto de la comprensión y comunicación existencial es el ser.

Esta posición se fue radicalizando en la obra posterior de Heidegger, como se explicó anteriormente. Se refiere entonces a una concepción de comunicación en la que se niega expresamente que comunicarse mediante un diálogo es que alguien hable a alguien sobre algo (1957/87:passim). Según el último Heidegger quien propiamente habla es el habla y quien escucha es el hombre[51].

5. Observaciones críticas

Schérer, tras analizar la concepción de "habitar" desde el punto de vista de la tecnología, y de cotejarla con las teorías ecologistas y con la heideggeriana, afirma que el pensamiento existencialista es "subversivo" (Cfr: pág. 6).

> Estamos, por tanto, ante un pensamiento subversivo, siempre que su interpretación sea llevada a cabo por fuerzas auténticamente revolucionarias, capaces de vivenciarlo y de darle el sentido de una lucha por la transformación de la vida, y no el de un repliegue del pensador desengañado sobre sí mismo (1975: 53).

El mismo Schérer, tras realizar una relectura de Nietzche desde Heidegger y a pesar de sus críticas a la posición política de éste último, no duda de "la profunda significación de este pensamiento para la historia de la filosofía":

51 The decisive discovery of the hermeneutic structure of language is enclosed in this concept of "proximity" of world and things, a proximity of dif-ference (**Unter-Schied**) in which Heidegger's "ontological difference" reverberates. Inherent in the essence of language is the fact that language brings to the fore both "world" and "things" -that is, being and the horizon within which such a meaningful being is of concert to man and can be discussed by him. Language "brings" both to the "fore" [adelante, a mano, destacado] (**zum Vorschein**), not in the sense of producing them, but as that which they are: things as things and the world as world, beings as beings and the horizon of beings as horizon. Man who speaks does not primarily behave as one who produces, as one who is master of his abilities, but as one who receives -a state of affairs expressed in Heidegger's famous saying "Language speaks" (Ott 1972: 175).

> Esta significación es hasta tal punto profunda, que no existe un pensador importante de nuestros días que no haya partido de este pensamiento o que no se defina frente a él. Es muy difícil que en lo sucesivo podamos pensar esa historia independientemente de la nueva estructuración el aborada por Heidegger. En su obra concluye y se despide de nosotros esta historia de la filosofía, al tiempo que se abre a una forma nueva de pensamiento (Ib.: 168).

Considero que las anteriores afirmaciones son acertadas, pero unilaterales. Implican que el pensamiento filosófico sigue una línea que puede ser continuada o transgredida, pero olvida que no existe tal vía única, sino que se trata más bien de un conjunto de pensamientos, de un frente de posiciones filosóficas, muchas de ellas bastante divergentes. Desde este pluriperspectivismo, se puede afirmar, por ejemplo, que Wittgenstein inauguró una nueva forma de pensamiento cuando enfocó su análisis al lenguaje ordinario[52], que Freud provocó una revolución al instaurar la psicología profunda, que Marx dio un viraje radical a la filosofía al orientarla a la transformación del mundo, que Nietzsche trastornó la visión del hombre, de los valores y del devenir, que Apel y Habermas redimensionaron el enfoque de la relaciones intersubjetivas al postular los universales pragmáticos, etc., etc. Son muchas las dimensiones, perspectivas y posturas filosóficas y, en relación a las mismas, la historia de la filosofía ostenta un conjunto plurifacético de confrontaciones, subversiones y revoluciones. El error de la actual subversión del llamado postmodernismo cae en el mismo error de Schérer, pues concibe a un conjunto multilateral y multifacético de pensamiento como si fuera una unidad y la llama modernismo, anunciando proféticamente su muerte. Pero, retomando al caso del existencialismo heideggeriano, preguntémonos cuáles fueron las subversiones del mismo y cuáles no.

Ante todo, al concebir un ex-sistente humano proyectado como ser en el mundo a sus posibilidades má propias al tiempo que esta misma proyección es una comprensión-interpretación de las mismas, trasciende la filosofía de sujeto instaurada por Descartes y continuada por los filósofos como Kant, Hegel Wittgenstein o Husserl. Al mismo tiempo, efectúa una denuncia a las consecuencias que dicha filosofía tiene en los fundamentos de la ciencia y tecnología actuales con sus efectos desastrosos en el mundo contemporáneo, denuncia que sigue vigente. A este respecto, hay que aclarar, sin embargo, que no es el único que la sustenta fundadamente. Otra de las grandes contribuciones consiste en la eliminación de la confusión del problema del ser con el problema del ser del ente y la correlación de la historia del pensar del "ser ahí" con la historia del Ser pensado por el mismo. Al mismo tiempo, abandona la concepción del Ser como presencia absoluta y la substancialización de la temporalidad, como un tiempo absoluto en el que transcurren los eventos como sucesión de una serie de "ahoras" (Cfr. Schérer, 1975: 101-2).

Su filosofía relieva también un cambio de perspectiva en la concepción del hombre: al ser el hombre un proyecto, se abandona la concepción esencialista del mismo; el hombre no es ya

52 No así, cuando él mismo enarbola la bandera de que está instaurando un nuevo "estilo de pensar" (1966/68: 98), porque este no difiere del "estilo de pensar" del objetivismo, de la filosofía del sujeto-objeto, del positivismo decimonónico.

una esencia, sino que es acción proyectada hacia sus posibilidades más propias, libre y con conciencia moral. Al mismo tiempo, el hombre es temporalidad e historicidad.

Uno de los temas más importantes profundizados por Heidegger es el de la relación hombre-lenguaje, como ya se lo expuso. El hombre habita el lenguaje; todo lo que le acontece y hace se efectúa en el medio del lenguaje. Pero lo que le confiere un carácter específicamente humano no es su funcionalidad como instrumento de comunicación, sino el que el lenguaje ofrece al hombre mundo, futuro y libertad (Cfr. Ott 1972: 180 y ss.). Sin embargo, la dimensión del lenguaje que le interesa a Heidegger es la relación lenguaje-mundo-ser. En este contexto, hay que comprender que **el hombre, habitando el lenguaje, instaura mundo y es guardián del Ser**. La dimensión interpersonal queda relegada[53].

Esta omisión de Heidegger concuerda con su posición respecto a la responsabilidad social de la filosofía. En una entrevista con Richard Wieser, responde, con un "¡No! rotundo, a la interrogación sobre si la filosofía tiene "una misión social". Rechaza desde luego la acusación que Marx hace a la filosofía en *La tesis sobre Feuerbach.*

Pero el olvido de la condición social del hombre resulta patente en la respuesta a la siguiente interrogación de Wisser, diálogo que copio porque ilustra la deliberada omisión de ese problema por parte de Heidegger.

Wisser: *Ou bien ont-ils raison, ceux de vos critiques qui prétendent que Martin Heidegger s'occupe de l'"Etre" et avec tant de concentration qu'il a sacrifié la condition humaine, l'être de l'homme en société et en tant que personne?*

Heidegger: *Cette critique est un grand malentendu! Car la question de l'Etre et la développement de cette question présuppossent même une interprétation de l'être-là, c'est-à-dire une détermination de l'essence de l'homme. Et l'idée qui est à la base de ma pensée est précisément que l'Etre ou le pouvoir de manifestation de l'Etre a besoin de l'homme et que, vice-versa, l'homme est homme uniquement dans la mesure où il est dans la menifesteté (Offenbarkeit) de l'Etre (Wisser, "Entretien du Professeur Richard Wieser avec Martin Heidegger". En: HAAR 1983: 94).*

Es relevante advertir que la respuesta resalta que no existe olvido del hombre, pero omite toda referencia a la condición humana y al ser humano en sociedad en tanto que persona.

En la alternativa por la primacía del ser o del hombre, Heidegger se decidió por el primero; pero, si la interrogante por el ser pertenece al hombre y no a la inversa, hay que decidirse por el segundo.

53 Ott, respondiendo a una objeción de Richardson sobre la falta de la dimensión intersubjetiva en la filosofía de Heidegger, presenta el siguiente testimonio: "He [Heidegger] once told me that there are three equiprimordial dimension of thought: the relationship of man to himself, the relationship of man to his fellow man, and the relationship of man to the world. He added, "My own thought moves along the third road" (1972: 190). A pesar de la concesión sobre la "equiprimordialidad" de las tres dimensiones, parece que hay que entender ese equilibrio como una simple concesión.

La interrogación por el ser pertenece al hombre, como le pertenecen todas las interrogantes que se formula, sean fundamentales o triviales. Por ello, el hombre, considerado individual o socialmente, es el centro de dichas interrogantes y no a la inversa. La problemática inquirida en todas las cuestiones adquiere sentido en relación al ser humano más que en relación al ser. Por esta razón, contra Heidegger, la importancia de la pregunta por el ser radica en que es un problema que el hombre se planteó desde los griegos y le atinge como ser humano. Por lo tanto, el verdadero humanismo, más que a la patencia del ser, ha de ser referido a la patencia del hombre. Y no sólo a la patencia, sino fundamentalmente a la responsabilidad para con el hombre.

BIBLIOGRAFIA

APEL, Karl Otto: 1973/85 — **La transformación de la filosofía** (2t.) Taurus. Madrid.

1973/85 — "Wittgenstein y Heidegger: La pregunta por el sentido del ser y la sospecha de carencia de sentido dirigida contra toda metafísica". En: **La transformación de la filosofía** (t.I). Taurus. 217-64. Madrid.

1973/85 — La radicalización filosófica de la Hermenéutica en Heidegger y la pregunta por el criterio del sentido del lenguaje. En: **La transformación de la filosofía** (t.I). Taurus. 265-320. Madrid.

BLEICHER, Josef: 1983. — **Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique**. Routledge and Kegan Paul, London.

CONNOLLY, John M. y Thomas LEUTER: 1988 — **Hermeneutics versus Science Tree German Views**, Indiana, Univ. of Notre Dame Press.

CORVEZ, Maurice: 1961/70 — **La filosofía de Heidegger**. Fondo de Cultura Económica, México.

DICENSO, James: 1990 — **Hermeneutics and the Disclosure of Truth. A study of Heidegger**. Gadamer and Ricoeur. Charlottesville. Univ. Press. of Virginia.

GADAMER, Hans-Georg: 1963/77. — **Verdad y método**. Sígueme. Salamanca.

1976 — **Philosophical Hermeneutics**. LINGUE, David E. (Ed.). Berkeley Univ. (Colección de artículos). Berkeley.

1976 — **"The Universality of the Hermeneutical Problem"**. LINGUE, D. (Ed.). **Philosophical Hermeneutics**.

1967/76 "On the Scope and Function of Hermeneutical Reflection". LINGUE. D. (Ed.). **Philosophical Hermeneutics**. (). 18-43.

1975 "Hermeneutics and Social Science". **Cultural Hermeneutics**. 2. 307-316.

HAAR, Michael: 1983. Ed. Martin Heidegger. L'Herne. Paris.

1983 **La Biographie reléguée**. En: HAAR. Michael (Ed.). Martin Heidegger. L'Herne.

HABERMAS, Jürgen: 1987 **The Theory of Communicative Action** (2 t.). Beacon. Press. 1981/84. Traducción castellana. Boston.

1977 "Martin Heidegger: On the Publication of lectures from the year 1935". **Graduate Philosophy Journal**. 6. 155-180.

1988/89 **Identidades nacionales y postnacionales**. Tecnos. Madrid.

HEIDEGGER, Martin: 1927/67 **El Ser y el tiempo**. Fondo de Cultura Económica. México.

1930/48 **L'essence de la vérité**. E. Nauwelaerts. Louvain.

1948/60 "Carta sobre el Humanismo". SARTRE, J.P.- HEIDEGGER, M. **Sobre el humanismo**.

1950/60 **Sendas perdidas**. Losada. Buenos Aires.

1952/82 **Arte y poesía**. Fondo de Cultura Económica. (1937). México.

19--/58 **¿Qué significa pensar?**. Nova. Buenos Aires.

1957/88 **Identidad y diferencia**. Anthropos. Barcelona.

1959/87 **De camino al habla**. Serdal Guitard. Barcelona.

1971 "Tiempo y Ser". (1969). En: **Eco**. 130. 345-76.

1980 "¿Qué es eso de la filosofía?". En: **¿Qué es la filosofía?**, Nacea. 45-68. Madrid.

1980 "El principio de razón". En: **¿Qué es la filosofía?**, Nacea. 69-93. Madrid.

1980 "El final de la filosofía y la tarea del pensar". En: **¿Qué es la filosofía?**. Nacea. 94-120. Madrid.

KOCKELMANS, Joseph (Ed.): 1972 **On Heidegger and Language**. Nortwestern Univ. Press. Evanston.

OTT: 1972 "Heidegge's Topology of Being". En: KOCKELMANS. Joseph (Ed.). **On Heidegger and Language**. Nortwstern Univ. Press. Evanson.

POGGELER, Otto: 1983 **L'être comme événement appropriant**. En: HAAR,

SCHERER, René y Arion Lothar KELKEL: 1975 **Heidegger o la experiencia del pensamiento**. EDAF. Madrid.

VATTIMO, Gianni: 1985/86 **Introducción a Heidegger**. Barcelona.

1985/87 **Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzche.** Barcelona, Península.

19--/91 **Etica de la interpretación**. Paidós. Barcelona.

WISSER, Richard: 1983 **Entretien du Professeur Richard Wisser avec Martín Heidegger**. En: HAAR.

APENDICE

Vale la pena citar *in extenso* la traducción que Haar hace de un trozo de *De l'expérience de la pensée (Question III)*:

> Sur le versant escarpé d'une vaste vallée de montagne, dans le sud de la Forêt Noire, à 1,150 mètres d'altitude se dresse un petit chalet de ski. Il mesure 6 mètres sur 7. Le toit bas abrite trois chambres: la cuisine qui est aussi la pièce d'habitation, la chambre à coucher et un étroit cabinet de travail. Dispersées dans le fond resserré de la vallée et sur le versant opposé, se logent à de larges intervalles des fermes aux larges toits en surplomb. Plus haut sur la pente, prés et pâturages s'étendent jusqu'e à la sombre forêt de sapins, antique et majestueuse. Le tout est couronné par un ciel d'été transparent, et dans son espace radieux deux éperviers planent en décrivant de large cercles.
>
> Tel est mon univers de travail - du point de vue d'un *observateur*, visiteur ou vacancier. Moi même à vrai dire je n'observe jamais le paysage. J'éprouve son changement d'heure en heure, le jour et la nuit, dans les grands essors et déclins des saisons. La pesanteur des montagnes et leur dure roche immémoriale, la prudente croissance des sapin, la splendeur lumineuse et modeste des prés en fleurs, le mugissement du torrent de montagne dans l'immense nuit d'automne, la rigoureuse simplicité des étendues recouvertes de neige épaisse - tout cela se glisse et pénètre dans l'existence quotidienne là haut et y demeure en suspens. Non pas dans les instants calculés d'une jouissance où l'on s'abîmerait et d'une artificielle identification, mais seulement quand l'être là propre se trouve à son *travail*. C'est *seulement* le travail qui *ouvre* place à cette réalité effective de la montagne. La marche du travail demeure insérée dans ce qui dans cette contrée advient.
>
> Quand dans la profonde nuit d'hiver une furieuse tempête de neige fait rage autour du chalet et donne ses coup de boutoir, recouvrant et dissimulant tout, c'es *alors* qu'il est gran temps pour la philosophie. C'est *alors* que son questionnement doit se faire simple et èssentiel. L'élaboration de chaque pensée ne peut être que dure et rigoureuse. La difficulté de la lange à s'articuler est semblable à la résistance des hauts sapins sous la tourmente.
>
> Et la tâche philophique ne se déroule pas comme l'occupation isolée d'un original. *Elle entre en plein milieu du travail du paysan.* Quand le garçon de ferme tire en romontant la pente le lourd traîneau, ou le guide, chargé d'haute pile de bûches de hêtre, dans sa pèrilleuse descente ver la maison, quand le berger, de son pas lent et méditatif, conduit le troupeau vers le haut des pentes, quand le fermier à son établi prépare avec soin les innombrables bardeaux pour son toit, alor *mon travail est de la même sorte.* Il se trouve enraciné là, et appartient de façon immédiate (*unmittelbare*) au monde de paysan (Haar, 1983: 23).

EL DISCURSO AUTO/CRITICO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS: REVISION TEORICA DE AUTORES CENTRALES

Ana Rebeca Prada M.*

I. ANTECEDENTES

El objetivo del presente proyecto de investigación era el de revisar las propuestas teóricas de varios autores ligados particularmente a la antropología y a la historia, pero que en general trabajan ya en campos de estudio multidisciplinarios, para rastrear la forma en que ponen en cuestión los principios epistemológicos de las disciplinas sociales y humanas a partir de una toma de conciencia de la tradición colonialista de las mismas y, por lo tanto, de su rol nuclear en la construcción del Otro colonial. Es a partir de esta crisis disciplinaria que Michel de Certeau, Johannes Fabian, George Marcus, Michael Fischer, James Clifford y Michael Taussig, entre otros, proponen un replanteamiento del estudio de la cultura, una necesaria apertura de las disciplinas sociales y humanas hacia la transdisciplinariedad, y un trabajo atento a la abrumadoramente versátil historia de resistencia a la Modernidad y a sus formulaciones imperiales de parte de sus "otros".

Estas propuestas, plantéabamos, abren ricas posibilidades para una reformulación de la lectura de lo cultural boliviano. De ahí que el proyecto se propusiera el estudio y la puesta en circulación de estos materiales en los campos investigativos que acoge el Instituto de Estudios Bolivianos.

Respecto a los antecedentes que presentaba el proyecto, se postulaba que la antropología (disciplina central, ya lo decíamos, en varios de los autores a consultarse) es una ciencia creada por el avance colonial moderno. El rol axial de quienes empezaron como viajeros,

* La Lic. Ana Rebeca Prada M. es docente investigadora titular del Instituto de Estudios Bolivianos y docente titular de la Carrera de Literatura de la Universidad Mayor de San Andrés.

exploradores, misioneros, comerciantes o como meros cronistas pasmados ante las realidades otras que se abrían ante sus "ojos imperiales" -a decir de Mary Louise Pratt[1] -, fue el de dar lugar al nacimiento del discurso científico del yo colonizador y el otro colonizado. Y, al hacerlo, justificar el proyecto altamente violento del imperio. Del viaje y su crónica -desencadenada por la organización expansiva moderna consolidada en Europa desde fines del siglo XVIII- surge lo que paulatinamente se convierte en un trabajo cada vez más metódico y demarcado de estudio de la naturaleza y los "naturales" de tierras conquistadas. Así, la antropología hoy delinea su propia génesis, y es a partir de una revisión radical de la misma que la disciplina entra en una obsesiva autorevisión crítica. De ahí que mucho del material que proponíamos estudiar incluyera una lectura al interior del propio discurso científico antropológico y campos afines. Se trata, pues, de antropólogos leyendo a antropólogos o a cientistas claramente ligados a la cientificación de la otrificación colonial. Se genera una especie de efecto especular o autorreflexivo que aleja a los científicos de ruinas, comunidades "salvajes" y prolongados viajes a lejanos sitios de investigación para ensimismarlos en bibliotecas europeas o norteamericanas y enterrarlos en pilas de documentos que les hablan de su propia tradición discursiva. Los antropólogos que nos ocupan necesitan trazar una genealogía disciplinaria propia: saber dónde escindir su trabajo del de quienes enraizaron el propio en la condición colonial. Establecer, por lo tanto, una especie de genealogía alternativa que, además, se nutra generosamente de muchas otras áreas de conocimiento social y humanístico.

Planteábamos que las últimas décadas han presenciado una crisis epistemológica que creemos es particularmente manifiesta en la antropología -de ahí el interés, en general, en los autores propuestos-, dado que ella vendría a ser una especie de "madre del cordero" a la hora de analizar críticamente el rol de las disciplinas sociales y humanas de tradición europea y eurocéntrica en la historia colonial. Además, y por otra parte, ya les es difícil concebirse como lo hicieran quienes les antecedieron pues viven hoy un mundo postcolonial en que la movilidad colonial típica (colonizador-viaja-a-colonias) se ha invertido: hoy son los "otros" antes colonizados quienes invaden los territorios del yo antes central mediante masivas dinámicas de migración. El antropólogo sale de su biblioteca, descansa de la pila de papeles, y se sumerge en los barrios "étnicos" de su ciudad europea o americana para encontrarse con que los sitios de investigación están a la vuelta de la esquina. El antropólogo vuelve a casa y la convierte en su área de estudio.

Este periplo de la ciencia antropológica, esta crisis, puede también apreciarse en otras disciplinas como la historiografía o los estudios literarios. ¿Cómo decir la historia cuando su escritura no es más que una construcción retórica muy parecida a la narrativa (Hyden White)[2]? ¿Cómo seguir estudiando la literatura de élites, los géneros tradicionales, cuando

1 **Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation** (London/NY: Routledge, 1992).

2 **Metahistory: The Historial Imagination in Nineteenth-Century Europe** (Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1973).

las grandes masas populares se expresan de modo radicalmente al margen de la escritura artística exclusora (John Beverley)[3]?

Se justificaba la propuesta del proyecto señalando a la crisis epistemológica de las disciplinas a la que apuntaban todos los autores, y a la teorización que emprendían del desmoronamiento de viejos paradigmas de lectura cultural (o de traducción intercultural). A partir de ello, se hacía evidente que las otras ciencias humanas y sociales podían aprender mucho de sí y de la manera en que construían sus propios objetos al analizar el discurso antropológico. Es decir: la crisis al interior de la antropología no sólo se nos presentaba como una de las más intensamente descarnadas de entre las disciplinas humanas y sociales, en general, sino que también se constituía, por ello mismo, en una especie de "modelo de crisis" o de vía paradigmática para encarar la revisión de otras disciplinas. No que éstas no estuvieran viviendo dinámicas similares (se trata, claro está, de un fenómeno generalizado, como implicábamos en el párrafo anterior respecto a la historiografía y los estudios literarios -una crisis general de paradigmas, pues), sino que la fuerza extraordinaria de esta bibliografía en particular se constituía en un inspirador camino hacia la revisión de la disciplina propia.

Creíamos decisiva la necesidad de integrar este corpus teórico o, por lo menos, sus preocupaciones y elaboraciones autocríticas, a la reflexión que genera el Instituto de Estudios Bolivianos en torno a nuestra cultura y sociedad. Sólo mediante una conciencia crítica de sí como sujeto cognoscente es que el investigador -y así nos lo muestran estos autores- puede lograr una reformulación del carácter colonial del trabajo al interior de las ciencias sociales y humanas. No sólo la práctica investigativa se ve enriquecida por el estudio de estas propuestas, sino el trabajo docente mismo, ya que enseñar desde la perspectiva de una autocrítica disciplinaria y una apertura hacia otras disciplinas transforma necesariamente los procedimientos docentes y el desarrollo de las materias.

Las hipótesis que presentaba el proyecto venían expresadas en dos formulaciones: las disciplinas humanísticas necesitan entrar en contacto con otras disciplinas que puedan aportar a una crítica constructiva y enriquecedora de sus propias tareas y proyecciones a nivel de la investigación y de su emisión académica; las reflexiones autocríticas como las que ejercen y trabajan Michael Taussig, James Clifford, Vivek Dhareshwar, George Marcus, Johannes Fabian y Michel de Certeau, entre otros, son una lectura obligada para quienes intentan trabajar a partir de la crisis constructiva de las disciplinas sociales y humanísticas tradicionales.

La evidente necesidad de replantear la lectura de lo cultural boliviano cara a las dinámicas culturales y sociales recientes -devaluación de los discursos obreros y sindicales, surgimiento de nuevos movimientos sociales y potenciación de lo genérico y lo étnico, masiva migración campo-ciudad, crecimiento desmedido de "periferias" urbanas, profunda reconformación

3 **Against Literature** (Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 1993).

neoliberal del Estado y sus instituciones, etc, etc.- requiere de aparatos teóricos que admitan estudiarlas y medirlas con mayor propiedad, sensibilidad y amplitud.

Como método de trabajo se proponía llevar a cabo la lectura de los textos con un criterio cronológico, distribuyéndola racionalmente a lo largo del año académico. De este modo, se podría seguir de cerca las evoluciones que desde los años 70 (Fabian, de Certeau) hasta los 90 ha tenido este discurso antropológico y transdisciplinario crítico.

El corpus teórico propuesto se componía de los siguientes libros de los autores ya mencionados: De Michel de Certeau, **The Practice of Everyday Life** y **Heterologies: Discourse on the Other**; de Johannes Fabian, **Time and The Other: How Anthropology Makes Its Subject** y algunos de los artículos de **Time and the Work of Anthropology: Critical Essays 1971-1991**; de George Marcus y Michael Fischer **Anthropology as Cultural Critique: An experimental Moment in the Human Sciences**; de George Marcus y James Clifford, el libro editado por ellos **Writing Culture: The Poetics and Politics of Etnography** (aparte de los artículos del libro escritos por ellos, los artículos de Michael Fischer y Paul Rabinow en el mismo); de James Clifford y Vivek Dareshwar, el libro editado por ellos **Traveling Theories/ Traveling Theorists** (aparte de los artículos de Clifford y Dareshwar, los artículos de Lata Mani, Vicente L. Rafael, Mary E. John, David Scott, Elizabeth Grosz, Vicki Kirby, Elliott Butler-Evans, Bell Hooks y Vicente M. Diaz); de Clifford **The Predicamente of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art** y "Traveling Cultures", artículo publicado en **Cultural Studies**; de Michael Taussig, **Shamanism, Colonialism and the Wild Man: A Study of Terror and Healing, The Nervous System** y **Mimesis and Alterity: A Particular History of the Senses**[4].

II. DESARROLLO

1. Algunas notas sobre los autores

Una vez revisada la bibliografía propuesta, es claro que la particularidad de cada autor se hizo evidente, no sólo en términos de su trabajo intelectual, sino de sus espacios de circulación y ubicación académica, y de su posicionamiento discursivo.[5] Puede decirse muy en grueso que Clifford, Marcus, Fischer y Rabinow son intelectuales y profesores norteamericanos que trabajan en la academia norteamericana. Clifford, que actualmente se desempeña como profesor en el History of Consciousness Program de la Universidad de California en Santa

4 Todos los datos bibliográficos de los libros en Obras citadas, al final.

5 Por "posicionamiento" (de *positioning*) se entiende (aquí y en el resto de este informe) el proceso de asumir una posición o postura; la consciente asunción de una posición en términos contingentes, coyunturales, políticos, estratégicos, históricamente determinados -esto para rebatir las implicancias de esencia, naturaleza y necesidad que se le quieran imputar a una postura dada.

Cruz, se formó en el área de la historiografía, pero su trabajo es claramente transdisciplinario, muy ligado a la antropología reflexiva, a las teorías postestructuralistas del discurso y al campo de los estudios literarios. Su trabajo con el Group for the Critical Study of Colonial Discourse y con el Center for Cultural Studies demarca su relación con los estudios culturales comparados y la crítica postcolonial. Rabinow, que enseña en Berkeley, y Marcus y Fischer, que enseñan en Rice (Houston, Texas), son antropólogos de formación. Todos ellos, luego de atravesar por la clásica experiencia disciplinaria del trabajo etnográfico en el extranjero, trabajan ahora en lo que podríamos denominar "antropología de biblioteca" o, en el caso de Marcus y Fischer particularmente, en una "autoantropología". Rabinow sigue escribiendo sobre lo que fuera su campo de especialización, Marruecos. Todos ellos integran la corriente de la antropología reflexiva, de la antropología que discurre a partir de una crítica epistemológica de su propia especificidad disciplinaria.

Taussig es australiano, pero su trabajo intelectual está claramente ligado a la academia americana. Enseña en el Departament of Performance Studies de la New York University. Su formación disciplinaria es antropológica y su experiencia formativa también ha sido etnográfica (es el único de entre todos los autores revisados que ha trabajado por muchos años en y sobre Latinoamérica), pero, como sus colegas mencionados, es hoy un "antropólogo de biblioteca" muy ligado a sondeos teóricos antropológico-etnográficos y a la historia colonial. Su originalísimo trabajo tiende a la experimentación, a la confusión de los géneros, a la constante puesta en cuestión de los discursos fundadores de las relaciones coloniales del Yo y su Otro. Johannes Fabian es un antropólogo europeo que enseña en la Universidad de Amsterdam y que está ligado a varios espacios académicos. Ha enseñado en la Northwestern University, en la Wesleyan University y en la Universidad Nacional de Zaire. Su teorización sobre el discurso antropológico ha sido muy influyente en las actuales corrientes críticas dentro de la antropología.

De Certeau, muerto en 1986, era un intelectual europeo, francés, formado dentro de la historiografía y la etnología, pero claramente ligado al trabajo transdisciplinario. Fue miembro de la Escuela Freudiana de París y director de estudios de la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París. Estuvo ligado a la academia americana mediante sus cátedras de literatura francesa y literatura comparada en la Universidad de California en San Diego. Su trabajo cubre campos tan diversos como la historia, la sociología, la economía, la literatura, la crítica literaria, la filosofía y la antropología. Se le considera un historiador, crítico y teórico de las ciencias humanas. Su trabajo ha marcado fundamentalmente a intelectuales particularmente centrados en el tema de la resistencia, entre los cuales se hallan varios de los estudiados aquí.

Los autores de **Traveling Theories, Traveling Theorists** son todos intelectuales que trabajan dentro de la academia americana, pero que provienen de excolonias como India y Filipinas o de "colonias internas" como los espacios sociales minoritarios negro, chicano y

femenino de los Estados Unidos. Las autoras y los autores de este libro, a diferencia de todos los otros incluidos en la investigación, hombres intelectuales euroamericanos y blancos[6], trabajan a partir de su condición minoritaria y plantean una discursividad postcolonial de teoría y crítica radical. Entre los varios autores incluidos en el libro está Lata Mani, feminista hindú, que explora la institución del *sati* como una verdadera etnógrafa de su propia cultura hasta hace pocas décadas colonizada; lee a través de la mujer la historia de las mujeres como sujetos aún colonizados al interior de la India postcolonial, y al interior de ese Estados Unidos donde trabaja. Está Mary E. John, que se hace la siguiente pregunta acerca de las feministas postcoloniales trabajando en Estados Unidos: ¿puede una ser antropóloga *e* informante al mismo tiempo? Elabora sobre cómo hacer para abandonar efectiva y políticamente el nicho discursivo reservado para el aborigen por la colonia y pasar a ocupar el lugar del antropólogo. Está Elliot Buttler, quien, metiendo el dedo en la llaga en cuanto a la moda académica norteamericana respecto al estudio de lo cultural minoritario, argumenta sobre la necesidad de no permitir que la producción académica afroamericana pierda su condición contestataria; no dejar que se la despolitice o se la dome al adherirla al jolgorio académico de la diferencia. Está Vivek Dareshwar, quien teoriza acerca del silencio que puede invadir al sujeto postcolonial al interior de la academia metropolitana. Plantea que al silencio de la universalización "salpicada de una pizca de color" del pluralismo liberal hay que responderle con la capacidad de articular una voz propia, desde el lugar más político de la diferencia. Sin embargo, asume la diferencia no como una desviación de la norma o una no-participación de la universalidad y, en este sentido, la necesidad de establecer un trabajo consistente contra la teoría como fórmula de totalización. Proclama historizar radicalmente la teoría para ganar espacios estratégicos de diferencia: tensar permanentemente lo teórico (con lo que inevitablemente se tiene que trabajar) con la narrativa. Resistir a la teoría en la negociación entre teoría y narrativa. Crear el dialecto de la identidad postcolonial entre la teoría metropolitana y la narrativa postcolonial.

Lo que a un lector de nociones epistemológicas universalistas le puede resultar ocioso (porque, bajo su punto de vista, ¿qué importa *quién* conoce o *desde dónde* si lo que es esencial es la universalidad del conocimiento propiamente dicho?), a esta investigación le resulta de fundamental importancia: esta especie de excursus biográfico arriba desarrollado alude a los espacios académicos desde los que se genera conocimiento y a los posicionamientos discursivos de los autores dentro de esa academia. Esto es, claro, un asunto clave para las definiciones de una crítica postcolonial, que es, creo, lo que en última instancia une a todos los autores y autoras revisados a pesar de sus muy diversas formaciones, transcursos y planteamientos. Es de importancia central el que estos autores se planteen el conocimiento a partir, por un lado, de la particularidad de las tradiciones discursivas centrales (y sus respectivas academias) dentro las cuales se formaron y respecto de las cuales asumen posiciones críticas y reconfiguradoras y, por otro, a partir de un origen geopolítico postcolonial

6 La excepción puede ser, claro, Fischer, quien en su artículo "Ethnicity and the Postmodern Arts of Memory" identifica su posición discursiva con su condición étnica minoritaria, la judío-americana.

desde el cual migran hacia las academias centrales y en las cuales elaboran un conocimiento teóricamente postcolonial[7]. Creo que éste es el punto de encuentro de todos estos "teóricos viajeros," ya sea porque algunos de ellos fueron en calidad de etnógrafos a países del "tercer mundo" y volvieron de ellos para revertir su tarea hacia su propia cultura; ya sea porque algunos emigran desde ese "tercer mundo" hacia la academia central para luego volver, en muchos casos, a sus propias academias "periféricas," marcando su producción de conocimiento con ese transcurso; ya sea porque algunos, sin necesidad de viajar físicamente, se desplazan a los márgenes en términos epistemológico-discursivos y desde allí trabajan. La calidad descentradora de estos viajes diversos demarca un conocimiento que se pretende descolonizador[8].

2. Las propuestas de los autores

Lo que nos proponemos ahora es ir más hacia los textos mismos, pues existen entre ellos distancias, diferencias y particularidades importantes: el panorama de propuestas es, en este sentido, por demás rico y variado. Si bien pueden plantearse encuentros en los autores, este horizonte común es bastante amplio y abstracto: lo concreto de cada uno aporta enormemente a la "contratradición heterológica" (para decirlo con W. Godzich) que caracteriza cierto lado del universo intelectual de nuestro tiempo -o, por lo menos, el que privilegian los intereses de esta investigación.

El que sigue es un desarrollo muy desigual. Se ha enfatizado muy particularmente en ciertos autores y/o textos que presentaron en el proceso de estudio mayor aporte a y afinidad con los

7 Es de utilidad la definición de postcolonialidad que establece Walter Mignolo en "Human Understanding and (Latin) American Interests: The Politics and Sensibilities of Geocultural Locations" (fotocopia sin fecha): "Estoy consciente de las dificultades involucradas en los usos y abusos del términos 'postcolonial'. Me permite pensar a la modernidad y a la postmodernidad desde una perspectiva postcolonial, esto es, mirar y comprender a la 'modernidad' desde los márgenes de las historias coloniales del siglo XVI al XX. Si por postmodernidad no nos referimos a la sustitución cronológica de la modernidad sino, más bien, a la transformación radical de la interacción humana así como a su teorización, por postcolonialidad debemos entender también una transformación radical en las historias de la colonización, el imperialismo y la globalización, así como la teorización de las historias coloniales. Así, las teorías postcoloniales y los estudios culturales están ligados a los legados coloniales. Las teorías postcoloniales y las historias culturales no sólo son un esfuerzo por relocalizar la construcción imaginaria colonial e imperial asignada [*allocated*] por el poder colonial e imperial, sino que son también movidas importantes para relocalizar *loci* de enunciaciones: la complicidad entre los sitios de expansión colonial e imperial y la producción y distribución del conocimiento. Las teorías postcoloniales y las historias culturales no son una alternativa a las teorías postmodernas y al análisis cultural, sino, más bien, la relocación crítica complementaria de sustentos epistemológicos y de la asignación [*allocation*] histórica de culturas que indentificamos hoy como el periodo moderno de la historia europea occidental."

8 No se está confundiendo aquí lo que Walter Mignolo denomina "locus de enunciación" con el espacio físico desde el cual se genera conocimiento (en este caso, la sociedad y academia "central" o la sociedad y academia "periférica"). Lo que esta bibliografía plantea en sentido de "teorías viajeras" tiene que ver con el espacio colonial y la manera en que los sujetos se posicionan discursivamente en él, tomando en cuenta que ese espacio consiste de una historia que no se limita a la relación metrópolis-colonias, sino a las colonias interiores en ambos terrenos. Por otro lado, los posicionamientos geopolíticos nunca son neutros: las academias muchas veces limitan o condicionan conocimiento o, en otro orden (y como lo establecen las feministas hindúes Lata Mani y Mary E. John), la recepción y circulación de conocimiento —o sus posibilidades y condiciones— no son las mismas en el sur que en el norte.

intereses de quien escribe. Por otro lado, se ha tratado a ciertos autores y/o textos de manera mucho más resumida que a otros. A James Clifford y a Michael Taussig se les ha concedido mucha (más bien, excesiva) atención, a diferencia de Michel de Certeau o Johannes Fabian, a quienes se trata de manera extremadamente sintética. A otros no se les concede más que una anotación breve o un espacio en una nota de pie de página. Y, por último, hay algo de material que ni ha entrado en consideración.

Lo que sigue es, en algunos casos, la traducción directa (y no autorizada) de grandes fragmentos de texto de los propios autores.

2.1. Johannes Fabian ("Text as terror: Second Thoughts about Charisma," 1979; "What Anthropologist do," 1990; "Dilemmas of Critical Anthropology," 1991, de **Time and the Work of Anthropology: Critical Essays 1971-1991**, y **Time and the Other: How Anthropology makes its Object**, 1983).

Fabian nos hace una compleja propuesta inserta en la línea crítica y reflexiva de la antropología contemporánea. Es un antropólogo de oficio que se ha encaminado, junto a muchos otros en su campo, en la revisión a fondo de los presupuestos en los que se basa el conocimiento y la discursivización de la antropología y de su práctica etnográfica. Con una actitud antidogmática -pues son precisamente los dogmas que sustentan la disciplina los que se propone deconstruir y develar-, y abriéndose a otras áreas de conocimiento en el proceso, su transcurso crítico recorre las escuelas y tendencias claves, y los autores centrales de la disciplina, para alcanzar el sustrato epistémico que les da vida y que los pone en conflictiva (para Fabian) complicidad con fines ideológicos y políticos de índole colonial. Es precisamente el Otro de la antropología lo que Fabian va a analizar para revelarnos lo que las diversas vertientes antropológicas no han podido superar, incluso algunas muy lúcidamente autocríticas: la fundamental distancia temporal que define la relación de sujeto cognoscente (el antropólogo) y su objeto de conocimiento (el Otro). **Time and the Other** y los ensayos revisados de **Time and the Work of Anthropology** están abocados a desarrollarnos esta idea axial de Fabian: la del *alocronismo* como sustento del conocimiento y discurso antropológico -la actitud contemplativa de corte positivista y taxonómico por medio de la cual se pretende conocer a *otros seres* situados en *otro tiempo* (y lugar, claro). El antropológico sería un discurso cuyo referente ha sido extraído del presente del sujeto hablante-escribiente y de sus interlocutores -los lectores de los textos etnográficos; ambas instancias habitan un presente común distinto al otro tiempo del Otro. Simultáneamente, se nos plantea una salida: la búsqueda de la *coevalidad* entre sujetos en proceso de conocimiento -el reconocimiento de la cotemporalidad entre personas así como entre sociedades. El conocimiento sólo puede darse cuando el yo y su Otro se encuentran en una y misma temporalidad: la disciplina precisa hacer de esos Otros sus contemporáneos.

Las implicaciones políticas de esta discusión son claras: el yo cognoscente es necesariamente un yo colonialista, en el sentido de que avala tácitamente (epistemológicamente) esa distancia entre el presente de los que conocen (y, con él, los que dominan, gobiernan, invaden, etc.) y el "pasado" de los que están ahí para ser conocidos. De ahí el dilema del antropólogo que entra en conciencia de que su trabajo fue creado para abrir los caminos de la dominación colonial y de que a pesar de la evolución y diversificación de su disciplina, lo sigue haciendo -pues, más allá de la cuestión ética, está la cuestión epistemológica.

El ensayo "Dilemmas of Critical Anthropology" es particularmente interesante en tanto, tras hablar de los intensos debates y consecuente profusa bibliografía de y sobre la vertiente reflexiva, radical, (auto)crítica de la disciplina, Fabian se confronta a sí mismo como quien, en última instancia, promulga la desaparición de su propio oficio: el advenimiento de la coevalidad, esto es, de la construcción real de un "Nosotros" coextensivo a la humanidad, significa la evaporación de la antropología. Reconoce, sin embargo, que la disciplina y su sustrato alocrónico siguen funcionando incólumes; de ahí que considere su trabajo crítico necesario. Lo concibe como la puesta en palabras de lo que permanece básicamente silenciado, como el desmantelamiento de convicciones intactas. De esta forma existe la posibilidad de intervenir el *daño* colonial, de incidir en la necesidad, naturalidad e inevitabilidad con las cuales la disciplina concibe la desigualdad y, por lo tanto, contribuye a justificar el imperio.

2.2. *Michel de Certeau* (The Practice of Everyday Life, 1984, y Heterologies: Discourse on the Other, 1986).

Se ha hecho evidente que el trabajo de de Certeau -un intelectual a quien se lee como se lee a Foucault o Deleuze- constituye lectura fundamental para la comprensión de la reorganización contemporánea del conocimiento, esa recomposición epistémica que esta investigación ha configurado como el "discurso auto/crítico" (con particular interés por la antropología), y que viene constituyendo desde hace más de tres décadas la "contratradición heterológica" ya mencionada. Como historiador, pero sobre todo desde una óptica transdisciplinaria, de Certeau enfrenta al lector con reflexiones que, en general hablando, pretenden replantear a fondo la cuestión de la resistencia que el sujeto subalterno protagoniza en la "práctica de todos los días," al interior de los complejos sistemas de control social, ordenamiento cultural y subyugamiento del cuerpo y del habla particulares a la Modernidad. También es central en sus elaboraciones la cuestión del Otro -no sólo el étnica o genéricamente determinado, sino, especialmente, el que atormenta desde adentro los discursos generados por el advenimiento de la Modernidad y su proyecto ilustrado y racionalista. En textos que datan de 1969 a 1983, y a partir de una conciencia de su propia situación de europeo ilustrado trabajando desde la academia, pero intentando mediante su escritura configurar lugares alternativos para la lectura de lo cultural, de Certeau abre un amplio espectro de zonas de investigación. Estas

van desde la revisión crítica de la bibliografía central de la tradición crítica (especialmente Foucault y Bourdieu) en la que él mismo ha sido situado, hasta el análisis y celebración de la emergente acción política del movimiento indio latinoamericano, pasando por Freud y Lacan (miembro de la Escuela Freudiana de París, su sistema analítico está fuertemente marcado por este elemento) y por la teorización de las tácticas mediante las cuales lo popular -eso que es tan evanescente y deformado a la hora de su definición y/o construcción- se autoconfigura y prevalece, y de la forma en que el saber etnológico emerge como doma de la "amenaza" popular. Otros temas tratados son el discurso místico (s. XIII a s. XVII), Montaigne y su ensayo "Sobre canfbales", Jules Verne, Alexandre Dumas, William Defoe, vanguardias estéticas europeas, etc.

Para lo que a esta investigación le concierne directamente, se puede decir que de Certeau abre caminos insospechados -que una bibliografía más reciente no ha hecho más que recoger y/o ampliar- para una otra lectura de la cultura, de los discursos que la configuran, de las prácticas (no necesariamente discursivas) que la subyacen: itinerarios peatonales, hábitos del trabajo obrero, forma de viaje en los trenes. De especial interés es su trabajo sobre el consumo cultural -no sobre la producción o el producto- como acto creativo. Esto desmorona toda la teorización acerca de la pasividad o dominación unidireccional del subalterno. Por otro lado, su aporte a la lectura crítica de la Modernidad y a su instrumento axial, la escritura, nos ayuda a entender las múltiples formas en que el sujeto subalterno es conformado y, simultáneamente, cómo ese sujeto genera formas de subversión y supervivencia. Fundamentales son sus capítulos sobre oralidad, literatura y su asidua atención a la otredad, pues aluden a la manera en que la discursividad dominante de la Modernidad como proyecto cultural globalizante y homogeneizante (con Kant y Hegel en su centro) es erosionada por su incapacidad de evadir el retorno de sus propias exclusiones, represiones u borramientos (la oralidad, la presencia de la ficción y la literatura, el pasado y su memoria, las subjetividades alternas como la étnica, la genérica o la generacional).

Distanciándose de la tradición intelectual dentro la cual se lo ha situado, los materiales que desarrolla lo acercan a la crítica postcolonial (de ahí que sea cita casi obligada para esta última), pues su construcción de un lugar de enunciación teórica se aleja del seno de la Modernidad para situarse en sus periferias (por ejemplo, Latinoamérica) como ubicación privilegiada en la cual vislumbra formas radicalmente alternativas de confección de realidad y posibilidad política (por ejemplo, los movimientos indios emergentes, años 70), y a partir de la cual puede pensar en una historización radical y necesaria del propio quehacer crítico.

2.3. George Marcus ("Preface" (con Clifford), "Contemporary Problems of Ethnography in the Modern World System" de **Writing Culture: The Poetics an Politics of Ethnography**, 1986, editado por Marcus y Clifford).

Marcus y Clifford aluden a los autores de ensayos incluidos en **Writing Culture**, un libro ya clásico en la bibliografía antropológica reciente, como innovadores de la escritura etnográfica (en sentido de las posibilidades de un trabajo experimental) y críticos sistemáticos de la historia, retórica y actuales proyecciones de la etnografía (entre los cuales Marcus y Clifford se incluyen)[9]. Todos los autores se mueven en las áreas de la crítica textual y la teoría cultural, gravitando todos ellos -antropólogos, historiadores y críticos literarios- en torno al interés común en la antropología cultural, pero trabajando todos interdisciplinariamente, utilizando materiales de la historia, la literatura, la antropología, la política, la filosofía, según la necesidad. De hecho, se asume que este tratamiento de la etnografía está ya firmemente inserto en lo que se denomina la crítica cultural. Si bien el grupo trabaja dentro del análisis textual y literario, también considera sus limitaciones -siendo uno de los enfrentamientos más estimulantes el de los estudiosos de tendencia literaria con los que cuestionan a fondo todo el acercamiento "textualista". Se enfatizan contextos más amplios ligados al poder, los sistemas mundiales y formaciones institucionales, muy parcialmente analizables en un acercamiento que privilegiara únicamente la producción textual. Se trata pues de entender lo que sería una poética y una política de la representación cultural, tomándose fricciones y acuerdos como parte del debate constructivo.

En lo que hace al trabajo de Marcus en particular, su preocupación reside en relacionar la escritura etnográfica al contexto del cambio histórico, entendiéndolo como formación de los sistemas estatales y la evolución de la economía política mundial. Las técnicas de escritura ligadas al cambio han obedecido a dos modos: el del salvamento, en que el etnógrafo se ubica "antes del diluvio", por así decirlo, proponiéndose salvar un estado cultural antes de un cambio fundamental; y el de la redención, en el que el etnógrafo demuestra la supervivencia de sistemas distintivos y auténticos a pesar de cambios innegables. El peligro de estos modos es la elisión del contexto cultural en bien de las retóricas privilegiadas. Las propuestas experimentales están pretendiendo coartar este peligro de ahistoricidad -localizando a los sujetos observados dentro del marco de perspectivas historicistas del sistema mundial (lo que supone sólo un insertar los sujetos etnográficos en narrativas históricas occidentales) o acercándose a la naturaleza de la conciencia histórica en la vida de los mismos (lo que implica la simultánea representación de perspectivas temporales múltiples, ligando la etnografía de manera inédita a cuestiones históricas y de narrativa histórica). Habría, así, etnografías interpretativas más preocupadas por el significado cultural que por la acción social, olvidando que la culturas tienen que ver con sistemas más amplios. El cambio y los contextos más amplios son tratados accesoriamente, como si existiesen más allá de lo estudiado y no lo integraran.

El discurso antropológico a nivel teórico está en crisis. Lo que se observa sería un relieve de la práctica por sobre la teoría: si en los años 70 este ataque a la teoría positivista era conducido él mismo dentro del género de la discusión teórica abstracta, en los 80 esta crítica ha pasado

9 Se trata, además de Clifford y Marcus, de Mary Louise Pratt, Vincent Crapanzano, Renato Rosaldo, Stephen A. Tyler, Talal Asad, Michael M.J. Fischer y Paul Rabinow.

a suspender la autoridad paradigmática y a cuestionar la utilidad de la construcción de sistemas en favor del juego libre y la experimentación en el retrato específico de la vida social. Se plantea la posibilidad de la producción de trabajo dialógico abierto, que es precisamente lo que la etnografía más experimental ha estado intentando hacer. No sólo se trataría de un ataque frontal a las perspectivas positivistas, sino de privilegiar el proceso desde el punto del vista del actor por sobre los conceptos de estructura.

Este cambio hacia problemas de descripción microsocial y de contextualidad obedece a una fuerte corriente teórica que intenta la íntima reasociación de la historia con la teoría social, relievando el estudio de procesos a nivel local y su construcción social: una etnografía sensible a su contexto de economía política histórica. Hay, pues, un movimiento hacia lo etnográfico en la economía política, lo que traduce un retirarse de los campos teóricamente centralizados y organizados de conocimiento, y un sentido de profunda transición. Se da lugar a la fragmentación y a la experimentación. En este sentido, muchos campos han adoptado este movimiento hacia lo etnográfico: los críticos literarios, los filósofos, los economistas políticos, etc., que leen etnografías no estarían interesados en el tema de las mismas, sino en los recursos textuales distintivos y en los modos de exploración teórica en el proceso de la representación etnográfica misma. Es el tema tradicional de la antropología -el Otro primitivo- lo que repele o, más bien, debilita el potencial de la disciplina en una corriente mucho más amplia que, además, ha anticipado. Hay un menor interés en el Otro antropológico y una mayor tendencia hacia la diversidad dentro del ámbito cultural capitalista. La erosionada importancia del primitivo hace que lo antropológico pierda su razón de ser. El peligro que subyace es la indiferencia respecto de la homogeneización y la limitada manera en que se ha percibido la antropología, más como ligada a su tema exótico que a su modo distintivo de entender la realidad.

Marcus, pues, atiende a la convergencia de convenciones de la escritura etnográfica y de la postura de autoridad de la misma en textos que asumen las tareas de teoría macrosocial ya mencionadas. De hecho, la etnografía ha mostrado los efectos de eventos mayores y grandes sistemas en lo cotidiano de aquellos usualmente representados como víctimas, pero rara vez se ha detenido en las cuestiones macrosociológicas ligadas a las causas de hechos, sistemas y procesos que otros lenguajes han representado más formal y abstractamente. En este sentido, alude al carácter experimental que observa en mucha de la escritura etnográfica, incluso en quienes siguen afiliados a las convenciones del realismo. Esto se debe a un reconocimiento de un mundo mucho más complejo que desafía los modos tradicionales de representación de la diferencia cultural. Existen dos direcciones divergentes: una de ellas busca representar la auténtica experiencia cultural del Otro, yendo hacia los niveles más profundos y radicales de esa diferencia, manteniéndose, en algunos casos, leal a las convenciones realistas y, en otros, moviéndose más radicalmente hacia modos vanguardistas de forma textual: el único modo de representar esa experiencia cultural sería mediante un cambio fundamental en la manera en que pensamos la construcción de los textos etnográficos.

A esta dirección corresponde el intercambio dialógico entre etnógrafo y *etnografiado*, la participación de ambos en la autoridad textual, la incorporación de la biografía del etnógrafo como la única forma apropiada de fusionar su experiencia cultural con la del otro; intentos todos éstos de cambiar radicalmente la manera en que el objeto etnográfico se ha constituido convencionalmente. La otra dirección, que es la que más concierne a Marcus, es la que explora nuevas y más efectivas maneras en que el texto etnográfico puede dar cuenta de la manera en que la economía política histórica mundial constituye sus sujetos. Quedan estos experimentos dentro de las convenciones realistas, pero no son menos innovadores en los tipos de textos que generan. Contribuyen, además, en la comprensión de las operaciones de la economía política capitalista.

Marcus plantea la consideración de los problemas centrales de la teoría social como vital para el trabajo sobre texto etnográfico. Esto en sentido de que en el último tiempo habría habido un relieve del paradigma interpretativo y sus perspectivas relacionadas al significado por sobre el paradigma positivista y sus perspectivas relacionadas a la acción, o un intento de integración de ambos paradigmas; el advenimiento de las teorías de la práctica; y la problematización de la representación textual. Surge la cuestión de la obvia tendencia al estudio de microprocesos por sobre el de los macrosistemas: no se trata, para Marcus, de ver cómo estos dos pueden integrarse equitativamente, sino cómo las perspectivas macro pueden retornar al trabajo sobre situaciones y procesos a nivel micro. Entre las posibles técnicas para realizar esto, encuentra como la más óptima la de representar los macrosistemas a partir de la forma en que son imaginados o registrados dentro de los procesos de vida en una microsituación intensamente estudiada e interpretada.

En un tiempo definido por Raymond Williams como incognoscible (por la complejidad que lo caracteriza a partir de la revolución industrial) y, por lo tanto, irrepresentable ya mediante las fórmulas convencionales (que implican una comunidad cognoscible), es evidente una crisis de la forma y el advenimiento de la experimentalidad. En esta nueva manera de construcción textual de la realidad se da la integración de lo macro en lo micro, combinando lo sistémico impersonal con lo local, asumido éste como autónomo pero también como constituido por un orden mayor. Dos modos de construcción textual responderían a esta problemática: en el primer caso, se trata de una narrativa secuencial y el efecto de simultaneidad de etnografías que intentan representar escenarios múltiples, ciegamente interdependientes, cada uno explorado etnográficamente y ligados ambos por las consecuencias intencionadas y no intencionadas de las actividades al interior de ellas. Se empieza con alguna visión previa de un sistema (por ejemplo, el mercado y los modos de producción, distribución y consumo capitalistas) y se provee una relación etnográfica del mismo, mostrando las formas de vida local que comprende el sistema y pasando luego a percepciones revisadas de la naturaleza misma del sistema, traduciendo sus cualidades abstractas en términos más humanos.

Se plantean así las interconexiones de dos escenarios en la historia y su simultaneidad, generándose una etnografía realista de escenarios múltiples que puede decir algo acerca de la cultura de las sociedades capitalistas. En el segundo modo de construcción textual, el etnógrafo construye el texto alrededor de un escenario estratégicamente seleccionado, tratando al sistema como telón de fondo, sin perder de vista el hecho de que es integralmente constitutivo de la vida cultural dentro del tema tratado. El énfasis retórico y autoconsciente en la ubicación estratégica e intencionada de la etnografía es importante, ligándola a asuntos de economía política más amplios. Lo que en general es una localización de la etnografía antropológica no problematizada y generalmente dictada por las posibilidades, aquí deviene central: la selección y limitación del tema etnográfico es justificado en términos de su descripción respecto de un sistema mayor. Este segundo modo resulta, en realidad, una versión resumida del primero; ambos no se excluyen sino en términos textuales. Los ejemplos más salientes del segundo modo son los etnógrafos que escriben explícitamente dentro de la tradición teórica marxista, la que les permite situar el orden mayor como fondo (confiando en que el sustrato teórico es conocido por el lector), mientras enfocan intensamente sobre un escenario atentamente observado. El sistema marxista está allí , por así decirlo, para ser invocado: está disponible como imagen de sistema elaborada en la etnografía -muchas veces de forma muy ecléctica.

Marcus es de la idea que los experimentos más sofisticados en etnografía atenta a la economía política son los surgidos de la tradición (o, por lo menos, de un marco) marxista. Esto no significa que en ellos los etnógrafos no expliciten las posibles ambigüedades -o grandes defectos- de los conceptos marxistas, y no provean a éstos de poderosas críticas internas y adaptaciones en un contexto de condiciones globales cambiantes.

En este sentido, Marcus alude a Paul Willis y particularmente a su libro **Learning to Labour** (1981), que ilustra la corriente de etnografía "de abajo hacia arriba", ligada al estudio cultural y social de tradición marxista (particularmente británica) de las clases trabajadoras. La etnografía urbana de Willis, enfocada en muchachos de clase obrera en la escuela, está dirigida a entender los procesos de formación de clase (preocupación focal de los estudiosos marxistas en Inglaterra). Willis sitúa estratégicamente el tema en la cultura de oposición que los muchachos blancos de clase obrera crean en la escuela. Otro autor al que alude en este vena es a Michael Taussig. Marcus hace una evaluación poco halagadora de **The Devil and Commodity Fetishism in South America** (1980) respecto de un libro como el de Willis que le es más aportador para el proyecto de escritura etnográfica que él explora y privilegia.

2.4. Michael Fischer ("Ethnicity and the Post-Modern Arts of Memory" de **Writing Culture**).

Michael Fischer denomina "artes de la memoria" a un fenómeno notable en la autobiografía, género revitalizado desde las zonas "minoritarias" de la cultura norteamericana. Se trata

de autobiografías ficcionales y no ficcionales en las que se relieva el elemento étnico. Fischer no se detiene demasiado en diferenciar lo que sería una autobiografía propiamente ficcional y otra que no lo fuera. Lo que le interesa específicamente es cómo estos textos, cualquiera sea su factura respecto de un referente real o no, construyen identidad étnica, la procesan y reinterpretan. En **The Predicament of Culture**, Clifford, al comparar la literatura de Joseph Conrad con los textos etnográficos y el diario de Malinowski (uno de los padres de la antropología clásica), tampoco se hace mucho problema respecto a los géneros de los textos en análisis y sus relaciones con uno u otro tipo de referente. **El corazón de las tinieblas** de Conrad es permanentemente aludido por varios de los autores y nunca con incomodidad o delicadeza respecto de su condición "literaria". Estos antropólogos, al asumir una vertiente del análisis del discurso del campo de la lingüística y la literatura, no proceden con demasiada cautela y creemos que los resultados de esta osadía -muy repudiable desde ciertas ortodoxias literarias- son extraordinariamente ricos, por la multiplicación de posibilidades de significación que desencadenan, y frescos, porque echan nueva luz, otra luz, sobre los textos, componiendo lecturas que rebasan las fronteras disciplinarias.

En todo caso, así como Conrad "resolvía" en su novela muchas cosas pertinentes a su vida de marino y de escritor, a su transcurso por los territorios coloniales en Africa, a su condición de "ex"polaco inserto en el corazón mismo de la lengua imperial inglesa, los escritores negros, chicanos, chinos, judíos e inmigrantes o hijos de inmigrantes en los Estados Unidos, trabajan textualmente la problemática de la pertenencia, de la adaptación, de la herencia cultural, de la rebelión con lo que se es, de la aculturación. Lo hacen configurando textos profundamente poéticos o de carácter testimonial. Lo que le interesa a Fischer es cómo bregan con la cuestión étnica.

Trata la etnicidad a partir de tres amplios campos. El primero asume la etnicidad como algo reinventado y reinterpretado en cada generación -resulta muchas veces algo muy perturbador para el individuo, algo sobre lo cual no tiene control. Se trata de algo dinámico, algo que muchas veces resulta inútilmente evadido o reprimido. Puede ser algo potente, algo que florece liberadoramente a veces sólo luego de una lucha. En todo caso, se trata de un componente emocional de la identidad muy arraigado, a veces transmitido menos mediante el lenguaje cognitivo o el aprendizaje, que mediante procesos análogos al sueño y a la transferencia de encuentros psicoanalíticos. El segundo asume la etnicidad como algo que se descubre: lo que se descubre en estas autobiografías es problablemente algo nuevo. Se trata de encontrar una voz o estilo que no viola los muchos elementos de la identidad propia. En lugar de ser algo único y limitado, el proceso de asumir una identidad étnica implica un concepto pluralista, multidimensional o multifacético del ser. Y el tercer campo señala la búsqueda de un sentido de identidad étnica como una reinvención y el descubrimiento de una visión; reinvención y descubrimiento que se caracterizan por un contenido ético y por estar proyectados al futuro. La coherencia está arraigada al pasado, el significado abstraído del

pasado es una ética útil para el futuro. Tales visiones pueden tener gran especificidad cultural o pueden estar dialécticamente conformadas como críticas de las ideologías hegemónicas.

Entre los fenómenos que surgen de estas autobiografías, es notable el del pasado que entonces no tenía sentido, y que de pronto lo cobra. Hay una ausencia de conocimiento específico que surge hacia la superficie. Se reconoce algo que es esencial para uno. Esto no es nuevo, claro; se trata de la reinvención contemporánea de la identidad étnica a través del recuerdo, de la memoria. Lo que tampoco es nuevo es el que estas autobiografías minoritarias tengan una carga moral, una relación entre el sentido del ser y la comunidad.

Hay, por otro lado, cierta "ansiedad étnica" dada la arrasadora tendencia cultural en los Estados Unidos de homogeneizar la superficie y de erosionar las expresiones públicas de la tradición. Hay mucho escepticismo, ironía. En todo caso, hay una tendencia a asumir la retrospección como modo de ganar una visión del futuro. Habiendo esta tendencia, estas búsquedas resultan poderosas críticas a varias retóricas de dominación contemporáneas.

2.5. *James Clifford* ("Introduction: Partial Truths" de **Writing Culture: The Poetics an Politics of Ethnography**, 1986, editado por Marcus y Clifford; **The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art**, 1988; "Traveling Cultures" de **Cultural Studies**, 1992).

2.5.1. Verdades parciales

En "Partial Truths", su introducción a **Writing Culture**, Clifford trabaja la concentración actual sobre la escritura y la construcción de los textos -tanto en etnógrafos como en estudiosos de la etnografía-, y enfatiza que lo reciente de esta concentración alude a una crítica a la persistencia de una ideología que afirma transparencia de representación e inmediatez de experiencia. Anuncia que, como lo demuestran los artículos del libro, esta ideología se ha desmoronado. Se percibe la cultura como compuesta de códigos y representaciones seriamente cuestionados; se asume que lo poético y lo político son inseparables y que la ciencia está *en* -y no por sobre- los procesos históricos y lingüísticos; se asume también que los géneros académicos y literarios se interpenetran y que la escritura de descripciones culturales propiamente dicha es experimental y ética; se enfoca en la construcción y retórica de textos, relievando la naturaleza construida, artificial de los relatos culturales. La representación, una vez desnudada la situación problemática de la etnografía, es reevaluada en términos de la invención. Pero lo literario de este acercamiento no remite a una comprensión tradicional del concepto: si bien se enfoca en prácticas textuales (en lo literario de la etnografía), el análisis las trasciende para tratar contextos de poder, resistencia, limitaciones e imposiciones institucionales, e innovación.

Se entiende por etnografía una práctica situada entre poderosos sistemas de sentido. Sus interrogantes se sitúan en las fronteras de civilizaciones, culturas, clases, razas y géneros. Decodifica y recodifica, aludiendo a los fundamentos del orden colectivo, de la diversidad, de la inclusión y de la exclusión. Describe procesos de innovación y estructuración, siendo parte de ellos. Hoy se entiende a la etnografía como un fenómeno interdisciplinario emergente, especialmente allí donde la "cultura" es problematizada como objeto de descripción y crítica -rebasa sus límites tradicionales en sentido de que se abre a la práctica más amplia de escribir sobre, contra y entre culturas. Ya se trata, pues, de un área interdisciplinaria compleja redifinida a partir de la crisis de la antropología[10]. En general el trabajo realizado en el seno de estas reconfiguraciones disciplinarias, de carácter exploratorio y muy diverso, combina poética, política e historia. Mucho de él oscila entre la fusión de la teoría literaria y la etnografía, y los límites de tales acercamientos, enfatizando en los peligros del esteticismo y de las limitaciones e imposiciones del poder institucional. El punto de unión es, tal vez, el análisis de prácticas pasadas y presentes en un compromiso con las posibilidades futuras.

Los acercamientos "literarios" han gozado recientemente de cierta popularidad en las ciencias humanas, haciendo nebulosa la frontera que separa el arte de la ciencia. Esta idea de que procedimientos literarios impregnan cualquier obra de representación cultural es muy reciente y es rechazada por el ala dura de las disciplinas, parte de las cuales -particularmente en la antropología- asume lo literario como cuestión meramente de estilo o buena escritura. Lo que debe entenderse es que así como se trata de una postantropología, también se trata de una postliteratura: no es que se trabaje lo literario en tanto práctica separada en un dominio estético, creativo o humanizador, sino que se rebaten los presupuestos que definen arte, literatura, ciencia e historia como disciplinas aisladas. Es decir: al aludir a un texto etnográfico como "literario", no se lo está definiendo como literatura en el sentido decimonónico de una sensibilidad más alta y rebelde, sino en el sentido más dieciochesco de arte como el hábil modelamiento de artefactos útiles. Así, la etnografía sería una práctica artesanal, ligada al trabajo de la escritura inscrito en el mundo. En este contexto, la escritura etnográfica estaría determinada de por lo menos seis maneras: contextualmente (recoge y crea ámbitos sociales significativos); retóricamente (usa y es usada por convenciones expresivas); institucionalmente (se escribe dentro y contra específicas tradiciones, disciplinas, audiencias); genéricamente (una etnografía es generalmente distinguible de una novela o de un relato de viaje); políticamente (la autoridad de representar realidades culturales es desigualmente compartida y a momentos cuestionada); históricamente (todas las convenciones y limitaciones/ imposiciones antes mencionadas están cambiando). Todas estas determinacionaciones gobiernan la inscripción de ficciones etnográficas coherentes.

10 Tradicionalmente la disciplina ha sido dividida en cuatro campos: antropología física (o biológica), arqueología, antropología cultural (o social) y lingüística; el trabajo acogido en **Writing Culture** señalaría a un nuevo campo que se abre ante la desintegración del "Hombre" como telos para la disciplina global. Se generaría un espacio en metamorfosis en el que conviven la crítica textual, la historia de la cultura, la semiótica, la filosofía hermenéutica y el psicoanálisis, entre otras áreas de conocimiento.

La noción de ficción relacionada a la etnografía puede generar problemas. No se la entiende como algo meramente opuesto a la verdad: sugiere la *parcialidad de las verdades culturales e históricas*, las maneras en que éstas son sistemáticas y exclusivas. Ficción como algo "hecho" o "modelado"; pero, más allá de la construcción propiamente dicha, también la invención de algo que no es realmente real -un grado de falsedad. "Ficciones verdaderas", pero como un oxímoron que mantiene la tensión irresuelta de sus sentidos. Hay quienes se formulan esto como que la retórica concede poder a estas ficciones, así como subvierte su mensaje. Por otro lado, otros enfatizan que las ficciones culturales están basadas en exclusiones sistemáticas, cuestionables; esto puede involucrar el silenciamiento de voces incongruentes o el despliegue de una manera consistente de citar, de "hablar por", de traducir la realidad de otros. El texto etnográfico, así como no lo puede incluir todo -y, por lo tanto, debe seleccionar-, tampoco puede evitar tropos, figuras y alegorías expresivas que seleccionan e imponen sentido mientras lo traducen. En este sentido: toda verdad construida se hace posible mediante "mentiras" poderosas de exclusión y retórica. Hasta las mejores etnografías son sistemas, o economías, de verdad. El poder y la historia trabajan a través de ellas, y de tal forma que los autores no pueden controlar completamente.

La afirmación de que las verdades etnográficas son, pues, inherentemente parciales -comprometidas e incompletas- es rechazada por quienes temen la desaparición de claros estándares de verificación. Sin embargo, una vez reconocida esta particularidad, el sentido riguroso de parcialidad puede ser fuente de tacto representacional. La parcialidad deviene autoconsciente y seria: se abre la posibilidad de una autoconsciencia política y epistemológica que no lleva necesariamente a una autoabsorción etnográfica o a la conclusión de que es imposible conocer nada cierto acerca de otra gente; sino, más bien, conduce al sentido concreto de lo que proyecta mucho de lo traducido de testimonios indios: el conocimiento es poder y uno no debe nunca revelar todo lo que sabe. Surge la conciencia de que nunca ninguna etnografía puede recogerlo todo, sino revelar encuentros políticamente definidos y parciales en cuanto a lo que se revela. Saber que en toda etnografía hay algo de versión y de parcialidad. Surge la cuestión ética -sobre todo cuando se trata de material sagrado, secreto, reservado para procesos de iniciación, etc.: el etnógrafo puede optar por el fragmento, reconociendo la imperfección de todo conocimiento.

Los cambios en la condición colonial han afectado a la etnografía, en sentido de que el imperio ha dejado de ser la regla incuestionada de juego: el fin de la era colonial aparece como proyecto, si no como un hecho ampliamente aceptado o concretado. Surgen las propuestas postcoloniales. La etnografía ha estado siempre inserta en esta problemática, por la condición misma de su existencia: esta inmersa en esa dinámica cambiante de relaciones de poder y su función en ella es compleja, frecuentemente ambivalente, potencialmente contrahegemónica. Nuevos patrones comienzan a demarcar la práctica: surge, por ejemplo, el "etnógrafo indígena" quien, como parte del mundo etnografiado, estudia su propia cultura, ofreciendo nuevos ángulos de visión y entendimiento. Estos

relatos no son necesariamente mejores; son diferentes, a veces tan parciales y restringidos como los más tradicionales; a veces altamente poderosos. En todo caso, hay todo un movimiento de reposicionamiento antropológico respecto a sus "objetos" de estudio. La antropología no puede ya hablar con automática autoridad por otros definidos como incapaces de hablar por sí mismos ("primitivos", "preletrados", "sin historia"). Los otros ya no pueden ser tan fácilmente distanciados en otros tiempos (generalmente pasados, como lo establece Fabian) y representados como si no transcurrieran en los sistemas mundiales presentes que engloban tanto al etnógrafo como a sus objetos de análisis. Las "culturas" no se mantienen quietas para ser etnográficamente retratadas: esta pretensión que las simplificaba y excluía mediante la selección de un enfoque temporal dado, la construcción de un relación particular Yo-Otro y la negociación desigual de relaciones de poder, está fuertemente cuestionada.

La teorización de los límites del conocimiento propiamente dichos ha reforzado la crítica al colonialismo (cuya bibliografía es extensísima y extremadamente diversa en todas las disciplinas humanísticas y sociales), y ha implicado un cuestionamiento de los discurso occidentales más confiados y característicos. Todo ello ha tenido gran impacto en el sentido que tiene la etnografía de su propio desarrollo. Las nuevas historias tratan las ideas antropológicas asumiéndolas enredadas en prácticas locales y limitaciones/imposiciones institucionales, como soluciones contingentes y frecuentemente políticas a problemas culturales. Construyen la ciencia como un proceso social, el conocimiento presente como temporal, en movimiento. La autoridad de una disciplina científica, en este tipo de tratamiento histórico, siempre estará mediada por retórica y poder. A todo ello se suma el impacto que ha tenido el rechazo al "visualismo" -la jerarquía que ha tenido el sentido de la vista en la construcción de conocimiento occidental sobre los otros sentidos: esto implica un posicionamiento del sujeto que conoce como sujeto externo, que mira a, que objetiviza o lee una realidad dada. Los hechos culturales son cosas a ser observadas -nunca escuchadas, inventadas en diálogo o transcritas. El "método" de la observación participativa ha implicado un balance entre subjetividad y objetividad, reconociendo como central la experiencia personal, pero ésta ha estado firmemente restringida por los estándares impersonales de observación y distancia "objetiva", y la convención textual ha evitado una conexión demasiado estrecha entre estilo autorial y realidad representada (la subjetividad del autor ha debido separarse del referente objetivo del texto)[11]. El balance subjetividad/objetividad predominante se perturba una vez que las culturas dejan de ser prefiguradas visualmente (como objetos, teatros, textos); se hace posible pensar en una poética cultural como interacción de voces, de enunciaciones posicionadas. Se trataría de un paradigma discursivo y no visual, en el que las metáforas dominantes pasan del ojo observador al habla expresiva (y gestual); se renuncia a la retórica distanciadora, objetiva. Se legitiman los

11 Para el caso boliviano, ver el tratamiento de esta problemática en "El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia" de Silvia Rivera (Temas sociales: Revista de sociología (UMSA) 11, 1987).

elementos performativos, evocativos de la etnografía: surge como problema poético crucial para la etnografía discursiva el cómo llegar mediante la escritura a lo que crea el habla yendo más allá de su simple imitación.

El desplazamiento de interés hacia los aspectos discursivos de la representación cultural señala a un interés no por una interpretación de "textos" culturales, sino por sus relaciones de producción. Se dan nuevos órdenes de complejidad y nuevas tendencias experimentales, ligadas principalmente a la especificación de discursos en sentido de quién habla, quién escribe, cuándo y dónde, con y para quién, bajo qué limitaciones/imposiciones institucionales e históricas. Surge el subgénero etnográfico del "relato de trabajo de campo" autorreflexivo. Sofisticados e ingenuos, confesionales y analíticos, estos relatos se constituyen en importante foro de debate epistemológico, existencial y político. El discurso del analista cultural no puede ya ser simplemente el de un observador "con experiencia" que describe e interpreta: la experiencia y el ideal de la observación participativa mismas se problematizan. La retórica de la experimentada objetividad cede el paso a la autobiografía y al autorretrato irónico: el etnógrafo deviene personaje ficcional ubicado en el centro de la escena, y puede hablar de tópicos irrelevantes (ahora constitutivos, ineludibles) antes editados del material "realmente" etnográfico. Esto no implica, sin embargo, que exista la necesidad o el principio de una hiperautoconciencia o autoabsorción. Algunos de estos relatos reflexivos escenifican diálogos o narrativizan confrontaciones interpersonales convirtiéndose en ficciones dialogadas que tienen el efecto de transformar el texto "cultural" (un ritual, una institución, un testimonio de vida, una unidad de comportamiento típico) en un sujeto que habla, que mira y es mirado, que evade, discute, que también investiga. El referente de semejante relato no es un "mundo" representado, sino instancias específicas de discurso.

Este principio de producción textual dialógica va más allá de la original presentación de encuentros "reales"; sin embargo, localiza las interpretaciones culturales en diversos contextos recíprocos y obliga al autor a encontrar diferentes formas de presentar las realidades negociadas como multisubjetivas, determinadas por elementos de poder e incongruentes. Bajo esta perspectiva, la "cultura" es siempre una inscripción de procesos comunicativos que existen, históricamente, entre sujetos en relaciones de poder; siempre es relacional. Se abre la etnografía a la expresión de muchas voces, dando rienda suelta a la polivocalidad que estaba restringida y orquestada en etnografía tradicionales, en las que la univocalidad autorial reducía a los otros al rol de fuentes, de "informantes" a ser citados o parafraseados -estableciendo la *representación* de culturas como presupuesto de la ciencia. El especificar discursos histórica e intersubjetivamente replantea este presupuesto y reformula las interrogantes sobre las cuales se arma la disciplina, desembocando en versiones de cultura en proceso en las que se resiste a cualquier recapitulación final. Los textos -ahora colaborativos, coautoriados- asumen la no totalización y la dispersión como posibilidad: lo que logran es un *momento* particular de producción etnográfica, no la representación de una "cultura". Se intenta generar un poética cultural en movimiento -con

lo que tiene que ver la etnopoética. El etnógrafo se deshace del presupuesto de salvamento cultural que subyace en su trabajo; ya no asume estar recuperando en su texto una tradición oral elusiva y en extinción[12].

El modelo multivocal, dialógico y coautorial provoca la reconsideración de la dimensión genérica en la etnografía. Se ha dado por sentado que cuando se habla del Otro o se deja hablar al Otro, éste es genéricamente indiferenciado. Esta dimensión de análisis ha provocado un repensamiento de la escritura etnográfica al relievar la construcción política e histórica de identidades y de relaciones Yo-Otro, señalando a la parcialidad de los registros y la tenacidad de los presupuestos.[13] Clifford admite que **Writing Culture** no incluye ninguna perspectiva de tipo genérico en sus artículos, pues explica que la concentración sobre la forma textual etnográfica no ha sido un tópico abordado por los estudios de género; o sea, que éstos no han hecho del análisis teórico de las etnografías como texto un tema específico de sus investigaciones, así como tampoco han producido formas no convencionales de escritura. Los estudios de género están contribuyendo a la teoría antropológica en las personas de varias etnógrafas que están reescribiendo activamente el canon masculinista, enfocando particularmente en corregir sus deformaciones o en revisar categorías antropológicas. En lo que la escritura feminista ha generado gran impacto es en cuestiones de contenido etnográfico. Puede sospecharse que grupos largamente excluidos de posiciones de poder institucional, como las mujeres, y el sujeto subalterno en general, tiene menos libertad concreta de dar

12 Paul Rabinow revisa críticamente esta propuesta de Clifford señalando que, en su propio trabajo, Clifford no se conduce dialógicamente. Por otro lado, alude al hecho de que el dialogismo en Clifford resulta ambiguo pues, a pesar de estar construido a base del diálogo, una etnografía *representa* diálogos dadas las inescapables normas de textualización de una experiencia. Al final de cuentas, apunta Rabinow, el antropólogo retiene la autoridad como sujeto constitutivo y representante de la cultura dominante: los textos son tan escenificados y controlados como cualquier otro. Quien orquesta todo el material es un autor. La heteroglosia, a pesar de sus promesas, sigue siendo escritura *de* alguien (sobre alguien).

Además, Rabinow ha observado con sospecha el panorama de la representación etnográfica que propone Clifford para el siglo XX: percibe la *diagramación de una progresión*, así sea relativamente suelta, en el paso de etnografías modalmente experienciales e interpretativas hacia etnografías signadas por el diálogo, la polifonía y la heteroglosia. Planteados con gran entusiasmo, los modos de autoridad proyectarían en estas últimas alternativas el advenimiento de textualidades abiertas, negociadas, altamente experimentales, tendientes a dejar atrás la representación autoritaria del Otro y el poder de la autoría colonial. La sospecha recae sobre si se puede ordenar la historia de la etnografía bajo las pautas de etnografías monológicas y, por lo tanto, coloniales, versus etnografías dialógicas, denominadas "emergentes" -dotando a estas últimas, pues, de una mayor importancia en términos temporales y cualitativos. Por otro lado, existe la interrogante acerca de si realmente la práctica etnográfica actual responde realmente a la clasificación hecha por Clifford o si se trata sólo de experiencias aisladas. ("Representations are social facts", **Writing Culture**).

13 En **Feminism and Anthropology**, Henrietta L. Moore se ha referido a ello al establecer que existen tres niveles de prejuicio de los que partiría el conocimiento etnográfico androcéntrico: los presupuestos y expectativas que el antropólogo importa a su investigación sobre las relaciones entre hombres y mujeres, y sobre el significado de esas relaciones para la comprensión de la sociedad en general; el prejuicio inherente a la sociedad estudiada en sentido de que la mujer es considerada como entidad subordinada al hombre en muchas sociedades, siendo esta visión la que muy probablemente se comunique el investigador; y el prejuicio inherente a la cultura occidental: las asimetrías o diferencias observadas en las relaciones genéricas son asumidas por la observación etnográfica como análogas a las de la cultura propia y, por lo tanto, leídas automáticamente como inequidad y jerarquía -siendo que diferentes culturas pueden construir género en sentido de diferencia o asimetría como complementariedad o como un balance incomprensible al observador, por ejemplo. (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988).

rienda suelta a experimentaciones textuales; en ciertos contextos, la preocupación por la autorreflexividad puede ser índice de un esteticismo privilegiado, ya que si uno no tiene que preocuparse sobre la exclusión o verdadera representación de su experiencia, uno es más libre de erosionar modos de contar las cosas, de enfocar en la forma por sobre el contenido. Sin embargo, Clifford no desea sobreenfatizar en esta noción de que los discursos privilegiados se ensalzan en sutilezas estéticas o epistemológicas y de que los discursos marginales "dicen las cosas tal y como son", porque muchas veces sucede todo lo contrario. Con todo, es cuestionable la dramática separación de forma y contenido (privilegiando la primera y fetichizándola de alguna manera) que preside los artículos del libro, pues evidentemente no incorpora el aporte particular de la escritura femenina -más ligada a la exclusión o inclusión de diferentes experiencias en el archivo antropológico, la reescritura de tradiciones establecidas, etc. Este puede ser un problema o prejuicio de fondo del "textualismo", reconoce Clifford, convirtiéndolo, pues, en una tendencia todavía no totalmente "postmoderna".

Haciendo una recapitulación de lo dicho, Clifford afirma que se está dando una dislocación general del terreno a partir del cual personas y grupos representan a otros con confianza y seguridad. Un cambio conceptual de resonancias profundas habría ocurrido, creándose la posibilidad hoy de fundamentar las cosas en terrenos en movimiento. Ya no hay atalayas desde las cuales pueda conseguirse mapear[14] los modos de vida humanos, ningún punto desde el cual representar el mundo. Esas atalayas están en movimiento, así como cualquier isla: no podemos ocupar sin ambigüedades un mundo cultural delimitado desde el cual viajar hacia afuera y analizar otras culturas. De manera creciente, los modos de vida humanos se influencian, dominan, parodian, traducen y subvierten unos a otros, y el análisis cultural está siempre enredado en movimientos globales de diferencia y poder. Un "sistema mundial" -carente, sin embargo, para Clifford, de una dirección unitaria en términos históricos globales- liga ahora las sociedades mundiales en un proceso común.

Los diversos autores del libro habrían bregado de diferente manera con toda esta problemática. Ya se desarrolló en anterior subtítulo cómo George Marcus lo hace preguntándose si la etnografía puede -en casa y en el extranjero- definir su objeto de manera de permitir análisis detallados, locales y contextuales y, simultáneamente, el retrato de fuerzas implicatorias globales. Las estrategias textuales aceptadas para definir los dominios culturales que separan los niveles micro y macro, ya no son adecuadas para el desafío. Explora nuevas posibilidades de escritura que hacen borrosa la distinción entre antropología y sociología, subvirtiendo una improductiva división de trabajo. Talal Asad[15] confronta la interconexión sistemática de las sociedades del planeta hallando en ella desigualdades persistentes, glaciales, que imponen formas demasiado coherentes en la diversidad mundial y que posicionan firmemente

14 Aquí y en el resto del informe, entendemos por "mapear" (de *to map*) el acto o proceso de trazar el mapa o plano de algo. No encontramos un término en español que exprese tan específicamente lo que los angloparlantes significan con este verbo, particularmente en el contexto que aquí consideramos.

15 En "The Concept of Cultural Translation in British Social Anthropology".

cualquier práctica etnográfica. Las "traducciones" de la cultura, no importa cuán sutiles o inventivas en su forma textual, ocurren dentro de relaciones de lenguajes "débiles" y "fuertes" que gobiernan el flujo internacional de conocimiento. La etnografía sería todavía en muchos sentidos una calle de un solo sentido. Como ya se vio en el subtítulo dedicado a su artículo, Michael Fischer sugiere que las nociones de hegemonía global pueden pasar por alto las dimensiones reflexivas y inventivas de la etnicidad y el contacto cultural. Localiza la escritura etnográfica en un mundo sincrético de etnicidad y no en un mundo de culturas y tradiciones separadas. En su análisis, el postmodernismo es más que una tendencia literaria, filosófica o artística: es una condición general de la vida multicultural que demanda nuevas formas de inventiva y sutileza en una etnografía totalmente reflexiva. La contribución del propio Clifford[16] trata todas las narrativas de autenticidad perdida y de diversidad en extinción como alegorías autoconfirmatorias -mientras no se pruebe lo contrario.

La etnografía al servicio de la antropología solía plantearse a los otros que observaba como claramente definidos -como primitivos, tribales, no occidentales, preletrados, ahistóricos. Ahora, la etnografía encuentra a otros en relación consigo misma, mientras ella misma se ve como otra. De esta manera, las perspectivas "etnográficas" son desplegadas en circunstancias nuevas y diversas. Renato Rosaldo indaga la manera en que la retórica de la etnografía ha sido apropiada por la historia social y cómo esto hace visibles ciertos presupuestos perturbadores que le han dado su poder al trabajo de campo. La perspectiva distintivamente íntima e inquisitiva del etnógrafo surge en la historia, la literatura, la publicidad, y muchos otros curiosos lugares. La ciencia de lo exótico está en proceso de repatriación[17].

La vocación tradicional de crítica cultural de la etnografía (históricamente rastreable al ensayo de Montaigne "Sobre caníbales" y a las **Cartas persas** de Montesquieu) reemerge con nueva explicitez y vigor. El trabajo de campo antropológico se realinea acercándose a diversas vertientes críticas en otras disciplinas, como la sociología urbana, que, a su vez, ahora complejiza su trabajo de descripción de prácticas cotidianas con la etnometodología - reflejando una crisis similar a la antropológica en su propio seno. También es de notar el acercamiento de la antropología con la etnografía sociológica bajo la influencia de la teoría cultural marxista; y la atención que está poniendo el trabajo de campo (realizado en sitios de Euroamérica) en biólogos y físicos de laboratorio, en los sistemas de parentezco norteamericanos, en las dinastías de los millonarios, en los camioneros, en los pacientes de los psiquiatras, en nuevas comunidades urbanas, en identidades tradicionales problemáticas, para sólo aludir a parte de esta creciente rearticulación de los enfoques y de los objetos de estudio interdisciplinarios. Aquí, lo que está en juego es mucho más que el simple hecho de que los métodos antropológicos se estén desplegando en el medio cultural que antes solía más bien exportar antropólogos, o de que se estén estudiando otro grupos. La etnografía está comenzando a ocupar áreas largamente ocupadas antes por la sociología, por la novela o por

16 "On Ethnographic Allegory".

17 Esto en el artículo: "From the Door of His Tent: The Fieldworker and the Inquisitor".

la crítica cultural vanguardista, redescubriendo otredad y diferencia dentro de las culturas de Occidente. Toda versión de un "Otro", no importa dónde se lo ubique, también es una construcción de un "Yo", y el hacer textos etnográficos siempre ha involucrado un proceso de "automodelamiento". La poética y la política cultural es la constante reconstitución de yoes y de otros mediante exclusiones, convenciones y prácticas discursivas específicas.

En su conjunto, los artículos del libro trabajan los marcos dentro de los cuales se hacen las etnografías, así como áreas de experimentación y emergencia textual. El ya mencionado Talal Asad se preocupa, como lo hace Paul Rabinow, por las limitaciones institucionales sobre la libertad interpretativa. Marcus y Fischer exploran ejemplos concretos de escritura alternativa. Stephen Tyler evoca lo que no existe todavía y lo que debe ser imaginado -o, más bien, "sonado" (es quien más específicamente trabaja con alternativas a lo visual como patrón de conocimiento).[18] Muchos de los ensayos, especialmente los de Rosaldo, Crapanzano[19], Pratt[20] y Asad, están ocupados en despejar terreno -dislocando cánones para hacer espacio para alternativas. Rabinow identifica un nuevo canon: el postmodernismo. A su vez, Tyler y el propio Clifford, el uno con sus modos orales y performativos y el otro con su tratamiento de la alegoría, recapturan viejas retóricas y proyectos para ser usados ahora: esto en sentido de que todo lo propuesto en estos diversos artículos son respuestas a una situación actual cambiante, intervenciones en lugar de posiciones. El conjunto de textos se fundan en ese terreno en movimiento mencionado antes -sin el beneficio de una narrativa maestra de desarrollo histórico que ofrezca una dirección coherente o un futuro para la etnografía. En este sentido Clifford se distancia del historicismo tipo Fredric Jameson, que invoca una narrativa maestra entendida como una secuencia global de modos de producción alternativa a la fragmentación postmoderna, entendiendo ésta como historia compuesta por varias narrativas locales. La parcialidad que invoca constantemente Clifford presupone una situación difícil a nivel histórico local; no es una parcialidad y flujo asituados.

En cuanto a las críticas que se han suscitado al tipo de enfoque privilegiado por el libro, se pretende que estos textos sean leídos no sólo como otro ataque a la ciencia o una incitación al relativismo. Si se dieran estas lecturas, resultaría claro que no se está considerando como central lo que los etnógrafos tienen como actividad, precisamente, central: la escritura; y que no se está considerando como vital para una evaluación de los resultados de una investigación científica como la etnográfica lo que le es central a la etnografía. Y, por otro lado, de ninguna manera se trataría de un relativismo que se planteara que cualquier relato cultural es tan bueno como cualquier otro: ni se es tan trivial ni se toma tan a la ligera un trabajo tan detallado, comprometido y crítico como el realizado por todos los articulistas. Respecto a las objeciones que han recaído sobre la reflexividad literaria y teórica representada aquí, Clifford afirma que a veces se piensa que las

18 En su ensayo "Post-Modern Ethnography: From Document of the Occult to Occult Document".

19 "Hermes Dilemma: The Making of Subversion in Ethnographic Description".

20 "Fieldwork in Common Places"

cuestiones textuales y epistemológicas son paralizadoras, abstractas, peligrosamente solipcistas; en resumen, una barrera para la labor de escribir estudios históricos y culturales "fundamentados" y "unificados". En la práctica, sin embargo, tales cuestiones no necesariamente inhiben a aquellos que las consideran en su producción de relatos realistas y veraces. Más bien se señala aquí a modos de escritura nuevos y mejores. Y uno no debe necesariamente compartir los estándares particulares de los artículos para tomar seriamente el hecho de que tanto en etnografía como en estudios literarios e históricos, lo que cuenta como "realidad" es cuestión ahora tanto de debate teórico como de experimentación práctica.

La lectura y escritura de la etnografía están ahora sobredeterminadas por fuerzas que en última instancia trascienden el control tanto del autor como de la comunidad interpretativa. Estas contingencias -de lenguaje, retórica, poder e historia- deben ser ahora confrontadas en el proceso de la escritura; ya no puede evadírselas. Pero la confrontación suscita problemas peliagudos de verificación: ¿cómo evaluar las verdades de los relatos culturales?, ¿quién tiene la autoridad de separar la ciencia del arte, el realismo de la fantasía, el conocimiento de la ideología? Por supuesto que tales separaciones se mantienen y se vuelven a trazar; pero sus sustentos poéticos y políticos son menos fácilmente ignorados. En los estudios culturales, por lo menos, ya no puede saberse la verdad total y tampoco alegar que uno se está acercando a ella. Para algunos, tal parcialidad puede ser fuente de pesimismo; pero también es una liberación pues se reconoce que nadie ya puede escribir sobre otros como si fueran objetos o textos separados. Por otro lado, la visión de una etnografía compleja, problemática, parcial no necesariamente conduce al abandono de la misma, sino a maneras más sutiles y concretas de escribir y leer, a nuevas concepciones de cultura como algo interactivo e histórico. En realidad se es muy optimista en este libro respecto de la escritura etnográfica -el libro incita, no erige barreras.

Es cierto que algunos de los artículos van muy lejos en sentido de plantear una poética del discurso científico y un rastreo del poder en su interior. La extrema autoconciencia ciertamente tiene sus peligros -de ironía, elitismo, solipsismo, de poner el mundo entero entre comillas. Todos estos peligros deben ser confrontados, pero *después* de confrontar los cambios en la historia, retórica y política de las formas representacionales tradicionales. En el surgimiento mismo de la semiótica, del postestructuralismo, de la hermenéutica y la deconstrucción, ha habido considerables propuestas del retorno al habla llana y al realismo. Pero para retornar a este último uno debe haberlo dejado primero. Por otro lado, reconocer las dimensiones poéticas de la etnografía no requiere renunciar a los hechos y al relato exacto por el supuestamente libre juego de la poesía. Ésta no se limita al subjetivismo romántico o vanguardista: puede ser histórica, precisa, objetiva; y, por supuesto, es tan convencional e institucionalmente determinada como la "prosa". La etnografía es una actividad textual híbrida: atraviesa géneros y disciplinas. No se postula aquí que la etnografía es "sólo literatura", sino que siempre es *escritura*.

2.5.2. El enloquecimiento de los productos puros

The Predicamente of Culture reúne artículos escritos de 1979 a 1986 que emergen -según Clifford- en un periodo de inusual cuestionamiento teórico y político en varias tradiciones disciplinarias y escriturales; un periodo de rápidos cambios en los términos científico, estético y textual que gobiernan la representación intercultural. Ya lo decíamos, Clifford es básicamente un historiador de la ciencias humanas y, particularmente, de la antropología -o, más bien, del saber y discurso antropológico y etnográfico. En el transcurso de su trabajo elabora mucho sobre literatura y desde el campo de los estudios literarios postestructurales -Rabinow dice que se trata de una "metaantropología textualista". Su agresivo cruce de disciplinas e irreverente mezcla de objetos de análisis -textos etnográficos, diarios, novelas y novelistas, relatos de viajes, colecciones de arte tribal y vanguardista, museos, escritores, movimientos y grupos vanguardistas, discurso del Otro en contextos judiciales y en textualizaciones etnográficas, poesía y poetas, críticos postcoloniales, identidad y territorio indio de hoy, etc.- lo constituyen en un originalísimo estudioso de la cultura. Sus investigaciones señalan a una etnografía crítica de Occidente, en sentido de cómo éste se figura (o solía figurarse) a sí mismo y cómo figura (o solía figurar) a sus otros en sus relaciones cambiantes con otras sociedades: si su preocupación son las visiones y prácticas occidentales, lo son en tanto respuesta a una serie de desafíos a la autoridad de Occidente e incluso a su futuro. Su aporte más radical al estudio contemporáneo de la cultura (o de cómo se la construye) es su lectura del discurso disciplinario -particularmente, pero no sólo, antropológico- como ficciones que construyen su propia autoridad y surcan retóricas diversas. Estas ficciones son objeto de asedio de parte de la crítica postcolonial, con la que Clifford dialoga fluidamente en el seno de unas relaciones interétnicas e interculturales altamente reconfiguradas. Todo ello conlleva, claro, un repensamiento a fondo del concepto de cultura, ya desplazado, pues, de su fijación con los orígenes y las raíces y tratado a partir de conceptos como el del movimiento y la traducción. Vital a estas propuestas es dejar de ver el mundo como un lugar poblado por autenticidades en peligro (ante el "avance" de la Modernidad y el Capitalismo, etc.), sino por formas y fórmulas de transcurso en la Modernidad. Las etnias, las culturas, las comunidades, los pueblos tienden a acomodarse, a crear formas estratégicas de vivir, pasando por periodos de crisis como por periodos de cambio y renacimiento, inventando modos de existir y continuar como indios en el seno del siglo XX y hacia su final. De este modo, el análisis desplaza y descentra las ópticas unidimensionales y monofocales para observar, transdiciplinariamente y desde la historia, la irrupción de otras dinámicas, en el escenario mundial posterior a la Segunda Guerra Mundial particularmente, pero también a lo largo y ancho del contacto colonial. Las narrativas predominantes de la identidad occidental son erosionadas y surge el problema político de la historia como algo emergente. El tema de la identidad se complejiza: se trata ya de quién -y cómo- interpreta una identidad dada, en qué momento y para qué. Se desemboca en la problemática de la traducción intercultural: cómo me interpreto yo y cómo te interpreto a ti interpretándote... Se trata, claro, de una crisis generalizada de autoridad etnográfica y de otra manera de plantearse la historia de las culturas: como un proceso políticamente cargado e históricamente abierto.

La difícil situación en la que se hallaría la cultura -según reza el título del libro- se debe a una generalizada condición de descentramiento en un mundo de sistemas distintivos de sentido, un estar en la cultura mientras se la mira, una forma de autoconfección personal y colectiva. Esta situación no se restringe a intelectuales, profesores, escritores o artistas y responde a una sobreposición de tradiciones sin precedentes. Como forma de estudio de todo esto se plantearía una "etnografía" de coyunturas que se moviera constantemente entre culturas: una alternativa a la antropología tradicional. No se trataría de revisar toda la gama de la diversidad humana o de su desarrollo, sino que se estaría en perpetuo desplazamiento, y se enfocaría regionalmente así como se procedería de manera ampliamente comparativa. Sería una forma de residir o habitar y de viajar en un mundo en el que ambas cosas son cada vez menos distintivas.

Clifford trata que sus textos "migren" entre perspectivas globales y locales, en un movimiento permanente de recontextualización del objeto. La primera parte del libro titula "Discursos" y enfoca en estrategias de escritura y representación, las cuales cambian históricamente en respuesta al cambio general del denominado "alto colonialismo" de alrededor de 1900, al postcolonialismo y neocolonialismo posteriores a los años 50. En los tres capítulos de los que consta esta parte[21], Clifford trata de demostrar que los textos etnográficos son orquestaciones de intercambios multivocales que ocurren en situaciones políticamente cargadas. Las subjetividades producidas en estos intercambios frecuentemente desiguales -ya sea de "nativos" o de observadores-participantes de visita- son ámbitos de verdad construidos, ficciones serias. Una vez que esto es reconocido, emergen diversas posibilidades inventivas de representación etnográfica postcolonial -algunas de cuyas representaciones revisa Clifford a lo largo del libro. En esta parte, en el artículo sobre Conrad y Malinowski, en un estudio comparativo del novelista y del etnógrafo -ambos refugiados polacos políglotas-, el autor plantea la autoidentidad como algo que emerge como un problema cultural complejo. En este caso, la autoidentidad de dos escritores en diferentes disciplinas, ambos "naufragados" en Inglaterra y en el inglés. Los dos hombres produjeron meditaciones seminales sobre las ficciones locales de la vida colectiva y, con diferentes niveles de ironía, ambos construyeron identidades basadas en la aceptación de realidades y formas de expresión limitadas. Adhiriéndose a la ficción seria de la "cultura", escribieron en un momento en que la idea etnográfica (relativista o plural) comenzaba a tener su uso moderno. Tanto en esta parte del libro como en otras, Clifford trata de insertar estos fenómenos en su transcurso histórico y de ver más allá de este uso, esforzándose por llegar a un concepto que preserve las funciones diferenciadoras de la cultura mientras concibe la identidad colectiva como híbrida, como un proceso inventivo frecuentemente discontinuo.

La segunda parte del libro titula "Desplazamiento" y plantea la etnografía en alianza con el arte y la crítica cultural vanguardista, actividades con las cuales compartiría procedimientos experimentales de collage, yuxtaposición y extrañamiento. Lo "exótico" está ahora muy

21 Éstos son: "On Ethnographic Allegory", "Power and Dialogue: Marcel Griaule's Initiation" y "On Ethnographic Self-Fashioning: Conrad and Malinowski".

cerca. Clifford sondea en esta parte los límites de la etnografía occidental mediante varias formas autorreflexivas de escritura de viaje, explorando las posibilidades de una "poética del desplazamiento" del siglo XX. Las nuevas relaciones de desplazamiento etnográfico fueron registradas con precoz claridad en los escritos de Víctor Segalen y Michel Leiris, dos de los autores tratados en esta segunda parte[22]. Ambos tuvieron que desaprender las formas que habían organizado la experiencia de viaje en un tiempo en que "hogar", "el extranjero", "Yo", "Otro", "salvaje", "civilizado", aparecían más claramente opuestos. Sus textos los traicionan: muestran un malestar respecto de las narrativas de escape y retorno, de iniciación y conquista. No alegan conocer lo distante "exótico", traer sus secretos, describir objetivamente sus paisajes, costumbres, lenguajes. Donde van encuentran complejos encuentros. Ya no visiones unidireccionales, sino "transferencias", así sea instantáneas. Lo lejano exótico deviene un espejo -el viajero termina confeccionando una implacable autoetnografía que no es autobiografía, sino el acto de escribir su existencia en un presente de memorias, sueños, política y cotidianidad.

Rastrea, por otro lado, la historia moderna de clasificaciones tanto estéticas como etnográficas en el escenario de las vanguardias parisinas de los años 20 y 30 -un contexto etnográfico que Clifford denomina "surrealismo etnográfico"[23]. Enfocando sobre dos importantes museos de la época, estudia la forma en que simbolizan modos distintivos de coleccionar arte y cultura. Se pregunta cómo son los mundos etnográficos y sus artefactos significativos extraídos, salvados y valorizados. La cultura en este caso aparecería no como tradición a ser salvada, sino como códigos y artefactos ensamblados siempre susceptibles a ser recombinadas crítica y creativamente. En esa dirección, la etnografía sería una forma explícita de crítica cultural que comparte perspectivas radicales con el dadaísmo y el surrealismo. En lugar de consentir la separación entre el experimento vanguardista y la ciencia disciplinaria, Clifford plantea reabrir la frontera, sugiriendo que la división moderna de arte y etnografía en instituciones distintivas ha restringido el poder analítico del primero y la vocación subversiva de la segundo.

Clifford propone a Levi-Strauss[24] como quien mejor retratara (en su **Tristes Tropiques**) nuestro tiempo como una existencia entre fragmentos, como un proceso de ruina y decadencia cultural. En su visión global, las diferencias humanas auténticas están en desintegración al interior de una expansiva cultura de la mercancía que va convirtiendo esa diferencia en "arte" o "folklore" coleccionable en el mejor de los casos. La gran narrativa de la entropía y la pérdida expresa una inescapable y triste verdad; pero es demasiado límpida y asume una

22 En "A Poetics of Displacement: Victor Segalen" y en "Tell About Your Trip: Michel Leiris".

23 En el artículo "On Ethnographic Surrealism".

24 Sumo sacerdote de la antropología estructuralista, es blanco favorito de casi todos los autores revisados en tanto prácticamente todos desarraigan su propio trabajo de los presupuestos por demás sospechosos del estructuralismo para insertarse más bien en las corrientes críticas que le sucedieron o que corrieron paralelas a su transcurso.

cuestionable posición eurocéntrica al "final" de una historia humana unificada que reúne y rememora las historias locales del mundo. Simultánea a esta narrativa de una monocultura progresiva, se forja una experiencia "caribeña" más ambigüa -la de Aimé Césaire, autor también tratado en esta parte[25]. Practicante de una política cultural "neologística", Césaire, poeta postcolonial afrocaribeño, reconfigura la concepción de la cultura como proceso inventivo o interculturalidad creolizada. Las raíces de la tradición son cortadas y resuturadas, símbolos colectivos de influencias exteriores apropiados. Para el poeta la cultura y la identidad eran inventivas y móviles; no requerían enraizarse en tramas ancestrales pues vivían de polinización, de transplante (histórico). La "mugre" que el Occidente expansivo ha arrojado a la cara de las sociedades del mundo en la visión del viajero de los **Tristes Tropiques**, aparece aquí como materia prima, como abono para nuevos órdenes de diferencia. Es mugre, sí: los contactos culturales modernos no pueden romantizarse, borrando la violencia del imperio y continuando formas de dominación neocolonial. La historia caribeña de la que Césaire deriva una "negritud" inventiva y táctica es una historia de degradación, mímica, violencia y posibilidades bloqueadas. Es también rebelde, sincrética y creativa. Este tipo de ambigüedad mantiene inciertos y abiertos los futuros locales del planeta, a decir de Clifford. No hay narrativas maestras que puedan reconciliar las tramas trágicas y cómicas de la historia cultural global.

La tercera parte lleva el título de "Colecciones" y se centra en la historia del coleccionar cosas, particularmente cuando se trata de la clasificación y exposición de objetos de arte "primitivo" y "culturas" exóticas. El fin último de Clifford es el de desplazar cualquier régimen trascendente de autenticidad, argüir que toda colección autorizada, hecha en nombre de la ciencia o del arte, es históricamente contingente y puede estar sujeta a una reapropiación local. En esta parte[26] y en algunos otros de los artículos del libro en general, Clifford cuestiona algunas de las tácticas locales de la etnografía occidental, refiriéndose a los modos redentores de textualización y, particularmente, al acto de coleccionar. Analiza los sistemas de autenticidad que han sido impuestos sobre obras creativas de arte y culturas no occidentales: enfoca el coleccionar y las prácticas de autentificación en escenarios contemporáneos. Se interroga acerca de la manera en que objetos exóticos han sido valorizados como "arte" y "cultura" en sistemas de colección occidentales. Más allá de que un objeto deba ser entendido estrictamente en referencia a su contexto original, lo que le interesa a Clifford es la contextualización etnográfica -tan problemática como la estética- y su tendencia hacia un tratamiento purificado, ahistórico. Desde principios de siglo, colecciones ligadas a la "Humanidad" han sido institucionalizadas en disciplinas académicas como la antropología y en museos de arte o etnología. Un restrictivo "sistema arte-cultura" ha llegado a controlar la autenticidad, valor y circulación de artefactos e información. Al analizar este sistema, Clifford propone que cualquier colección implica una visión temporal que genera rareza y valor, una metahistoria. Ésta define qué grupos o cosas serán redimidas del pasado humano

25 En el artículo "A Politics of Neologism: Aimé Césaire".

26 Integrada por los artículos: "Histories of the Tribal and the Modern" y "On Collecting Art and Culture".

en desintegración y cuáles serán definidos como los agentes dinámicos, o trágicos, del destino común. De lo que se trata es de sacar a la superficie la contingencia local, política de tales historias y de las colecciones modernas que justifican. El espacio queda limpio, tal vez, para alguna alternativa.

En la última sección del libro, titulada "Historias", Clifford explora cómo experiencias históricas no occidentales -"orientales" o de "norteamericanos tribales", por ejemplo- están cercadas por conceptos de tradición continua y del ser como entidad unificada. Clifford arguye que la identidad, considerada en términos etnográficos, siempre debe ser mixta, relacional e inventiva. En su análisis del polémico **Orientalism** de Edward Said[27], gurú de la crítica postcolonial, rastrea los peligros políticos de las reducciones y esencias culturalistas. Lo que emerge es la inherentemente discrepante posición de un crítico postcolonial "de oposición", ya que la construcción de esencias y dicotomías distanciantes simplificadoras claramente no es el monopolio el expertos orientalistas occidentales. El propio Said escribe de maneras que afirman y subvierten simultáneamente su propia autoridad. El análisis de Clifford sugiere que no puede haber ninguna armonización final en lo que respecta a las discrepancias de su discurso, dado que es crecientemente difícil mantener una posición política y cultural "fuera" de Occidente desde la cual atacarlo. Críticas como la de Said estarían atrapadas en el doble movimiento etnográfico que significa el estar basado localmente y políticamente comprometido y, a su vez, obligados a resonar globalmente: mientras se comprometen en procesos postcoloniales generales, lo hacen sin perspectiva, desde una perspectiva terriblemente parcial. Clifford evoca un libro más reciente de Said, **After the Last Sky**, en el que el crítico palestino trata el hecho de que al intervenir en un mundo interconectado, uno es siempre y en diversos grados, "inauténtico": atrapado entre culturas, implicado en otras. Ya que el discurso en sistemas de poder globales es elaborado "respecto a", nunca un sentido de diferencia o distintividad puede ser localizado sólo en la continuidad de una cultura o tradición. La identidad es coyuntural, no esencial. Este trabajo más reciente de Said responde un poco a la crítica de Clifford, en sentido de que la búsqueda de formas no esencialistas de políticas culturales sería un proceso constante: el libro habitaría activamente la discrepancia entre una condición específica de exilado palestino y una gama más general y muy actual de opciones. De lo que se trataría es de una crítica sospechosa de la "simetría de la redención" y más tendiente a "el elemento secular abierto", al nomadismo y su deambulear.

Clifford encuentra gran afinidad con esta sospecha que expresa Said respecto de la "simetría de la redención". Actos cuestionables de purificación están involucrados en cualquier llegada a una tierra prometida, a cualquier retorno a las fuentes "originales", o en cualquier levantamiento de una tradición verdadera. Tales alegatos de pureza son de cualquier modo subvertidos por la necesidad de escenificar la autenticidad en oposición a alternativas externas, frecuentemente dominantes. Así, el "tercer mundo" se opone al "primer mundo", y viceversa. A nivel local, los habitantes originarios de aquí o allá inventan su cultura dentro

27 Titulado "On Orientalism".

y contra el contexto de la historia colonial reciente y de la nación en la que existen[28]. Si la autenticidad es relacional, no puede haber esencia alguna excepto como política, invención cultural y táctica local.

Al hablar de su propio trabajo, Clifford ubica sus textos al interior de ese Occidente cuya autoridad para representar una historia humana unificada está ahora ampliamente cuestionada y cuya identidad espacial misma es crecientemente problemática. Las exploraciones organizadas en estos diversos artículos no deben -indica el autor- ser aunadas en un visión total: su parcialidad, su diversidad de tono, deben manifestar su retórica (el medio de análisis "adolecería" de los mismos "males" que los objetos analizados...). El autor, por otro lado, habría logrado demarcar a la etnografía como una actividad híbrida que se proyecta como escritura, como colección, como collage modernista, como crítica subversiva. En estos sentidos, este su objeto de análisis sería un modo de viaje, una manera de comprender y circular en un mundo diverso que, desde el siglo XVI, se ha ido unificando cartográficamente. Una de las funciones principales de la etnografía es la "orientación" -término relativo a la Europa que viajaba y se inventaba respecto de un "Oriente" fantásticamente unificado-; pero en el siglo XX, la etnografía refleja nuevas "prácticas espaciales" (como diría de Certeau), nuevas formas de residir y circular.

Este siglo es un siglo de drástica expansión de la movilidad en general, incluyendo el turismo, el trabajo migratorio, la inmigración (o emigración, depende desde dónde se lo vea), el crecimiento urbano. Se vive en medio del puro movimiento; se mueve uno constantemente al hacerlo. La mezcla en todo el mundo es un hecho. Lo "exótico" está extrañamente cercano. Por otro lado, parece ya no quedar mucho lugar distante en el planeta en el que la Modernidad no sea sentida. La vieja topografía y experiencia de viaje (que presuponía ese lugar distante, intocado) ha explotado. La diferencia es vecina; lo familiar está en lo más lejano. Se da una des"orientación" que pretende marcar todo el libro: por ejemplo, mediante un retrato de la etnografía en el que ésta no es una práctica interpretativa de modos de vida distintivos, totales, sino más bien una serie de diálogos, imposiciones e invenciones específicos. La diferencia "cultural" no es ya una estable y exótica otredad; las relaciones Yo-Otro son asuntos de poder y retórica más que de esencia. Toda una estructura de expectativas sobre la autenticidad de la cultura y del arte son puestas en tela de juicio.

Es más fácil, advierte el autor, registrar la pérdida de órdenes tradicionales, que percibir la emergencia de nuevos. Admite que su libro va tal vez demasiado lejos con su concentración sobre presentes-deviniendo-futuros etnográficos. Y surge aquí una autocrítica que vale la pena subrayar: su esperanza utópica, persistente de la reinvención de la diferencia, arriesga amortiguar los efectos destructivos y homogeneizadores de la centralización cultural y económica global. Por otro lado, su suposición de que afirmaciones de "tradición" son siempre respuesta a lo nuevo (de que no hay realmente recurrencia en la historia) puede

28 Así como Clifford lo desarrolla en el artículo "Identity in Mashpee" de esta última parte.

excluir narrativas locales de continuidad y recuperación cultural. Admite no poder contar todas las historias; acepta las limitaciones y parcialidad de sus argumentos. Refuerza, sin embargo, su voluntad de abrir espacios para futuros culturales, para el reconocimiento de lo emergente, lo cual, agrega, requiere una crítica de hábitos mentales y sistemas de valor occidentales profundamente sedimentados. Siguiendo a Johannes Fabian, se reconoce escéptico respecto al casi automático reflejo -al servicio de una visión unificada de la historia- de relegar pueblos y objetos exóticos al pasado coleccionable. El "nosotros" de las vanguardias y de la antropología es siempre desplegado en el punto final o punta de avance de la Historia. Las tradiciones exóticas aparecen como arcaicas, puras (y más escasas) que las disueltas invenciones de un presente sincrético. En este encuadre temporal, una buena cantidad de creaciones al interior del siglo XX pueden aparecer sólo como imitaciones de modelos "más desarrollados".

A lo largo y ancho del mundo las poblaciones indígenas han tenido que enfrentar las fuerzas del "progreso" y de la unificación "nacional". Los resultados han sido tanto destructivos como inventivos. Mucho se ha perdido, mucho ha sido exterminado; pero, simultáneamente, mucho se ha inventado y revivido en contextos complejos, resistentes. Las víctimas del progreso y del imperio son , así, perfiladas como débiles, tal vez, pero no como pasivas. En ello, sin embargo, va la necesidad de poder enfocar en lo ambigüo e históricamente complejo, de poder percibir tanto el fin de ciertos órdenes de diversidad como la creación o traducción de otros. Muchos pueblos "extintos" han retornado a atormentar la imaginación histórica de Occidente. Por otro lado, rechazar una única metanarrativa del progreso y la entropía no es negar la existencia de procesos globales generales que funcionan de manera desigual. El mundo está crecientemente conectado, pero no unificado. El particularismo local no ofrece escape a esta situación; de hecho, las historias etnográficas modernas están tal vez condenadas a oscilar entre dos metanarrativas: la de la homogeneización, y la de lo emergente; la de la pérdida y la de la invención. En coyunturas más específicas, ambas narrativas son relevantes, cada una de ellas erosionando la afirmación de la otra respecto a poder contar "toda la historia", negándole a la otra una visión privilegiada, hegeliana. Mucho se destruye, pero lo que emerge no recuerda para nada el relato elaborado por Levi-Strauss en su **Tristes Tropiques**; apela, más bien, a otras formas de relatar las cosas: formas como la poética cultural impura de Césaire, como las dispersas "vidas palestinas" de Said, como la tradición reinventada de algunos indios norteamericanos -no hay realmente un único modelo. Lo que hace el libro es rastrear algunas de las formas híbridas y subversivas de representación cultural, formas que prefiguran un futuro inventivo.

2.5.3. La cultura como viaje

Los textos de Clifford en **Writing Culture** y en **The Predicament of Culture** preludian su artículo "Traveling Cultures" publicado al interior de una gruesa colección de artículos de

varios autores, titulada **Cultural Studies**. Centra este trabajo en la noción de movimiento como categoría para repensarlo todo -asumiendo, claro, que todo está en movimiento y tránsito, que todo cambia, que al movernos nosotros y al moverse todo estamos al borde siempre de transformar y transformarnos, de participar en encuentros insólitos, de generar renovadas conexiones y alianzas, de mirarnos y mirarlo todo siempre con nueva luz. Alega que esta investigación entra en el gran dominio de los estudios culturales comparados, de las historias interconectadas de viaje y desplazamiento de este fin de siglo, añadiendo que va desprendiéndose de su anterior investigación histórica ligada a la práctica etnográfica en sus formas antropológicas, exoticistas. Esta nueva área de interés ubicaría y desplazaría todo ese trabajo previo.

Como imagen para comenzar a explicar sus nuevos intereses, Clifford recupera la imagen de Squanto, el indio que recibió a los pioneros en Plymouth, en 1620, y les sirvió de guía y traductor (una especie de Felipillo norteamericano). Lo notable es que Squanto acababa de volver de Europa. Se trata, pues, de un "nativo" desconcertantemente híbrido al que se encuentra en los extremos del mundo: extrañamente familiar y diferente precisamente por esa familiaridad no procesada -un tropo crecientemente común en la escritura de viaje, particularmente en sus recientes formulaciones postmodernas. Un personaje que aparece constantemente en el trabajo sobre encuentros antropológicos: la figura problemática del "informante". Muchos de estos interlocutores, complejos individuos rutinariamente utilizados para hablar por el conocimiento "cultural", resultan tener sus propias inclinaciones "etnográficas" e interesantes historias de viaje. Estos personajes internos y externos al contexto al que se los relaciona, buenos traductores y explicadores, tienen su recorrido -rara vez resultan ser gente apegada a su casa. Algunos de ellos han sido viajeros: trabajadores, peregrinos, exploradores, conversos religiosos y demás. En la historia de la antropología del siglo XX, estos "informantes" primero aparecen como nativos; luego emergen como viajeros. En realidad son una mezcla de los dos.

La etnografía del siglo XX -una práctica de viaje moderno en evolución- ha ido haciéndose más cautelosa respecto de ciertas estrategias localizadoras en la construcción y representación de las "culturas". Esta creciente cautela, sin embargo, no evita que toda etnografía, de alguna manera, sea excluyente: no existe ninguna metodología inocente para la interpretación intercultural. El hecho de que excluya, por otro lado, no hace que esta u otra etnografía sea errónea, falsa o políticamente incorrecta. Alguna estrategia de localización es necesaria si se desea representar modos de vida significativamente diferentes. Pero, ¿"local" en el sentido de quién? ¿Cómo se articula políticamente -y cuestiona- la diferencia significativa? ¿Quién determina dónde (y cuándo) una comunidad traza sus límites, o nombra a los de adentro y a los de afuera? Todas estas interrogantes aluden a cómo el análisis cultural constituye sus objetos -sociedades, tradiciones, comunidades, identidades- en términos espaciales y mediante prácticas espaciales (tomando el concepto de de Certeau) específicas de investigación. Este énfasis en la espacialidad no debe borrar el hecho de que en realidad se trata de localizaciones

espacio-temporales: un lugar en el mapa es siempre, también, un lugar en el tiempo (esta idea remite al tratamiento de este problemático cruce en Fabian).

Hoy en día, observando fotos de las carpas armadas por los primeros observadores participantes de hace varias décadas en medio de la población en investigación, surgen preguntas distintas a las que se formulaban ellos en aquella época. ¿Quién exactamente observa a quién? ¿Quién es localizado cuando se admite la carpa del etnógrafo en el centro de la población? Los observadores culturales, los antropólogos, están frecuentemente ellos mismos al interior de la pecera, bajo vigilancia. ¿Cuáles son las locaciones políticas involucradas? La carpa a veces se instala al lado de la vivienda del jefe; ¿qué jefe? ¿Cuáles son las relaciones de poder? ¿Qué apropiaciones inversas pueden estar sucediendo? Todas estas preguntas "postcoloniales" deben haber sido ajenas al momento en que se tomaban las fotos. En ese entonces, la imagen representaba un estrategia localizadora poderosa: centrar "la cultura" alrededor de un locus particular, "la aldea", y una cierta práctica espacial de residencia/investigación que dependía, ella misma, de una localización complementaria -la del "campo".

"Aldeas", habitadas por "nativos", son sitios delimitados particularmente propicios para la visita intensiva de los antropólogos. Han servido por mucho tiempo como centros habitables, mapeables, para la comunidad y, por extensión, para la "cultura". La antropología como co-residencia, no como viaje o como visita. ¿Y qué lugar más natural que la población para vivir con la gente? Cabe recordar que la población era una localización portátil -como podía comprobarse en las ferias mundiales en las que las poblaciones nativas eran expuestas como aldeas nativas, con habitantes en vivo. La población era una unidad manejable; ofrecía una manera de centralizar una práctica investigativa y, al mismo tiempo, servía de sinécdoque, de punto de enfoque o parte, mediante la cual uno podía representar el todo "cultural". Por supuesto, las poblaciones relevantes no siempre venían agrupadas en aldeas; hubo antropólogos a los que les costó "ubicar" unidades culturales.

En la antropología contemporánea las simples sinécdoques aldea/cultura han pasado en gran parte de moda. Los antropólogos no estudian aldeas, estudian *en* las aldeas. Y, de manera creciente, ni siquiera en aldeas, sino en hospitales, laboratorios, barrios urbanos, hoteles de turistas, en centros culturales. Esta tendencia desafía una configuración vanguardista/urbana del objeto "primitivo" de estudio como algo romántico, puro, amenazado, arcaico, simple, etc. Pero a pesar del movimiento hacia afuera de las poblaciones, la noción de trabajo de campo como un tipo especial de *morada* localizada permanece.

Es obvio que uno puede ser un observador participante sólo en algún *lugar*. ¿Cómo es delimitado este lugar de trabajo en el espacio y el tiempo? La interrogante trae a la superficie una localización más persistente: "el campo". Le preocupa a Clifford la forma en que este conjunto específico de prácticas disciplinarias (limitaciones espaciales y temporales) ha tendido a ser confundido con "la cultura". ¿Cómo es que se delimitan temporal y

espacialmente coyunturas complejas, interactivas y culturales? Hubo un tiempo en que el antropólogo se refería al campo como "el laboratorio", un lugar de observación y experimento controlado —lo cual suena crudamente positivista hoy en día. Y, contradictoriamente, el campo también ha sido asumido como "rito de pasaje", un lugar de iniciación personal/profesional, de aprendizaje, maduración, sufrimiento, etc. Es notable la forma ambigüa con la que se ha prefigurado la experiencia/experimento de campo. ¿Qué específicos tipos de viaje y morada (¿dónde?, ¿por cuánto tiempo?) e interacción (¿con quién?, ¿en qué lengua?) han hecho que cierta gama de experiencias contaran como *trabajo de campo*? Los criterios han ido cambiando; y continúan haciéndolo.

Puede asumirse "el campo" como un ideal metodológico, así como un *lugar* concreto de actividad profesional. El campo del antropólogo es definido como un sitio de morada desplazada y de trabajo productivo. Hace varias décadas la observación participativa como experiencia investigativa comenzó a concebirse normativamente como una especie de miniinmigración. El antropólogo es "adoptado", "aprende" la cultura y el lenguaje. El campo es un hogar lejos del hogar, un lugar de morada que incluye trabajo y maduración, el desarrollo de una competencia tanto personal como "cultural". Típicamente, los etnógrafos son viajeros a los que les gusta quedarse e hincar el diente (por un tiempo), a los que les gusta crear un segundo hogar/lugar de trabajo. A diferencia de otros viajeros que prefieren pasar por un serie de locaciones, la mayoría de los antropólogos son gente muy casera en el extranjero. El campo como práctica espacial es, así, un estilo, una calidad y una duración específicos de morada. Claro que los antropólogos también pasan y se van. Su partida es un momento crucial, articula "lugares" separados de investigación empírica y elaboración teórica, notas y redacción. Clásicamente, las etnografías han dado algo de relieve a las llegadas, muy poco a las partidas. Ver el trabajo de campo como viaje y como práctica espacial de múltiples escenarios incorpora a la figura el fin (y los cabos sueltos) de la "morada". La etnografía, en todo caso, ha privilegiado las relaciones de morada por sobre las relaciones de viaje.

El campo también es un conjunto de prácticas discursivas. Morar implica un cierto tipo de competencia comunicativa -una vez instaurada la observación participativa. Ya no se depende de traductores, sino que se habla y escucha la lengua por uno mismo. ¿*La* lengua, como si hubiera sólo una? ¿Qué significa aprender a usar una lengua? ¿Cuán bien se puede aprender a usar una lengua en unos cuantos años? ¿Y qué del habla para extraños, el tipo específico de discurso usado con lo gente de afuera? ¿Qué del uso de traductores y explicadores a la hora de encarar eventos, expresiones idiomáticas y textos complejos? Existe una falacia inscrita en igualar la cultura (en singular) con el lenguaje (singular). Esta ecuación, implícita en ideas culturales nacionalistas, ha sido desenmarañada por el concepto de la lengua como un conjunto dialógico de discursos que ningún "nativo" -y ni hablar de un visitante- puede aprender jamás. Un etnógrafo, entonces, trabaja en o aprende alguna parte de "la lengua." Y esto ni siquiera roza la problemática de las situaciones multilingües/

interculturales, lo que obliga a recordar las temporalidades e historias discrepantes que no se suman en un lenguaje/tiempo/cultura o nación homogéneos. Se necesita una genealogía crítica de la conexión entre conceptos holísticos de cultura, lenguaje y nación.

Las localizaciones de los objetos de estudio del antropólogo en términos de un "campo" tienden a marginalizar o elidir varias borrosas áreas delimitadoras, realidades históricas que se resbalan del marco etnográfico. Primero, están los medios de transporte utilizados; estas tecnologías sugieren contactos y comercio sistemáticos con lugares exteriores y fuerzas que no son parte del campo/objeto. El discurso de la etnografía ("estar ahí") está demasiado radicalmente separado del del viaje ("llegar allí"). Luego, está la ciudad capital; el contexto nacional es borrado. Por otro lado, también borrada: la universidad, que es hogar del investigador. Ahora que es mucho más fácil viajar a donde sea y que sitios del "primer mundo" pueden ser campos (iglesias, oficinas, escuelas, etc.), el ir y venir en el campo y fuera de él puede ser frecuente tanto para nativos como para antropólogos. Por último, los sitios y relaciones de traducción son minimizados. Cuando el campo es una morada, una casa lejos de casa, en la que uno habla la lengua y tiene una suerte de competencia vernacular, los intermediarios cosmopolitas tienden a desaparecer. Nos quedamos con la observación participativa, un tipo de libertad hermenéutica para cercar situaciones sociales por dentro y por fuera.

En general, lo que se elide es el más amplio mundo global de importación y exportación intercultural en el que el encuentro etnográfico ya está enmarañado. Pero las cosas están cambiando. En algunas críticas de la antropología -respondiendo en parte a los levantamientos anticoloniales- vemos la emergencia del informante como un sujeto complejo e histórico, no un "tipo" cultural ni un "individuo" único. Existen intentos de cuestionar la narrativa implícita en el paso de lo oral a lo letrado, oculta en la palabra misma "informante". El nativo habla; el antropólogo escribe. Las funciones de "escribir" o "inscribir" controladas por colaboradores indígenas están elididas. Y aquí Clifford recoge lo propuesto por él en sus anteriores textos: la multiplicidad de voces y manos que participan en la "escritura de la cultura" no aluden a la afirmación de una democracia ingenua de autoría plural, sino al relajamiento del control monológico del escritor/antropólogo ejecutivo y a la apertura de la discusión acerca de la jerarquía de la etnografía y de la negociación de discursos en situaciones desiguales, cargadas de poder.

Si pensar en el denominado informante como escritor/inscriptor remueve un poco las cosas, lo mismo sucede al pensar en él como viajero. La crítica postcolonial ha desafiado las estrategias antropológicas que localizan a la gente no occidental como "nativos". Esta esencialización representacional los "encarcela" y "confina" en una especie de "congelamiento metonímico," por el cual una parte o aspecto de la vida de la gente viene a representar el todo, constituyendo su nicho teórico en una taxonomía antropológica. Los grupos intactos respecto al mundo circundante probablemente nunca han existido.

En mucho de la etnografía tradicional, el etnógrafo ha localizado lo que es en realidad un nexo regional/nacional/global, relegando a los márgenes las relaciones y desplazamientos externos de una "cultura". Esto está siendo crecientemente cuestionado -la voluntad de salir de las nociones de culturas separadas e integrales es (y a veces exageradamente) definitiva. Resulta que hay quienes han comenzado a plantear la historia de los pueblos, primero, como múltiples conexiones externas. Por otro lado, se ha establecido que una "cultura" dada resulta ser una invención de múltiples autores, una formación histórica, una escenificación, un constructo político, una paradoja cambiante, una traducción en curso, un emblema, una marca registrada, una negociación no consensuada de identidad contrastiva, y más. Una vez que el desafío representacional es asumido como retrato y comprensión de encuentros, coproducciones, dominaciones y resistencias históricos locales/globales, entonces se necesita enfocar en experiencias híbridas y cosmopolitas, así como en experiencias enraizadas, nativas. No se trata de remplazar la figura cultural del "nativo" con la figura intercultural de "viajero", sino, de enfocar en mediaciones concretas de las dos, en casos específicos de tensión y relación histórica. Estas dos son, en medida variable, constitutivas de lo que cuenta por experiencia cultural. No es cuestión de hacer del margen un nuevo centro (en sentido de decir, por ejemplo, que todos "nosotros" somos viajeros), sino, más bien, de analizar comparativamente dinámicas específicas de morada/viaje.

Al hacer que el polo del viaje tenga más peso que el de la morada, el "cronotopo" de la cultura (un encuadre o escena que organiza el tiempo y el espacio en una forma total representable) viene a parecer tanto un sitio de encuentros de viaje como de residencia, menos una carpa en una población o un laboratorio controlado o un sitio de iniciación o de habitación, y más un hotel, un lobby, un barco o un autobús. Si repensamos la cultura y su ciencia, la antropología, en términos de viaje, entonces el prejuicio orgánico y naturalizador del término cultura -vista como un cuerpo enraizado que crece, vive, muere, etc.- es cuestionado. Se hacen más agudamente visibles *historicidades* construidas y disputadas, sitios de desplazamiento, interferencia e interacción. Lo que antes era percibido como la misteriosa "desaparición" o "muerte" de una comunidad, hoy es asumido con este nuevo acercamiento interpretativo como la transformación de habitantes en viajeros. No hay desaparición, sino movimiento y transformación; se trata de complejas historias de morada y viaje.

Para llevar las cosas más lejos: ¿por qué no enfocar en la zona más lejana de viaje de una cultura mientras también se mira sus centros, sus poblaciones, sus sitios intensivos de campo? ¿Cómo se negocian los grupos en sus relaciones con el exterior, y cómo es una cultura también un sitio de viaje para otros? ¿Cómo se atraviesan espacios desde afuera? ¿Cómo es que el centro de una grupo es la periferia de otro? Se necesitan nuevas estrategias de representación y éstas están emergiendo bajo presión. Una estrategia posible es, pues, ver la cultura (así como la tradición y la identidad) en términos de relaciones de viaje.

La cultura *como* viaje. Las maneras en que la gente deja atrás el hogar y vuelve, poniendo en escena mundos diferentemente centrados, cosmopolitanismos interconectados. Debe añadirse: culturas como sitios atravesados -por turistas, oleoductos, por mercancía occidental, por señales de radio y televisión. Una nota de cautela, a partir de esto último: ¿se puede sin dudar asimilar, por ejemplo, la dinámica de la caza al viaje o, incluso, al morar-mientras-se-viaja? ¿Con qué violencia y pérdida de especificidad hace uno eso? (Es decir: ¿cómo definir el punto en que algo comienza a ser viaje o deja de serlo?). Existe la posibilidad de que la gente escoja limitar su movilidad o que haya gente a la que se mantiene "en su lugar" forzosa, represivamente. ¿Y la televisión? Sus espectadores como gente con sentido local/global -rompen toda tipificación antropológica. Es inútil, así, insistir en el viaje literal: deja de lado muchas cosas y restringe demasiado el importante problema de cómo se "localiza" culturalmente a los sujetos. Se deben enfatizar, más bien, en diferentes modalidades de conexión afuera-adentro; el hecho de que el viaje, o el desplazamiento, puede involucrar fuerzas que pasan poderosamente *a través* -la televisión, la radio, los turistas, las mercancías, los ejércitos.

A pesar de que ilustraciones de este leer la cultura como viaje abundan en el campo de la etnografía/antropología exótica, es obvio que la práctica "etnográfica" es mucho más amplia y diversa. El reciente retorno de la antropología a las metrópolis y la creciente práctica de lo que se denomina en el oficio "estudiar hacia arriba" (o sea, estudiar instituciones de élite), entre otros desarrollos, han forjado y refacturado muchas conexiones -con la etnografía sociológica, con la historia socio-cultural, con las comunicaciones y con la crítica cultural. Los antropólogos ahora están en una mejor posición para contribuir a unos estudios culturales comparados y no teleológicos[29], un campo ya no limitado a sociedades "avanzadas" del "capitalismo tardío". Se necesita trabajar conjuntamente diversos acercamientos etnográficos/históricos para tratar las complejidades de la localización cultural en situaciones post o neocoloniales, en migración, inmigración y diáspora, en diferentes diferentes senderos a través de la "modernidad". Estos son algunos de los ámbitos en los que puede participar una etnografía antropológica reconstruida, aportando con su acercamiento bifocal, sus intensivas prácticas de investigación, sus formas distintivas y cambiantes de viaje y enunciación. El rol limitado que ha jugado la antropología/etnografía, por el momento, en los estudios culturales (particularmente en Gran Bretaña) tiene que ver con historias disciplinarias e imperiales muy específicas. Las posibilidades de interacción son mayores en el continente americano, aunque los estudios culturales todavía son percibidos como una amenaza en muchas carreras de antropología, y un tinte de colonialismo hace que la antropología sea intocable en algunos ámbitos progresistas y del "tercer mundo".

Estas propuestas avanzadas por Clifford le ayudan a retomar a sus reflexiones sobre el "surrealismo etnográfico" (publicadas en **The Predicament of Culture**) y retomar la noción de capitales europeas como centros de la vanguardia. Surge la posibilidad de reescribir, por

29 ¿No es ésta una respuesta autocrítica y autorevisionista al tipo de crítica que le hace Rabinow, por ejemplo, sobre el sustrato teleológico de su panorama de las etnografías monológicas y dialógicas? (Ver Nota 22).

ejemplo, París de los años 20 y 30 como encuentros de viaje -incluyendo los rodeos del Nuevo Mundo por el Viejo-, como lugar de salidas, de llegadas, de tránsitos. Los grandes centros urbanos pueden entenderse como sitios de morada/viaje específicos y poderosos. Clifford señala encontrarse trabajando con historias intersectadas -rodeos y retornos discrepantes (recogiendo estos dos términos de Edouard Glissant y los desarrollos al respecto en la teoría del "habitus postcolonial" de Vivek Dhareshwar). París como un sitio de creación cultural que incluye el rodeo y retorno de gente como algunos vanguardistas latinoamericanos y algunos poetas y pensadores afrocaribeños -gente ligada al realismo maravilloso y al movimiento de la "Negritude": lo absorbido en París viajó y cambió en el viaje.

Surgen, también, marcos para visiones negativas y positivas de viaje: visto desde el lado negativo, el viaje puede asumirse como transitoriedad, superficialidad, turismo, exilio y desarraigo. La concepción positiva del viaje incluye la exploración, la investigación, el escape, el encuentro que transforma, el encuentro entre gentes que están lejos de sus distintas regiones. Esto ligado siempre a una voluntad en Clifford de repensar las culturas como sitios de morada y viaje, y de asumir los saberes del viaje seriamente. La organización de la investigación, en este sentido, parte de la noción de conocimiento comparado producido mediante un itinerario, marcado siempre por el estar "entrando a" y por la composición de historias de las locaciones y de las locaciones de las historias -se trata, pues, de teorías de viaje parciales y compuestas. La metáfora del viaje se convierte, para Clifford, en un sueño serio de mapear sin dejar de tener los pies sobre la tierra.

Si el hotel es un cronotopo posible (lugar de paso, de morada/viaje, de llegada y salida, de encuentro, etc.) desde el cual pensar maneras específicas de "entrar a" historias complejas de culturas que viajan y culturas de viaje a fines de este siglo XX, es también un cronotopo crecientemente problemático, pues involucra clase, género, raza, locación cultural/histórica y privilegio. La imagen del hotel sugiere una vieja forma de viaje occidental para caballeros, de cuando el hogar y el extranjero, la ciudad y el campo, el Oriente y el Occidente, la metrópolis y las antípodas, estaban más claramente fijados. Es obvio que el género, la clase y la cultura marcan al "viaje" de una manera muy clara. Otro problema con la imagen del hotel es su inclinación nostálgica: para aquellas partes de la sociedad contemporánea que pueden legítimamente denominarse postmodernas (Clifford no piensa que el postmodernismo sea aún culturalmente predominante, ni siquiera en el "primer mundo") el *motel* sería un mejor cronotopo, pues los moteles, a diferencia de los hoteles, demuelen regímenes de sentido de nacionalidad, género e historia; memorializan sólo el movimiento, la velocidad y la perpetua circulación.

El viajar de buena manera (heroica, educacional, científica, aventurera, ennoblecedoramente) es algo que los hombres hacen -o deben hacer. A las mujeres se les impide el viaje serio; muchas van muy lejos, pero mayormente como acompañantes o "excepciones". El viaje de "damas" (burguesas, blancas) es inusual, y está marcado como especial en los discursos y

prácticas dominantes. En realidad ahora se sabe que habían más viajeras de lo que se pensaba, pero eso no quita que tuvieran que conformarse, disfrazarse (a la manera de George Sand, para poder desplazarse libremente por la ciudad) o rebelarse discretamente dentro de un conjunto de definiciones y experiencias normativamente masculinas. ¿Qué formas de desplazamiento, íntimamente relacionadas con la vida de las mujeres, no cuentan como *viaje* propiamente dicho? ¿Las visitas? ¿Los peregrinajes? Es necesario conocer más sobre cómo han viajado y viajan las mujeres en diferentes tradiciones e historias -se trata, claro de un tema enorme que sólo empieza a abrirse. Se están revelando las topografías discursivas/imaginarias de viaje occidental como sistemáticamente marcadas por las relaciones de género: escenificaciones simbólicas del Yo y el Otro poderosamente institucionalizadas desde el trabajo de investigación científica hasta el turismo transnacional. Aunque existen excepciones, particularmente en el área del peregrinaje, es clara la amplia predominancia de experiencias masculinas en las instituciones y discursos de "viaje" -ciertamente en Occidente y, con variaciones, en otras partes del mundo.

No puede generalizarse con confianza, pues no se ha desarrollado bien el estudio multicultural serio del viaje. Clifford, por ello, propone interrogantes de investigación, no conclusiones. Van apareciendo (desde fines de los años 80), sin embargo, estudios comparativos de usos culturales de distancia geográfica y del poder/conocimiento obtenido en el viaje, por ejemplo; o acercamientos interdisciplinarios que aluden a la complejidad y diversidad de prácticas espaciales religiosas/económicas -el propio Shamanism de Taussig (ver más abajo) plantea un estudio del espacio, los desplazamientos y las relaciones coloniales en la zona colombiana del Putumayo (en el siglo pasado y en el presente) en términos de viaje. Sin embargo y simultáneamente, el cronotopo hotel y toda la metáfora de viaje devienen más y más problemáticos cuando se va observando con mayor detenimiento su posible relación con la clase, la raza y la "localización" socio-cultural. ¿Qué del viaje que mayormente evade los circuitos de hoteles o moteles? Los encuentros de viaje de alguien que se desplaza desde el área rural guatemalteca o mexicana a través de la frontera de los Estados Unidos son de un orden absolutamente diferente. Un viajero norafricano puede llegar a los suburbios parisinos sin pisar hotel. ¿Cuáles son los escenarios que podrían configurar de manera realista las relaciones culturales de estos "viajeros"? Clifford abandona, pues, el hotel burgués como escenario de encuentros de viaje, sitios de conocimientos intercultural, e intenta, a veces sin gran éxito, liberar el término "viaje" de significados y prácticas europeas, literarias, masculinas, burguesas, científicas, heroicas, recreacionales.

El racismo implícito en la literatura de viaje ofrece la inexistencia de representación de los que acompañaban a los grandes señores en sus viajes -sirvientes o acompañantes que nunca obtenían el status de "viajero". Sus experiencias, los lazos multiculturales que establecían, su acceso diferente a la sociedad visitada, sus encuentros no cuentan. En los discursos dominantes de viaje, una persona no blanca no puede figurar como explorador heroico, como intérprete estético o autoridad científica. Es notable el caso del explorador negro que llegó

al Polo Norte con su "descubridor" blanco y que nunca comparte el heroísmo del mismo; y ni qué decir de todos los esquimales que hicieron posible el viaje. En **The Nervous System**, Taussig alude a un caso similar, en el que los indios peruanos que trabajaban las tierras del Machu Picchu, condujeron a su "descubridor" al sitio que ya conocían muy bien. La raza y la clase de sirvientes, guías, cargadores, acompañantes, ayudantes, define su invisibilidad en los relatos de viaje, dada su condición de dependencia respecto de la supuesta independencia del viajero individualista y burgués. Tal independencia era, en gran medida, un mito: los desplazamientos de los europeos por tierras que no les eran familiares estaban insertas en la comodidad y la seguridad que les proveía una infraestructura bien desarrollada de guías, asistentes, proveedores, traductores, cargadores, etc. ¿El trabajo de esta gente cuenta como "viaje"? Es claro que un tratamiento desde los estudios culturales incluye el tratamiento de estos ¿viajeros? y de sus puntos de vista cosmopolitas específicos[30]. Pero, para hacerlo, se tendría que criticar a fondo el viaje como discurso y género. Es obvio que muchos tipos de gentes viajan, adquieren complejos saberes, historias, entendimientos políticos e interculturales, sin necesariamente producir escritura de viaje. Lo que hay es sólo la punta del iceberg.

Si se trata el asunto con vena histórica, algunas de estas diversas experiencias de viaje pueden ser accesibles mediante cartas, diarios, historia oral, música o tradiciones escénicas. ¿Cómo reconstruir una cultura de viaje obrera? Quienes han incursionado en este tipo de historias han desembocado en la revelación de culturas políticas radicales y cosmopolitas -por ejemplo, en un análisis de marinos y piratas como "trabajadores del mundo"; en el tratamiento del trabajo obrero migracional actual de africanos en el mundo capitalista del norte atlántico o en los sondeos que se hacen en la diáspora negra en la zona del Atlántico. Hablar de trabajadores móviles -marítimos, por ejemplo- como "viajeros", concede a su experiencia cierta autonomía y cosmopolitismo, y, a la vez, amortigüa el grado en que esta movilidad es coercionada, organizada al interior de regímenes de trabajo dependiente, altamente disciplinado. La noción de viaje está en constante crisis. Las disciplinas políticas y las presiones económicas que controlan los regímenes de trabajo migratorio establecen la imposibilidad de adoptar una mirada ligera sobre el asunto, dado que lo que está en juego es la movilidad de los pobres, generalmente no blancos, gente que *debe* dejar su hogar para sobrevivir. El viajero, por definición, es alguien que tiene la seguridad y el privilegio de moverse de aquí y allá de manera más o menos libre -este es, en todo caso, el mito del viaje. En realidad, lo que se está estudiando ahora es que el viajero burgués, científico, comercial, estético, se movía dentro de circuitos altamente determinados por relaciones globales interculturales, económicas y políticas -muchas veces de naturaleza colonial, postcolonial o neocolonial. Esta posibilidad de "localizar" a estos viajeros no ofrece ninguna equivalencia con otros trabajadores migrantes o inmigrantes. Los exploradores-científicos europeos que recorrían América durante el siglo XIX no viajaban por las mismas razones que los trabajadores asiáticos que llegaban como mano de obra prácticamente esclava.

30 Es claro que aquí debemos remover la semántica estática del concepto de "cosmopolitismo". En primera instancia remite a una experiencia elegante, placentera, lujosa o a una experiencia intelectual, letrada, bohemia. Aquí es evidente que se lo está utilizando en sentido de experiencias de viaje "otras", en condiciones claramente nada ligadas al placer o a lo letrado, y sí al trabajo y a la subalternidad en escenarios internacionales.

O el caso de los exiliados, los refugiados. El lugar que ocuparía la ausencia de movimiento y la fijeza en una política de movimiento y en una teoría del viaje: los refugiados y los exiliados son parte de esa economía de desplazamiento y viaje, pero, también, cuando están en un lugar particular necesitan, casi para sobrevivir, fijar ciertos símbolos. El proceso de hibridización que ocurre puede estar ligado a la imposibilidad de moverse y a un tipo de sobrevivencia identificada con el adherirse a algo que no permite que se dé esa circulación y movimiento.

Pero así como no hay modo de encontrar equivalencia, por lo menos hay cierta base para la comparación y la (problemática) traducción. Los conocimientos altamente inaccesibles relacionados a la experiencia de los trabajadores asiáticos no tienen nada que ver con el conocimiento elaborado en los escritos estéticos y científicos de los exploradores (enormemente influyentes en muchos casos), pero para los estudios culturales comparados ambos casos son de extremo interés, particularmente en sentido de que el primero complemente o se constituya en una crítica del segundo. Dado el prestigio de las experiencias de viaje como fuentes de poder y conocimiento en una amplia gama de sociedades, occidentales y no occidentales, el proyecto de comparar y traducir culturas de viaje no necesita ser etnocéntrico o estar centrado en la clase -es decir, se puede comparar y traducir experiencias muy diversas encontrando lo común en ellas.

El proyecto de comparación tendría que afrontar el evidente hecho de que los viajeros se trasladan bajo fuertes compulsiones culturales, políticas y económicas y que ciertos viajeros son materialmente privilegiados, otros oprimidos. Estas diferentes circunstancias son determinaciones cruciales de la problemática del viaje -movimientos en circuitos coloniales, postcoloniales y neocoloniales específicos, diferentes diásporas, fronteras, exilios, rodeos y retornos. El viaje, bajo este punto de vista, denota una gama de prácticas materiales y espaciales que producen conocimientos, historias, tradiciones, comportamientos, músicas, libros, diarios, y otras expresiones culturales. Aun las más duras condiciones de viaje, los regímenes más explotadores, no pueden aplacar enteramente la resistencia o la emergencia de culturas diaspóricas y migrantes. La historia de la esclavitud transatlántica -sólo para mencionar un ejemplo particularmente violento-, una experiencia que incluyó deportación, desarraigo, cimarronaje, transplante y renacimiento, ha resultado en una gama de culturas negras interconectadas -afroamericanas, afrocaribeñas, británicas, sudamericanas.

Necesitamos una mejor conciencia comparativa de éstas y un creciente número de otras culturas de diáspora. Las coyunturas diaspóricas invitan a una reconcepción -tanto teórica como política- de nociones familiares de etnicidad e identidad. Diálogos históricos irresueltos entre continuidad y desbaratamiento, esencia y posicionalidad, homogeneidad y diferencia (que cortan a través del "nosotros" y del "ellos"), caracterizan las articulaciones diaspóricas. Tales culturas del desplazamiento y el transplante son inseparables de específicas

historias violentas de interacción económica, política y cultural, historias que generan lo que puede denominarse *cosmopolitismos discrepantes*. En este énfasis se evita, por lo menos, el excesivo localismo del relativismo cultural particularista, como la visión demasiado global de una monocultura capitalista o tecnocrática. Y en esta perspectiva, la noción de que ciertas clases de gente son cosmopolitas (viajeros) mientras el resto son locales (nativos) aparece como la ideología de una (muy poderosa) cultura de viaje. No se trata simplemente de invertir estrategias de localización cultural. No se trata de decir que no hay hogares, que todos están -o deben estar- de viaje, que todos deben ser cosmopolitas o estar desterritorializados. Esta no es una nomadología. Más bien, se trata de esbozar un acercamiento de estudios culturales comparativos a historias, tácticas, prácticas cotidianas de morada y viaje: viaje-en-la-morada, morada-en-el-viaje.

Se necesita pensar comparativamente sobre distintivas rutas/raíces de tribus, barrios, favellas, barrios de inmigrantes -historias conflictivas con cruciales "interiores" de comunidad y "afueras" de viaje regulado. ¿Qué es lo que se necesita para definir y defender una tierra patria? ¿Qué es lo que se juega políticamente al reclamar -o, a veces, ser relegado a- un "hogar"? Debemos saber acerca de lugares a través de los cuales se viaja, que se mantienen pequeños, locales y débiles por las fuerzas de la dominación. ¿Cómo mantienen, protegen, subvierten y cruzan los "interiores" y los "afueras" comunitarios, nacionales y étnicos los sujetos históricos distintivos, para sus propios fines, con diferentes grados de poder y libertad?

Tenemos que pensar en nuevas localizaciones como "la frontera". Un lugar específico de hibridez y lucha, de patrullaje y transgresión, la frontera entre EEUU y México, ha obtenido recientemente status "teórico" gracias a escritores y proyectos chicanos. Se extrae de la experiencia de la frontera poderosas visiones políticas: la subversión de todo binarismo, la proyección de una esfera pública multicultural que está en contra del pluralismo hegemónico. ¿Cuán traducible es este lugar-metáfora de cruce? ¿En qué se parecen y diferencian las fronteras históricas (sitios de viaje regulado y subversivo, de paisajes naturales y sociales) de las diáporas? Debemos pensar en "culturas" como Haití, que pueden ser etnográficamente estudiadas tanto en el Caribe como en Brooklyn -pensar por lo menos en dos lugares cuando se alude a "Haití". O pensar en la gente como la puertorriqueña, que habita el ir y venir de Puerto Rico a Nueva York en una permanente interrogante de identidad intercultural.

Al tratar la cuestión de la migración y la inmigración, prestar seria atención al género y a la raza complica un variedad de acercamientos clásicos, particularmente los modelos demasiado lineales de asimilación. Existe investigación de modos diferentes, frecuentemente incompletos, de pertenecer al país al que se emigra, diferentes maneras en que hombres y mujeres negocian identidades en la nueva cultura nacional -recordemos la necesidad de repensar la identidad en términos políticos y no solamente en términos hereditarios; es la tensión de ambos lo que debe observarse y las coyunturas en que se definen. Existen diferentes actitudes frente al

asentamiento, al trabajo y al retorno de parte de mujeres y hombres, de parte de gentes de razas distintas. En este punto se hace necesario advertir que la categoría de morada deviene tan importante como la de viaje (aunque Clifford trata casi exclusivamente la segunda): ¿qué es establecer una morada después de haber dejado otra? Y, por otro lado, al hacerlo, ¿qué es lo que se mantiene igual a pesar del viaje, en la morada? Aquí se trabaja la noción de memoria y se la considera un elemento que deviene crucial en la conservación de un sentido de integridad. Si bien la memoria es "siempre constructiva", advierte que no debe irse demasiado lejos en lo de la invención o, por lo menos, debe situársela siempre coyunturalmente. La tradición oral puede ser muy precisa, puede transmitir una substancia cultural relativamente continua -si bien rearticulada- a lo largo de muchas generaciones. Esto es particularmente cierto en caso de existir una base territorial que organice el recuerdo; pero también las experiencias diaspóricas están proyectando diferentes grados de continuidad, o algo como una memoria colectiva. En todo caso: a la morada cultural no se la puede pensar sino en términos del viaje cultural, y viceversa.

Los análisis, sin embargo, también se organizan a partir del rol crucial del tira y afloje político-económico en tales movimientos poblacionales. Se dan comprehensivas teorías de migración y de regímenes de trabajo capitalista sin dejar de observar la resistencia política/cultural al interior de registros tan globales. Se alude a la aparición del sistema atlántico occidental, un medio "postnacional" centrado en ciertas ciudades del mundo industrializado. Habría poderosas corrientes que erosionan la integridad de las fronteras nacionales: la larga intervención militar, económica y política norteamericana más allá de sus fronteras; el carácter crecientemente transnacional del capitalismo y su necesidad de organizar mercados a nivel regional; la migración. Luego de haber violado militar, económica, política y culturalmente las fronteras nacionales de la región por todo un siglo, el centro se encontraría hoy incapaz de defender la violación de sus propias fronteras nacionales. El costo es demasiado alto. Se dan fenómenos sin precedentes como la latinización de regiones significativas dentro del "centro" político-económico; fenómenos que difieren de patrones de inmigración más clásicos como el europeo o el asiático que no se construyen a partir de la proximidad geográfica y la intimidad cohistórica. Emergen nuevos mapas: áreas culturales de frontera, pobladas por etnicidades fuertes y diaspóricas desigualmente asimiladas a las naciones-estado dominantes.

Y si no se quiere que las poblaciones migrantes contemporáneas aparezcan como poblaciones mudas, pasivas en términos político-económicos, debe escucharse una amplia gama de "historias de viaje" (no "literatura de viaje" en el sentido burgués). Historias orales de mujeres inmigrantes, por ejemplo, o la gama total de cultura expresiva, particularmente la musical -una rica historia de creadores de cultura viajeros e influencias transnacionales.

En conclusión: el viaje como un término de comparación cultural, precisamente por su contaminación histórica, sus asociaciones con lo genérico y lo racial, el privilegio de clase,

los medios específicos de transporte, los trillados senderos, los agentes, las fronteras, los documentos, etc. Clifford prefiere "viaje" a términos aparentemente más neutrales, más teóricos, como "desplazamiento", que puede hacer demasiado fácil el planteamiento de equivalencias a través de diferentes experiencias históricas (la ecuación entre postmodernidad y postcolonialidad, por ejemplo). Lo prefiere a términos como "nomadismo", frecuentemente generalizado sin aparente resistencia desde experiencias no occidentales (¿No sería la nomadología una forma de primitivismo postmoderno?). "Peregrinaje" parece un término comparativo más interesante para trabajar; incluye una gran gama de experiencia occidentales y no occidentales y tiene menos sesgos genéricos y de clase que "viaje". Por otro lado, subvierte la oposición moderna constitutiva: viajero/turista. Pero sus significados sagrados tienden a predominar -a pesar de que hay peregrinajes seculares y religiosos. Además, es más difícil que "peregrinaje" incluya "viaje" que vice versa -lo mismo ocurre con términos como "migración". No se trata, en todo caso, de términos o conceptos neutros, incontaminados: los estudios culturales comparados necesitan, para trabajar autocríticamente, herramientas comprometidas, históricamente cargadas. "Viaje" como *término de traducción*, entendiendo esto como comparación estratégica y contingente. "Viaje" tiene una inextinguible contaminación de locación de parte de la clase, el género, la raza y una cierta literariedad. Recuerda que todo término de traducción utilizado en comparaciones globales -términos como cultura, arte, sociedad, campesino, modo de producción, hombre, mujer, modernidad, etnografía- nos otorgan alguna distancia y se desmoronan. Tradittore, traduttore. Concluye Clifford que en el tipo de traducción que interesa aquí, se aprende mucho de los pueblos, las culturas e historias diferentes de las de uno, lo suficiente como para comenzar a comprender lo mucho que uno se pierde.

2.6. *Michael Taussig* (Shamanism, Colonialism and the Wild Man: A Study in Healing and Terror, 1987; The Nervous System, 1992; Mimesis and Alterity: A Particular History of the Senses, 1993).

2.6.1. Del terror y la cura

> Otros ejemplos [de formas de ver la cultura -así como la tradición y la identidad- en términos de viaje]: la muy compleja localización de Michael Taussig en su reciente libro **Shamanism** [...]. Su "campo" incluye: la región del Putumayo en Colombia y la Amazonía, el contiguo altiplano andino, chamanes indios migrantes, viajeros mestizos en busca de cura, las divagaciones de un antropólogo, los violentos senderos del comercio mundial en el boom de la goma de fines del siglo XIX y actualmente en las políticas de desarrollo del Banco Mundial. La extensa etnografía de Taussig (de ambiciones casi melvillianas) retrata una región en relaciones históricas de viaje -incluyendo la conquista, la cura, el comercio, y la mutua apropiación ideológica.
>
> James Clifford, "Traveling Cultures".

Después de su **The Devil and Commodity Fetichism in South America**, libro por el que se lo conoce más en Bolivia, Taussig continúa trabajando dentro de la tradición teórica marxista, pero más ligado a las corrientes etnográficas experimentales. **Shamanism** (el único texto específicamente etnográfico del corpus aquí revisado) se constituye en un muy heterodoxo producto del trabajo antropológico realizado por Taussig en la región sudoeste de Colombia, caracterizado por la experimentación discursiva, la mezcla de géneros, la densa articulación de todo lo expuesto a sus sustratos histórico-discursivos, la incorporación autoconsciente del yo de la experiencia y de la escritura en lo escrito, y la atención axial a los sistemas de economía política que interpenetran la experiencia de los sujetos etnográficos. De lo que se trata, claro, es de mapear la condición colonial de la historia y la economía en que discurren los sujetos y la propia investigación para determinar la perspectiva creativamente crítica y autovalorativa del pueblo respecto del capitalismo -en su versión de principios de siglo con el boom de la goma, y en su versión reciente, con la explotación petrolera y la agroindustria capitalistas en expansión. Trata y articula para las clases medias letradas, según George Marcus, nuevas e incisivas críticas de la sociedad insertas en el habla y mundo de aquellos más patentemente victimizados por el capitalismo -ya sea los habitantes originarios de la selva, los indígenas de aldeas agrícolas o de pequeño comercio, los descendientes proletarizados de esclavos negros, o los mestizos. Taussig habría acumulado mucho material relacionado al saber popular con el cual representar una visión, tanto de resistencia-y-acomodación de la cultura proletaria, configurando tensiones internas a la propia sociedad subalterna analizada al interior de la cual se lleva a cabo una feroz lucha por la sobreviviencia en condiciones de radical pobreza y explotación, como de sujetos determinados por la condición colonial y la dinámica capitalista que crean, dentro de ese encasillamiento impuesto, enorme creatividad y vitalidad resistentes.

Al centro de todo el cúmulo de materiales, el chamán y sus prácticas curativas con hierbas alucinógenas como lugar eje de análisis y como fin último de la investigación. El chamanismo como lugar central de ejercicio creativo de resistencia, de ruptura consistente de patrones de dominación y de retejido cotidiano del desgarrado vivir de los habitantes pobres y menos pobres de la zona del Putumayo. Al acercarse a estos fenómenos en los cuales, además, está personalmente inserto, Taussig afirma que su "tema no es la verdad de las cosas, sino el ser social de la verdad, no el que los hechos sean reales o no, sino la política de su interpretación y representación". No se trata sólo de mostrar las cosas "como realmente son", sino desencadenar las energías de la historia (esto a partir de Walter Benjamin, a quien cita constantemente). Para ello, Taussig propone trabajar con modos de representación especiales (experimentales) cuyo propósito es romper la imaginería del orden natural a través del cual, en nombre de lo real, el poder ejerce su dominio. En contra de la academia tradicional, cuya promesa central es la de llegar al sistema a partir del caos, sin tocar la superficie plácida de este orden natural, se trata de lograr una complicidad entre la vanguardia o experimentalismo

y el primitivismo que conjura; esto es, llevar a la historia el principio del montaje[31]. Montaje entendido no sólo como el que se da en el terror, sino el del chamanismo del Putumayo y su hábil aunque inconsciente uso de la magia de la historia y su poder curativo (además del montaje como forma y estilo asumidos por el etnógrafo en la construcción de su etnografía). El terror es tema constante en los libros de Taussig: lo asume como un sustrato constitutivo de la condición colonial al interior del capitalismo (cita varias veces, en este y otros libros, a Benjamin: "El estado de emergencia en que vivimos no es la excepción, sino la regla"). "Terror", la primera parte del libro, tienen toda la característica de un minucioso y complejo trabajo comparativo/contrastivo con las versiones documentales y fotográficas del terror en el Putumayo en tiempos de la goma, a finales del siglo XIX y principios del XX. Taussig no cuenta las cosas "tal y como fueron", sino que se acerca a documentación historiográfica y testimonial que se refiere a esa época. Aquí trabaja con recursos ligados al campo de los estudios literarios y la teoría del discurso, asumiendo la representación como no transparente respecto de lo representado, sino como su construcción. Detrás de todo ello, el puro horror de la violencia y la muerte convertidas en un fin en sí mismas, no simplemente en un mero medio para la obtención de mayor rendimiento comercial. Una verdadera "cultura del terror". Todo ello conduce a Taussig a hablar de la "elusividad del significado", de lo real convertido en ficción (e.g. la "verdad" no es más que una versión de la verdad) y la ficción en realidad (las "ficciones" acerca de los indios -las construcciones imaginarias de la colonia respecto de los colonizados- devienen las guías de prácticas reales).

De la confrontación con los materiales, Taussig pasa a la dificultad de la interpretación. Se da cuenta que así como la resistencia (real o inventada) es necesaria para la existencia del control, el problema con la interpretación es esencial al terror: el terror se nutre de dificultar la creación de efectivos contradiscursos y de debilitar la capacidad de resistencia mediante eficaces métodos de muerte y sufrimiento. El terror se alimenta de la destrucción del sentido; y es esta destrucción, precisamente, la que Taussig recoge del laberinto construido por los textos sobre el Putumayo y la goma. La constitución del "espacio de la muerte" es vital para este proyecto a la hora de entender el terror: la imaginería colonial acerca de la selva aterroriza a los colonialistas quienes, a su vez, devuelven ese miedo en muerte, tortura y más terror. Este panorama sugiere a Taussig lo que él denomina una "nebulosidad epistémica" (*an epistemic murk*). El presupuesto del peligro del indio (largamente construido a lo largo de la historia colonial) justifica la violencia y la muerte generando la ya mencionada cultura del terror. Esa ficción colonial genera una incertidumbre en la realidad: esta interacción inestable entre verdad e ilusión deviene una fuerza social fantasmática. El problema con las culturas del terror es que las ficciones sociales no sólo son un problema de representación de diversa índole (con el entreveramiento de realidad, ilusión, certeza y duda), sino que son un poderoso medio de dominación.

31 *montaje* tiene varios significados: es la producción de una rápida sucesión de imágenes en un film para ilustrar una asociación de ideas; es un compuesto literario, musical o artístico de elementos yuxtapuestos más o menos heterogéneos; es un cuadro compuesto hecho de la combinación de varios cuadros distintos; es una mezcla heterogénea; es un revoltijo. Obviamente Taussig está pensando en la estética vanguardista, que trabajó mucho la idea de la mezcla, de lo heterogéneo, de los elementos insólitamente montados en una composición, etc.; aunque también está presente en su libro la idea de una sucesión de 'imágenes' que ilustran una asociación de ideas.

En la segunda parte del libro, "La Cura" (*Healing*), Taussig entra a reportar específicamente su experiencia antropológica en el Putumayo desde fines de los años 60 hasta mediados de los años 70. Se trata de la misma zona en la que algunas décadas antes se llevara a cabo lo analizado en "Terror". Esta segunda parte combina la reproducción directa y abundante de testimonios anotados por el antropólogo, fundamentalmente relacionados a las experiencias con la hierba alucinógena yagé (o con la experiencia religiosa popular en general), y a lo que lleva a la gente a buscar o convertirse en chamán. Hay aquí no una lógica lineal de presentación de datos y análisis, sino una voluntad de más bien mezclar la reproducción de los testimonios, el relato de los ires y venires de muchos personajes que constituyeron la experiencia de Taussig en diferentes tiempos y en distintos lugares, la reflexión analítica yuxtapuesta a la activa experiencia personal, y la teorización. Todo ello salpicado de materiales tan diversos como la topografía moral que demarcaría la forma en que se percibe culturalmente las zonas bajas respecto de las altas dentro del imaginario colonial; el rol de las misiones capuchinas en la zona durante el siglo XIX; el relato de veteranos de la guerra del '32 contra Perú y sus experiencias con los indios de la región del Putumayo; rituales en que indios de la montaña se encuentran con indios de los llanos en el Perú; etc.; todo ello dotando a la investigación central de una contextualización muy rica y pormenorizada. Taussig en muchas partes opta por el lenguaje más bien poético, mezclando también diversas disciplinas en su intento de presentar una compleja realidad en la que se mezcla lo histórico-colonial, lo humano, lo social, lo económico, lo cotidiano doméstico, lo mágico, lo religioso popular.

Alude con cierta frecuencia a textos ligados a las ciencias sociales (particularmente a la antropología) que pretenden, como él, representar al Otro y a su experiencia cultural, con la diferencia de que él intenta romper con el paradigma que epistemológicamente empuja a las ciencias a ordenar lo que supuestamente estaría desordenado, a dotar de luz, unidad, sentido y orden a lo que, en las prácticas del Otro, aparece como obscuro, desarticulado, caótico y desordenado. La forma misma en que presenta sus materiales obedece a esta voluntad experimental de hacer que ellos mismos encuentren un orden propio, hablando también por sí mismos. Es decir, sin imponer el *a priori* del orden y la luz a los materiales recogidos como heterogeneidad y mezcla: como montaje.

El chamanismo en la región del Putumayo sería la forma con que sus habitantes viven al interior de ese 'estado de emergencia', buscando permanentemente la cura a los males que para ellos provienen sobre todo de la envidia y antipatía de los otros, y, en menor medida, del contexto selvático del que emanan fuerzas tanto positivas como negativas. Las nocturnas sesiones chamánicas constan de la ingestión de alucinógenos que provocan imágenes mentales perturbadoras y/o idílicas y reacciones físicas violentas. Las imágenes -ligadas al imaginario personal cotidiano, al socio-histórico de la región, al religioso cristiano y al animista "tradicional"- tienen el poder de alterar el curso de la mala suerte o de la enfermedad -pues el 'paciente' lo que hace es buscar curarse él o ella misma o curar algún bien-; en ellas el 'paciente' ve desplegado el origen de su mal y la forma de salir de él. Taussig ve en estas

imágenes una narrativa curativa de la conquista colonial, de la redención cristiana y del gobierno.

El chamán es, en esta lectura, una construcción colonial ligada al terror y al desprecio al indio y, simultáneamente, al deseo de él en tanto potencial curativo (en pocas palabras: el chamán "no existe", es un constructo colonial en el que se mezcla el desprecio al indio y el deseo del indio como cura de los males propiciados por el propio colonialismo). A la vez, lo indio selvático, que es la otredad radical en la mitología colonial, es 'colonizador', por el poder que dicha mitología le ha conferido: ese Otro despreciado/necesario a la colonia resulta un lugar conflictivo y contradictorio de revivificación y potenciamiento[32]. El chamán no hace otra cosa que devolver en forma de talismanes y curas lo que le ha sido imputado. El salvaje no ha sido domado: ahí reside la magia de la cura colonial mediante la figura del "indio". Así como le ha sido conferida su 'indianidad' y su poder, también se le exige paliar los males de la desigualdad en el resto de la sociedad. Con este poder, el chamán perturba el orden del cuerpo (colectivo). Lo que importa aquí, claro, es el poder del mágico pensamiento-imagen; el poder de la imagen en tanto materia que despierta la memoria. A ello relaciona Taussig formas radicalmente alternativas de conocimiento ("conocimiento social implícito") y diario vivir. Por otro lado, analiza estas imágenes a partir de la noción de las imágenes dialécticas de Benjamin, las que le permiten pensar en un redimir el pasado en el presente mediante una mezcla de estratagemas anárquicas -estableciendo, con ello, además, uno de los gestos centrales de su trabajo: la recuperación del pensamiento ligado a las vanguardias (Dadá, teatro épico brechtiano, Artaud) y a la tradición heterodoxa marxista que fue contemporánea a esas vanguardias, como piso teórico-analítico y de reflexión.

Las noches de yagé, momento ritual central de esta mitología religiosa, son momentos entrañables y humorísticos en los que el defecar y vomitar (a causa de la ingesta del alucinógeno) no pueden separarse de lo sagrado, y en los que el remolino de confusión de la nausea prolongada con chistes colorados y bromas se hace espacio en la irresistible corriente de la canción del yagé (cantada por el chamán), sin comienzo ni fin, ni catarsis culminante, sino en pedazos y retazos de un mosaico en constante interrupción. Se trata de escenas -no aisladas del diario vivir y sentir de las gentes y chamanes- que encarnan el montaje, su carencia de blancura, de homogeneidad, de cohesión. Taussig intenta definir estas noches como "desorden desordenado" o "discontinuidad continua", pues la irregularidad, la interrupción constante, los cambios y virajes súbitos de alguna manera constituyen un "orden", una "continuidad", abiertos siempre a ser distraídos por cualquier cosa. Pendulan estos momentos entre la muerte y la risa, en una permanente superposición de creación y destrucción, en una permanente mezcla de lo "sórdido" y lo sagrado. Los participantes

32 La deconstrucción que realiza Taussig del sujeto "chamán" es importante, pues no es éste asumido simplemente como una entidad central ("esencial", "identificatoria") de lo comunitario indígena, sino como una entidad existente en el cruce de construcciones de sujeto particulares a la condición colonial. Dentro de ello es que el sujeto genera agencia, apropiándose productiva y creadoramente de lo que le ha sido impuesto como márgenes de su propia definición, sin dejar de reproducir, sin embargo, esa subjetividad construida.

pendulan entre la anarquía de la muerte y la del carnaval, en un proceso que mantiene pero que también resiste la autocompasión y la redención vía sufrimiento, superando también el escapar del sufrimiento a través de ilusiones utópicas.

Por último, Taussig toca el estatuto relacional que constituye el conocimiento social implícito en las sesiones de cura: el poder del chamanismo no reside en el chamán, sino en la reunión de él y su paciente. El curandero y el paciente toman yagé y ambos ingresan en un estado en que aparecen las imágenes -'pintas'- que les conceden la explicación de la causa del mal y el poder para derrotarlo. Las imágenes son poder y cura. A la construcción conjunta el chamán trae la certidumbre muda y el paciente la incertidumbre dotada de voz, lo que se sintetiza de manera dialógica en las sesiones. Existe en el encuentro entre los dos puntos de vista y las dos funciones siempre en construcción, una siempre provisional interpretación de la contextura imaginativa de la sociedad: lo cual en su conjunto consiste en el gran regalo del yagé a la conciencia colonial fragmentada. Trayendo el sufrimiento a la cabeza, el curandero y el paciente articulan diferentes "momentos" del conocimiento tales como el nouménico y el fenoménico, y lo hacen en un proceso socialmente activo y reactivo que también conecta muy distintas fuerzas de flujo y estaticidad, humor y desesperación, incertudimbre y certidumbre. Se trata de un modelo de conocimiento relacional que rompe con los modelos de conocimiento o de construcción de conocimiento que presuponen la soledad del sujeto cognoscente o la del proceso mismo de conocimiento. La brujería y el chamanismo presentan modos de construcción de experiencia y formación de imágenes siempre locales en los que tal conocimiento social es constitutivo. Lo importante aquí es que este modelo de conocimiento está inscrito en esos despliegues creativos de las noches del yagé que construyen y reconstruyen el ritual curativo neocolonial. El destino es arrancado de las manos de Dios para entrar en el terreno del azar y la suerte: el dominio del azar relieva la nebulosidad epistémica (esta vez ligada ya no al terror en sí, sino a la cura) de la brujería, en la que la contradicción y la ambigüedad en las relaciones sociales corroe la seguridad del espacio de Dios.

2.6.2. La intervención nerviosa en el nerviosismo interventor del Sistema Nervioso

En **The Nervous System** Taussig desarrolla, a partir de su experiencia en Colombia y diversificando su atención a plurales direcciones, una reflexión acerca del complejo funcionamiento del "Sistema Nervioso" -la fórmula que ha fabricado para rastrear el pálpito, los flujos y reacciones del capitalismo como sustrato de la condición histórica de nuestro tiempo. "¿Pudiera ser que todo el sentido del SN es el de estar siempre un paso más adelante, tentándonos mediante su propia nerviosidad hacia los tranquilos pastizales de su ficticia armonía, hacia las glorias de su sistema, energizando así con mayor seguridad su nerviosismo?", (se) interroga el autor aludiendo a la ductilidad sinuosa del sistema. El sistema no es percibido por el lado de su sistematicidad simplemente, sino por su lado

nervioso. Se trata de asumir la idea de Benjamin: el desorden, la violencia, el permanente estado de emergencia es una forma de ser (dentro) del sistema, no una excepción; y la supuesta armonía de la vida supuestamente ordenada, pacífica, no es más que eso, una ficción contra la cual se arma el tejido de la violencia y la emergencia. Entre los temas centrales de este libro (como en **Shamanism**) están el terror y el miedo. "No existe el Sistema. Sólo un Sistema Nervioso, mucha más peligroso, ilusiones de orden congeladas por el miedo". El Sistema Nervioso como el estado de emergencia. En este sentido, los artículos del libro son "impulsos nerviosos", intentos de intervención en este sistema oscuro. Pero es necesario aclarar que este terror no sólo se remite al terror físico de la violencia colombiana, o al abuso físico contra la mujer y el niño en los Estados Unidos, sino que alude al terror y a la violencia epistemológica generada al interior del Sistema Nervioso -aquella que está ligada a la construcción y naturalización de (formas de) conocimiento y representación.

Epistemológicamente, Taussig está inscrito en lo que sería el desplazamiento del enfoque en el objeto hacia el enfoque en la representación; ya se veía esto claramente en **Shamanism**, y en las formulaciones expresivas del montaje: una vez desplazado el enfoque hacia la representación, todo análisis social se convierte en montaje. La distancia del análisis respecto de lo analizado asume como frontera fundamental la formulación discursiva y sus construcciones de sujeto y realidad. Una vez vivida la experiencia en Colombia, ¿cómo retomar a la academia americana y escribir sobre todo ello? ¿Cómo encarar lo que no puede ser representado tradicionalmente, naturalmente, ordenadamente? Ya no tiene ningún sentido apelar a algo tan fuera de foco como la dramática tradición occidental dominante de análisis social: la de encontrar sentido mediante una aventura del intelecto luchando por salir de la oscuridad a la luz, del desorden al orden, dándole, así, al "sistema nervioso" su "dosis diaria de droga"; es decir: reafirmando el trabajo intelectual al interior del orden del terror y la dominación. Taussig habla de la "magia de la Ilustración", la manera en que su luz pesa tan pesadamente sobre la oscuridad de la tragedia primitiva. Relata haber luchado por no empujar las noches de yagé del Putumayo al melodrama ilustrado, queriendo más bien preservar el montaje alucinatorio fluyendo, deteniéndose y fluyendo otra vez, el poder que tienen las imágenes mentales de contener la historia de las naciones, lo salvaje como curativo, el humor erosionándolo todo. Revirtiendo, pues, el análisis de lo Otro como magia y primitivismo al análisis de la "magia" de los discursos que crean, generan, imponen, encasillan para asegurar la claridad epistemológica y la coherencia de los sentidos -reconfirmando el poder de los presupuestos occidentales de conocimiento y su estatuto colonial.

Concebir la historia como terror -político o epistemológico- implica una forma radicalmente diferente de percibir la historia y de reaccionar frente a ella, porque en un estado de emergencia el orden está congelado y, sin embargo, el desorden bulle por debajo de la superficie. ¿Cómo escribir -se pregunta Taussig- un 'sistema nervioso' que nos atraviesa y

que nos hace lo que somos, existiendo el problema que toda vez que le das su dosis, él alucina o, peor, se contrapone a tu sistema con su nerviosismo, a tu nerviosismo con su sistema? Esto hace que la práctica de la escritura misma deba ser enfocada y concebida de otra manera. Llama a que entendamos que la representación es contigua a lo representado y que no está suspendida sobre y a distancia de lo representado. Llama a que practiquemos una forma de escritura no menos sistemáticamente nerviosa que el SN.

Otra formulación importante: trastocar la construcción del terror, de lo inestable, de lo oscuro y caótico como esencia de lo Otro, como ubicados allá, en el espacio de lo Otro. Comenzar a mirar lo aterrorizador, lo nebuloso y caótico de las propias formulaciones *sobre* lo Otro y, por lo tanto, de la construcción de lo Mismo. Desarmar el supuesto "centro" mundial cuyo orden sería perturbado por el desorden de ese otro lugar. Despertar la sospecha sobre el profundamente arraigado sentido de orden 'aquí', como si el oscuro salvajismo del 'allá' existiera sólo para delinear la luz del 'aquí': estando detrás de todo esto, claro, la estrecha y necesaria coincidencia entre orden, ley, justicia, sentido, economía e historia -todo lo cual manifiestamente no existe 'allá'. Abrir el análisis de las convenciones del 'aquí' respecto de la *coordinación entre poder y sentido*. Necesidad de entender el terror, la irregularidad del anestesiamiento y shock ligados a la aparente normalidad de lo anormal creado por el estado de emergencia. Esto, entonces, entendido como una dinámica horizontal que cruza o es cruzada por todo el Sistema Nervioso, aunque las violencias en sus ubicaciones locales tengan, tal vez, matices algo distintos: el terror de la "democracia" americana, su CIA, su conflicto de baja intensidad, su lucha contra el narcotráfico vs. el terror de las dictaduras militares aquí y allá en el "otro" mundo, por ejemplo.

En todo esto, un fuerte sondeo de la forma en que la academia euroamericana construye y reproduce discursos, códigos e imágenes dominantes que alimentan la coordinación entre poder y sentido. La industria del conocimiento: la verdad y el conocimiento producidos por el inmenso aparato de la enseñanza, investigación y fondos universitarios. Conocimiento (enseñanza o investigación) inevitablemente ritualista y anclado en la remembranza, no importa cuán científica (en el sentido ilustrado del término). Ubicua mezcla de verdad y ritual, de ritual y remembranza. Otra vez, Taussig reenfoca lo tradicionalmente ligado a lo primitivo hacia lo más selecto del conocimiento ilustrado: desentraña los rituales del discurso académico. El conocimiento construido, el Yo y el principio mismo de identidad no pueden existir sin la presencia fantasmal del temido Otro. En encuentros académicos en Euroamérica, en homenaje a figuras heroificadas de la historia colonial (Colón, por ejemplo), se lleva a cabo un rito de exorcización del Otro en un proceso de automodelación que adula cívicamente al Almirante como Gran Descubridor, una adulación que poéticamente sostiene el imperialismo europeo en la noción misma de lo nuevo del Nuevo Mundo.

Taussig encuentra la necesidad de alejar la discusión de los otros, especialmente de los otros pobres y débiles, y dirigirla hacia el 'nosotros'; hacia esas violentas prácticas mediante las

cuales el Yo se autoexplica con la creación de objetos de estudio. En lugar de crear más industrias del conocimiento sobre la violencia y la resistencia, revisar la política de la violencia y de resistencia en la manera en que se construyen legados y se genera poder a partir de la gran gama de historias, oficiales y no oficiales, del pasado violento de América.

Respecto al uso de la noción de "contexto" en todo esto, Taussig alega que no se puede separar a los sujetos de los que hablamos -el chamán, por ejemplo- de su contexto, siendo éste no sólo el habitat del sujeto etnográfico, sino el medio en el cual se genera y reproduce el conocimiento sobre él. Enfatiza el contexto no como un seguro nido epistémico en el que el saber-huevo rompiera el cascarón de manera segura, sino como este otro tipo de conexión que incongruentemente atraviesa tiempos y yuxtapone espacios tan distantes y tan distintos. La noción 'contexto' se ha convertido en una suerte de talismán en sentido de que al 'contextualizar' las relaciones sociales y la historia, se garantiza un dominio sobre la sociedad y la historia -como si nuestra comprensión de las relaciones sociales y la historia, comprensión que constituye el tejido mismo de tal contexto, no fuera en sí misma frágil constructo intelectual posando como robusta realidad obvia para nuestra mirada contextualizadora. Así, el tejido mismo del contexto en que se insertan las cosas, y, por ello, en que se explican, resulta ser lo que más comprensión necesita. Por otro lado, la noción de contexto es demasiado estrecha: resulta que en antropología e historia aquello a lo que se alude como interés por contextualizar se refiere en realidad a las relaciones sociales e historia del Otro que van a formar este talismán llamado 'contexto' que abrirá, así como sujetará, la verdad y el significado. Ésta es una práctica política profundamente mistificadora disfrazada de objetivismo. Primero, y lo que es más importante, el procedimiento de contextualización debe muy conscientemente admitir nuestra presencia, nuestra mirada escrutadora, nuestras relaciones sociales y nuestra enormemente confusa comprensión de la historia y de lo que se alude como a historia. Taussig niega estar arguyendo en pro de la autobiografía o de la auto-indulgencia narcisista: lo que propone es abrir una *ciencia de mediaciones -ni el Yo ni el Otro, sino su mutuo co-compromiso.* Se abre la naturaleza colonial de la relación intelectual a la que ha sido por tanto tiempo sujetado el Otro contextualizado. También es montaje -la yuxtaposición de disímiles de modo que los viejos hábitos mentales pueden ser sacudidos hacia nuevas percepciones de lo obvio. En realidad siempre se ha estado haciendo montaje en la antropología y en la historia, pero tal era la concentración en ligar un eslabón con el siguiente, creando como con cuentas de un rosario una religión de la causa y el efecto ligada al ordenamiento narrativo de la realidad, que nunca se vio lo que se hacía, tal era el embelesamiento con la narrativización. Así se reprimió una de las armas que podía resistir, si no destruir, la colonización y la violencia intelectual. Hay la necesidad de saltar en tiempo y espacio y ligar contexto a contexto: montaje neocolonial -un ordenamiento no euclidiano del espacio y del tiempo que se ha dado tan por sentado que ni siquiera se lo ha visto. Toda práctica etnográfica depende ciegamente de este salto y ligazón, montando contexto a contexto, "ellos" a "nosotros".

Taussig plantea las prácticas alternativas de esos otros construidos desde el Yo colonial como posibilidades de construir un escenario de conocimiento-en-encuentro. Los "errores" históricos que incluyen sus percepciones (en las que pueden colapsar distantes espacios y tiempos), imágenes y relatos desembocan, sin embargo, en un perturbador efecto de verdad -en un modo alterno de yuxtaponer y entender la historia y de vivir con ella. Su forma particular de percibir y construir el cuerpo, cohesionando lo subjetivo de lo objetivo, lo individual a lo colectivo, echa una luz verdaderamente lúgubre sobre la forma en que Occidente tiende a construir, atender (por ejemplo, clínicamente) y a curar el cuerpo, aislado, dividido de sí y de la sociedad a la que pertenece. Y es tan difícil acompañar estos otros saberes: es tan profunda la fisura generada entre la luz del "aquí" y del "nosotros" y la peligrosa nebulosidad y caos del "allí" y del "ellos". ¿Qué podemos aprender de estas formas de historiografía -ya que se trata ciertamente de historia- y de estas formas de concepción del sujeto, del cuerpo? ¿Qué hacer a partir de estas interrogantes y este momento? ¿Continuar con más estudios sobre la resistencia de otra gente? *La preocupación debe ahora detenerse en todo el proyecto occidental de automodelación mediante la construcción del Otro tercermundista como objeto de estudio.* Es éste el proyecto que debe ser repensado y refuncionalizado. Este es el momento de *refuncionalizar la antropología como una indagación primermundista* -así como el indio refuncionaliza el significado del pasado en su particular visión de, por ejemplo, los "monumentos precolombinos" de América; como las madres de Mayo liberan el poder de los espíritus de los desaparecidos de modo de alejar la tradición del conformismo.

Tal refuncionalización de la antropología tiene que desviar su resuelta mirada de los pobres y débiles hacia los ricos y poderosos, hacia las estrategias militares de "guerra de baja intensidad" tanto como hacia el rol de la memoria en la constitución cultural de la autoridad del Estado moderno. Después de todo, ¿quién se beneficia de los estudio sobre los pobres, especialmente de su resistencia? ¿Los objetos de estudio o la CIA? Al estudiar la resistencia de esa otra gente, uno sustituye un sentimiento propio de inadecuación. Ya que es dolorosamente obvio que todo lo que se dice sobre dar voz a los olvidados de la historia, a los oprimidos, a los marginales, se proyecta sobre un pantalla que está ya fijada; y es en esa pantalla -y no las voces- donde yace la más grande resistencia, por lo cual se requiere algo más que el mandato de estudiar "hacia arriba" o "hacia abajo", o de estudiar la economía política del sistema mundial en lugar de los significados locales. Porque lo que tales mandatos ingenuos dejan de lado es precisamente nuestro profundo enmarañamiento y de hecho nuestra implicación auto-constitutiva en esa pantalla de interpretación que es en sí misma la gran arena donde la historia mundial, en su violencia como en sus fáciles armonías, en sus sexualidades y en sus formaciones nacional-estatales, se dobla en reglas de sentido habitual.

En busca de estas nuevas formas de encarar el conocimiento, Taussig se plantea acceder a las dinámicas y lógicas de la cotidianidad al interior del mundo moderno, marcado ya por la

tecnología y sus formulaciones específicas de percepción. Intenta encontrar en la noción de cotidianidad la huella de un sentido de comunidad difusa en lo colectivo de otra manera tan dividido, un sentido de comunidad que sin duda se utiliza para manipular consenso, pero que también promete la posibilidad de otra suerte de solidaridades no explotativas que, para existir del todo, deben estar basadas de alguna manera en un sentido común de lo cotidiano y, lo que es más, en la habilidad de sentir otras cotidianidades.

Pero, ¿qué tipo de sentido es constitutivo de esta cotidianidad? Sentido y sensualidad. "Saber" automático que funciona como visión periférica o distraída contemplación. Un saber que es de imagen y de sentidos más que ideacional; de este modo no sólo desafía toda la práctica crítica de las disciplinas académicas, sino que es un saber que yace tanto en los objetos y espacios de observación, como en el cuerpo y en la mente del observador. Tiene un sesgo activista, constructivista; no tanto contemplativo: elabora, recrea, amalgama, acciona y reacciona. Ver deviene ver-algo. Esto echa nueva luz al estudio de la ideología, del discurso, de la cultura popular. De hecho, la noción de "estudiar", inocente en su ocularidad aparpadeante, puede ella misma resultar problemática.

Radical diferencia entre contemplación y distracción. La contemplación -el academicismo- es la estudiada y ocular soledad con el "aura" del objeto, la estudiada y ocular absorción en el "aura" del objeto siempre indiferente, distante (el tipo ideal: el adorador solo con Dios/el observador solo con la obra de arte -antes del cine y la TV). Distracción: un modo perceptivo muy diferente, el tipo de percepción de visión periférica fugaz y casi no consciente desencadenada con gran vigor por la vida moderna en los cruces de la ciudad, el mercado capitalista, la tecnología moderna (el tipo ideal: no Dios, sino el cine y la publicidad, y sus campos de funcionamiento en la cotidianidad moderna).

Una nueva magia, aunque secular, encuentra su hogar en cierta tactilidad que crece de la visión distraída. Inutilidad de la contemplación; elemento distractivo, primordialmente táctil. Lo no realizado para la percepción por el individuo contemplativo, sino más bien para la percepción de la colectividad distraída. Percibir o conocer a través del uso, del sentido y, hasta cierto punto, a través del tacto. Esta tactilidad, constituyendo un hábito, ejerce un impacto decisivo en la recepción óptica. Saber habitual, cotidiano. No los medios contemplativos, ópticos de percepción, sino el hábito bajo la guía de la apropiación táctil. La tactilidad cotidiana del conocimiento. Se problematiza la conciencia respecto del mundo, mientras que al mismo tiempo se mezcla fantasía y esperanza, como en lo sueños, con la vida de la vigilia. Al reescribir el ver como tactilidad, como saber habitual, una suerte de magia tecnológica o secular surge y se sostiene. Desplaza la anterior magia del aura de obras religiosas y de culto mediante procesos de desmitificación y reencantamiento. Política y mesianismo radical, secular; forma mimética de una poética revolucionaria.

En este punto de sus reflexiones, Taussig empieza a trabajar más puntualmente la noción de mimesis -que será concepto clave en su libro **Mimesis and Alterity**. Detecta una renacimiento

de la mimesis en el seno de la tecnología de imagen y comunicación del mundo actual. Mimesis como copia y materialidad sensual. Magia imitativa, homeopática; magia contagiosa. Magia/publicidad: fusión de estética con practicalidad. Mimesis implica ambos copia y conexión substancial, ambas réplica visual y transferencia material. Esto paraleliza la idea de Benjamin de que la percepción visual, activada como está por la nueva tecnología de copia óptica, tiene una decidida cualidad material, táctil. A su pregunta acerca de la supuesta gradual desaparición de la facultad mimética, responde que ésta precisamente es la función de la nueva tecnología de copia de la realidad, sobre todo de la cámara: reinstala la mimesis en la Modernidad. Todo ello opera sobre nosotros visceralmente.

Nueva luz analítica sobre lo obvio de lo cotidiano: oscurecido por la tradición masiva del análisis cultural y sociológico. No el neón en sí, sino su imagen sobre el asfalto -glosando a Benjamin. No el lenguaje, sino la imagen; no solamente la imagen, sino su tactilidad. Plantea Taussig que no es cuestión, entonces, de si se puede o no seguir a de Certeau y combatir las estrategias con tácticas cotidianas que llenan con material personal los significantes vacíos de la postmodernidad, porque lo cotidiano no es una cuestión de semiótica universal sino de mimética capitalista. Tampoco es un problema foucaultiano en sentido de ser programado en términos de sujeto por regímenes discursivos, ya que es el reflejo sensible en el asfalto, su tactilidad, no lo que dice el signo de neón lo que importa, lo cual echa sobre la lectura -cercana o no, literal o metafórica- otra luz de luminosidad dudosa.

Se trata de una comprensión más rigurosa, más cuidadosa del juego de la mente sobre el cuerpo en lo cotidiano y, en lo que hace a la práctica académica, en ningún lugar son las nociones de tactilidad y distracción más importantes que en la necesidad de una crítica a la práctica crítica dominante: el modo "alegorizante" de leer la ideología en eventos y objetos, lucha de gallos y carnavales, publicidad y film, espacios privados y públicos, en los que el fenómeno superficial -como en la alegoría- es como una cifra para descubrir horizonte tras horizonte de sistemas de significado de otra manera oscuros. Esto no sólo es para decir que tal modo de análisis es simplista en su búsqueda de "códigos" y manipulativo porque superpone el significado al "punto de vista del nativo". Más bien: la manera en que esta práctica de lectura entiende el "significado" es inaceptable. Su debilidad radica en el hecho de asumir a un individuo contemplativo cuando debería más bien asumir una lectura colectiva distractiva con un ojo táctil. En una época en que el análisis hace poco más que reconstituir lo obvio, esta forma del "inconsciente óptico" es capaz de sorprender con el flash de una iluminación profana.

En otro rumbo, Taussig, en el último artículo de **The Nervous System**, critica un elemento central del discurso antropológico: la nostalgia del hogar como guía primaria de la disciplina y como parte de la práctica misma del etnógrafo. El viaje al hogar, esa fuga celestial: principalmente una preocupación por el rol del orden que sustenta las actividades llamadas "explicativas". La antropología fue siempre una empresa nostalgiosa del hogar. Los viajes

al exterior; la lógica del proyecto de conectar lo lejano con el hogar de manera que la gente en casa entendiera; una vez en casa, la nostalgia por ese hogar lejos del hogar en el que ser un extraño confiere ciertos poderes. Y así: el hogar multiplica sus tentaciones. Ambivalencia en la nostalgia: se recluta, a través del proceso de la magia mimética, la presencia de ese otro hogar. Asunto medio oscuro que tiene que ver con la Alta Teoría.

En Brecht, la cura de la rasgadura en el cuerpo social del capitalismo significa la denarrativización de la logósfera; no la restauración de la desviación en la norma, no el caos en la estructura, sino el extrañamiento de lo normal a través de lo que Barthes denomina sismología, la producción del shock. Sismología: "mostrar el mostrar", desarticulando el significante del significado, la realidad de la ilusión de la ilusión de realidad, la representación de lo representado. Sismología: una técnica que invita a cuestionar la política de la representación. Brecht versus Victor Turner, que reconoce haber escrito sobre un ritual ndembu a partir de la noción (occidental) de tensión narrativa y catarsis para establecer la cura de una desgarradura en el cuerpo social ndembu y, así, haber reproducido la estructura social tradicional: el teatro dramático aristotélico; la noción aristotélica de la tragedia ligada a lo narrativo. La pureza de la estructura; la realidad del imaginario todo integrado. Recuperando la noción de Benjamin sobre el lenguaje como la más alta forma de conducta mimética y como el archivo más completo de similitud no sensual -o sea, como depósito de la antigua facultad mimética del hombre, como potencialmente mágico-, Taussig pasa a rastrear el carácter mágico del lenguaje del saber y la academia antropológica en sentido de que éste opera sobre nosotros como un ritual de construcción de verdad, moldeando nuestro sentimiento y nuestro entendimiento (tanto intuitivo como altamente consciente) de la seguridad del referente, del carácter de la relación entre los signos y sus referentes. Este amoldamiento es enormemente facilitado por y dependiente de la apropiación que realiza el texto de la magia del Otro y del poder dramático del ritual que describe. Un uso mágico, no sólo del ritual, sino de su representación: el antropólogo-escritor articula miméticamente el flujo de eventos descritos con el flujo de su argumento teórico, en beneficio y sustentación de este último. En esta mimesis mágica, en lugar de magicalizar la conexión que cohesiona el argumento, se la naturaliza. Se osifica y valida el constructo "estructura", naturalizándolo como el referente sólido de lo real. El texto nos moldea hacia el poder narrativo del sistema del Sistema Nervioso, hacia el poder de una narración específicamente primitivista para representar lo real.

Enfrenta, por otro lado, a Benjamin con Saussure: el primero habría modernizado el modo alegórico del barroco, remodelando la alegoría en la noción de la imagen dialéctica vía la noción marxista del fetichismo de la mercancía; el segundo habría modernizado el símbolo, tomándolo de los románticos, limpiándolo de dudosos elementos humanistas, localizándolo en la tradición del análisis lingüístico a tono con la noción de la arbitrariedad de las convenciones lingüísticas, una tradición que se remonta hasta Platón. Lo nuevo en Saussure reside en el efecto de shock que combina la adhesión resuelta a la arbitrariedad y al sistema

englobante. El signo es evidentemente arbitrario, pero esto sirve sólo para fortalecer el sistema, asegurando precisamente esa solución final de la cerrazón totalizante de la fusión mística que se le había concedido al símbolo. Entrelaza políticamente la arbitrariedad con el significado en beneficio del poder. Esto sin un sentido de extrañamiento o crítica. Es la voz del aparato estatal moderno, la voz de la corporación moderna, la quintaesencia de la 'arbitrariedad del poder'. Taussig contrapone dada a todo ello: la arbitrariedad misma del signo provee el terreno donde se actúa sobre la política y la historia. O alude a Artaud y Brecht, en lo que la arbitrariedad es utilizada para enfrentar la arbitrariedad del signo que sistematiza el sistema. El nerviosismo del Sistema Nervioso utilizado contra sí mismo. Los significantes son desmantelados, el lenguaje deviene sonido. Dadá: el arte no sólo como negación del orden establecido, sino el intento de crear una posición móvil concordante a la movilidad del Sistema Nervioso mismo. No sólo un problema formal de totalidad y fragmentación, sino el terror destructivo de esta era literalmente indecible. Al engaño: máscaras; a las convenciones sociales: entusiasmo por las ilusiones. El primitivismo concede poderosos instrumentos, especialmente el de la magia. Los dadaístas aman lo extraordinario y lo absurdo. En medio de la enorme carencia de naturalidad, lo directo y lo primitivo parece increíble. Así como el arte abandona la forma figurativa (tan fea y gastada se ha hecho la presencia humana), la poesía decide dejar el lenguaje. Se renuncia a la corrupción de la palabra y de la escritura en la sociedad moderna. Retorno a la más íntima alquimia de la palabra. El tratamiento de la relación vanguardias-lenguaje señala las implicaciones que ésta tiene en la historia política del signo y su relación con el primitivismo, en el que la palabra y la Palabra existen en una tensión mágica como la de las puestas en escena dadaístas.

Crítica a Mircea Eliade: su libro sobre chamanismo epitomiza la manera en que la antropología y la historia comparativa de las religiones establecieron al chamán como Objeto de Estudio -primero como un verdadero "tipo" a ser encontrado en Siberia, ahora en todas partes, desde Nueva York a la etnopoética. Crucial a la representación potencialmente fascista de la cura en el tercer mundo es el tropo del vuelo chamánico al Otro Mundo, el de la vida a la muerte y al renacimiento trascendental, a través del engañoso puente angosto o por el peligroso camino de las "técnicas arcaicas del éxtasis", general y misteriosamente masculinas. Encontramos en potente manifestación no sólo la mistificación de la otredad como una fuerza trascendental sino la dependencia recíprocante en la narrativa que entraña ese énfasis misterioso en el misterio. Y la forma narrativa (un paso ligado al otro, principio, medio y final catártico) es, de acuerdo a la evidencia etnohistórica existente acerca de estos magníficos y peligrosos vuelos, la excepción, no la regla. Es un cierto tipo de antropología y ciencia social, ligadas a particulares nociones de lo primitivo, del contar cuentos, de fronteras, de coherencia, de heroísmo, las que han reclutado al "chamanismo" para la tarea de la narratividad. Más bien, la evidencia etnohistórica sugiere que en la práctica chamánica se da un tipo de "vanguardia" cuyas partes están sueltamente conectadas, en la que no hay fuerza catártica centralizadora, y en la que existe una gama de técnicas distanciadoras

involucrando y desinvolucrando al lector o espectador, desmantelando así, potencialmente por lo menos, toda noción fija o fijadora de identidad. El teatro épico de Brecht como una práctica análoga a ello en Occidente. Otra vez: Taussig liga su particular acercamiento al material etnográfico con las prácticas vanguardistas.

Declaraciones específicas de chamanes aluden a una nebulosidad respecto a su conocimiento o certidumbres, sobre todo cuando la imagen chamánica debe ser trasladada a la palabra. El tiempo concede claridad a los significados, aun cuando se tiene la seguridad de haber visto más de lo que se puede decir. Esto invierte nuestra expectativa de que el hombre santo arriba a la Verdad. Más bien él esta muy involucrado en el no saber, en el riego de entregar la imagen y que ésta sea ignorada, incomprendida y mal usada. Es a este no saber y a este riesgo al que debemos referir el discurso chamánico -incluyendo el gran tropo del vuelo fuera del cuerpo y del tiempo. Dado el colonialismo y las diversas apropiaciones blancas, el riesgo involucrado en entregar la visión es muy fuerte: esto aclara lo que significa ser quien recibe la visión como miembro de una institución colonial -la antropología o la historia de la religión, por ejemplo. Una gran visión es sólo el principio, un lugar de inicio o punto de salida, no un final o un fin. Lo que hacemos con la radical incertidumbre es la medida no sólo de nuestra habilidad de resistir nuestra tendencia a la cerrazón, sino nuestra habilidad de abrir por la fuerza la cerrazón de la historia con la palanca de su completamente terrible carácter incompleto.

Luego de ese periplo de reflexiones, la crítica a la búsqueda de los orígenes: el origen es siempre el propósito, el fin. Sus promesas son tenaces así como vagas, perdidas en una mezcolanza de esperanza que energiza la disciplina misma de la historia. La fascinación euroamericana con el chamanismo es una vena particularmente reveladora de esta seducción del origen en la que el chamán deviene una figura que combina el primitivismo con la Mujer -con el útero del tiempo mismo. (El viaje hacia el chamán, no menos que el viaje *del* chamán es, para el Yo, un recorrido hacia mamá, dice Taussig), Y es que la catarsis reside no sólo en la cerrazón narrativa, sino en el retorno al origen. En Occidente: Dante conducido por el chamánico Virgilio por la oscuridad hacia la luz, que es el encuentro con la mujer. Beatriz garantiza la iluminación mística, fetichizando así una de las grandes codificaciones de la cultura occidental. **Nadja** de Breton es el equivalente profano, moderno, de la Beatriz de Dante. Es esta superposición de la fuerza mágica de la mujer con el primitivismo que es necesario examinar para entrar en el paisaje postmedieval y, sin embargo, "mágicamente real" del tercer mundo del primer mundo, en el que tiempo y espacio devienen uno en una geografía mediante la cual, como por el sagrado camino del vuelo, el occidental emprende la gran odisea de la Auto-Construcción, una y otra vez. Taussig analiza con cuidado **Los pasos perdidos** de Carpentier para rastrear este proceso en la propia literatura latinoamericana.

Respecto al análisis que realiza Levi-Strauss de un ritual de cura chamánica en el escenario de un parto obstruido, Taussig lee al estructuralistas francés haciendo que la Mujer nos

conduzca a la rapsodia de ordenar el caos, crear significado y, así, generar cura fisiológica. Proveer una explicación de cómo funcionan los símbolos, de cómo la canción chamánica puede tener un efecto fisiológicamente beneficioso en la parturienta: usar la canción como vehículo para ilustrar cómo el Estructuralismo, derivado de la lingüística saussuriana, sirve para explicar el efecto de la mente en el cuerpo. La canción provee a la mujer de una estructura que, como el lenguaje, hace que su condición tenga significado: la forma desarrollada por la canción deviene la forma a ser desarrollada por el cuerpo parturiento encaminado a su propia cura. El poder del significado de "forma". Se fortifica el argumento al caracterizar el estado inicial de pérdida del alma como un estado en el que el enchufe ha sido desconectado de la cohesión estructural. Estamos de vuelta en el terreno familiar de la mitología occidental en la que, perdidos en el bosque de la confusión, el fin del ritual y la fuente de su poder trascendente es establecer el orden. El cuerpo de la mujer es designado como caótico -una fuerza que ha enloquecido. El alma del útero puede y debe volver a cooperar. Esta metafísica del orden es perseguida con vigor inquebrantable. Para Levi-Strauss, los espíritus y monstruos y la magia del mundo cuna (cultura en la que se da el ritual) son parte de un sistema coherente en el que se funda la concepción nativa del universo. Esta es pura suposición, dogma, con inmensas consecuencias: la incoherencia se relaciona con lo extraño, con lo enemigo del significado, y con el signo del dolor. Es como si la Ley Natural hubiese sido transgredida, provocando una reacción natural de parte de las armonías del Todo (Sagrado). Dolores arbitrarios e incoherentes, que son un elemento extraño a su sistema y que el chamán reintegrará dentro del todo donde todo tiene sentido. La estructura misma deviene un operador mágico, no para los indios, sino para el analista que reestructura el cuerpo desordenado de la mujer. El chamán le da el lenguaje a la mujer -da lugar a la reorganización, en dirección favorable, del proceso al que está sujeto la mujer.

Todo depende de la cuestión del orden. Lo crucial es que el orden del significado tiene que enganchar con la sabiduría del cuerpo, su espontáneo e inconsciente orden físico. Todo hacia un funcionamiento ordenado. Naturalización de la "estructura": es este ordenamiento del orden que realiza la estructura saussuriana el que transmuta al mito en salud fisiológica. Esto no sólo explica la (supuesta) efectividad de la canción, sino efectivamente universaliza el Estructuralismo y la Metafísica del Orden. Alegato de la supremacía de la metafísica del Orden. Vía un proceso no menos misterioso que la magia que pretende explicar, toda la vida es englobada por "propiedades inductivas" cayendo de una a otra "estructura homóloga" en el cuerpo tanto como en la mente y en la cultura. La lascivia por el orden: hace que Victor Turner encuentre estructura social británica en Africa y Levi-Strauss estructuralismo francés en la magia india del Nuevo Mundo.

Tenemos que repensar radicalmente lo que significa dar un ejemplo o usar un evento concreto como ilustración para una idea abstracta. Aquí hay un resbalón estratégico: algo esencial a lo que se intenta explicar entra al aparato de poder usado para explicar. Taussig lo describe como un "sangrado representacional" fascinante, no advertido y, probablemente, muy común, en el que el referente al que se hace referencia -el cuerpo de la mujer en proceso de

cura- crea la correspondencia sensual necesaria para el pensamiento conceptual y la teoría abstracta, traídos por el antropólogo teórico para cargarlos sobre él. Esto paraleliza la magia mimética que se trata de explicar y que en realidad se practica.

La explicación de Levi-Strauss es el gran drama del nacimiento del caos al orden, suturándolo a otro sistema de signos en los que la arbitrariedad del poder es canalizada hacia uno de los verdaderamente grandes sistemas de poder -el de la explicación como hombre cantando en medio del humo mágico un texto ininteligible hacia el canal del nacimiento del mundo, para siempre caótico y femenino, para reproducir la estructura. Los que entran en este mundo tienden a fascinarse por su "coherencia y organización" (como Levi-Strauss). Esto implica una visión de mundo totalizadora (y "humanista"), una creada filosofía de la antropología. El Yo que observa encuentra "relevante para su propia tradición cultural el saber coherente que allí recoge: el estudio de las últimas sociedades, ineptamente llamadas 'primitivas', constituye la última oportunidad para conocer nuestras propias raíces culturales". Allá: la Gran Madre; con nosotros: "nuestras raíces culturales". El vuelo hacia ella nos devuelve a éstas. Este es el sendero de viaje conocido como antropología. El fin y propósito es el Origen, y la exuberancia de las imágenes inicialmente encontradas servirán como mero preludio al descubrimiento de un sistema orquestado.

2.6.3. La frenética stasis de la interpretación

Mimesis and Alterity retoma las elaboraciones de los últimos capítulos de **The Nervous System**, en las que ya puede verse un avance en esa *ciencia de mediaciones* en la que ya no funciona la relación Yo/Otro, sino su *mutuo co-compromiso*. Propone lo que ya se venía figurando a lo largo de los libros anteriores: la posibilidad y necesidad de una antropología postcolonial de la significación. Habla de esta antropología culturalmente sensible como un proyecto que le ha significado comprender la dialéctica de civilización-salvajismo instalada en las prácticas significantes contemporáneas mismas -no sólo las de Occidente. Su preocupación se concentra en el proyecto occidental de automodelación mediante la construcción del Otro tercermundista como objeto de estudio y simultáneamente, interrelacionadamente, en las prácticas análogas de parte de quienes son configurados como objeto de estudio. Se concreta lo que promete la propia escritura: un intercambio mimético con el mundo y su capacidad relativamente inexplorada pero cotidiana de imaginar, si no de devenir, Otro -esto para los dos lados del contacto colonial.

Taussig define la facultad mimética como la naturaleza que usa la cultura para crear una segunda naturaleza, la facultad de copiar, imitar, hacer modelos, explorar la diferencia, ceder al Otro y convertirse en él. Es también una historia especialmente pertinente al colonialismo euroamericano, la relación del proceso civilizatorio con el salvajismo, con la imitación. Luego de retomar la ya mencionada refuncionalización de la facultad mimética en la Modernidad, Taussig salta de un momento a otro en la historia de la facultad mimética

instalada tanto en la cultura de las metrópolis como en los procesos del contacto colonial. Un momento fundacional de la ecuación salvajismo/mimesis es el arribo de Darwin a Tierra del Fuego en 1832. Otros momentos explorados a fondo: los mundos miméticos del Darién y sus figuras talladas con forma de marinos europeos; los espíritus copian la realidad física. ¿Qué significa para el blanco rastrear una historia en que una imagen del hombre blanco es utilizada por los indios para acceder al poder mágico emergente del útero de la Gran Madre? Está considerado también el tiempo actual de Contacto Invertido, en el que el estudio occidental del tercer y cuarto mundo cede el lugar a la perturbadora confrontación de Occidente consigo mismo, así como es representado en los ojos y artesanía de sus otros. Tal encuentro desorienta las anteriores simpatías occidentales que mantenían la economía mágica de mimesis y alteridad en una suerte de balance imperial. La historia establece su venganza contra la seguridad representacional cuando esencialismo y construccionismo oscilan salvajemente en la guerra a muerte por el alegato de que mimesis es la naturaleza que la cultura usa para crear una ahora asediada segunda naturaleza.

Taussig toca la noción central de construccionismo y alega que el postmodernismo habría instruido sin descanso que la realidad es artificio y que, sin embargo, nadie muestra suficiente sorpresa ante el hecho de que todos siguen con sus vidas, pretendiendo -gracias a la facultad mimética- que se viven hechos, no ficciones. La costumbre, ese cruce oscuro donde lo construido y lo habitual coinciden, es ciertamente misteriosa. No se puede con mucha facilidad parar e inquirir sobre este campo tremendamente quemante de lo artificial. Raza, género y nación como construcciones sociales, invenciones y representaciones: se abre una ventana, una invitación para comenzar un proyecto crítico de análisis y se ofrece una reconstrucción cultural. Sin embargo, lo que era una invitación se ha convertido en una conclusión: la tradición de la invención. La brillantez del pronunciamiento era enceguecedor. ¿Nadie se preguntaba cuál era el paso siguiente? ¿Si la vida es construida, cómo es que aparece tan inmutable? ¿Cómo es que la cultura aparece tan natural? ¿Pueden las cosas construidas ser reconstruidas? El inicio del conocimiento pasó por el conocimiento mismo.

Efectivamente, todos somos socialmente construidos, pero si se va más allá de la construcción, en lugar de ella, ¿qué? ¿No más invención, o más invención? Y si este último es el caso -y de seguro que lo es-, ¿por qué no empezar a inventar? Y he aquí que Taussig establece una crítica severa al "vuelco literario", el que tal vez, en las ciencias sociales y en los estudios históricos, ha reducido estas posibilidades de creación intelectual a metacomentario, cerrando el espacio a la poesis. Este panorama se queda muy corto ante el proyecto de plantearse hacer todo de nuevo.

Pero así como se puede reunir coraje para reinventar un mundo y vivir nuevas ficciones, también una devoradora fuerza seduce a jugar con el deseo de lo verdadero real. Se desea desesperadamente lo imposible: que el destino sea y ser uno mismo cómplice de lo real; también se sabe que lo que nos representamos y hablamos está ligado a un denso conjunto de trucos representacionales que no tienen sino una relación arbitraria con el resbaloso

referente que fluye abandonando el asible campo de visión. Lo extraño -y tonto y desesperado- de este lugar entre lo real y lo realmente construido es que parece ser el lugar donde la mayoría de la gente pasa la gran parte de su tiempo como seres "epistemológicamente correctos"[33], socialmente creados y ocasionalmente creativos. Se disimula. Se actúa y se tiene que actuar como si la travesura no se practicara en el reino de lo real y como si el suelo estuviera firme. De esto trata el secreto público, la facticidad del hecho social, el ser un ser social. No importa cuán sofisticados se sea respecto del carácter construido y arbitrario de las prácticas, incluyendo las prácticas de representación: la práctica de prácticas es la de olvidar activamente esa travesura cada vez que se abre la boca para preguntar o decir algo. Imaginar lo que pasaría si no se conspirara cotidianamente para olvidar "la arbitrariedad del signo". O lo opuesto: lo que sería vivir en un mundo cuyos signos fueran realmente "naturales".

Taussig huele algo nauseabundo en todo esto y nos aconseja retiramos al mundo inmencionable del olvido activo donde, presionados por la sociedad, la facultad mimética lleva a cabo su honesta labor de suturar la naturaleza a lo artificial y hacer que lo sensual sea sentido mediante lo que una vez se denominó magia simpatética, otorgándole a la copia el carácter y poder del original y a la representación el poder de lo representado (como lo hace la cultura cuna con las figurillas de madera con forma de marinero blanco).

Retomar los sentidos atrapados en la red de imágenes plenas de pasión barajadas a través de muchos siglos por el intercambio colonial con el salvajismo; explorar a fondo el salvajismo de la civilización; ser testigo de la mimesis; maravillarse ante su maravilla, enfurecerse ante su duplicidad; es invocar esa historia y registrar su profunda influencia en las prácticas cotidianas de representación. Es así que la historia de la mimesis fluye hacia la mimesis de la historia.

Asumiendo como un dado que la Modernidad ha dado lugar a un verdadero renacimiento de la facultad mimética, como se vio más arriba, Taussig intenta penetrar lo íntimo de los misterios miméticos en los que, al imitar, se encuentra distancia de lo imitado y, así, se obtiene algún alivio del dominio del "construccionismo" y de la noción terriblemente pasiva que sostiene de la naturaleza.

A diferencia de lo que hiciera en **Shamanism**, en el que se atiene al espacio sociocultural y político del sudoeste colombiano en el transcurso de este siglo, pero dando grandes saltos a la historia colonial anterior, Taussig en este libro admite que nunca estuvo en tierra de los cuna, cultura que habita la tradicionalmente denominada zona del Darién y en torno a la cual está mayormente construido el libro -cultura que, además, ha merecido, a decir de Taussig, mucha atención antropológica por la particularísima forma en que procedió y procede en un contacto colonial extraordinariamente violento, apropiándose de las posibilidades del

33 Aquí Taussig remplaza juguetonamente "políticamente correcto" por "epistemológicamente correcto", dirigiendo la caracterización de los sujetos no a la corrección o propiedad de su conducta y discurso político, sino al posicionamiento epistemológico en este cruce axial de auto-constitución entre ficción y "verdad".

momento y provocando un diálogo fluido, fuertemente autovalorativo y autoconservador. Esta vez hará antropología no a partir de una experiencia propia en el lugar y con la gente, sino a partir de lo escrito sobre los cuna -es decir, a partir de cómo figura lo cuna la discursividad antropológica euroamericana. Con diverso material de apoyo, rastreará a los cuna y a sus observadores y etnógrafos, tratando de penetrar en el contacto de manera horizontal, observando la historia de ambos lados, cotejando sus prácticas y conductas en el proceso colonial. Teniendo siempre como eje de lectura las prácticas miméticas desplegadas por ambos lados del complejísimo diálogo intercultural. Porque este replanteamiento de la historia colonial hace que los dos lados del contacto sean sujetos de diálogo, paradójicamente tan "poderosos" el uno como el otro. Esto resulta particularmente cierto para el caso cuna, pues no otra cosa plantean las estratégicas alianzas de sus comunidades con el colonizador americano, incluso en contra de la nación en cuyo territorio residían y residen. La libertad con que incorporan e incorporaron materiales culturales externos a su mundo mitológico[34] constituye una fórmula adaptativa activa y creativa respecto al proceso de la colonia -todo ello en pro de la supervivencia "intacta" de su indianidad hasta este fin de siglo. Otra fue o es la suerte, claro, de quienes no han soportado o soportan el embate del contacto (ese fue el destino de los habitantes de Tierra de fuego, los "patagones", que recibieron a Darwin sin avisorar en ello el principio de su fin total -ya sea por la violencia genocida estatal argentina de fines del siglo XIX, o la difuminación de algunos de ellos en otras comunidades).

El texto, como lo hacen los dos anteriores, excede los materiales sobre los cuna para también concederle al lector vasto material ligado a cómo funcionó o funciona la facultad mimética en el contacto colonial o postcolonial en diversos espacios históricos; a las vanguardias -discursividad y momento histórico que marcan, ya se dijo, fuertemente las propuestas de Taussig-; a las experiencias con el chamanismo en Colombia; a la historia de la fundación de Panamá y la construcción del canal, a las que está íntimamente ligada la historia de los cuna. Concede relieve particular a la práctica observada en muchas partes del mundo contemporáneo-especialmente tratada por él en los cuna- de la deificación de figuras talladas o moldeadas en forma de blancos. Para Taussig, allí surge un miedo, una especie de límite del conocimiento de las relaciones interculturales: al estudiar estas figuras, los

34 Un elemento particularmente fascinante de esta característica de los cuna es su forma de absorber lo externo y lo que siempre cambia para mantenerse ellos mismos iguales. Dentro de su tendencia a la conservación existe una gran receptividad a lo nuevo. El mundo espiritual al que todo cuna viaja una vez muerto, tiene un aspecto decididamente occidental, moderno, haciendo todo ello, sin embargo, que ellos se conserven como son. Ese mundo de los muertos es un mundo abierto al progreso y a la moda; cambia de tanto en tanto conforme los cuna van atravesando nuevas experiencias en el mundo contemporáneo -pues todo lo que conoce, ve y toca un cuna en vida, existirá en el mundo de los muertos, pero esta vez será *suyo*. Un cuna que viajó a Europa con un antropólogo para que éste grabara su lengua y sus mitos, le dijo al antropólogo que los barcos que cruzan el Canal de Panamá serían suyos una vez muerto, así como el museo europeo en el que se realizaba la grabación. Como se ve, no se trata de una aculturación, sino de una incorporación de modo de poder absorber para sobrevivir idénticos. Este mismo "informante" cuna le contó al antropólogo que existía un chamán que coleccionaba toda clase de catálogos comerciales y publicaciones periódicas ilustradas, de modo que cuando alguien era mordido por una serpiente o estaba muy enfermo, él quemaba estas ilustraciones y esparcía sus cenizas alrededor del cuerpo enfermo. El fuego liberaba el alma de esas ilustraciones -pues todo en el mundo cuna tiene un doble espiritual- y formaba así un vasto muestrario de atractivas mercancías (como en un *shopping*) que mantendría distraídos a los malos espíritus mientras el chamán curaba al paciente.

antropólogos blancos estarían estudiándose a sí mismos en función colonial. Habrían encontrado el espejo en que el desaparece el Otro y emerge el Yo Mismo como objeto de estudio, escrutinio y análisis. Y el que ha erguido el espejo no es el Yo mismo, sino esos otros que, al hacerlo, se esfuman como objetos de la antropología.

Concluyendo: de lo que se trata es del abandono de la logística de la frontera y el acceso a la era de un "segundo contacto" de la frontera, en la que "nosotros" y "ellos" pierden polaridad y entran y salen en ese nuevo espacio. La mimesis y la alteridad giran más rápido de lo que la mente puede absorber. La palabras fallan, el flujo está en control. La desestabilización de la frontera reside en el hecho de que el Yo no es ya claramente separable de su Otro: ahora el Yo está inscrito en el Otro contra el cual necesita definirse. El Yo está mágicamente ligado al Otro, tan cercano que es sólo levemente reconocible y, a la vez, demasiado Sí Mismo para admitir alteridad satisfactoria.

III. CONCLUSIONES

Respecto del título que se impuso el proyecto de investigación, cabe decir lo que resulta obvio: es de una generalidad y de una pretensión absolutamente desmedidas. Ni las ciencias sociales y humanas son tratadas en todo su espectro, ni los autores revisados son necesariamente centrales al discurso (auto)crítico que caracterizaría al mismo. Se trata, claro, de una importante vertiente de la crítica cultural -y de las reconfiguraciones epistemológicas por ella supuestas- particularmente ligada a la academia norteamericana (con las ya expuestas excepciones) y a ciertas disciplinas que, sin embargo, se proponen una agresiva transdisciplinariedad. Quien practique la crítica cultural desde áreas no necesariamente ligadas a la antropología, la historia o la literatura quedaría sorprendido ante la supuesta "centralidad" de los autores (aunque se hallaría en terreno familiar). Lo que queda claro, sin embargo, es que esta investigación nació de interrogantes surgidas al interior de los estudios literarios -el área de especialidad de quien escribe- y de una preocupación ligada a la discursividad literaria respecto de las historias y culturas en las que transcurre y sucede, y que, en ese sentido, los autores resultan definitivamente centrales. Son, además, muy innovadores e interesantes para quienes exploran la crisis del conocimiento que vive este fin de siglo y, con ella, la de discursos y textualidades, particularmente en lo que concierne al escenario configurado como neo o postcolonial, o colonial a secas.

La totalidad de los autores, a pesar de sus diferencias, enfrentan en su trabajo intelectual la condición colonial del discurso desde o respecto del cual trabajan y del contexto en el que insertan su quehacer intelectual. Esto determina, claro, una ubicación del propio discurso crítico en un margen que cuestiona las posibilidades y características del conocimiento así como se las plantean tradicionalmente las disciplinas -sean éstas la historia, la antropología u otras. Hay un sondeo epistemológico que tiene que ver con la constatación de las

circunstancias coloniales en las que las disciplinas transcurren y un acceso generalizado a los postulados de la crítica postcolonial. Se hace clara la crisis; emerge la voluntad de explorar con amplitud las posibilidades que otorgan otras disciplinas para una reconfiguración de la propia. Surge la transdisciplinariedad casi como efecto inmediato del cuestionamiento de fondo de la historia y características de las disciplinas tradicionales.

Por otro lado, la resistencia se va configurando tanto como una dinámica densa y plural en la historia de los "oprimidos", como una dinámica que integra a los propios intelectuales. El trabajo de estos últimos será el de, efectivamente, reconstruir formas en que los sujetos subalternos generan autovaloración y autoconservación en condiciones de opresión colonial (externa o interna), las más de las veces de extrema violencia, así como el de generar conocimiento dialógico en proyectos que integran saberes alternativos e intelectuales no euroamericanos. Esto último tiene que ver con otras formas de plantear el conocimiento: los autores revisados se autoconfiguran, a la vez, como constatadores y generadores de la crisis epistemológica generalizada y, a partir de ello, como quienes abren nuevos espacios de conocimento e incitan fórmulas de relación intercultural.

Respecto al importante elemento del análisis de discurso en los autores revisados, muchos de sus libros se ocupan en gran parte de autores centrales de la historia de las disciplinas y sus prácticas (en el caso de la antropología, de la historia de la teorización antropológica y a la ingerencia de ésta en la práctica etnográfica). Pero no sólo eso: hay una voluntad de cotejar discursos -el artístico de la literatura y el científico de la antropología, por ejemplo-, de sondear el comportamiento discursivo en general. Es natural que los autores acudan a instrumental ligado al análisis del discurso para encarar tareas de autocrítica y reconstrucción. De ahí el acercamiento interdisciplinario de primera importancia entre las diversas ciencias humanas y sociales y los estudios literarios. En el transcurso de la investigación se hizo evidente que si bien no nos es dado diagramar el "orden" en que se habría dado la crisis disciplinaria, el campo de los estudios literarios habría sido un área clave en el panorama general de la misma. La tendencia "discursivista" se habría generado en los estudios literarios y se habría infiltrado en las demás disciplinas, empujándolas a detener una mirada inquisitiva en su propia discursividad y en sus prácticas textuales, desencadenando el desorden y fractura ya descritos para el caso de la antropología. Sin embargo, así como muchos de los textos rotan en torno a este tipo de disquisiciones, "Traveling Cultures" y **Mimesis and Alterity** (escritos en los años 90), por ejemplo, ya aluden a un "siguiente" momento. Siendo Clifford una figura central en la práctica, manifiesta estar abandonando el área del análisis discursivo de la etnografía y redireccionando su interés; y Taussig -que no necesariamente está totalmente inscrito en ello, pero que claramente lo incorpora- problematiza el construccionismo (con el que están relacionadas, claro, las tendencias "discursivistas" y "textualistas") para interrogar acerca del sustrato y destino de la realidad como invención. Su crítica propondría el desafío de aceptar tanto el efectivo carácter artificial de la realidad como su naturaleza "real." Críticas diversas venían ya dándose, sin

embargo, en el seno mismo del boom construccionista de los años 80: entre los textos revisados, Marcus y Rabinow serían dos ejemplos, desde perspectivas muy distintas.

El retorno de los antropólogos a casa y lo que consecuentemente se configura como lo que he denominado una "antropología de biblioteca," no es sólo una figura descriptiva, sino teórica. Una vez determinado el carácter raigalmente colonial de las prácticas antropológicas y de los discursos que las sustentan, los antropólogos se atienen a trabajar en "casa" (indefectiblemente en instituciones universitarias de países industrializados). El desmoronamiento epistemológico de las prácticas de sustrato colonizador como la etnográfica tradicional generan nuevas formas de producción de conocimiento -nuevas formas de encarar lo etnográfico. El gesto es el de revertir esas prácticas y convertir al Yo colonizador y a su espacio social y cultural en *sitio* o *campo* de acción etnográfica. El objeto de la antropología sufre un vuelco de 180°: los antropólogos aprenden a devenir "otros" y a leer al Yo colonial como objeto de sus disquisiciones antropológicas (o, alternativamente, a convertir a Euroamérica en el Otro de estas sus disquisiciones; o a hacer que el contacto o encuentro colonial adquiera la características del encuentro de dos otros...) -el posicionamiento de los intelectuales es, en este sentido, claramente postcolonial. Los autores que provienen de viejas (ahora ex) colonias como India o Filipinas o de las colonias interiores al mundo industrializado, recorren caminos paralelos a éstos: sus aportes se entrecruzan y se complementan con los de los antropólogos euroamericanos que han definido alternativamente sus "*loci* de enunciación" y su posicionamiento epistemológico en general.

En relación a lo anterior y a diferencia de lo que presupuso el proyecto inicial respecto a que hoy son los "otros" antes colonizados quienes invaden los territorios del Yo, y a que el antropólogo se encuentra los sitios de investigación a la vuelta de la esquina, convirtiendo así su propia "casa" en área de estudio, es obvio que no es éste el sentido que en realidad dan los autores a su "retorno a casa". Lo que sucede es que, como se dijo más arriba, ya no es el Otro exótico el que continúa siendo objeto de estudio (en ello no habría más cambio que el de lugar, pero no de definición ni situación cognoscitiva colonizadora). El objeto, fin y situación del conocimiento han sido redefinidos: el Otro no existe sino en la fantasía colonizadora del Yo imperial. Una vez puesto en cuestión por zonas críticas como la postcolonial, este Yo imperial entre en franca crisis como centro único y supremo de verdad, conocimiento y valor, y *deviene él* el objeto de los campos disciplinarios redefinidos desde sus propias crisis epistemológicas. Esto significa que se redirige la mira a instituciones, grupos, estratos o fenómenos ligados a las élites, todo ello al interior del mundo industrializado; y que se reafina el lente y se concentra el estudio en dinámicas de relación, de cruce, de encuentro -planteando así la imposibilidad de estudiar ya fenómenos humanos aisladamente.

Es claro que los alcances de esta investigación no dibujan ni mínimamente un cuadro completo de la crisis epistemológica a la que tanto se está aludiendo; no es esa ni remotamente la intención de este trabajo. Pero resultó evidente que la hipótesis de que la antropología sería

una especie de "madre del cordero" de dicha crisis -tal vez por ser su objeto de estudio, la cultura, la categoría más ampliamente revisada y polémica de los últimos tiempos- es cuestionable, cobrando los estudios literarios, más bien, un lugar axial a la hora de estudiarla. La inicial asunción de los desarrollos en la antropología como una especie de "modelo de crisis" o de vía paradigmática para encarar la revisión de otras disciplinas, se reordena y cobra nuevo matiz al evidenciarse una dinámica, por un lado, mucho más compleja -en la que muchas disciplinas y muchas tradiciones críticas entran en juego, interrelacionadamente- y, por otro, el hecho de que la literatura es componente fundamental en la misma[35].

En otro orden de cosas, el trabajo con la bibliografía propuesta verificó nítidamente la necesidad de incorporar al quehacer investigativo y docente de la Universidad esta corriente transdisciplinaria como posibilidad de recomponer los campos de saber y de estudio. No simplemente a modo de una moda, sino a partir del hecho de que continuar encarando el conocimiento y su difusión académica a partir de los compartimientos disciplinarios clásicos, acríticamente asumidos como norma para la institución, implica un estancamiento y una reproducción de órdenes autocolonizadores. No se trata solamente de un reordenamiento de las cosas, de un agregar algo a lo que ya hay, sino de una manera completamente alternativa de conformar el objeto de estudio, enseñanza e investigación. La transdisciplinariedad y la recomposición del objeto de estudio implica *otra* institución y *otros* sujetos de enseñanza, aprendizaje e investigación. La realidad abrumadoramente compleja que nos imponen los tiempos exige revisar estas posibilidades.

Los autores revisados ofrecen importante material a partir del cual reflexionar nuestra sociedad, nuestras instituciones, nuestras prácticas culturales, redimensionando el conocimiento del Otro y su producción cultural o su conducta política hacia estudios dialógicos que diseñen sus objetos siempre en relación y en proceso, y hacia estudios que encaren también lugares, estratos y fenómenos antes desplazados por no obedecer a los lineamientos de las disciplinas (o a las instituciones e intereses detrás de ellas). El tipo de instrumental teórico revisado se proyecta como muy útil a la hora de atestiguar el advenimiento de fenómenos y procesos de densa complejidad, en el seno de los cuales se halla la propia Universidad y sus investigadores. Se evidencian tendencias de raigal cambio: la sociedad y la cultura, más allá de los cambios propuestos "desde arriba", han cambiado y van cambiando mucho. Lejos de proponer que la institución y su actividad investigativa se añada a los "flujos de los vientos que soplan", es evidente que estamos ante el desafío de reconstruir muchas cosas y de ofrecer alternativas.

Entre las posibilidades que pueden recogerse de las distintas propuestas de este trabajo, se encuentran las de estudiar también sujetos sociales y culturales no subalternos, cosa de

35 A decir de George Marcus, la tendencia etnografizante es adoptada por muchas disciplinas, entre las cuales se hallarían los estudios literarios. Esto alude, otra vez, a que el ir y venir de estrategias interdisciplinarias hace que nuestro inicial planteamiento se vea complejizado y que nuestra comprensión de esta interrelación atienda más a la en realidad muy promiscua conducta de las disciplinas.

generar conocimiento tambien en tomo a las élites, al poder, a la dinámica del privilegio, etc., para integrar y relacionar todo ello al enorme corpus investigativo que existe en tomo al sujeto subalterno. Se necesita complementar aquellos acercamientos a la resistencia de los estratos socialmente subordinados con categorías que permitan leer formas tal vez borradas o desechadas de construcción subversiva, adaptativa o apropiativa de otra especie. Explorar las formas en que la propia generación de conocimiento local -académico, investigativo, intelectual- reproduce tenaz, aunque subterráneamente, construcciones de objeto de estudio dinamizadoras de jerarquía, inequidad, distancia y compartimentalización: empezar la tarea de deconstruir nosotros mismos nuestros discursos académicos, especializados, para así determinar las formas en que construimos objetos de estudio y en que establecemos particulares fórmulas de poder. Redimensionar la forma con que encaramos las dinámicas expresivas de las múltiples subjetividades que constituyen nuestra cultura y nuestra sociedad: romper con las dicotomías oralidad/escritura, rural/urbano, y desbancar los prejuicios de la letra-en-contra-de-lo-oral-en-contra-de-la-letra para entrar en zonas de análisis tal vez descartadas por tales dicotomías y prejuicios. Complementar constantemente los análisis de minucia local con referentes de contextura más global, de modo de percibir las formas en que los sujetos generan versiones de esta dinámica micro-macro en su cotidianidad. Comenzar a pensar nuestra sociedad y nuestras culturas como entidades móviles, en relación, en interacción y procesos permanentes de (auto)generación -la migración, por ejemplo, no sólo como un dato demográfico, sino como formas de retexturación de realidad y de subjetividad. Promover sondeos del contacto colonial y de las relaciones surgidas de su matriz, abandonando las narrativas redentoras, salvamentistas, y las dicotomizaciones de los mundos culturales involucrados.

De entre todo ello, tal vez lo más desafiante sea el poder abandonar el lugar que le ha sido asignado al "estudioso" -desvinculado, libresco, observador- y adoptar como piso de interacción cognoscitiva la inestable y movediza zona de la relación. Ello tal vez no en el sentido literal del término (no todas las áreas de conocimiento admiten interacción literal), sino como principio de la práctica discursiva "científica." En este sentido, la intercambiabilidad de roles resulta fundamental: no sólo con toda la carga que tiene esta posibilidad en sentido genérico, social, étnico y cultural, sino en sentido de poder imaginarse siempre como parte constituyente del objeto mismo que uno se propone conocer. Etnográficamente hablando, poder imaginarse siempre como parte del Otro al que uno asedia con sus interrogantes.

BEVERLEY, John: 1993 — **Against Literature**. University of Minnesota Press Press. Minneapolis/London.

CLIFFORD, James y George MARCUS: 1986 — **Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography**. University of California Press. Berkeley/Los Angeles/London.

CLIFFORD, James: 1988 — **The Predicamente of Culture: Twentieth- Century Ethnography, Literature, and Art**. Harvard University Press, Cambridge/Massachusetts/London

CLIFFORD, James y Vivek DARESHWAR: 1989 — **Traveling Theories / Traveling Theorists**. *INSCRIPTIONS 5*, Center for Cultural Studies. University of California at Santa Cruz.

CLIFFORD, James: 1992 — "Traveling Cultures". En: GROSSBERG, L.- NELSON, C.-TREICHLER (eds.), **Cultural Studies**, New York/London, Routledge.

DE CERTEAU, Michel: 1984 — **The Practice of Everyday Life**, University of California Press. [*L'invention du quotidian* en 1974]. Berkeley/Los Angeles/London.

1986 — **Heterologies**: *Discourse on the Other*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

FABIAN, Johannes: 1983 — **Time and the Other: How Anthropology Makes Its Subject**. Columbia University Press. New York.

1991 — **Time and the Work of Anthropology: Critical Essays 1971-1991**, Chur/Reading/Paris, Harwood Academic Publishers.

MARCUS, George Y Michael FISCHER: 1986 — **Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences**. University of Chicago Press. Chicago/London.

MIGNOLO, Walter:
s/f
Human Understanding and (Latin) American Interests: *The Politics and Sensibilities of Geocultural Locations.*

MOORE, Henrietta:
1988
Feminism and Anthropology. University of Minnesota. Press. Minneapolis.

PRATT, Mary Louise:
1992
Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation. Routledge. London/NY.

RIVERA C., Silvia:
1987
El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia, **TEMAS SOCIALES: REVISTA DE SOCIOLOGIA 11, 49-64**.

TAUSSIG, Michael:
1987
Shamanism, Colonialism and the Wild Man: A Study in Terror and Healing, , The University of Chicago Press. Chicago/London

1992
The Nervous System. Routledge. New York/London.

1993
Mimesis and Alterity: A Particular History of the Senses. Routledge. New York/London

WHITE, Hyden
1973
Metahistory: The Historial Imagination in Nineteenth-Century Europe, The Johns Hopkins University Press. Baltimore/London

INDIVIDUO, FAMILIA Y COMUNIDAD EL DERECHO SUCESORIO ENTRE LOS COMUNARIOS DE LA PAZ (1825 - 1850)

María Luisa Soux M. R.*

INTRODUCCION

Dentro de los estudios de historia rural que se han realizado en nuestro país, varios han sido los temas tratados pero, por lo general, se han enfocado desde dos perspectivas centrales: la propiedad y la producción.

La primera, relacionada con el problema de la tenencia de la tierra, ha analizado temas como la estructura agraria en diversos momentos de nuestra historia, la relación muchas veces conflictiva entre las haciendas y las comunidades, o el proceso de la Reforma Agraria que produjo un cambio en la propiedad rural. La segunda perspectiva, más ligada a la economía agraria y la sociología rural, se enfocó desde la problemática de la actividad económica. Esta perspectiva ha tratado temas como la relación del campesino con el mercado, la producción agraria a través de estudios de caso o la situación económica del campesinado después de la Reforma Agraria. Finalmente, podemos citar algunos trabajos que, a un nivel regional, han abarcado las dos esferas de la propiedad y la producción, además de la organización campesina.

El volver a retomar el tema de la propiedad agraria parecería, tal vez, algo ya superado en la década de los años 70, en la que se publicaron algunos trabajos ya clásicos[1]. A partir de 1978,

* La Lic. María Luisa Soux M. R. es docente investigadora titular del Instituto de Estudios Bolivianos y docente titular de la Carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés.

1 Por ejemplo, los trabajos de Jorge Alejandro Ovando Sanz o los de Luis Antezana Ergueta que, desde perspectivas diferentes, trataron de explicar la situación de los indígenas y de las comunidades durante el siglo XIX. Otro trabajo de corte mas sociológico sobre las comunidades indígenas en Bolivia es el de Arturo Urquidi.

con la publicación de la **Revista Avances** (**Avances** No. 2; 1978), los estudios sobre historia rural tuvieron un viraje importante al centrarlos desde la perspectiva de los mismos protagonistas. Sin embargo, podemos notar que muchos de estos trabajos responden a un enfoque que podríamos llamar "oficial", analizando las leyes y el planteamiento estatal y de las élites, por un lado,y las respuestas indígenas directas, ya sea a través de movimientos violentos o de juicios, por otro. Esta perspectiva es lógica, ya que prácticamente el cien por ciento de las fuentes analizadas parten precisamente de instituciones e instancias oficiales o estatales.

Cuando se ha tratado de analizar ésto desde la perspectiva de la cotidianeidad, del "tiempo normal", para ubicar la posición del indígena sobre el problema, se ha tenido que trabajar en una nueva lectura de las fuentes: la lectura del discurso individual. Así, esta nueva perspectiva nos ha permitido analizar las respuestas indígenas más internas frente a la política oficial.

El problema de la propiedad ha planteado, desde la época colonial, tres posiciones encontradas: por un lado, el Estado, aliado por lo general con las élites, por el otro, las comunidades a través de sus representantes con un discurso comunal y una lucha tenaz por conservar sus derechos; finalmente, como una tercera faceta, aún no trabajada, la del indígena del común que trata de mantener para sí la posesión de su tierra.

Algunos últimos estudios realizados, sobre todo en el área de la etnohistoria (Soux 1994), han matizado la visión maniqueísta Estado-comunidad, mostrando que, por el contrario, dentro de un juego dinámico de estrategias, las alianzas se han ido sucediendo entre los diversos actores sociales. Si en la colonia se presentó un aparente interés estatal por preservar a las comunidades con el fin de cobrar el tributo, el Estado republicano, dentro de su proyecto de racionalizar la propiedad en pos del progreso, se enfrentó a ellas. Por otro lado, las comunidades tuvieron también acuerdos y alianzas con los otros actores sociales, apoyándolos o rebelándose con el fin último de preservar sus tierras[2].

El presente trabajo busca una nueva perspectiva de análisis que se centra en el rol del indígena del común como parte ya no sólo de la comunidad, sino también desde la perspectiva de su visión como individuo y su pertenencia a una familia.

Esta nueva perspectiva está basada fundamentalmente en dos aspectos que ya hemos señalados en otros trabajos y lecturas. El primer aspecto se refiere a la gran diferenciación socio-económica intracomunal. Es decir, que la comunidad, como un ente social, plantea, aunque en otra dimensión, los parámetros de diferenciación social y explotación que se daba

2 María Luisa Soux: "El problema de la propiedad en las comunidades indígenas. Patrimonio y herencia. (1825 - 1850)". Ponencia presentada al Congreso sobre el siglo XIX, Sucre. Este trabajo preliminar ha servido de apoyo para la presente investigación.

en la sociedad charquina y boliviana. En estos trabajos se mostraba al originario muchas veces más cercano a los pequeños propietarios mestizos y vecinos que a los otros habitantes de su propia comunidad (Soux 1989). El segundo hecho fue el encontrar en la historia rural europea comunidades campesinas con elementos muy parecidos a los encontrados en los Andes -combinación de valores individuales y familiares con valores comunales, estrategias de poder social parecidas, etc.-, a tal punto que podríamos plantear que éstos se presentan en las comunidades rurales como una manera natural de convivencia[3].

Frente a estos dos aspectos surgió un tercero que constituye la base de la presente investigación y sugiere la siguiente hipótesis: si analizamos las comunidades con una nueva óptica, desde una perspectiva que toma en cuenta al indígena como un ser que juega constantemente con lo comunal y lo individual (Albó; Urquidi 1981) y que a lo largo de tres y más siglos de convivir con una economía ligada al mercado ha asumido muchos de sus principios -no nos olvidemos que la comunidad indígena colonial asumió tanto de la organización del ayllu como de las comunidades rurales españolas-, podemos encontramos con un nuevo indígena-campesino que ha sabido aprovechar las ventajas de los dos mundos, que ha podido entremezclar producción a nivel comunal y control de pisos ecológicos con la apertura a un mercado y también con formas de propiedad privada que le sirvieron para garantizar su acceso a la tierra.

Dentro del análisis en el tiempo, el trabajo se centra en los primeros años del período republicano, momento fundacional de una nación y, por lo tanto, lleno de contradicciones. Dentro de estas contradicciones, la posición jurídica del Estado frente a las comunidades fue quizás la más dramática: el paso de una política de tutelaje frente a las comunidades a otra de "igualdad de oportunidades" para todos los habitantes, no se produjo sin conflictos.

A lo largo de la región andina, los antiguos ayllus prehispánicos, entremezclados con elementos de la política española, lograron sobrevivir bajo el manto de las comunidades durante todo el período colonial. La necesaria convivencia entre el español y el indígena y la importancia del tributo indigenal y la mita para la economía colonial movió a la Corona Española a plantear una serie de políticas que daban ciertos márgenes de "autonomía" a las unidades demográficas indígenas, creándose lo que se ha llamado la "república de españoles" y la "república de indios". Estos dos mundos, paralelos pero no iguales, permitieron el mantenimiento de una cierta paz, representada en lo que se ha venido a llamar un "pacto de reciprocidad".

Este aparente equilibrio fue roto cuando las políticas borbónicas de centralización de poder y racionalización resquebrajaron el pacto. La respuesta fue la rebelión y, finalmente, la llamada "independencia". Sin embargo, el Estado republicano, manejado por las élites

3 Los trabajos sobre la vida rural europea han mostrado la importancia que tuvo la comunidad tanto en la búsqueda de permanencia de tradiciones y formas de organización como en el desarrollo de la economía capitalista. Ver, por ejemplo, el trabajo de Maxime Berg, "La época de las manufacturas".

criollas, reasumió el papel del "Estado racional", rompiendo definitivamente el pacto. Desaparecieron las dos repúblicas, sin incluir realmente al indígena en una nación de ciudadanos. Frente a esta situación ambigua, las comunidades plantearon diversas estrategias de sobrevivencia, tema analizado en varios estudios de caso (Platt 1982; Medinaceli 1986; Huanca 1984). Entre estas estrategias, además de la lucha directa frente a cualquier intromisión del Estado, aparecían una serie de movimientos de resistencia pacíficos, entre los cuales podría estar, precisamente, el lograr el reconocimiento de la propiedad de la tierra a través de una "individualización", es decir, la aparición de la propiedad privada.

El presente trabajo muestra el análisis de esta temática a través del problema de la sucesión, que se presenta en el derecho positivo como uno de los derechos básicos de la propiedad[4]. El problema central se enmarca en la siguiente pregunta: ¿Cómo podía existir un derecho sucesorio sobre tierras que no eran consideradas por el Estado -precisamente el promulgador de estas leyes- como propiedades perfectas de los indígenas comunarios?

Las respuestas parten desde el análisis de los conceptos de propiedad privada y propiedad comunal. Una analista del derecho indígena como Debora Urquieta (1994) habla de "la introducción de la propiedad privada (en la época colonial) -aunque no exactamente en los términos modernos que hoy conocemos- a través de cuatro modalidades: la propiedad realenga, la propiedad privada de los colonos españoles, la propiedad eclesiástica y la propiedad de los pueblos indios" (Ibid.: 42). Entonces, para Urquieta, todos los tipos de propiedad de la época colonial son propiedad privada. Sin embargo, cabe aclarar que, en el caso de las propiedades "privadas" eclesiásticas y de los pueblos indígenas, éstas no se podían vender ni legar por ser consideradas de manos muertas. La misma autora, citando a Patricia Mathews, habla de una forma de apropiación de propiedad que consiste en la reducción en pueblo de indios. Nuevamente, la comunidad es considerada como propiedad privada (Ibid.: 43). Siguiendo esta perspectiva, el indígena comunario se halló entonces, desde muy temprano, conviviendo tanto dentro de un ayllu (nivel de propiedad comunal) como dentro de una familia (nivel de propiedad privada), niveles que, al entremezclarse, permitieron precisamente la supervivencia de la población de las comunidades.

Dentro del trabajo específico de la sucesión de indígenas y sus testamentos, tomaremos en cuenta los siguientes temas: las bases jurídicas y el derecho sucesorio para los indígenas, el problema de sucesión y propiedad, las formas de transmisión del patrimonio, las estrategias sucesorias (sucesión de condición tributaria, sucesión de bienes y de derechos), la disyuntiva de la división o la conservación del patrimonio y, finalmente, el papel de las redes familiares y de la mujer en las sucesiones.

Uno de los mayores problemas para la reconstrucción de los temas descritos más arriba ha sido el de las fuentes. En una sociedad fundamentalmente oral y con un idioma distinto al

4 La sucesión y los testamentos formaban parte del título primero del Libro Tercero del Código Civil Santa Cruz, titulado "De las diferentes maneras de adquirir la propiedad".

oficial, no existen mayores posibilidades de encontrar fuentes escritas, y si existen son muy parciales. Para poder realizar la investigación ha sido necesario rebuscar en diversos fondos y series documentales, principalmente provinciales y notariales para encontrar algo más de veinte testamentos indígenas y otro tipo de acciones sobre la propiedad (compra-venta, juicios sucesorios, etc.), en los cuales se ha basado el trabajo. Pero estas fuentes tienen varias limitaciones que es necesario advertir. En primer lugar, no son documentos directos, es decir, escritos por los mismos protagonistas, sino que se presentan a través de un "intérprete-intermediario" -abogado, juez o notario- que reinterpreta los deseos y discursos del mismo comunario. En segundo lugar, las fuentes judiciales no son imparciales, cada litigante modifica a través de su abogado, los hechos y los discursos (hemos encontrado, por ejemplo, tres testamentos falsificados). En tercer lugar, en el caso de los escritos notariales, el pensamiento y postura del testador se halla mediatizado por una redacción preestablecida y rígida.

El espacio que abarca este trabajo es el departamento de La Paz, a través de cuatro regiones específicas: la primera, la región altiplánica circumlacustre (provincia Omasuyos); la segunda, la región de valle seco interandino (provincia Sicasica, cantones de Luribay, Caracato y Sapahaqui); la tercera, la región de valle húmedo (provincia Yungas); y la cuarta, los alrededores de la ciudad de La Paz (barrios de San pedro, San Sebastián y Santa Bárbara)[5].

1. El marco jurídico. Las leyes de la República y los comunarios

Siendo el tema de las sucesiones una parte importante del ordenamiento jurídico de cualquier sociedad, es importante partir en el presente análisis del marco jurídico en el cual se inserta la problemática de la herencia y la transmisión del patrimonio. Dentro de este marco jurídico tomaremos en cuenta las normas específicas relativas a los temas de la propiedad indígena, llamadas por los entendidos, "derecho indígenal", "derecho agrario", etc., y las leyes generales sobre sucesiones que forman parte del Código Civil. Es decir, se trata de dos tipos distintos de leyes. Mientras las primeras son específicas para ciertos habitantes del país, en este caso los indios, las segundas tienen un carácter general, toman en cuenta a toda la población boliviana, aunque, como veremos más adelante, ignoran prácticamente al indígena.

5 La región circumlacustre presenta, hacia las orillas, regiones de microclima, donde es factible la producción agrícola y ganadera a gran escala, el resto de la región se presta al cultivo de tubérculos y a la crianza de ganado ovino. Son tierras frías y secas y, por lo tanto, la producción es trabajosa y difícil. En Sapahaqui, el principal problema es el de las mazamorras y torrentes. Los cerros arcillosos se derrumban con el agua, provocando la erosión y la pérdida de tierras de labranza, estas son, sin embargo, bastante productivas debido a su clima templado y seco. La región de Caracato, vecina a Sapahaqui, fue una de las más cotizadas durante la época colonial para la formación de haciendas especializadas en productos de origen europeo. Las comunidades de Sapahaqui producían, en varios pisos ecológicos, desde papas en las aynuqas de altura hasta árboles frutales en los huertos familiares del valle. La producción de Yungas se basaba exclusivamente en la coca, que era plantada en las pendientes de los cerros, utilizando tecnologías específicas. El principal problema para la producción fue la falta de mano de obra. Finalmente, en las parroquias de indios de la ciudad, las tierras de labranza eran prácticamente marginales, ya que la mayoría de los comunarios eran al mismo tiempo labradores y artesanos o comerciantes.

Para ubicarnos temporalmente en el proceso haremos en primer término un breve resumen de las principales medidas y leyes que van desde 1825 hasta 1850. Este resumen está basado en diversas fuentes jurídicas[6] y fue ya expuesto en parte en un trabajo anterior (Soux 1994).

- Decreto de 8 de abril de 1824: establecía la venta de tierras del Estado, el reconocimiento de la propiedad de los indígenas en posesión precaria y entrega de tierras a los indígenas desposeídos.

- Ley de 20 de diciembre de 1826: se suspende la ejecución del anterior Decreto.

- Ley de 27 de diciembre de 1826. Art. 5: El indígena que quisiera adquirir en perpetuidad los terrenos que ocupara podría pedirlos por escrito al Gobernador de la provincia.

- Ley de 28 de septiembre de 1831: se declara la propiedad de los terrenos de los caciques de sangre, así como de los indígenas contribuyentes que hubieran poseído estos terrenos por más de diez años. La Asamblea Constituyente del mismo año había confirmado el derecho de propiedad de los originarios.

- Orden de 7 de febrero de 1834: las peticiones de los indígenas debían hacerse en forma particular y no a nombre de las comunidades.

- Código Civil Santa Cruz. Con relación al tema estudiado interesan los siguientes artículos:

  * Art. 286: La propiedad es el derecho de gozar y disponer de las cosas del modo más absoluto, con tal que no se haga un uso prohibido por las leyes y reglamentos.

  * Art. 289: Los frutos naturales o industriales de la tierra, los frutos civiles y el multiplico de los animales, pertenecen al propietario (de la tierra) por derecho de accesión.

  * Art. 316: El usufructo es el derecho de gozar de las cosas, cuya propiedad pertenece a otro, como el mismo propietario; pero con el cargo de conservar la sustancia de ellas.
  * Art. 434: La propiedad de los bienes se adquiere y transmite por sucesión, por donación entre vivos o testamentaria, y por el efecto de las obligaciones.

6 Se han utilizado los textos del Código Civil Santa Cruz y los estudios de Derecho Agrario de José Flores Moncayo y Alejandro Antezana.

(Dentro del Código Civil esta fue la base del derecho sucesorio, es decir, del derecho de transmisión de la propiedad).

* Art. 440: Testamento es el acto de la última voluntad, en que un propietario dispone de todos sus bienes, acciones y derecho, para que aquella tenga efecto después de su muerte.

* Art. 441: Dos especies de testamentos establece la ley: el solemne y el privilegiado. Solemne es el que se celebra con las formalidades que se dirán. Privilegiado, el que no exige otro requisito, sino que conste la voluntad del otorgante.

* Art. 452: (De los testamentos privilegiados) A los indios residentes a distancia de más de una legua de sus respectivos cantones, concede la ley el privilegio de hacer sus testamentos de palabra, o por escrito, con sólos dos testigos vecinos. (Es el único artículo que sobre este tema trata específicamente el caso de los indígenas. A través de éste se reconoce jurídicamente la capacidad de testar qué tienen los indígenas).

* Art. 455: Todo hombre residente en el territorio de Bolivia puede testar libremente excepto el loco o fatuo declarados.

* Art. 140: La mujer puede testar libremente, sin la autorización de su marido. (El artículo establece que la mujer, a pesar de no ser considerada ciudadana con todos los derechos, sí puede testar y legar su propiedad, podría decirse lo mismo de los indígenas).

- Resolución suprema de 22 de noviembre de 1838. Llamada también "Ley de sucesión de indígenas". Declara que en la sucesión de los terrenos indígenas se debe guardar la práctica del orden de primogenitura ,"prefiriéndose el varón a la hembra y el mayor al menor". (Esta resolución, debido a la jerarquía de las leyes, tendría menos vigencia que lo establecido por los artículos del Código Civil, que permitía una división de los bienes. Sin embargo, fue utilizada en los juicios cuando convenía a los litigantes. En todo caso, la presencia de una ley específica de sucesión indígena nos muestra la aquiecencia, por parte del Estado, de establecer el derecho de sucesión entre los indios).

Hasta aquí nos encontramos con una línea clara por parte del Estado de establecer el reconocimiento de la propiedad privada e individual para los indígenas de las comunidades, favoreciendo los derechos que establecían un dominio como fueron el derecho de venta, donación y transferencia de la propiedad; sin embargo, a partir del año siguiente, 1839, el

Estado va a seguir un camino inverso, el de negar el derecho de propiedad perfecta. Veamos el resumen:

- Decreto Supremo de 26 de enero de 1839: prohibe la enajenación de los terrenos entregados por Ley de 28 de diciembre de 1831. Declara nulas las ventas de éstas.

- Circular de 14 de diciembre de 1842: en sus consideraciones declara que son de propiedad del Estado las tierras que poseen los originarios, considerándose a éstos como una especie de enfiteutas. En su parte resolutiva expresa que los problemas sobre estas tierras deben ser resueltos por los Gobernadores de las provincias. (A pesar de ser aparentemente sólo una circular de tipo administrativo, desconoce en su parte considerativa la propiedad de los indígenas sobre las tierras y, por lo tanto, la capacidad de legarlas).

- Decreto de 13 de febrero de 1843: dispone la visita de todas las tierras sobrantes, exceptuando los terrenos que poseen los originarios.

  Posteriormente se limitaba la excepción si se habían cometido avances sobre las propiedades comunarias y fiscales. (La injerencia del Estado es ya clara, se declara propietario con el derecho de redistribución de la tierra).

Dentro de estas leyes contradictorias, propias de un Estado en formación, el problema central aparecía en la disyuntiva entre dar el derecho de propiedad perfecta a los comunarios "con libertad de enajenarlas"[7], aunque esta medida provocara desigualdades entre los indígenas o, por el contrario, redistribuir la tierra y entregar a los indígenas tan sólo el usufructo de ella. En todo caso, se hallaba por detrás un interés por abrir un mercado de tierras, intento que se verá plasmado en las medidas posteriores de Melgarejo y de la Ley de Exvinculación.

2. La argumentación jurídica y el uso de las leyes

Dentro del marco jurídico analizado más arriba, la cotidianidad de la vida rural utilizó las leyes que le convenían, dejando de lado las otras. Así, por ejemplo, la figura del testamento privilegiado fue usado para dar legitimidad a las disposiciones testamentarias de los indígenas, aunque a veces se aprovechó de este derecho para falsificar de manera burda los testamentos.

Así, por ejemplo, en el caso del testamento de Juana Valencia, ventilado ante el Juzgado de Pucarani el año 1832 (ALP.JP.C.3.L.21), el problema surgió sobre la legalidad del testamento,

7 Coronel Loza, Avelino Vea Murguía y Pedro Eguren: **Cuestiones de economía política**. 1832. El cuestionario es una fuente valiosísima para analizar el pensamiento económico de la época.

realizado frente a un número menor de testigos. Para argumentar la validez, se utilizó el artículo 452 del Código Civil que permitía la elaboración de papel simple como testamento privilegiado[8].

El hecho interesante en este caso es que como testigo del testamento aparecía una autoridad de la comunidad, en este caso el Hilacata Mariano Mamani, el cual, siendo yerno de la testadora se constituyó al mismo tiempo en heredero de la misma por el testamento y en depositario de los bienes mientras durara el juicio en su posición de autoridad tradicional. El juicio se suscitó debido a la existencia de una hermana y una sobrina que vivían fuera de la comunidad y que, debido a las leyes de sucesión, se convertían en herederas forzosas ab intestato, por encima de los derechos del yerno.

El Agente Fiscal argumentaba la necesidad de establecer "si la memoria simple que se manifiesta, como otorgada por la finada Valencia es testamento privilegiado, o reducirse a escritura pública" (fs.86), y además, "si declarada su nulidad podrá entrar en la sucesión Damiana Ticunipa como pariente en cuarto grado (sobrina carnal de la testadora)" (fs. 86). A pesar de los argumentos presentados, el fallo dió la razón a Mariano Mamani, yerno de la Valencia e Hilacata de la Comunidad de Lloco LLoco. Posiblemente, el hecho de ser una autoridad, mientras que la parte contraria no residía en la comunidad, favoreció el fallo del juez a su favor, aun por encima de las leyes que establecían un mayor derecho de los herederos ab intestato o forzosos por encima de los testamentarios.

Pero la leyes no fueron solamente causa de diversas interpretaciones para los mismos litigantes, sino también para las autoridades, en este caso para los empadronadores y cobradores del tributo. Así, por ejemplo, en julio de 1838, el apoderado fiscal de Omasuyos envió al Juez de Revisitas una especie de cuestionario para que se le explicara cómo proceder en el empadronamiento sin contradecir las disposiciones legales sobre la propiedad de la tierra. Las consultas se dirigían principalmente a la situación de los originarios reservados, los que, según la relación existente en torno al tributo, perderían sus derechos sobre las tierras, mientras que por la Ley de 28 de septiembre de 1831 conservaban la propiedad de las mismas.

Otro problema fue el de la situación familiar, es decir, si los reservados continuarían con el goce de sus derechos aun cuando su posición tributaria había pasado a sus hijos, "porque el sucesor matriculado se apodera de las tierras quedando el dicho... reservado a la mendicidad" (Macera: 32). Por otro lado, si se dejaba la tierra al reservado, el Estado dejaba de percibir esta contribución.

Finalmente, se consultaba sobre la situación de viudas y huérfanos, si podían ser inscritos en la matrícula. En la respuesta a estas preguntas se puede ver el interés del Estado y su posición doctrinaria. Así, en relación al problema de los originarios sin descendencia se establecía que:

8 Este artículo es el único que establece una diferenciación entre la situación del habitante urbano, criollo, mestizo y ciudadano y el habitante rural, determinando, no obstante, la capacidad de testar de estos últimos.

> Si están en el caso de los 10 años de posesión que requiere el 2o. artículo de la Ley citada (28-septiembre-1831), y además han cumplido los 50 años de edad, deben en mi opinión quedar excluidos de la contribución, sin que se cuide mucho de preguntar quien deba reemplazarlos. **Poco importa este pequeño déficit cuando se trata de sostener el decoro nacional garantizado por el segundo artículo de la ley recordada que les declaró esta propiedad.** Lo demás sería ilusión (Ibid.: 33).

Como se ve en este caso, la posición oficial es clara: por encima de los intereses económicos del Estado está el de garantizar la propiedad de los terrenos indígenas. Asimismo, en el caso de los hijos que dejaban en la mendicidad a sus padres, establecía "...por preferir un pequeño bien de 5 pesos se dejaría perecer a un anciano contribuyente que por largos años había subvenido a las necesidades del Estado". En este caso determinaba que el hijo debería permanecer como yanacona hasta la muerte de su padre. Finalmente, en el caso de la viudas y huérfanos, autorizaba su inscripción en la matrícula como tributarios (Ibid.: 34).

Con estos documentos podemos constatar que el Estado, a pesar de haber sido considerado un "Estado tributario", como lo nombran algunos autores, y que, por lo tanto, reconocía y apoyaba a las comunidades debido a la necesidad del dinero de la tributación, contenía dentro de sus doctrinas elementos liberales de reconocimiento a la propiedad privada indigenal. Esta posición es clara no sólo en las leyes sino también, como hemos podido demostrar, en las reglamentaciones. Por lo tanto, no va a ser sino a partir de 1839 que el Estado empiece a dar marcha atrás en el reconocimiento de la propiedad privada de los indígenas comunarios.

Otro elemento que se debe tomar en cuenta para analizar la situación aparentemente ambigua en cuanto a la propiedad indígena, es el de los términos. En varios de los testamentos analizados se presentan indígenas que aparecen al mismo tiempo como **contribuyentes de casta tributaria** y como **propietarios**, como es el caso de Salvador Fernández, de la Parroquia de San Sebastián (ALP.PN. Caja 2). Dentro de la lógica que se había utilizado en otros estudios sobre el tema, parecería una situación contradictoria, sin embargo, parece ser que esta situación era bastante normal.

Cuando a partir de 1839 cambió la política estatal, la situación de propiedad sobre las tierras indígenas se tornó inestable. Esta posición se fortaleció en la década de los años 40 con las medidas analizadas más arriba. El cambio significó en los hechos un vacío jurídico en cuanto a la sucesión, ya que no se podría legar lo que no les pertenecía y que simplemente usurpaban como enfiteutas. Este vacío promovió una serie de conflictos sucesorios. Así, en el juicio por tierras entre Esteban Limachi y Manuel Cruz por la herencia de Isidro Jarandilla (ALP.JL:C.5E.2:1848-52) se argumentaba que no se podía hacer testamento de tierras pertenecientes al Estado, a lo que Manuel Cruz respondía: "Que el supremo Decreto de 14

de diciembre de 1842, que revoca la Ley del 31 no es aplicable a la cuestión presente, aun cuando Esteban Limachi quisiera traer en su apoyo" (fs. 5v). El argumento se basaba en que el testamento había sido escrito antes del Decreto y que la ley no podía ser retroactiva. En los hechos, este Decreto quitó a los indígenas la seguridad de la propiedad perfecta sobre sus tierras y, por consiguiente, el derecho de transmitirlas.

3. La especificidad de las tierras comunarias. Sayaña y aynuqa

La situación de la sucesión de tierras entre los indígenas comunarios se hace más complicada aún si tomamos en cuenta las complejas estructuras de tenencia de la tierra. Los estudios etnográficos actuales establecen la pervivencia de dos formas de tenencia en las comunidades: la **sayaña** y la **aynuqa**. La primera es conceptuada como el solar, es decir, el terreno donde se encuentra la casa, aunque, como se ha podido ver, está compuesto no sólo del solar, sino también de una serie de terrenos dispersos llamados tablones. La característica específica es que es un terreno familiar y, aunque hay citas que hablan de una "distribución anual", parece ser que se suceden por herencia.

La aynuqa es una extensión de tierra cultivable que pertenece a la comunidad; está compuesta de una serie de pequeñas parcelas o kallpas donde cada contribuyente tiene el usufructo de varias. Está sujeta en su totalidad a una rotación de cultivos, seguida de varios años de descanso (Carter- Mamani: 452).

Esta visión era percibida claramente por los indígenas comunarios que habían convivido con ella durante siglos, pero no ocurría lo mismo con las autoridades estatales que muchas veces provocaron conflictos por no entender la situación. Así, Mariano Cruz, contribuyente del ayllu Hilata de Huarina explicaba su posición:

> Reconozco mi sagrado deber de defenderme contra la inmoderada pretención cuya irracionalidad está manifiesta en el referido mapa que con tanto descaro se ha presentado, como si una **sayaña** pudiera tener una separación semejante a una heredad medida y deslindada. Las **sayañas** desde su primitivo origen no han sido sino lugares de habitación destinadas para la estancia de un contribuyente, sino más asignación de unas cuadras para mantener su ganado. Las demás tierras como pastales, o lo que llaman vulgarmente **aynoqas**, son del común, pertenencen a todos los del ayllu y nadie tiene derecho a reputarse propietario porque allí está el usufructo (citado por Ximena Medinaceli 1986).

Aparentemente, entonces, sólo se podía suceder en la tierras de sayaña y no en las de aynoqa, más aún si tomamos en cuenta que parece ser que sólo los originarios tenían en propiedad terrenos de sayaña, mientras que los agregados debían contentarse con las **kallpas** de las

aynoqas, las cuales, a su vez, eran aparentemente repartidas anualmente entre los contribuyentes[9]. Entonces, sólo los originarios tendrían en realidad terrenos en propiedad distribuidos en toda la comunidad. Sin embargo, a través de los testamentos vemos que no sólo se transmiten sayañas sino también tierras de aynoqa, lo que aparecería nuevamente como una contradicción, ya que se estaría legando tierras que se reparten anualmente y de las cuales son sólo usufructuarios. Este problema será analizado más adelante.

Las tierras de aynoqa son importantes en el Altiplano, donde, debido al clima y a la complementariedad económica de labranza y ganadería, se hacían necesarias para permitir menos riesgos agrícolas y, además, para aprovechar grandes extensiones de tierras en descanso para el pastoreo del ganado. En las otras regiones estudiadas, la aynoqa ya no es importante. En el caso de Sapahaqui se encuentran aynoqas en las alturas con formas de sucesión especiales que veremos más adelante. En los Yungas, debido al tipo de cultivo permanente, como es el de la coca, la aynoqa no tiene una razón de existir; lo mismo ocurre con las comunidades de las Parroquias alrededor de la ciudad en las cuales la sayaña individual ha dado lugar muchas veces a una propiedad casi urbana.

4. El patrimonio indígena

Hasta aquí se ha establecido claramente que, en el caso de los indígenas de las comunidades, se establecía no sólo una pertenencia a la comunidad a través de patrones ya analizados largamente por otros autores, sino que esta pertenencia se entremezclaba con la pertenencia a una familia, hecho ligado directamente con la existencia de un patrimonio que era legado a través de relaciones familiares o de parentesco. La parte más importante del patrimonio lo constituía la tierra (o, en su caso, el derecho de usufructo sobre ella), pero no era éste el único bien que formaba parte del patrimonio. En éste debemos también incluir:

- *Animales y ganado.* Siendo la sociedad andina principalmente ganadera, al menos en ciertas regiones, el ganado constituía parte muy importante del patrimonio familiar. Estudios etnográficos establecen que "el ganado equivale para ellos a una reserva de dinero que aumenta constantemente; rara vez se lo considera como una fuente de alimentación y proteínas para la familia -es demasiado valioso para ser así desperdiciado" (Carter-Mamani: 112). Por lo general, las ovejas representan el ganado más numeroso, siguiendo en orden de importancia el ganado vacuno, los chanchos y las gallinas. En algunos casos, las mulas y burros son también parte del patrimonio familiar, así como

9 Las tierras cultivables se distribuían cada año en carnavales, en una ceremonia llamada **urak t'aka** (urqui-tierra, t'akanu-dividir) (Rossana Barragán 1982, citado por Ximena Medinaceli: 119). La misma autora prosigue con la siguiente cita:

> "Digan, si a los pocos días del carnaval del presente año, en la distribución o repartimiento que hace el Corregidor por costumbre cada año, de los terrenos de comunidad, me tocó o correspondió el tablón de **Chipa-amaya-pata...**" (Pucarani No. 288. 1864. f.7).

las llamas y alpacas. La concepción del ganado como parte fundamental del patrimonio familiar se plasma en el comportamiento que sobre él se tiene en algunas prácticas rituales, como las descritas por Olivia Harris en el norte de Potosí (Harris 1987: 252-253). Con el dinero recibido como **arkhu** para la celebración de la fiesta del pueblo, el receptor sólo podía comprar ganado, considerado como una inversión; si compraba cualquier otro producto de consumo era muy mal visto por la comunidad y por su familia.

- *Herramientas y útiles de labranza.* Eran también muy importantes ya que constituían una inversión muchas veces superior a sus posibilidades económicas, además de constituir los medios de trabajo. Entre los más importantes estaban los azadones, arados y, en el caso en que el testador fuera también artesano, sus herramientas específicas.

- *Tejidos y joyas.* Sólo los indígenas más ricos podían legar a sus herederos tejidos y joyas, que representaban, además de una forma práctica de invertir en bienes que no perdían su valor, un símbolo de status y poder.

Los testamentos analizados se limitan muchas veces a describir únicamente el patrimonio en tierras, aunque algunos describen también los otros bienes. Cuando el testamento se volvía contencioso, el juez determinaba la tasación de los bienes, pero sólo en este caso se podía saber el valor real del patrimonio. En todos los otros casos, los números y cuentas no aparecen en los testamentos. Parece ser que el valor explícito en dinero no tiene mucha importancia en las estrategias sucesorias indígenas, estrategias que se mueven por otros parámetros relacionados con el uso de la tierra, los bienes simbólicos y la "justicia", que dependía del comportamiento de los herederos con el padre y con su familia. Así, si analizamos los testamentos, vemos que la división y partición no es siempre equitativa, pero esta división para nosotros arbitraria de mejorar a un hijo sobre los demás, es perfectamente lógica dentro de los cánones rurales. El hijo que se queda tiene más derechos que el que se va.

Un ejemplo de lo que podía constituir el patrimonio de los indígenas comunarios lo encontramos en el testamento de Marcelo Aguilar (ALP.JP;41:1835. f1), que declaraba como sus bienes:

- Una sayaña llamada Pallina Aquiza con su habitación.
- Dos cocinas.
- Una vivienda en el pueblo de Laja.
- Varias callpas sin especificar su ubicación.
- Otra casa que no especifica dónde se halla.
- Más de cien ovejas.

En el testamento de Juana Valencia, ya citado, se declaraba el siguiente patrimonio:

Joyas: 2 tazas de plata, 2 topos de plata, 1 topo de oro, 1 cuchara de plata, 1 relicario de plata, 2 rosarios de cuentas, 2 medallas de plata.

Objetos de arte: 1 crucifijo y 1 San Francisco de bulto, 1 imagen de la Virgen con el niño en su cajoncito, 1 lienzo de San Ignacio.

Ropa y tejidos: 9 polleras de bayeta de la tierra, 4 rebozos, 3 axsus, 1 chaqueta de lanilla, 1 jubón de bayeta con manguillas de paño nácar, 1 pieza de bayeta blanca, 9 llicllas de listas y 7 moras, 8 taris de colores, 1 jubón de bayeta rosada, 1 poncho de colores, 7 frazadas de colores, 1 montera de terciopelo, 10 pellejos de ovejas, 7 ovillos de lana, 1 tari de algodón, 2 tiras de tafetán, 1 tira de cinta, 3 piezas de encaje.

Herramientas: 12 costales, 7 sogas, 6 reatas y chipas, 1 azuela, 1 arado, 2 palos, 1 hampa chica, 8 palos de telar, 4 tocones.

Muebles: 1 mesa chica, 2 sillas de madera, 1 caja chica de guardar ropa.

Ganado: 1 yunta de toros aradores, 6 burros entre hembras y machos, 63 ovejas madres, 1 cerdo.

Productos agrícolas: 1 y media carga de chuño, 10 chalonas, 1 pedazo de sebo, 2 cargas de papa dulce para semilla, 1 carga de monda, 9 cargas de cebada en grano, 16 qq de paja de cebada, 3 cargas de quinua.

Bienes inmuebles: 3 cuartos con su maderamen y sus puertas, 4 tablones de tierra barbechadas para sembrar (ALP.JP:C.3.L.21:1832-34; f. 15).

Como puede apreciarse, en los testamentos no siempre aparece todo el patrimonio. En muchos casos, parte de éste, como los muebles o la ropa, se repartía de manera privada. En el caso de la Valencia, como se trataba de un juicio contencioso, se pudo establecer por tasación que su patrimonio ascendía a 206 pesos 7 y medio reales.

5. Fases y formas de transferencia del patrimonio

El traspaso a través de un testamento o la herencia ab intestato (cuando había herederos forzosos) no constituía sino la última fase de un proceso largo por el cual las nuevas generaciones iban tomando posesión de los bienes de sus padres. Este traspaso escalonado tenía su origen en el interés, por parte del padre, de mantener la ayuda familiar en el trabajo

y, por otro lado, de asegurar para sus hijos una situación económica estable en su juventud. Blanca Zeberio, en un trabajo sobre los campesinos del sur de Buenos Aires, establece las siguientes fases en el proceso de transmisión:

> Una primera fase de "expansión" en la que el hijo,independientemente de la edad del padre, desarrollaba ciertas tareas de creciente responsabilidad, pero la conducción de la explotación y la toma de decisiones quedaba en manos del "pater familia". A continuación una fase "intermedia", en la que el hijo comenzaba a jugar un rol activo asumiendo poco a poco la dirección del establecimiento, momento que solía coincidir con su casamiento y por lo tanto con la creación de un nuevo hogar (menage)... Por último, la fase de "reemplazo", en la que el padre transfería (tanto en vida como post-mortem) la explotación a sus descendientes (Zeberio 1995:164).

En el caso de las comunidades andinas encontramos también varias fases en la transferencia del patrimonio. Una primera fase, muy temprana, es la que acompaña al rito de la **rutucha** o corte de cabello, en la cual se entrega al niño o niña (de unos tres a cinco años) una cierta cantidad de ganado por parte del padrino de la ceremonia y los otros participantes, que pasa a ser propiedad del menor. Esta propiedad entraña, además, cierto grado de responsabilidad del niño frente a su familia; así, empezará a cuidar del ganado familiar como pastor (Carter y Mamani 1982). Esta primera fase correspondería a la fase de "expansión" analizada por Zeberio, aunque la responsabilidad aparece muy temprano para los niños. Desde el momento de la rutucha "se espera que contribuya directamente al funcionamiento de la casa"(Carter-Mamani 1982:149).

Una segunda fase estaba ligada al momento en que se convertía en persona mayor y responsable, en **jaqi**. Este momento coincidía, por lo general, con dos actos, uno de tipo familiar y otro estatal, como son los momentos del matrimonio y de la transformación del joven en tributario (a los 18 años). En este momento, sobre todo en el del matrimonio, el padre entregaba a la hija como dote cierta cantidad de bienes y tierras, y al hijo una casa en la cual pueda vivir independientemente. Era también corriente la entrega de algunos tablones en propiedad o del derecho de usufructo de kallpas de aynuqa.

Marcelo Aguilar, de la región de Laja, declaraba lo siguiente en su testamento: "Declaro que a José Manuel, mi hijo (mayor), sin tener presente sus malas acciones faltándome al respeto en repetidas ocasiones, no le hago cargo alguno de haber pagado los derechos de su matrimonio, los que fueron treinta y tantos pesos **como a español**, los que los dono, mas se le dio cincuenta ovejas, una vivienda techada en el pueblo". Esta donación en vida del padre permitió al hijo mayor no sólo solventar sus gastos, sino, en este caso, convertirse en un vecino del pueblo, ya que, gracias a su padre, había logrado contraer un matrimonio de status y tener una propiedad en el pueblo. El caso es además interesante porque podemos ver que este hijo, gracias a la donación, salió de la comunidad; como consecuencia, su padre nombró como heredero principal a su hermano menor (ALP.JP:C.4.L.41. 1834/36).

En el caso del testamento de Pablo Mendoza, de la comunidad Cuchumpaya, en Chulumani, éste había entregado como anticipo de legítimas tierras y otros bienes a dos de sus hijos: "Que a Jacinto mi hijo que se halla casado con María Escobar, le he dado a cuenta de su haber o legítima unos cocales nuevos, platanares así mismo nuevos con otras cosas más (herramientas, ropas y ganado)...inmediatamente que se separó de mi compañía con motivo de su casamiento". "Finalmente, que a Bernardina, que es casada con Tiburcio Pinto, al tiempo de su enlace le he dado un cocalito con más un terreno de tres catos y medio...".

Esta entrega de tierras se relacionaba también con el momento en que el joven debía pasar a pagar el tributo, aunque no todos los tributarios eran casados, sólo los indígenas que lo pagaban podían considerarse adultos y casarse. Los padrones de las provincias estudiadas nos muestran una serie de jóvenes convertidos en tributarios que supuestamente habían recibido un pedazo de tierra para sobrevivir (Soux 1989)[10]. Aunque este tema debe ser analizado con mayor profundidad y con nuevas fuentes, es muy probable que este fuera uno de los motivos por los cuales aumentaron tanto los agregados, forasteros y vagos durante el siglo XIX.

A través de los testamentos hemos podido comprobar una verdadera división del patrimonio familiar a través de la donación intervivos. Esta fase concuerda con la fase "intermedia" de Zeberio.

Una tercera fase en el proceso de transmisión del patrimonio se presenta cuando el padre pasa a la categoría tributaria de **reservado**. El padre, que había cumplido ya los 50 años, empezó a ser considerado "anciano" y su situación frente a su familia, a la comunidad y al mismo Estado se modificó. Son numerosos en los padrones los casos en los cuales debe subrogar el pago de la contribución en manos de uno de sus hijos, o si no lo tiene, en manos de algún sobrino o pariente. Este traspaso de la categoría tributaria y de su relación dentro del "pacto de reciprocidad" con el Estado plantea un juego de poder familiar en el que las mayores responsabilidades ya no recaen en el padre sino en el hijo. Pero, ¿cuál es la situación en relación al patrimonio? Las instrucciones sobre el cobro de la tributación, ya analizadas más arriba, nos muestran que los hijos que cubrían el puesto de tributario del padre muchas veces los expulsaban de sus tierras, apropiándose de las mismas y aprovechando la posición ambigua del usufructo de la tierra a cambio del pago del tributo. Este hecho provocaba la aparición de muchos ancianos "mendigos", según palabras usadas por el revisitador.

Esta tercera fase se constituía también en el momento en el cual el padre podía definir a sus herederos. La subrogación en el pago del tributo establecía de hecho cuál de los hijos habría de heredar las principales tierras. Por lo general, el hijo que heredaba la condición tributaria

10 En el caso de la comunidad de Cuchumpaya en Yungas, encontramos empadronados varios en la categoría de "vagos", categoría que se había considerado era la que correspondía a los nuevos llegados, migrantes del Altiplano; sin embargo, al realizar el trabajo de reconstrucción de familias, encontramos que se trataba, por el contrario, de hijos jóvenes de familias de la comunidad que se empadronaban en esa categoría hasta que conseguían un terreno cultivable para poder pasar a la de agregados.

era también el que recibiría las mejores tierras a la muerte de su padre. Eso fue lo que ocurrió en el caso de la herencia de Cipriano Vargas, del ayllu Cata, en Sapahaqui. En este caso, el hijo mayor recibió la categoría y aprovechó para apropiarse, a la muerte de su padre, de todas las tierras. El caso fue a juicio y el juez dictaminó la división de las tierras, entregando dos tercios al mayor y un tercio al menor, además de establecer un nuevo tributario agregado, pago que debía realizar el hermano menor (ALP.JP. C4. E.34).

En el caso que no hubiera herederos hombres, la condición tributaria era heredada por la mujer, pero la mayoría de las veces fue el yerno el que asumió el rol. Este fue el caso de Bartolomé Cruz, esposo de Micaela Jarandilla, en Sapahaqui (ALP.JL.C.5.E.2.1852). Esta tercera fase no aparece en el trabajo de Zeberio y esto se debe a que la situación tributaria y de los reservados es específica de la región andina, se trata de una situación netamente colonial de relación tributaria entre indígena, propiedad de la tierra y pago del tributo.

La última fase se presentaba a la muerte del padre o madre. Es este el momento en que se produce el reemplazo definitivo en la propiedad. La sucesión aparece bajo varias figuras. En primer lugar encontramos la sucesión ab intestato, es decir, sin testamento. Debido al carácter rural de esta sucesión, no encontramos ningún documento que muestre cómo se llevaba a cabo, sin embargo, podemos deducir que este tipo de sucesión es la utilizada en la gran mayoría de los casos cuando había herederos directos (que por ley eran los comprendidos hasta en un cuarto grado de parentesco) y cuando se transmitía el patrimonio de una manera equitativa entre los herederos. Esto no significa que todos recibieran lo mismo, sino que, basándose en la costumbre, el patrimonio era repartido de tal manera que los herederos no presentaran quejas o entablaran juicios. Así, por ejemplo, era común -y esto persiste en muchos lugares, como se ha podido comprobar por trabajos etnográficos actuales- que el hijo menor heredara la casa paterna[11] ya que era él el que se había quedado a cuidar a sus padres en la vejez. Por otro lado, las mujeres tenían preferencias para recibir los implementos de cocina y los hombres para heredar las herramientas (Deere 1987). Este tipo de herencia sólo aparece en los expedientes cuando, a pesar de todo, la sucesión se torna contenciosa. Es entonces cuando surgen los testigos y los implicados explicando la manera como se transmitió el patrimonio. Fue este el caso ventilado en el Juzgado de Luribay en torno a los bienes de Isidro Jarandilla (ALP.JL:1848/52:C.5.E.2), en el cual recién se conoció la estrategia de sucesión cuando aparecieron dos contendientes pretendiendo las mismas tierras. En este caso, Jarandilla había dividido su patrimonio entre su hijo del primer matrimonio y su hija del segundo. El argumento que esgrimía el primero era que los bienes eran del primer matrimonio y, por lo tanto, la otra parte no debía heredar.

Una segunda figura es la sucesión testamentaria; este caso parece representar una mínima parte de los procesos de sucesión. Se realizaban generalmente cuando la partición no era equilibrada o existían formas especiales de sucesión, por razones que los mismos testadores explicaban.

11 Información personal de Xavier Albó, 1994.

Asencio Poma, de la estancia de Hampaturi, parroquia de San Sebastián, hizo testamento para explicar que tenía un juicio por tierras con Manuel Quispe, quien era al mismo tiempo su acreedor. Pedía en el testamento que se vendieran sus tierras para pagar la deuda (ALP.PN. C.3.1849. f84/84v). Asimismo, Salvador Fernández hizo testamento para dejar como herederos universales de sus bienes, ubicados en la parroquia de San Sebastián, a su hija natural y a un hijo adoptivo, y lo hacía por escrito para evitar conflictos con su esposa de la cual se hallaba separado por más de ocho años (ALP.PN:C.2.1834. f 59v/62).

Antonio Choque dejó sus bienes a Diego Arze, "a ley de agradecido y por las erogaciones que ha hecho a su favor". No explica la relación familiar que pudiera existir entre el testador y el beneficiario; se convierte, entonces, en una sucesión totalmente libre. Pablo Mendoza, de Chulumani, estableció en su testamento que nombraba herederos universales de sus bienes a sus hijos del tercer matrimonio, dejando prácticamente fuera de la sucesión a su hijo Isidro Mendoza, hijo del segundo matrimonio, "porque siempre se me ha ido a estar en la compañía de Dionisio Castro: que por noticias únicamente sé que se ha casado sin autoridad y licencia mía, ni como hijo me ha respetado, ni ayudado en cosa alguna de mis labranzas, y aun estando impedido en una cama sobre cinco años me dejó, ni se acordó jamás de mi persona, y por la total ingratitud que ha tenido hacia mí, póngolo para su constancia desde ahora y futuro" (ALP.PN:C.2.1834.F.41v).

El testamento servía, además, para dejar establecidos muchos otros asuntos no siempre relacionados con el patrimonio, desde el discurso infaltable de "encomiendo mi alma a Dios..." y las órdenes para establecer el lugar de su sepultura, hasta recomendaciones a sus hijos para que no iniciaran juicio entre ellos o para que cuidaran de su madre en la ancianidad.

Esta última fase de la transmisión corresponde a la del "reemplazo" analizado en el trabajo de Zeberio. Podemos comprobar que las fases y estrategias de transmisión del patrimonio no varían mayormente entre los grupos campesinos de diversas regiones, sean éstos comunarios o independientes, tributarios o no. Lo que interesa en todos los casos es más que nada la conservación del patrimonio familiar y el apoyo de los padres a sus hijos jóvenes.

6. Estrategias sucesorias

En el caso de las comunidades andinas encontramos que el proceso de sucesión no se limita únicamente al traspaso de los bienes (patrimonio), sino que, por sus características especiales, se trata de un traspaso de bienes, derechos y obligaciones tanto con el resto de la comunidad como con el Estado boliviano. Para analizar esta situación debemos tener en cuenta las siguientes características:

a) Se trata de una población tributaria. Todos los varones de 18 a 50 años pagan anualmente una cantidad de dinero por el concepto de tributo. En un primer momento, el tributo era pagado únicamente por los comunarios originarios, pero, posteriormente, el tributo se hizo general para toda la población indígena, aunque por lo general los originarios pagaban el doble que los agregados y que los yanaconas de las haciendas. El tributo fue durante toda la época colonial una contribución personal por la condición de indígena. Se trataba, en realidad, de un pago de vasallaje. Posteriormente, durante los primeros años republicanos, a pesar de que las leyes bolivarianas habían tratado de suprimir el tributo indigenal, éste tuvo que ser repuesto ya que se constituyó en el principal ingreso del nuevo Estado (Huber 1992; Platt 1982). En la época estudiada, el tributo fue la principal característica que encasillaba a los indígenas en un grupo social específico, ya que únicamente los indígenas tributaban.

b) El Estado no reconoce plenamente la propiedad indigenal sobre el suelo. Ya hemos analizado las contradicciones de las leyes republicanas frente al derecho de propiedad indígena, que en algunos momentos apoyaban la propiedad y en otros establecían que las tierras de comunidad eran propiedad del Estado. De cualquier manera, esta contradicción creaba inseguridad en los comunarios individuales quienes, para asegurar la propiedad de sus tierras, buscaron muchas veces convertirlas en propiedades privadas individuales (Soux 1994).

c) Existía confusión entre la propiedad comunal y la tenecia individual de las tierras. Los conflictos entre la comunidad y alguno de sus miembros y el interés de algunos de los comunarios de más prestigio por escapar a la injerencia de la comunidad sobre la propiedad y administración de las tierras nos muestra sociedades dinámicas que se hallan en el filo entre la defensa de sus derecho como comunidad y el interés privado. Esta situación creó muchos problemas al momento de la sucesión.

Estas características establecieron sistemas y estrategias propias de sucesión, ya que el hecho de heredar la tierra implicaba al mismo tiempo asumir obligaciones con la comunidad (puestos de mando, organización de fiestas, etc.) y con el Estado (fundamentalmente el pago del tributo, además del trabajo de prestación vial y postillonaje), así como derechos para el usufructo de tierras específicamente comunales como pastizales y aynuqas.

Estas estretegias establecían formas específicas de sucesión. Así, por ejemplo, era posible dejar a las hijas los terrenos de sayaña y, en las regiones de valle, los huertos, mientras que por lo general, los hijos heredaban el derecho de usufructo de las tierras comunales de aynoqa. Esto significa que existía una relación directa entre la herencia de "derechos" y el cumplimiento de "obligaciones", como el tributo, mientras que la herencia de bienes podía recaer en las hijas mujeres (y por lo tanto en los yernos), sin que por esto se subrogue necesariamente la condición tributaria.

Asimismo, esta relación entre sucesión, cumplimiento de obligaciones con el Estado y trabajo en la sayaña provocó una serie de abusos por parte de los jóvenes de la comunidad para suceder a los viejos. Así, en un caso citado por Ximena Medinaceli, nos encontramos con que: "el tumulto o asonada(donde) armados de chicotes y hondas han acometido la casa de Margarita Colque y le han dado de patadas y garrotazos" porque "como está en edad avanzada **varios indígenas pretenden sucederle en la sayaña"** (Collocollo No. 302. 1964) (Medinaceli:122). Esto significa que el derecho de propiedad estaba supeditado al trabajo y al pago del tributo, aunque las leyes hubieran tratado de proteger en la posesión a los ancianos. Estos problemas en torno a la sucesión de los ancianos sin hijos, crecieron en relación directa a la separación de los caciques de su papel en las comunidades. El puesto ejercido por las autoridades originarias pasó al Corregidor y, por lo tanto, los juicios por sucesión que antes se habían solucionado a nivel intracomunal y privado pasaron a la ley del Estado.

Otro problema que debe analizarse es el de la situación poco clara de la propiedad indígena. ¿Cómo podía darse en sucesión tierras que podían no pertenecer al indígena? Las estrategias para solucionar este problema fueron numerosas. Una primera forma la encontramos en el documento de compra-venta de cocales entre Miguel Palma y su esposa y Juan Pilco y su mujer. En este documento se establece lo siguiente: se vende "la expresada sayaña y todo lo demás que le pertenece y en los términos relacionados en esta escritura. En su conformidad se hicieron los otorgantes mutuamente gracia y donación de la demasía o menos valor del importe de cocales **sin incluir el terreno por no estar aclarado por ley ser de la pertenencia de los comuneros, y solamente el usufructo directo a los frutos que diere según los plantíos que pusiere el propietario..."** (ALP.PN: caja 2:1834). Esto significa que se vendían los cocales, la producción y las mejoras pero no la tierra. Sin embargo, la estrategia consistía en que era prácticamente imposible separar los cocales de la tierra donde estaban plantados y así, indirectamente, se estaba entregando también la tierra.

Otra estrategia para poder legar o traspasar las tierras era el afirmar que éstas habían sido adquiridas por compra. Pablo Mendoza, en su testamento, decía lo siguiente: "Declaro por mis bienes las tierras de Paylalari en la comprensión de Chulumani, las que adquirimos con mi mujer presente Micaela Cuentas **por compra** que hicimos de Florentino y Pío Espinoza" (ALP.PN;caja2:1834; f.42). Los terrenos adquiridos de esta manera tenían asegurados los derechos de propiedad y, por lo tanto, la posibilidad de legarlos.

Este interés por demostrar que las tierras habían sido adquiridas por compra llevó al extremo de falsificar documentos, que fue lo que ocurrió en el caso de los hermanos Guarachi, los cuales, con este fin, fraguaron un documento colonial donde se hacían pasar por descendientes de los caciques Guachalla de Pucarani y que, por lo tanto, sus tierras, adquiridas por compra-venta, eran propiedad privada y no tierras comunales (ALP.JP:C.7.L.90:1845-49).

Otra estrategia para evitar problemas sucesorios fue el entregar a los herederos tierras en **posesión precaria**. Mientras el heredero habitara esa tierra, y más aún, si construía en ella una habitación, era muy difícil que tanto el Estado como las otras personas particulares lo pudieran expulsar. Muchas veces el hecho de construir una habitación daba por sí el derecho de tenencia; así, en los juicios encontramos datos como el haber estado "durante varios años en la posesión **sin contradicción**", como un argumento válido para heredar posteriormente el terreno.

En las zonas de cultivos perennes, la estrategia consistía en realizar mejoras, como plantar árboles frutales o cocales para segurar la posesión del terreno y heredarlo posteriormente.

Finalmente, se puede demostrar que, aunque el Estado hubiera negado en muchos momentos la propiedad indígena, fue incapaz de impedir el derecho a la sucesión de tierras entre los indígenas comunarios. Si existían herederos forzosos, el patrimonio pasaba sin ningún problema, y amparado por la ley de la costumbre, a los herederos, si no existían herederos podía llevarse a cabo un juicio para determinar quién heredaría los bienes, los cuales, por lo general, pasaban a manos de algún pariente. Finalmente, si no había parientes, pasaba a manos del comunario que había subrogado la tributación. El Estado sólo pudo intervenir luego de la Ley de 1843 (de tierras sobrantes) para conseguir nuevos tributarios, pero rara vez para modificar el derecho sucesorio indígena, ya que los parientes tenían preferencia para entrar en las tierras sobrantes aun al precio de duplicar su tributación, como fue el caso de Francisco y Lino Ralde, en Sapahaqui (ALP.JL: C.5.E.1.:1843).

7. La disyuntiva de la sucesión: conservación del patrimonio o división de los bienes

Dentro de los procesos de sucesión de indígenas primaron fundamentalmente dos posiciones que muestran dos perspectivas económicas familiares diferentes. Por un lado, se halla la perspectiva de dejar la herencia de la tierra a un sólo hijo y evitar así la división del patrimonio. En este caso, el hijo heredero principal se hacía cargo del mantenimiento de la familia y de ayudar a sus otros hermanos menos favorecidos, además de cuidar al padre o madre sobreviviente. Este tipo de sucesión estaba favorecido por las leyes específicas en torno al indígena, ya que era interés del Estado promover un sistema de tierras racional y evitar el minifundio. En este sentido va la llamada "Ley de sucesión de indígenas" de 1838, que establecía un tipo de mayorazgo sobre las tierras comunales, "prefiriendo el varón a la hembra y el mayor al menor" (Flores Moncayo 1953). Este sistema, aunque modificado por las leyes de la costumbre, fue el asumido en algunos casos donde se hacía mejoras sobre un determinado hijo, declarándolo heredero universal, mientras que a los demás se les hacía donaciones menores, no siempre en un sentido monetario -ya que una casa en el pueblo, por ejemplo, podía valer más que la sayaña-, sino en un sentido simbólico de lo que significaba el patrimonio rural, cuyo bien más preciado era la tierra, es decir la sayaña y el derecho a las aynuqas.

Este sistema de sucesión, propio, por ejemplo, del sistema campesino francés, trataba de evitar que los bienes en tierras se dividieran. La estrategia familiar para seguir explotando la tierra bajo este sistema fue el del arriendo a los hermanos o parientes. Otra forma fue la de conseguir, a través de la figura de los agregados, un tipo de posesión en el cual uno de los hermanos, el inscrito como originario, tuviera el rol principal en la familia, mientras los otros sólo contaban con tierras de aynuqa.

Pese a la Ley de 1838, la gran mayoría de los testamentos estudiados siguen más bien la política de dividir el patrimonio entre los hijos, aunque sin especificar la proporción exacta que le tocará a cada uno de ellos. Declaran, por ejemplo, herederos universales de sus bienes a tres o cuatro hijos, pero sin definir qué lugar de la sayaña será de cada uno. Así, Pablo Mendoza declaró como herederos a los hijos de su tercer matrimonio con Micaela Cuentas pero no dejó claramente establecido si todos recibirían la misma proporción de terreno a pesar de que, a través de donaciones había ya adelantado parte de la herencia a dos de sus hijos. En el caso estudiado no se presentaron problemas ni litigios, pero esto no era frecuente (ALP.PN:caja2:f.41-43v.).

En el caso de la sucesión de Cipriano Vargas, del ayllu Cata de Sapahaqui, se presentó un conflicto entre los dos herederos. El padre había dejado la tierra repartida entre sus dos hijos, pero no la había dividido ni amojonado. Esto fue aprovechado por el hermano mayor, quien, como había heredado la categoría de originario, quiso apropiarse de todas las tierras. Siendo un problema interno familiar, la comunidad pidió que los hermanos solucionaran el problema de forma pacífica, sin embargo, el pleito llegó hasta el juzgado, que repartió la tierra nuevamente (ALP.JL:C3.E.34).

El problema de la partición de las tierras se complicaba cuando los hermanos procedían de distintos matrimonios, como fue el caso de Isidro Jarandilla, en Sapahaqui, que había instituido como herederos a su hijo del primer matrimonio, a su segunda esposa y a su hija del segundo matrimonio. El juicio giró en torno a los derechos de los sucesores del primer matrimonio sobre bienes que supuestamente había recibido durante su segundo matrimonio (ALP.JL:C.5.E.2.1848-52). Por lo general, en estos casos, la esposa sobreviviente y los hijos del último matrimonio tenían más opciones de heredar que los hijos huérfanos de anteriores uniones.

La tendencia a dividir el patrimonio en tierras hubiera provocado rápidamente un sistema de minifundios si no hubiera existido una fuerte mortandad infantil, que impidió en este caso una división aún mayor. Por lo general sobrevivía entre el 30 y el 40 % de los hijos, lo que daba un promedio de tres a cuatro herederos (Soux 1989). Si tomamos en cuenta que el 50 % de éstos eran mujeres y reducimos, además, el porcentaje de hijos naturales (un 20 %, aproximadamente), los herederos no debían dividir mayormente el patrimonio heredado.

En algunos casos, inclusive, el patrimonio podía ser duplicado por el matrimonio. Este fue el caso de Francisco Ralde, quien heredó una sayaña de sus padres y otra de sus suegros, incrementando notablemente su patrimonio (ALP.JL: C.5.E.1).

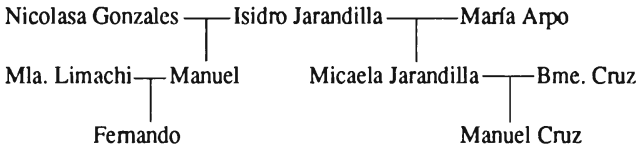
¿Qué bases sostenían cada una de las posiciones sobre la sucesión y la herencia? Ambas formas presentaban ventajas y desventajas, e inclusive las normas legales no eran claras, ya que mientras el Código Civil establecía una división de la "legítima", la norma específica de 1838 establecía el sistema de herencia concentrada en un sólo hijo. Entre la disyuntiva de **igualdad-desigualdad** entre herederos, planteamos como hipótesis que la segunda respondía más a una lógica tributaria con una base fuerte de la ley de la costumbre. Mientras el poder del cacique estuvo presente, poco importaba si era uno o varios hijos los que heredaran, ya que la ley de la costumbre establecía que todos tuvieran acceso a las tierras productivas a través de arreglos internos, es decir que, aunque prevalecía la **desigualdad** para fuera, ésta era contrarrestada por mecanismos comunales. Cuando el poder de las autoridades originarias dejó de ser respetado y su cargo fue asumido por las autoridades estatales, empezó a prevalecer la lógica de la **igualdad**, es decir, la de la partición de los bienes, ya que la ley de la costumbre del acceso a tierras debía ser garantizada por la ley del Estado.

Varios autores se han detenido a investigar las causas por las cuales aumentó el número de agregados y forasteros en todas las comunidades (Klein 1987; Rodríguez 1995). Las explicaciones se han orientado por el lado del mercado y del interés del Estado por aumentar el número de tributarios en base a las tierras sobrantes. Otra explicación es la que sostenemos ahora, que se trata más bien de una forma de garantizar la sucesión **igualitaria** sobre el patrimonio, solución que plantea también la influencia de los patrones liberales de igualdad de derechos en medio de la vida de la comunidad. En todo caso, la decición sobre el destino del patrimonio parece ser una decisión personal y no comunal, aunque en caso de conflictos la comunidad no perdía sus derechos a opinar sobre el tema.

8. Formas de división del patrimonio

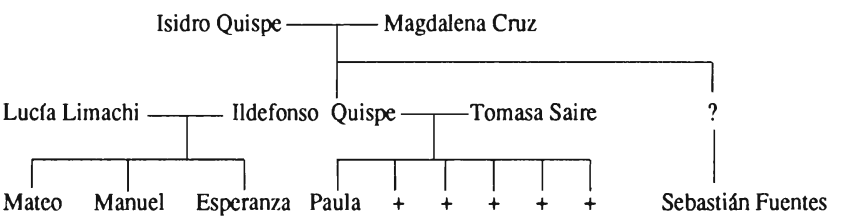
A través de la elaboración de árboles genealógicos de las personas involucradas en testamentos y juicios que se han estudiado, se ha podido establecer que los principales herederos fueron los hijos legítimos del último matrimonio; en segundo lugar, y sobre todo cuando faltaban herederos legítimos, aparecen los hijos naturales como herederos. Cuando no existen parientes directos y herederos forzosos, el heredero puede ser ya sea el yerno o algún sobrino; finalmente, si faltaban todos estos, la herencia era recogida por algún extraño bajo testamento.

El árbol genealógico de Isidro Jarandilla nos permite analizar los lazos de parentesco y los conflictos suscitados entre las familias:



El conflicto surgió entre Manuela Limachi, viuda de Manuel, y Bartolomé Cruz, esposo de Micaela Jarandilla, sobre los derechos a la tierra que el suegro común había repartido entre los hijos de sus dos matrimonios.

El cuadro genealógico de Ildefonso Quispe nos muestra otra figura:



En el testamento nombra herederos universales a sus hijos Mateo, Manuel y Esperanza "para que tengan señorío en mis bienes", y a su hija Paula Quispe, del primer matrimonio, le deja 6 tablones de terrenos y una kallpa en la aynuqa. A pesar de que no hemos podido determinar el parentesco o relación, deja a Pablo Quino un tablón y una kallpa, mientras que a su sobrino, que era un vecino del pueblo llamado "don" Sebastián Fuentes Pavón, le dejaba el usufructo de las tierras que habían sido de su madre, hermana de Ildefonso Quispe.

El problema surgió en torno a la herencia del sobrino que, según una de las partes, "las tenía prestadas pero no adjudicadas".

Dentro de cánones de tenencia complicados, en los cuales se entremezclan sistemas de propiedad, posesión, tenencia, usufructo, préstamo, arrendamiento y uso comunal, el proceso de transferencia del patrimonio, ya sea por compra-venta o por sucesión, presenta muchísimas figuras, de las cuales sólo se han presentado algunos ejemplos.

9. Género y sucesión

A través de la relación existente entre la supuesta propiedad y el pago del tributo, el papel y la situación de la mujer frente a sus derechos para dar y recibir bienes patrimoniales es aún más inestable que para cualquier otro miembro de la comunidad. En los documentos sobre

el pago del tributo y en los padrones de tributarios las mujeres empezarán a figurar como contribuyentes "por la posesión" a partir de mediados del siglo. Con anterioridad, su situación como propietaria pero no contribuyente debía manejarse internamente, subrogando la posición como tributaria en algún pariente masculino, que muchas veces le quitaba el derecho al usufructo de la tierra, tal como hemos visto más arriba. La mujer, según el Código Civil Santa Cruz, aunque propietaria, debía contar con el aval del marido para vender sus tierras, no así para testar, acto que podía realizar libremente. Sin embargo, se hallaba casi siempre bajo la autoridad de algún hombre, sea éste su marido, su hijo o su padre, como fue el caso de Manuela Limachi, analizado ya, cuyo juicio fue dirigido por su padre Esteban Limachi.

La mujer recibía los bienes generalmente como dote al momento de casarse. Estos bienes eran administrados por el marido y legados a los hijos; sin embargo, muchas veces la herencia de la tierra no pasaba por la mujer sino que iba directamente al yerno, como el caso de Francisco Ralde, quien heredó las tierras de sus suegros. En este caso, por la influencia de la situación tributaria, era el hombre el que recibía la herencia y la mujer era dejada de lado.

Finalmente, en los casos de sucesión de la mujer sin hijos sobre bienes parafernales del marido, ésta tenía el derecho únicamente a la cuarta parte del patrimonio de su esposo, mientras que el resto era repartido entre los parientes directos del marido. En un caso ventilado en la prefectura, entre Vicente Quispe, tio del difunto y Teresa Ramos, su esposa sobreviviente, el juez expresó que, de acuerdo a varios artículos del Código Civil (614, 615 y 616), Vicente Quispe debía suceder a su sobrino y Teresa Ramos se reservaba únicamente la cuarta parte (ALP.EP:caja 22. 1846).

10. Conclusiones

Este trabajo forma parte de otro más extenso sobre el tema de la propiedad indígena en el siglo XIX; las conclusiones, por lo tanto, son parciales y están circunscritas únicamente al tema específico de la sucesión.

En primer lugar, hemos podido constatar que la lógica familiar se fue imponiendo lentamente en las comunidades, esto debido fundamentalmente al debilitamiento de los lazos comunales frente a un Estado que, conforme se iba liberalizando, promovió de cierta manera nuevas propuestas y parámetros de tenencia de la tierra. Es en esta lógica que se presenta el tema de la sucesión y la transmisión del patrimonio familiar.

Las contradicciones de la ley y las normas, así como una mayor presencia del Estado en el área rural, planteó a los comunarios la necesidad de asegurar para sí y sus descendientes el acceso a su fuente de vida: la tierra. El derecho sucesorio se presenta como la forma más segura de garantizar su derecho propietario.

Dentro de los parámetros de sucesión se presentan varias fases de transmisión del patrimonio que se ligan tanto a la vida familiar como a su relación con el Estado. Estas diversas fases permiten tanto la defensa del patrimonio como la ayuda familiar en momentos claves del ciclo vital de padres e hijos.

La disyuntiva de sucesión pasa necesariamente por dos opuestos de igualdad y desigualdad entre los herederos. Mientras más débil aparece la ley de la costumbre se fortalece la tendencia hacia la igualdad en la sucesión de las tierras.

La división del patrimonio generó una serie de tensiones entre los miembros de una misma familia, más aún cuando existía más de una familia suceptible de heredar, como en los casos de varios matrimonios.

Finalmente, la situación dependiente de la mujer se presenta también en el caso de la sucesión. Así, al no tributar, la mujer tiene un derecho mucho más frágil sobre la tierra.

BIBLIOGRAFIA

ANTEZANA, Alejandro: 1988 — **Estructura agraria en el siglo XIX.** Ed. CID. La Paz.

BARRAGAN, Rossana: 1988 — **Espacio urbano y dinámica étnica.** HISBOL. La Paz.

BJER, María Mónica y Andrea REGUERA (comps.): 1995 — **Problemas de la historia agraria. Nuevos debates y perspectivas de investigación.** IEHS. Tandil.

BONILLA, Heraclio et al: 1987 — **Comunidades campesinas. Cambios y permanencias.**

CALDERON J., Raúl: 1991 — "Conflictos regionales en el altiplano paceño". En: **Revista DATA.** No. 1.

CARTER, William y Mauricio MAMANI: 1982 — **Irpa Chico. Individuo y comunidad en la cultura aymara.** Ed. Juventud. La Paz.

DEERE, Carmen Diana: 1992 — **Familia y relaciones de clase. El campesinado y los terratenientes en la sierra norte del Perú (1900 - 1980).** IEP. Lima.

DUBY, George: 1985 — **Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea (500 - 1200).**

FLORES MONCAYO, José: 1953 — **Legislación boliviana del indio.**

GONZALBO AIZPURU, Pilar y Cecilia RABELL (comps.): 1994 — **La familia en el mundo iberoamericano.** UNAM. México.

HARRIS, Olivia; Brooke LARSON y Enrique TANDETER: 1987 — **La participación indígena en los mercado surandinos.** CERES.

HUBER ABENDROTH, Hans: 1991 "Financias públicas y estructura social en Bolivia. 1825-1872". Universidad Libre de Berlín. Tesis de maestría inédita.

KLEIN, Herbert: 1993 **Haciendas and ayllus. Rural Society in the Bolivian Andes in que Eighteenth and Nineteenth Centuries.** Stanford, California.

LANGER, Erick: 1989 **Economic Change and Rural Resistance in Southern Bolivia 1880 - 1930.** Standford Univ.

LEMA, Ana María (Coord.) y otros: 1994 **Bosquejo del estado en que se halla la riqueza nacional de Bolivia con sus resultados, presentado al examen de la Nación por un Aldeano hijo de ella. Año de 1830.** Plural Editores/UMSA. La Paz.

LEON, Pierre: 1980 **Historia económica y social del mundo.**

MEDINACELI, Ximena: 1986 "Estrategias de resistencia en el altiplano paceño. Omasuyos, siglo XIX". Tesis inédita, UMSA.

METCALF, Alida: 1994 "La familia y la sociedad rural en Sao Paulo Santana de Parnaiba, 1750-1850". En: **La familia en el mundo Iberoamericano.**

OSSIO, Juan: **Parentesco, reciprocidad y jerarquía en los Andes. Estudio en la comunidad de Andamarca.** Lima

PLATT, Tristan: 1982 **Estado boliviano y ayllu andino. Tierras y tributos en el norte de Potosí.** IEP. Lima.

RODRIGUEZ, Gustavo: 1995 **La construcción de una región. Cochabamba y su historia. Siglos XIX y XX.** UMSS. Cochabamba.

SANTA CRUZ, Andrés: **Código Civil Boliviano.**

SILES, Hernando: 1945 **Código Civil Boliviano.** Imprenta de Beech y Cia.

SOUX, María Luisa:
1989 "Historia generacional de la comunidad Cuchumpaya Yungas. 1825-1880". Inédito.

1994 "El problema de la propiedad en las comunidades indígenas. Patrimonio y herencia. 1825-1850". Ponencia presentada al Congreso Siglo XIX. Sucre.

SPALDING, Karen:
1974 **De indio a campesino.** IEP.

STAVENHAGEN, Rodolfo y Diego ITURRALDE:
1989 **Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina.**

URQUIDI, Arturo:
1982 **Las comunidades indígenas en Bolivia.** Librería Editorial Juventud. La Paz.

URQUIETA, Débora:
1994 **De campesino a ciudadano.**

ZEBERIO, Blanca:
1995 "El estigma de la preservación. Familia y reproducción del patrimonio entre los agricultores del Sur de Buenos Aires". En: **Problemas de la historia Agraria.** Tandil.