APROXIMACIONES AL PENSAMIENTO CRÍTICO. REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LA REALIDAD SOCIAL BOLIVIANA

Harry Soria Galvarro Sánchez de Lozada
EDITOR

FUNPROEIB Andes
PROEIB Andes

SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos

FHCE
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

UMSS
CESU

Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes)

Harry Soria Galvarro Sánchez de Lozada
(Editor)

APROXIMACIONES AL PENSAMIENTO CRÍTICO.

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LA REALIDAD SOCIAL BOLIVIANA

FUNPROEIB Andes
PROEIB Andes

SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos

FHCE
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

UMSS
CESU

Cochabamba – Bolivia

Directora ejecutiva
Marcia Mandepora Chundary

Administradora
Nohemí Mengoa Panclas

Editor y Coordinador de Proyecto
Harry Soria Galvarro Sánchez de Lozada

Asistente de Proyecto y Cuidado de edición
Juana Eliana Guzmán Miranda

Comité Editorial
Inge Sichra y Luis Enrique López

Calle Néstor Morales No. 947
Entre Aniceto Arce y Ramón Rivero
Edificio Jade, 2º piso
Teléfonos: (591) (4) 4530037, 77940510
Página web: www.funproeibandes.org
Correo electrónico: fundacion@proeibandes.org
Cochabamba, Bolivia

ISBN: 978-99974-997-1-4

Depósito Legal: 2-1-573-19

Índice

PARTE II:
REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

Presentación

El presente texto de "Aproximaciones al pensamiento crítico, reflexiones epistemológicas sobre la realidad social boliviana" es la condensación de diferentes trabajos escritos, a partir de una serie de actividades la Fundación PROEIB Andes viene desarrollando estas temáticas a través de cursos de investigación intercultural y epistemológica, así como de un seminario internacional. Los artículos presentados son parte de una selección de trabajos involucrados en las actividades. Esos espacios de cualificación a docentes y estudiantes (pre y posgrado) de la Universidad Mayor de San Simón fueron organizados por la FUNPROEIB, el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes y el Centro de Estudios Superiores Universitarios-CESU, en coordinación con las decanaturas, direcciones académicas, Institutos y Centros de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Ciencias Jurídicas y Políticas, durante la gestión 2018.

La presente publicación tiene una doble intención: por un lado, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ha generado, abrir un espacio para la reflexión epistemológica que derive en proporcionar elementos para la comprensión ontológica y cognoscitiva de la realidad social boliviana; y, por otro, contribuir a las formas de producir conocimientos desde la realidad cotidiana y académica.

El desafío para cada uno de los autores fue explicar, desde su quehacer académico, modelos de comprensión de la realidad

que identifiquen otros saberes, otros criterios que operen creíblemente en los contextos y prácticas sociales declaradas inexistentes por una forma de conocimiento occidental. En el que, el conocimiento de una parte de la realidad no refiera a ignorancia, sino por el contrario sea capaz de construir puentes de diálogo.

De este modo, la FUNPROEIB Andes quiere agradecer el aporte de cada uno de los autores y, por supuesto, a las instituciones quienes participan activamente en pro de una reflexión multidisciplinar e intercultural a partir de la praxis investigativa. Esto con la intención de seguir caminando bajo el ámbito de la pluralidad epistémica, del diálogo de conocimientos, saberes y formas de producirlos procurando avanzar en la pertinencia de las "otras" epistemologías como matrices explicativas de contextos plurales y complejos como es el caso boliviano.

Mgr. Marcia Mandepora Chundary
Directora Ejecutiva
FUNPROEIB Andes

Introducción

El presente libro es resultado del trabajo en formación y capacitación a docentes y estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón desarrollados por la FUNPROEIB Andes, en el marco de los convenios interinstitucionales suscritos con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, la Facultad de Ciencias Sociales y el Centro de Estudios Superiores Universitarios. Todas estas instancias de educación superior, desde sus disciplinas, se propusieron pensar la pluralidad de la sociedad boliviana bajo dos prismas: la interculturalidad, en su especificidad epistémica, y la multidisciplinariedad. Ambas líneas de trabajo evidenciaron que a mayor pluralidad se logra una mejor comprensión de los procesos sociales en general, particularmente de las formas de producción de conocimiento. Bajo este principio se enfrentó la *ficticia* separación entre epistemología y saberes, ya que la llamada epistemología *occidental* categorizó a las otras formas de producción de conocimiento, particularmente la indígena como *para-filosofía* o *etno-filosofía*, *cosmovisión* o simplemente *seudo-filosofía*, desde el arquetipo griego-occidental de filosoficidad, que se corresponde con un determinado método y lógica de construcción de conocimiento de carácter monocultural, el cual niega por antonomasia su carácter universalista (Estermann, 2006, p. 18-19).

La matriz cultural de esta forma hegemónica de producción de conocimiento se sostiene en el paradigma de la conciencia, que muchas veces sirvió para ocultar la realidad a partir del efecto de ausencia que produce (Santos, 2009), donde la racionalidad abstracta es la única forma de producción de conocimiento. Así, se dejan de lado las prácticas sociales como prácticas epistémicas, como formas de producción de conocimiento social que

resuelven problemas prácticos. De allí que la epistemología se defina en relación a las prácticas que genera, transmite y aplica en el medio cultural donde se producen (Olivé, 2009).

Considerando estos elementos, el presente libro adopta una posición crítica de las formas hegemónicas de producción de conocimiento, las cuales, desde su pretendida universalidad, niegan el pluralismo epistemológico. El libro comprende dos secciones: en la primera parte, se presentan los resultados de investigaciones etnográficas que abordan las diversas formas de producción de conocimiento de los pueblos indígenas y los colectivos de las diversidades sexuales y de género, esto a partir de sus prácticas cotidianas sostenidas en sus matrices culturales resultado de sus procesos de organización sobre los cuales y desde los cuales se esgrimen estas reflexiones, que ponen en cuestión la pretendida racionalidad de la "*academia*"; la segunda parte, dando continuidad a la crítica, refuta las formas hegemónicas de producción de conocimiento, ancladas en la división entre el objeto y el sujeto de investigación, se presenta un conjunto de reflexiones teóricas y metodológicas que buscan contribuir a una cognición plural. Si bien, el orden que presentamos responde a una intensión, valorar la producción de conocimiento desde una base empírica, esta no soslaya el valor de la crítica teórica, ambas acciones se complementan y se entrecruzan de manera permanente en el quehacer investigativo. Razón por la que, los artículos presentados no requieren ser leídos de forma lineal; por el contrario, la lectura cruzada y complementaria entre las investigaciones etnográficas y las reflexiones teóricas enriquecerá y acercará al lector al objetivo del libro, construir una crítica epistemológica desde el pluralismo.

Investigaciones sobre la realidad social boliviana: primera parte

Abre esta sección, Víctor Hugo Mamani, quien nos muestra los resultados de una investigación etnográfica sobre las formas de producción de conocimiento colectivo del ayllu Sikuya (Norte Potosí). El documento devela los conocimientos invisibilizados por la academia y describe la coexistencia del conocimiento indígena y no indígena desde un espacio: el *ayllu; y* pone en cuestión la pretendida superioridad del conocimiento científico frente a la naturaleza entendida como un objeto inerte capaz de ser manipulada en provecho del hombre. Para la ciencia hay una separación ontológica entre lo humano, lo divino y lo natural; de ese modo construyó una relación asimétrica con la naturaleza, para dominarla. Esta perspectiva decantó en la unión entre ciencia y raza: para Kant el color de piel fue sinónimo de superioridad o inferioridad; para él, el blanco es talentoso por naturaleza capaz de producir razón. Este entendimiento tuvo consecuencias devastadoras para los pueblos indígenas, pues su conocimiento fue expulsado a la periferia por no encajar en los moldes de la racionalidad occidental.

Por el contrario, los pueblos indígenas mantienen una relación filial con la naturaleza; su entorno natural les permitió moldear su pensamiento y sus acciones de forma diferente en sus relaciones sociales, expresadas, por ejemplo, en los rituales de siembra y pedidos de lluvia. Al hacerlo ponen en evidencia la estrecha y complementaria relación de la población indígena con su medio ambiente, lo que desde la perspectiva del pensamiento indígena se denomina *estar siendo con la naturaleza*, saber que se adquiere en la experiencia, en los relatos orales y el diálogo constante con su entorno natural.

Por otra parte, el autor revela las estrategias de negociación de los campesinos con la sociedad minera, de su entorno, a partir del ingreso de los niños a la escuela, donde aprenden las lógicas del mercado y la interrelación con los "otros". Esto no afecta en la pérdida del conocimiento local y mucho menos en su forma de transmisión -la oralidad-, la que es combinada con la escritura, con la finalidad de preservar ciertas formas de producción de conocimiento. El *ayllu* se ha constituido en el espacio que abre sus puertas al conocimiento foráneo ya que con el tiempo han entendido la pluralidad epistemológica desde su mirada. El componente político del conocimiento ha sido interiorizado, en su doble vertiente, como un instrumento de poder capaz de producir dominación y sometimiento, pero también, como un recurso desde el cual se articulan las acciones políticas en las reuniones comunales.

En segundo lugar, Marbin Mosquera comparte los resultados de una investigación realizada con los urus de la comunidad de Iruhuito Urus, en el departamento de La Paz, respecto de la situación por la que atraviesa la pervivencia de la lengua uchumatuqo. El artículo analiza el tratamiento de la lengua indígena en el currículo base y regional, desde el cual se evidencia un discurso favorable a lo lingüístico a través de la relevancia que se presta al plurilingüismo y la intraculturalidad. Pero, estamos ante una realidad diferente en la Unidad Educativa "Iruhuito Urus", donde la enseñanza del idioma se reduce a saludos, palabras sueltas y producción de textos a través de oraciones simples, hechos que llevaron al autor a realizar un análisis sociolingüístico de las resignificaciones simbólicas identitarias que emergen en los jóvenes urus. Para realizar este trabajo, el investigador tuvo que despojarse de las categorías piramidales de investigación, donde el investigador experto es el que tiene las habilidades investigati-

vas, así como el manejo de métodos y procedimientos que le permitan generar conocimiento. Por el contrario, su camino estuvo signado por el empoderamiento de la población en su proceso de investigación, el cual se dio a través de la autoreflexión para la identificación de sus problemas y la búsqueda de soluciones conjuntas. De alli que el método usado fuera la Investigación-Acción Participativa (IAP).

El uchumataqo tiene una particularidad que vale la pena resaltar, es el idioma que influye en las decisiones políticas y educativas de la Nación Originaria Urus (NOU), por su fuerte carga identitaria para los urus Iruhuito. Esta variante lingüística al interior de la población de Iruhito se ha configurado como un elemento distintivo de su identidad; ellos se niegan a aprender la variante lingüística chipayataqu, dominante en la región uru. Por ello, se está dando un proceso de "revitalización" cultural pese a la carencia de nativo hablantes. Pese a que en 1952 la lengua uchumataqo fue declarada muerta a causa del desplazamiento lingüístico por el aimara, y ahora el aimara es la lengua materna de los Iruhitos, el 2016 se inició un proceso de enseñanza de la lengua al margen del horario escolar, el 2017 su enseñanza fue incorporada en la educación secundaria, lo que ha permitido la reconexión de los jóvenes con sus antepasados urus y con su cultura, conduciendo a renegociaciones identitarias. A pesar de este esfuerzo, los constantes cambios de profesores impiden la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua, conduciendo a la ineludible necesidad de un cambio en el currículo regionalizado. El autor considera que la enseñanza de la lengua indígena puede convertirse en un puente que genere procesos de transferencia, no solamente lingüística, sino cultural y cognitiva.

Por su parte, Verónica Ramos, también desde la etnografía, pretende ampliar la mirada sobre el uso estratégico de las relaciones de parentesco en el mundo andino, a partir del análisis de casos de mujeres indígenas migrantes a Bergamo-Italia. Un primer elemento del que da cuenta es la progresiva feminización de la migración; este cambio en el perfil del migrante ha repercutido principalmente en el denominado sector de los cuidados, en el trabajo del servicio doméstico y cuidado de la familia, que ha sido delegado a las mujeres en edad laboral y normalmente madres de familia, quienes han dejado tras de sí a sus hijos al cuidado de otras mujeres.

Este nuevo fenómeno migratorio ha llevado a la academia local y regional a analizar las causas y efectos de la migración, las remesas de las familias transnacionales, los cuidados, restándole importancia a los estudios sobre el papel que juegan las estructuras de parentesco en las migraciones transfronterizas. Todo esto pone en evidencia que la migración se da como un hecho social, pues requiere del apoyo de una red que facilite la salida del lugar de origen y la inserción en el lugar de destino, comprometiendo a "redes transfamiliares" que cumplan las funciones de apoyo y cuidado familiar.

El estudio de caso evidencia los dos sentidos en los cuales las redes de parentesco funcionan: primero, desde el lugar de residencia, pues la red de parentesco que posee el migrante le permite decidir con quien se quedan sus hijos y; segundo, las rutas migratorias son mayormente definidas en función de la red ampliada de parentesco en la zona de recepción. Para el primer sentido, los datos estadísticos demuestran que son las redes de parentesco materno los que se hacen cargo del cuidado de los hijos de las migrantes, dato corroborado con los testimonios de

ellas: el criterio principal es el grado de "confianza" que la madre tiene en su estructura de parentesco inmediata, en su familia ampliada, lo que le permite a la autora afirmar que se está dando una feminización del parentesco, puesto que los lazos de parentesco matrilineales se constituyen, por un lado, en la base social del cuidado de la familia de las migrantes. Por otro lado, esta estructura de relaciones se presenta como el núcleo de confianza; consecuentemente serán los más vigorosos viabilizando las decisiones de migración. Derivada de esta conclusión, la autora sugiere que la solidez de los lazos de parentesco previo y durante el proceso de migración y residencia inciden en el éxito o fracaso de esta.

Cierra la primera parte, Janina Camacho, quien nos presenta un texto marcado por su mirada personal y vivencial de los procesos de organización y de pugnas internas en los colectivos de las diversidades sexuales y genéricas (DGs), y por una aproximación a los modos de producción de conocimiento colectivo o, lo que la autora llama, saberes colectivos de las organizaciones de DGs. Resaltan las formas cómo estas generan conocimiento en toda la complejidad que disponen al enunciarse como organizaciones LGBTs desde el contexto social boliviano. Partiendo de las particularidades de las formas de afiliación y adjudicación a dichos colectivos, uno de ellos, *"la autoidentificación"* con alguna subjetividad de las diversidades sexuales y de género, subjetividad que también puede darse desde la disidencia sexual, otro rasgo es *"la afiliación o adjudicación"* a alguna de las afinidades, agrupaciones, asociaciones u ONG que conforman un bloque representativo de las DGs, por último, *"la asimilación o concesión"* a posturas políticas, discursivas a la que estas colectividades se adscriben. Consecuentemente, a partir de la afiliación de sus miembros que se da la producción de conocimiento

colectivo, en cuanto ellos interpretan y reinterpretan la realidad y determinan las bases con las que se va hacer el ejercicio de reflexión, bien desde la academia, o la recuperación de la memoria colectiva, o como en el caso de las DGs desde la confrontación a lo heterosexual, a la norma, control, hegemonía meta relato y metafísica que reproduce el sentido binario.

Esta forma de conocimiento se define a partir de sus preocupaciones, de cómo van actuar ante ellas, por lo que no es posible delimitarlas. Otra es la manera en la cual trabajan sus afinidades y desacuerdos, desde distintos niveles organizativos, agrupados en una sola sigla LGBT-TLGB.

Esta forma de producir saberes colectivos, se sostiene en las prácticas afectivas sexuales que son vitales para dejar de pensar que la sexualidad del otro es algo prohibido o repulsivo, su expresión más interesante está en la amplia posibilidad de afinidades que puede existir cuando hablamos de diversidades sexuales. Por tanto, la autora resalta la necesidad de construir saberes colectivos de las prácticas afectivas sexuales, cuestionando a los fundamentalismos estructurales, morales, culturales como proceso de inclusión de las subjetividades de las diversidades sexuales, así rompiendo el pensamiento unidimensional.

Esta primera parte evidencia las diversas formas de producción de conocimiento desde las prácticas sociales de los pueblos y los colectivos, en la cual la epistemología no se configura como un acto de abstracción que pretende dar respuestas a la complejidad de la vida; por el contrario, se plasma como una reflexión y producción de conocimiento basado en la experiencia como una forma fáctica de resolver problemas cotidianos que permitan la comprensión y resolución de estos. Estas estrategias de construcción de conocimiento no se sostienen en principios

de validez, universalidad u objetividad, mucho menos en la separación entre sujeto y objeto. Por el contrario, las formas de producción de conocimiento colectivo no separan el sujeto del objeto, ambos son parte de una misma realidad, ni pretenden ser universales en cuanto cada contexto histórico responde a una particularidad.

Reflexiones epistemológicas: segunda parte

Yuri Tórrez, desde una apreciación teórica del *espejo* como *locus* de enunciación, analiza el proceso de producción de conocimiento de las ciencias sociales en América Latina, el que estuvo y está signado por una suerte de negación del *otro*, de esas otras formas de producción de conocimiento no ancladas en la racionalidad eurocéntrica que tiende a dividir entre objeto y sujeto. Desde ese eje argumentativo, el autor comprende el *espejo* como un mecanismo simbólico, el cual refleja la realidad como también la significa. Para él, no se trata de un fiel reflejo de la realidad, por el contrario, sino de abrirse a la posibilidad de la distorsión no solo de la relación con la realidad, sino en relación con el otro. Esta mirada distorsionada de una realidad que ha permitido la construcción de una modernidad marcada por el horizonte colonial del objeto América Latina dada por el imaginario europeo. De allí que nos proponga que estamos ante un disciplinamiento de las ciencias sociales latinoamericanas configurado por un pensamiento social marcado por ese *espejo eurocéntrico*.

Por su parte, Antonio Mayorga Ugarte, desde una lectura entrecruzada y crítica a la teoría social, nos propone el remapeo de los sentidos que permearon y permean las formas y los procedimientos de producción de conocimiento. Este desafío se enfrenta desde la revisión crítica, reinterpretativa y complementaria

del giro interpretativo y la comprensión del mundo social, como un ámbito socialmente estructurado por la interacción social, donde la lingüística del discurso se presenta como una articulación entre discursos, acontecimiento y sentidos para aproximarse subsecuentemente al giro lingüístico y al aporte habermasiano del supuesto de la intersubjetividad, para la comprensión del mundo social como una derivación de las prácticas significativas. Sobre esa base, el autor replantea la relación entre el lenguaje y las interacciones sociales, con la finalidad de precisar el objeto de análisis, donde la interpretación de su sentido o significado recae sobre los usuarios del lenguaje y el contexto social donde se mueven. Así, se aterriza en la dimensión política de las interacciones sociales y la acción estratégica, como vía para la construcción de consensos y la conquista del poder. Mayorga destaca que para interpretar los lenguajes y las acciones que componen un orden social que se debate, y a la vez conforma, entre el acuerdo y la pugna permanentes, por lo que resulta fundamental analizar las dimensiones contextuales, situacionales, históricas y políticas del ámbito simbólico y significativo.

Lo sigue Marco Panchi, quien nos propone incursionar en una discusión crítica sobre la validez del conocimiento, y de quién y cómo se valida, poniendo así en jaque el conocimiento eurocéntrico. Como se sabe, este conocimiento se ejerce a partir de la definición del método, buscando una pretendida objetividad, a través de la selección, delimitación, abordaje, experimentación y replicabilidad de los fenómenos sociales, atribuyéndole así objetividad y consecuentemente definiendo su valor. El autor sostiene su posición en las reflexiones del filósofo Feyerabend, quien, desde el anarquismo epistemológico, planteó la ciencia vacía, puesto que esta se ha constituido en una mercancía y plataforma vinculada a los negocios, restándole su capacidad explica-

tiva de los fenómenos sociales como la autopoiética de la ciencia y su capacidad de generar sus propios dispositivos *correctos* de investigación, acción y búsqueda. Frente a eso, propone trabajar desde el lenguaje, jugar con las palabras, inventarlas o reinventarlas saliendo de la rigurosa función de producir conceptos bajo las premisas de claridad y objetividad. El principio de proliferación, como la capacidad de desarrollar tesis e hipótesis contra-intuitivas, en otros términos, permite encontrar nuevas respuestas a preguntas ya respondidas. Por último, la alta movilidad como la posibilidad exploratoria de otras fuentes e insumos que abonen el trabajo académico, una de ellas el retorno a la filosofía que permita la producción de conocimiento para la constitución de la vida a partir de la dignidad del conocimiento, como la base del respeto a las diversas formas de concebir el mundo, como el núcleo de sentido fundamental de la defensa de la vida, en su sentido más creativo y político.

Después, Mireya Sánchez nos brinda una aproximación crítica a las epistemologías dominantes, las cuales tienden a producir y reproducir permanentemente la negación de las mujeres, ese otro colectivo subalterno. Esta velación se sostiene en la trascendencia, la objetividad, la neutralidad de la ciencia, en la separación entre espíritu y mente, así como entre sujeto y objeto. Frente a esto, la epistemología feminista pretende construir un conocimiento no sexista, que reconozca lo afectivo y el género, que plantee nuevas formas de postulación de los juicios, donde la oralidad, lo personal intervenga en la construcción de un discurso académico. Este acto transmite las formas de producción de conocimiento contextualizados, inscritos en el mundo natural, para que se dé un ensamble entre la mente y el cuerpo, rompiendo la primacía de la mente. Esta perspectiva nos plantea la construcción de una epistemología pluralista producida por distintos

actores sociales, mujeres, pueblos indígenas, actores sociales históricamente subalternizados y marginalizados.

Luego, Rossana Zapata, cuestiona la existencia de una epistemología científica totalizadora, ella pretende contribuir al esfuerzo ético-intelectual para promover la coexistencia de una pluralidad epistemológica. Bajo este argumento, diferencia entre la epistemología creacionista y la epistemología clásica: la primera, investiga como parte del deseo de saber, con la finalidad de crear teoría para dar cuenta de lo no sabido guardando relación con la función de una modalidad de goce. Por el contrario, la epistemología clásica se basa en la lógica formal en el establecimiento del ser de las cosas conforme a dos extremos de la verdad, del mismo modo busca establecerestipular relaciones de causalidad científica entre los acontecimientos naturales y los hechos humanos.

Para dar cuerpo a su argumento se adentra en la discusión entre la propuesta del psicoanálisis de tendencia lacaniana y la epistemología clásica. Uno de ellos es el lugar de lo real, para esta corriente, lo real no es externo al sujeto cognoscente, sino que forma parte de su aparato psíquico, tampoco es un real concreto y exterior, por el contrario, es el modo de goce. En cambio, la epistemología clásica parte de una separación entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible, remarcando la idea de un adentro y un afuera, como algo preexistente que requiere de un método, instrumentos y técnicas para ser conocido. Su propósito es la producción de una verdad científica relacionada con la verificación o corroboración fáctica, en cambio el psicoanálisis de orientación lacaniana considera que la ciencia crea teorías o invenciones imaginario-simbólicas para dar cuenta de lo que conmueve al sujeto del inconsciente.

Si bien el artículo se sumerge en una discusión epistemológica, esta da cuenta del funcionamiento de la epistemología clásica, a partir del análisis del caso de homicidio en la comunidad "aborigen" de los yukis. Así evidencia la pretensión de producir un conocimiento totalizador de la realidad, usando como punto de partida el derecho y la configuración jurídica de la realidad. Permitiéndole a la autora afirmar que, la epistemología totalizadora está agujereada por su incapacidad de construir un saber sobre el sujeto del inconsciente, aquello de lo que no puede dar cuenta, por el contrario, el psicoanálisis de orientación lacaniana es el reverso de ese conocimiento universal anónimo.

Cierra esta segunda parte Javier Romero, quien, desde un abordaje de la colonización en los Andes, devela las estrategias y dispositivos usados para la construcción de un ser colonizado, produciendo un encubrimiento. Para esto recurre a la lectura crítica de cronistas del periodo colonial, material de archivo que le permitió arribar a: un primer aprendizaje, la producción y, luego, a la consolidación de la subjetividad colonial, a través de la violencia del *ergo conquiro,* el ser conquistador, quien a partir de la negación de la historia de los colonizados produjo una realidad que se instaló en las estructuras mentales de los sujetos y las relaciones cotidianas. Este letargo fue posible a partir de un mecanismo -la pedagogía de la enajenación- y un dispositivo -la demonización-. La primera tuvo como finalidad enseñar al Otro -a nosotros- un proyecto distinto de vida, el del dominador, anclado en criterios que resaltan la riqueza como poder y el poder como dominación. La segunda tuvo como objetivo la desestructuración de la representación de los colonizados, a través de la demonización de sus sistemas simbólicos, lo que produjo un conflicto en el horizonte de sentido de los pueblos andinos. En opinión del autor, este largo y violento proceso de colonización instituyó

una cierta existencia colonial, la que desplegó una serie de sistemas de representación que fueron encubriendo y transformando a los otros, imponiendo estructuras y sistemas de relaciones que se manifestaron en una relación complementaria entre un ser colonial y un no-ser colonizado. Frente a esto, el autor sostiene que se dio un proceso de re-existencia como proyecto regional articulado, el cual recuperó las formas de co-exitencia entre los pueblos y culturas para incluso apropiarse de un proyecto alternativo a la dominante, en su propio presente.

Cuestionar las bases en la que se funda la epistemología "dominante" no solo implicó develar sus aparatos de funcionamiento y sus estructuras lógicas, sino evidenciar sus límites. Crítica que también alcanza a la academia local y regional, en cuanto no hemos dado los pasos necesarios y suficientes para construir instrumentos teóricos capaces de explicar la particularidad de nuestra realidad, de adentrarnos en nuestros procesos históricos y desde ella construir nuestros propios sistemas de explicación. Bajo ese prisma, el libro que presentamos espera ser un aporte a la reflexión crítica desde la investigación y la teoría.

Harry Soria Galvarro Sánchez de Lozada
FUNPROEIB Andes

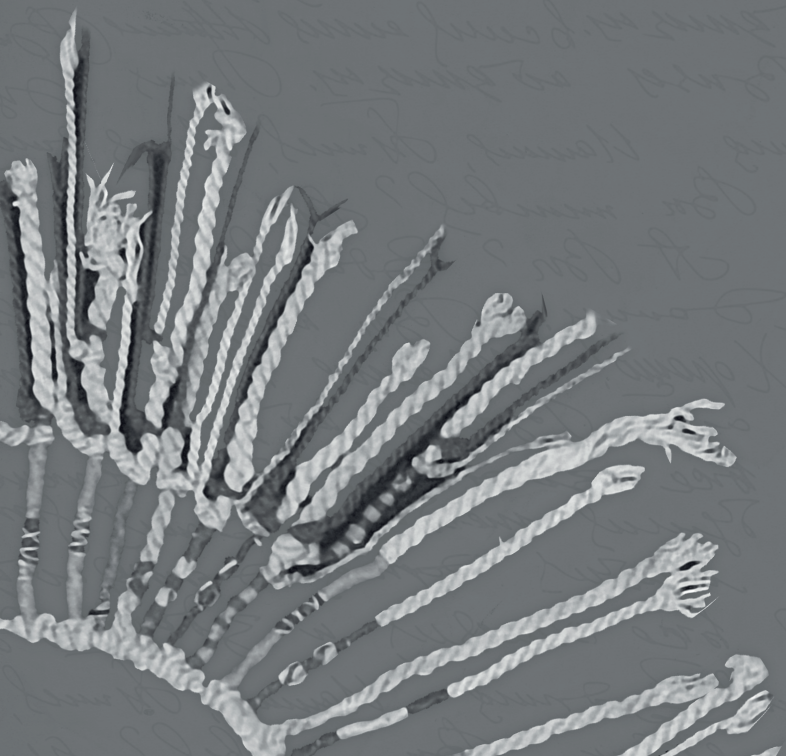
Referencias

Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un nuevo mundo.* La Paz: IESAT.

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En B. d. Olivé León, *Pluralismo epistemológico* (págs. 19-31). La Paz: CLACSO, CIDES-UMSA, Muela del Diablo, Comuna.

Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria.* La Paz: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural.

PARTE I:
INVESTIGACIONES SOBRE LA REALIDAD SOCIAL BOLIVIANA



"Yachayta sunqullaypi waqaychani" Encuentros y desencuentros entre la ciencia y los saberes del Ayllu Sikuya

Victor Hugo Mamani Yapura[1]

Resumen

El conocimiento científico es utilizado por la academia para solucionar los problemas sociales y económicos de las sociedades industrializadas. Estas miradas son institucionalizadas por los espacios académicos, tales como la universidad y la escuela. Los estudiantes están obligados a aprender el conocimiento científico para responder a las exigencias de una sociedad competitiva y moderna. Al igual que los occidentales, los pueblos indígenas han dado respuestas a sus problemas generados en su contexto, por ejemplo, la falta de lluvia o las relaciones asimétricas con los foráneos han sido atendidas desde el Ayllu[2]. El artículo, por un lado, devela los conocimientos invisibilizados por la academia, por otro lado, describe la coexistencia del conocimiento indígena y no indígena desde un espacio: el *Ayllu*. El método empleado para aproximarnos al tema fueron la revisión bibliografía y los testimonios de los vivientes del Ayllu Sikuya. En suma, con este trabajo ponemos de manifiesto que tanto la ciencia como los saberes indígenas tienen sus propias particula-

[1] Lingüista, master en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Mayor de San Simón. Consultor y docente de la Universidad Mayor de San Simón, correo: vmamaniyapura@gmail.com.

[2] El Ayllu es una organización social y territorial. En el Norte de Potosí hay más de 50 Ayllus. Cada uno está conformado por comunidades pequeñas, algunos Ayllus tienen hasta 15 comunidades o ranchos como le dicen localmente. Estas comunidades alejadas unas de otras comparten un territorio común.

ridades. Tener una mirada amplia de estos dos tipos de conocimiento, nos va a ayudar a crear un nuevo entendimiento entre la ciencia occidental y el saber indígena.

Palabras clave: Conocimiento científico, modernidad, saberes indígenas, epistemología.

Introducción

Cada sociedad tiene conocimientos; cada cultura ha desarrollado diferentes maneras de sobrevivir en su entorno. Los indígenas de los Andes han sabido resolver con mucho acierto sus problemas de salud usando plantas y productos animales. En otras palabras, la naturaleza se ha convertido en protectora cual si fuera una madre biológica. Estos conocimientos son construidos en grupos donde los niños aprenden de sus padres. Los niños imitan lo que ven, van adquiriendo de a poco esos conocimientos que les va a permitir coexistir en su grupo cultural.

En el ayllu Sikuya, ubicado en el Norte de Potosí, la gente aún mantiene sus saberes ancestrales. Pese a la invasión de las empresas mineras y la presencia de la escuela, los habitantes de las áreas rurales, dinamizan su vida social, en consonancia con su entorno social y natural.

Los caminos trazados por la ciencia de occidente

Según Castro (2000), durante la Edad Media los occidentales acudían a explicaciones sobrenaturales para encontrar respuestas a los fenómenos de su entorno; para ellos, Dios era el causante de la lluvia o de la existencia de la naturaleza. Con el tiempo, algunos estudiosos como Copérnico y Galileo empezaron a distanciarse de estas explicaciones metafísicas, en otras palabras, le dijeron a dios a Dios. Empezaron a apelar a la razón

para explicar las leyes de la naturaleza, esto era una forma de distanciarse de la autoridad divina, obviamente esta nueva mirada no era aceptada por la iglesia católica. En el siglo XVIII, muchos intelectuales que querían aprender acerca del mundo mediante la lógica empezaron a distanciarse de la religión: se llamaron a sí mismos científicos. Los científicos empezaron a ver a la naturaleza desde otra perspectiva. Según Lander (2000), Francis Bacon sostenía que era necesario conocer las leyes de la naturaleza para dominarla.

De a poco, la comunidad científica se ponía en una posición superior frente a la naturaleza. La naturaleza pasa a ser un objeto inerte capaz de ser manipulada en provecho del hombre. Desde la mirada de la ciencia, hay una separación ontológica entre lo humano, lo divino y lo natural; se construye una relación asimétrica la naturaleza pasa a ser dominada. Al igual que en la religión Judeo-Cristiana, el hombre tiene la facultad, encargada por Dios, de dominar a la naturaleza.

La ciencia es local, construida por hombres de piel blanca; al respecto Kant, en su momento, señalaba que el único indicado y capaz de hacer ciencia era el hombre blanco:

> This hierarchical color/racial arrangement is clearly based upon presumed differing grades of "talent". "Talent" is that which, by "nature," guarantees for the "white," in Kant's racial rational and moral order, the highest position above all creatures, followed by the "yellow," the "black," and then the "red." Skin color for Kant is evidence of superior, inferior, or no "gift" of "talent," or the capacity to realize reason and rational-moral perfectibility through education.[3] (Chukwudi, 1997, p. 119)

[3] Esta disposición jerárquica racial/color se basa claramente en presu-

De ese modo, se fue uniendo ciencia y raza. Para Kant el color de piel es sinónimo de superioridad o inferioridad. El blanco es, para Kant, talentoso por naturaleza capaz de producir razón. Desde el razonamiento de Kant hay un orden jerárquico en el que él, como blanco, se pone por encima de los demás.

Esta forma de ver a la ciencia tuvo consecuencias devastadoras para los pueblos indígenas, pues se empezó a dar centralidad a un tipo de conocimiento en detrimento de otros que aparecían en la periferia por no encajar en los moldes de la racionalidad occidental. Para Mignolo, hay detrás de estas relaciones una historia negadora de la diferencia espacial:

> Los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo), sobre todo aquel que se produce en África, Asia o América Latina no es propiamente conocimiento sostenible. Esta relación de poder marcada por la diferencia colonial y estatuida la colonialidad del poder (es decir, el discurso que justifica la diferencia colonial) es la que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta,

mibles diferencias de grado de "talento". El "talento" es aquello que por naturaleza garantiza para los "blancos" -de acuerdo al orden racional y moral de las razas de Kant-, la posición más alta por encima de toda criatura, seguida de los "amarillos", los "negros" y luego los "rojos". El color de la piel para Kant es evidencia de superioridad o inferioridad o carencia de "don" o de "talento", o capacidad de producir razón y perfección moral y nacional por medio de la educación. (trad. VHM)

> "subir" a la epistemología de la modernidad. (Mignolo, 2003, p. 3)

Se va estandarizando un tipo de pensamiento en la academia, lo que era local con el tiempo se fue universalizando. Las universidades de todas partes usan el mismo lenguaje en sus aulas: la ciencia, la modernidad y el desarrollo son los nuevos conceptos que aparecen en el discurso de las elites académicas. Para esta comunidad, la ciencia: "es un conjunto de conocimientos verificables, sistemáticamente organizados y metodológicamente obtenidos, relativos a un determinado objeto de estudio o rama del saber" (Arias, 2012, p. 17). En otros términos, para la ciencia aquello que no puede ser comprobado deja de tener validez; de ese modo, el trabajo empírico y la observación metódica van adquiriendo centralidad en la construcción del conocimiento.

Si bien la ciencia tiene estos vacíos, no negamos su aporte a la humanidad, solo veamos el avance de la tecnología en diferentes disciplinas: química, física, biología y agronomía. La tecnología ha avanzado a pasos agigantados en distintas direcciones, por ejemplo, han inventado artefactos de última generación que facilitan la comunicación tales como el internet, los teléfonos móviles, sin duda todo esto ha cambiado nuestra vida social.

Los aparatos modernos nos ayudan; facilitan nuestra vida, podemos comunicarnos de un lugar a otro sin necesidad de viajar; pero también estamos conscientes que nos hemos vuelto más dependientes de la energía que obtenemos de la naturaleza. Esta forma de vida se va propagando a nivel planetario. Dado que los recursos naturales son agotables, sostener este estilo de vida se ha vuelto insostenible en algunos casos. Los propios europeos como otros (norteamericanos y japoneses) están conscientes de que la ciencia al servicio de las grandes industrias está destru-

yendo la naturaleza: hay más polución que antes, los ríos tienen aguas contaminadas. Los más afectados con estas acciones son aquellos pueblos que dependen para su subsistencia de las bondades de la naturaleza:

> But what sets indigenous peoples apart-and makes them especially vulnerable to climate change and variability-is the intimate ways in which they use and live off natural resources and their dependence on cultural cohesion. To maintain their livelihood strategies, they depend heavily on cultural, human, and social assets, including traditional knowledge systems[4]. (Kronik and Verner 2010, p. 3)

En la actualidad, hay pueblos indígenas que viven gracias a los recursos naturales que existen en su contexto. La manipulación de su entorno natural por la intervención del Estado o de empresas privadas está erosionando la tierra, por ende, los saberes que por muchos años han construido. Por ejemplo, las empresas mineras asentadas en los territorios indígenas están afectando el paisaje: los ríos que antes tenían agua cristalina, ahora están llenos de copagira[5]. Las tierras agrícolas al borde de los ríos se han visto afectadas. Esto ha provocado que muchas familias de los Ayllus del Norte de Potosí migren a las ciudades.

---

[4] Pero lo que diferencia a los pueblos indígenas y los hace especialmente vulnerables al cambio climático, son las formas íntimas en que utilizan los recursos naturales y su dependencia de la cohesión cultural. Para mantener sus estrategias de subsistencia, dependen en gran medida de las actividades culturales, humanas y sociales, incluidos los sistemas de conocimiento tradicionales. (Trad. VHM)

[5] Líquido de color amarillo que sale de las minas de estaño. La copagira o agua ácida se produce porque el mineral ha tenido contacto con el aire o con el agua; este líquido con restos minerales es fuertemente contaminante para las tierras agrícolas.

Pachamama mikhurikuy[6]

Los pueblos indígenas aún mantienen una relación filial con la naturaleza. Ellos leen con facilidad los signos que la naturaleza anuncia: el canto de los pájaros, la posición de las estrellas es fácilmente decodificadas. Sienten que son parte de la naturaleza. Al respecto Kipur señala:

> Indigenous peoples have rich and diverse cultures based on a profound spiritual relationship with their land and natural resources. Dichotomies such as nature vs. culture do not exist in indigenous societies. Indigenous peoples do not see themselves as outside the realm of nature, but as part of nature, and they have their own specific attachment to their land and territory and their own specific modes of production based on a unique knowledge of their environment. Nor do indigenous peoples emphasize a radical duality between the sacred and the mundane as happens in Western[7]. (Kipur 1993, p. 52)

El tratamiento del conocimiento en las comunidades indígenas tiene ciertas características; su entorno natural le permite moldear su pensamiento por tanto su accionar difiere en sus relaciones sociales.

---

[6] Pachamama por favor sírvete esto.

[7] Los pueblos indígenas son diversos y ricos en cultura, se basan en una profunda relación espiritual con la tierra y recursos naturales. Las dicotomías como la naturaleza contra la cultura no existen en las sociedades indígenas. Los pueblos indígenas no se ven a sí mismos como fuera del ámbito de la naturaleza, sino como parte de la naturaleza, y tienen su propio apego específico a su tierra y territorio y sus propios modos específicos de producción basados en un conocimiento único de su entorno. Tampoco los pueblos indígenas enfatizan una dualidad radical entre lo sagrado y lo mundano como ocurre en Occidente. (Trad. VHM)

Para la gente del Ayllu, la tierra cultivable y la lluvia son esenciales para su subsistencia. Respecto a su entorno agrícola, han desarrollado varios conocimientos. Ellos identifican con claridad tipos de suelo: *yana jallp'a*[8], *ch'alla jallp'a*[9]. En cada uno se puede cultivar un producto específico, por ejemplo, la *ch'alla jallp'a* es apta para sembrar maíz, por su parte, la *yana jallp'a* es apropiada para cultivar papa. La fertilidad no solo implica poner abono animal; sino dialogar con la tierra.

Se hacen ritos: ponen en una *inkuña*[10] maiz molido, confites y grasa de llama, lo llevan al lugar de siembra diciendo: "*Pachamama kayta mukhurikuy, sumaq puqunampaq*[11]" (Comunidad Marka Kunka, Santusa Mitma). Estos ritos pueden variar: otras personas le dan la misma comida que consumen, otros le dan hojas de coca. Se hace esto para que la producción sea abundante. En otras palabras, no solo es esperar que ella te dé; sino tienes que retribuirla.

La tierra en las comunidades indígenas merece ser protegida y cuidada; según la gente, ella siente, puede percibir las acciones que realizan las personas; si a la tierra no se la cuida, puede sentir desagrado. Al respecto, la Señora Máxima de la comunidad del Ayllu Sikuya señala: *"[Jallp'a] Waqanpuni, mana tarpusqa, mana rumi jurqusqa, mana sach´a jurqusqa, waqanpuni usa miraykusqa jinachari*[12]" (Comunidad Marka Kunka, Máxima García). La naturaleza puede expresar sentimientos de

[8] Suelo de color negro.

[9] Suelo arenoso.

[10] Similar al mantel, pero de tamaño pequeño aproximadamente 30 centímetro por 40.

[11] Pachamama por favor sírvete esto para que rindas bien.

[12] La tierra llora si no sembramos, si no sacamos la piedra o las yerbas, llora. Es como si le hubiera entrado parásitos.

tristeza o de alegría. Esto nos demuestra que entre la naturaleza y el hombre no hay un distanciamiento jerárquico.

Además de la tierra agrícola, el agua es otro elemento esencial en las comunidades. La gente del Ayllu sabe que ambos son necesarios para la vida de ahí que realizan diversos ritos para conseguir este líquido. Esta ceremonia se llama *yaku turqa*.

> Yakuman karuta riq kayku, Wayt´ipi jatun qucha tiyan, chaymanta apamuq kayku. Maqt´akunata apachimuq kayku achachis sayk´unmanchari. Pichus yakuta apamuq chay Wirkhi qutaman jichaykun, yakupura chaypi parlariq. Chanta chay Lap´iyani lomaman pukara lumaman lluqsiq kayku wawakunaqa qunqurchaki, 'parachimuy tatay, parachimuy tatay' ñispa. Cruz jap´irisqa muyuq kayku.[13] (Comunidad Marka Kunka Cecilio Mamani)

Para ellos la lluvia es una bendición; pero no todo lo que cae del cielo es motivo para festejar, por ejemplo, el granizo no es bienvenido en las comunidades: por eso se hacen ceremonias para evitarlo. Don Cecilio, uno de los vivientes del Ayllu sikuya, señala:

> Sapa mantallata saqra paramanta jark´akuq kayku. Wakichiyku yuraq saramanta chuki saratawan kunfitistawan yuraq pukatawan. Luq´i carbonmanta wakatajina ruwaq kayku, chaymanta yana

[13] Por agua solíamos ir a lugares alejados. Wayt'i es un lago, desde ahí solíamos traer agua; pedíamos a los más jóvenes que traigan, pues los viejos se cansarían. Los que traían agua, lo llevaban al lago Wirkhi. Pareciera que las aguas hablaran. Después a Lap'iyani solíamos ir los niños, de rodillas decíamos Padre haz que llueva. Hacíamos esto agarrados de una cruz.

> k´aytuwan wataykuyku, yana k´aytullawantaq kutukutu watakun, chantá manta muyusqata churayku maymantacha granisu jamun, chay qhawarisqata churayku.[14]" (Comunidad Marka Kunka, Cecilio Mamani)

A diferencia de la lluvia, el granizo destroza los cultivos; protegerlo con elementos de la naturaleza se vuelve una prioridad. Estos conocimientos han sido adquiridos de generación en generación. Sus conocimientos no se centran en el paradigma de la razón; sino se valora la observación y la experiencia. Sobre estas formas de construir el conocimiento, Materer señala:

> Knowledge is derived from experiences and observations, both from current and past generations. This knowledge base is transcribed and understood by participants through actions, such as production methods, verbally through saying and myths, or by cultural events which are unique to the community and environment. The knowledge base provides cultural acceptance and identity and participants relate to all events and experiences from this worldview.[15] (Materer et al. 2002, p. 1)

---

[14] A cada manta (tierra agrícola que cumple un ciclo en la producción) protegíamos de la mala lluvia. Preparábamos de maíz blanco, poníamos confites blancos y rojos. De la planta luq'i hacíamos de carbón vacas, lo amarrábamos con hilo negro; también al conejo lo amarrábamos con hilo negro. Eso lo poníamos alrededor de la manta, hacíamos eso viendo de dónde viene el granizo.

[15] El conocimiento deriva de experiencias y la observación, tanto de las generaciones actuales como de las pasadas. Esta base de conocimiento es transcrita y entendida por los participantes a través de acciones, tales como métodos de producción, verbalmente a través de dichos y mitos o por eventos culturales

Los pueblos indígenas han construido su propio sendero en la adquisición de saberes: La experiencia, los relatos orales y el diálogo constante con su entorno natural les ha permitido obtener los conocimientos necesarios. Estos conocimientos tienen un lugar el *sunqu*[16]:

> Sunqullapi jap'iq kanku i? Parlasqankuta chayta mana chinkachikunachu karqa. Kunanqa papilpiña papilpi anutapun parlasqankuta, chaypi may ima qipa riuniunpipis chay papil qhawariytawanqa parlarimun, i? Unayqa mana a! sunqullaman churaq kanku a, sunqupi churaytawan challata parlaq kanku, kunan mana.[17] (Comunidad Jiripuqu Marcos Mamani, Jirupuqu)

Con el testimonio podemos evidenciar dos aspectos, por un lado, que el conocimiento en el Ayllu no se guarda en la mente, por otro lado, el testimonio nos indica que el Ayllu no ha rechazado la escritura. Hoy en día, algunas comunidades usan la escritura en sus reuniones. Los otros conocimientos como por ejemplo aquellos que se generan durante las prácticas agrícolas se siguen guardando en el *sunqu*.

---

que son exclusivos de la comunidad y el medio ambiente. La base de conocimiento proporciona aceptación cultural e identidad y los participantes se relacionan con todos los eventos y experiencias de esta cosmovisión. (Trad. VHM)

[16] Esta palabra se usa para realizar construcciones metafóricas cuyo significado puede ser bondad, profundidad o centro.

[17] El conocimiento lo guardábamos en nuestro corazón. Lo que han hablado, eso no teníamos que olvidar. Ahora todo es en papel, anotan lo que hablan en las reuniones. Viendo ese papel hablan. Antes no era así, solo lo poníamos en el corazón. Para las próximas reuniones sacábamos del corazón lo que habíamos guardado.

La construcción de estos conocimientos difiere del método que la ciencia propone para entender las leyes de la naturaleza. La ciencia centrada en la razón es un conjunto de conocimientos verificables y objetivos sobre una determinada materia. Por su parte, la epistemología, vista desde occidente, justifica cuando unos conocimientos son considerados como ciencia. Es decir, la epistemología de occidente se basa en cierto tipo de demarcación: el método, utilidad, validez, la teoría, el objeto. Teniendo en cuenta estos aspectos, cabe preguntarnos ¿Los indígenas tienen ciencia? Al respecto Reascos, un estudioso de nacionalidad ecuatoriana, sostiene:

> Lo que la teoría del conocimiento hace del conocimiento filosófico, la epistemología hace del conocimiento riguroso científico. Esto es fundamental, y ¿por qué? Porque entonces algunos, con una suerte de sentimiento de inferioridad, están tratando de decir que todo indígena tiene ciencia. A mí me parece eso un poquito desleal por lo siguiente. Yo quisiera explicar… cuidado que se piensa que yo estoy negándole valor. No. Sino que es como caer en la trampa que, como los otros han producido ciencia, nosotros también. Ahí el problema es qué estamos entendiendo por ciencia. No, nosotros no tenemos por qué estar igualados, sino que cada pueblo tiene su autenticidad. De manera tal que lo que estoy tratando de decir es lo siguiente: No tendríamos por qué tener una epistemología si no hemos producido ciencia en sentido occidental. Pero de mis palabras no puede deducirse un sentimiento de inferioridad en el que esté diciendo que

> los Pueblos no tienen conocimientos. No. Lo que pasa es que no es equiparable conocimiento con conocimiento científico. Y el conocimiento científico solamente cumple una serie de requisitos muy particulares que son propios de ellos y que los demás no tenemos por qué producir. Es como si dijéramos: "algunos pueblos no tienen tal deporte", bueno, pero ¿por qué tienen que tenerlo? El que no tengan un deporte no les hace inferiores; no les hace carenciales, sólo los hace diferentes. Esto es importante porque aquí viene el asunto. Los Pueblos de América tienen conocimientos, saberes, instrumentos, herramientas, técnicas, finísimos, útiles, legítimos. (Reascos, 2009, p. 32)

Si bien Reascos admite que los pueblos indígenas no tienen ciencia, no niega que se pueda construir una epistemología desde los pueblos indígenas: "podemos construir una epistemología indígena, pero esa epistemología indígena no puede ser internalista porque, entonces, inventamos otros parámetros de lo que es ciencia y caemos en la misma trampa de la exclusión de: esto es científico y esto no lo es, y para eso, entonces mejor occidente" (Reascos, 2009, p. 40).

Lo que está claro es que ambos, tanto la ciencia como los conocimientos construidos en el ayllu, parten de matrices distintas. Cada una opera bajo lógicas diferentes. La primera pone énfasis en el logos. En cambio, a la gente del ayllu le interesa centrarse en la oralidad, por ejemplo, el mito es un recuso interesante en la construcción de sus conocimientos sobre su entorno.

Yachaywasipi qillqayta yachayta munaykupuni[18]

La escuela en las comunidades indígenas tenía un propósito: homogeneizar cultural y lingüísticamente (Rivera 1984), el Estado quería asimilar a los indígenas, es decir, convertirlos en ciudadanos bolivianos, en ese entendido, la escuela como parte del Estado ha promovido políticas educativas contrarias a la realidad cultural de las comunidades. El uso del castellano en las escuelas como instrumentos de comunicación ha sido una constante. En su momento, la gente del Ayllu Sikuya no ha rechazado esta iniciativa de la escuela, pues entendían que la escritura, es decir, conocer los saberes que la escuela les proporcionaba, les iba a permitir interactuar en sus relaciones comerciales en los centros mineros de Llallagua o Catavi:

> Qillqayta munayku Llallawaman rispa ni imata intindina karqachu a, ni qhichuwapis karqachu a. Llallawaman riq kayku rantikuq, vindikuq, chaypi kastillanumanta parlachipuwayku qhichuwapi parlachipuwayku, mana kastillanuta yachaqta gustuta aychatapis qichuwaq kaypi papatapis, mana papa kaptin ch'uñuta jicharpariktaq a, chay mañasus chay qhuyapi llamk'aqkuna, kampusmanta yaykuspa wawakunasninkucha jinata ruwachkawayku, i? Yachankuna llaqtapiqa qhichwata kastillanuta, chaykunallataq jalisku ñichkaqpis.[19] (Comunidad Jiripuqu, Cecilio Mamani)

[18] En la escuela queremos aprender la escritura.

[19] Queríamos aprender a leer porque cuando íbamos a Llallagua, no entendíamos nada, no hablábamos ni quechua. A Llallagua íbamos a vender y a comprar. Ahí nos hablaban en castellano y en quechua. A los que no sabíamos castellano, nos quitaban a su gusto la papa y la carne, cuando no había papa, nuestro chuño lo echaban, eso hacían esos mañazos, esos que trabajaban en la mina. De esa manera nos trataban. Los que ya sabían quechua y castellano, esos nos criticaban.

La gente de los ayllus ha entendido que el conocimiento es poder. Durante su visita a los centros mineros, se fueron tejiendo relaciones asimétricas entre indígenas y mineros. Estos últimos sabían castellano y quechua además de la escritura grecolatina. Estos conocimientos han sido utilizados para construir relaciones de poder, de ahí que los habitantes de los ayllus han visto en la escuela una oportunidad para aprender la lengua de prestigio. En ese entendido, la escuela ha significado para ellos un espacio en el que se podía aprender los conocimientos foráneos; por su parte, la comunidad seguía dinamizando los saberes agrícolas, espirituales y de medicina. En suma, ellos han entendido que los conocimientos que la escuela les proveía les iban a permitir tener acceso a ciertos beneficios que el Estado da a sus ciudadanos:

> [¿Imapaq qillqinata munarqankichik?] Ñuqanchikpis q'araswan igual kasun ñispa a, paykunallachu liyiyta yachanqanku ñispa. Ñawpa gustuta mana liyiyta yachaq animalta jina runata qhatiykachaq a, ni qhichwata intindinchu, chaymanta chaymantaña chaymanta vocal actas kan.[20] (Comunidad Jiripuqu, Cecilio Mamani)

Desde la mirada de ellos, la lectura y la escritura en lengua castellana les permitirían, por un lado, aminorar las relaciones de poder, por otro lado, exigir al Estado sus derechos individuales y colectivos. La búsqueda de la escritura desde las escuelas supuso en el fondo la búsqueda de igual de oportunidades sociales en un

[20] ¿Por qué querían saber leer? Nosotros también seremos igual que los q'aras, solíamos decir, ¿acaso solo ellos van a saber leer? Antes, a los que no sabían leer, como a animales les trataban. Tampoco entendían la lengua quechua. De esa forma de a poco, de a poco ya hubo vocal de actas.

contexto donde los grupos indígenas se encontraban en desventaja frente a los *q'aras*.[21]

La escuela, además de cumplir con su rol educador, tiene otro componente: lo político. Al respecto, Walsh sostiene: "[La educación] es más que una esfera pedagógica, es una institución política, social y cultural, es espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado" (Walsh 2000:165). La escritura, más allá de cumplir con su rol educativo para los comunarios del Ayllu Sikuya, era usado con fines politicos. Las autoridades del Estado usaban la escritura para quitarles sus tierras agricolas[22], eso explica por qué ellos van en busca de este conocimiento desde los espacios escolares.

Conclusión

La ciencia y los conocimientos del Ayllu son distintos; la primera se califica a sí misma como verificable, sistemáticamente organizada, explicativa y generalizable. Las universidades de todos los países dinamizan en sus aulas este tipo de conocimiento, haciendo que este se vea ante los demás como superior. Además, ve aquellos conocimientos que no encajan en su paradigma como especulativo, no generalizable subjetivo y espontáneo, en otras palabras, lo ve como un "conocimiento vulgar". Esta mane-

[21] Persona que vive en la ciudad.

[22] La enajenación de las tierras comunales empezó a comienzos de la república. Se sabe que "el presidente Bolívar dispone de la liquidación de la antigua organización de los ayllus con la supresión de sus autoridades cacicales y la privatización (sic) de las tierras de comunidad, a través de los decretos de 8 de abril de 1824 y de 4 de julio de 1825" (Soria 1992, p. 42). Más tarde en 1842 el presidente Ballivián, de igual forma, decretó que las tierras indígenas eran del Estado y que los indígenas eran únicamente arrendatarios.

ra de percibirse a sí misma y al resto no aporta en la construcción de relaciones interculturales entre ambos conocimientos.

Desde el Ayllu, no hay una percepción peyorativa hacia el conocimiento científico. Es decir, la gente del Ayllu se abre al encuentro de los conocimientos foráneos. Con el pasar de los años, han ido entendiendo la pluralidad epistemológica desde su propia mirada. Por un lado, sabe que hay conocimientos en su comunidad que se adquieren de forma oral, por otro lado, entiende que es necesario aprender los conocimientos foráneos que la escuela le ofrece.

Los aimaras de las comunidades del Ayllu Sikuya han entendido que el conocimiento foráneo sirve para un encuentro o para un desencuentro. El componente político del conocimiento ha calado en lo más profundo del ser indígena. Tras haber sido víctimas del racismo y de la exclusión, han entendido que el conocimiento puede ser usado como un instrumento para crear relaciones de poder; pero también han entendido el otro lado del conocimiento: lo social, es decir se han apropiado de la escritura para depositar sus conocimientos sobre todo aquellos que surgen en las reuniones comunales. En este contexto es donde aparece la escritura.

En suma, desde los habitantes del Ayllu Sikuya se da otra lectura a los conocimientos foráneos. Ellos no lo ven como una amenaza, es decir, no sienten que sus saberes locales van a ser desplazados por la presencia de estos conocimientos: aritmética y escritura. Por el contrario, sienten la necesidad de aprenderlos para coexistir en una sociedad tan diversa como la nuestra. Entonces, aprender el conocimiento foráneo es una estrageia no solo para defenderse de los intereses del Estado; sino tambien para dar

continuidad a la cultural ancestral. En otros términos, su mirada difiere del punto de vista de algunos estudiosos tales como Castro (2000); Lander (2009), para quienes el conocimiento de occidente y los conocimientos indígenas se dan de manera colonial. Esto es evidente si se mira el fenomeno desde los espacios académicos, ya que ahí solo circula el conocimiento de occidente; sin embargo, es oportuno ver el fenómeno desde diferentes ángulos a fin de tener un comprensión cabal. Además, esta mirada desde adentro, de alguna manera va a permitir idear politicas públicas no solo desde los espacios de poder sino desde el Ayllu.

Referencias

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica. Von https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACIÓN_6a_EDICIÓN abgerufen

Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". Von La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf abgerufen

Chukwudi, E. (1997). The Color of Reason: The Idea of "Race" in Kant's Anthropology. Von Postcolonial African Philosophy A. Critical Reader. Bucknell University, Lewisburg, PA.: https://blogs.umass.edu/afroam391g-shabazz/files/2010/01/Eze-on-Kants-Race-Theory.pdf abgerufen

Kipur, N. (1993). CULTURE. Chapter II UNICEF/NYHQ. Von http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_chapter2.pdf abgerufen

Kronik, Jakob, & Verner, Dorte. (2010). Indigenous Peoples and Climate Change in Latin America and the Caribbean. The World Bank. Von https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/ndle/10986/2472/555400PUB0Indi1EPI-1958810601PUBLIC1.pdf?sequence=1 abgerufen

Edgardo, L. (2009). Eurocentrism, Modern Knowledges, and the 'Natural' Order of Global Capital. CLACSO. Roskilde University. Von http://www.postkolonial.dk/artikler/kult_6/LANDER.pdf abgerufen

Edgardo, L. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntrico. In L. C. Latinoamericanas. Caracas: CLACSO.

Materer, S., Valdivia, C. & Gilles, J. (2000). Indigenous Knowledge System: Characteristics and Importance to Climate Uncertainty. Von http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/92903/2/aewp2001-3.pdf abgerufen

Mignolo, W. (2003). La geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Von http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/geopoliticas-del-conocimiento.pdf abgerufen

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. Duke University. Von https://www.unc.edu/~aescobar/wan/wanquijano.pdf abgerufen

Rivera, S. (1984). Oprimidos pero no vencidos. Luchas del pensamiento aimara y quechua 1900-1980. La Paz: CSUTCB/HISBOL.

Reascos, N. (2009). Encuentros y desencuentros entre la epistemología occidental y la epistemología de los pueblos indígenas. Von http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/El%20vuelo%20de%20la%20luciernaga%202.pdf abgerufen

Soria, V. (1992). Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900- 1952). En Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización? La Paz: Aruwiyiri. Págs. 41 - 75

Walsh, C. (2000). Políticas y significados conflictivos. Caracas: Nueva Sociedad. Londres: Academic Pre.

“Entre la vida y la muerte”: Situación sociolingüística y socioeducativa del uchumataqu

Marbin Mosquera Coca[1]

Resumen

El uchumataqu es una lengua indígena de la zona andina perteneciente al Pueblo Iruhito Urus de La Paz, cuya población se aferra a la vida de su lengua. A pesar de ya haber sido declarada muerta, los esfuerzos por recuperarla han llevado a la implementación de diferentes acciones, entre ellos su enseñanza desde la escuela. En este contexto, el artículo analiza el tratamiento de la lengua indígena en el currículo base y regional donde se visibiliza un discurso favorable a lo lingüístico a través de la relevancia que se presta al plurilingüismo y la intraculturalidad. Características que contradicen la realidad de la enseñanza del uchumataqu en aulas de la Unidad Educativa “Iruhito Urus” al reducirla a saludos, palabras sueltas y producción de textos a través de oraciones simples. Este escenario educativo también nos lleva a un análisis sociolingüístico al evidenciar las resignificaciones simbólicas identitarias que emergen en los jóvenes urus y estudiantes aimaras donde aún se vienen teniendo relaciones subalternizadas. Por tanto, esta investigación, trabajada desde el paradigma sociocrítico y la aplicación de la investigación-acción, contribuye al debate sobre el rol de la educación en contextos que demandan revitalización lingüística en ausencia de hablantes funcionales de la lengua en cuestión.

[1] Docente de la Carrera de Lingüista Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Investigador en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades – UMSS.

Palabras clave: Currículo, plurilingüismo, lengua originaria, enseñanza de la lengua, identidad.

Introducción

La propuesta de investigación presentada a la comunidad Uru y al Instituto de Investigaciones recoge sistemáticamente, desde el año 2016, las demandas y problemáticas que los propios actores sociales venían atravesando en relación a la lengua. Fruto de esos primeros acercamientos es que se realiza un previo acuerdo suscrito entre la comunidad y el Instituto, el año 2017, donde se proyecta una investigación a corto, mediano y largo plazo el objetivo de revertir y asegurar la subsistencia de la lengua a través de una planificación lingüística.

Por tanto, el objetivo del artículo es dar a conocer las condiciones sociolingüísticas y socioeducativas en el que se ve inmersa la lengua indígena. En consecuencia, durante la exposición del artículo realizamos intelecciones entre las condiciones sociolingüísticas de la lengua uchumataqu y los procesos educativos. La razón principal para analizarlos de forma interdependiente y no de forma aislada es que la lengua uchumataqu no cumple funciones comunicativas cotidianas; es decir, no hay hablantes, y, por tanto, ámbitos de uso donde se puedan dar cuenta de su situación sociolingüística, más allá de un mero conteo de palabras y frases que conocen. Frente a esta condición, introducimos los aspectos socioeducativos, ya que este espacio es el único donde podemos dar cuenta de la lengua indígena y los aprendizajes logrados por la población estudiantil.

Aspectos metodológicos

Para esta investigación asumimos la metodología construida desde el paradigma socio-crítico como el modelo conceptual

guía de nuestro proceso de investigación. El término paradigma transformativo u sociocrítico "implica diseños de investigación influenciada por diversas filosofías y teorías con un tema común de emancipación y transformación de las comunidades a través de la acción de grupo" (Chilisa, 2012, p. 36). En adición, Melero afirma que este paradigma tiene como característica fundamental que "la intervención o estudio sobre la práctica local se lleve a cabo a través de procesos de autorreflexión que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas a nivel social y educativo" (2011, p. 344).

La emancipación investigativa, así como la autorreflexión y la trasformación son elementos centrales que retomamos para esta investigación. El trabajo desarrollado con un pueblo indígena como es el de Iruhito Urus demandó despojarnos de las categorías piramidales de investigación donde el investigador experto es el que tiene las habilidades investigativas, así como el manejo de métodos y procedimientos que le permiten generar conocimiento aproximándose a su objeto de estudio. Superar esa concepción implicó empoderar a la misma población en la formación en investigación, para que ella, a través de su autorreflexión, pueda identificar sus propios problemas y buscar soluciones conjuntas. El investigador en este caso se convierte en uno más del equipo que busca mejorar las condiciones sociales.

Por otro lado, el paradigma sociocrítico "se caracteriza no sólo por el hecho de indagar y comprender la realidad en la que se inserta la investigación pertinente, sino por provocar transformaciones sociales en ésta, teniendo en cuenta el aspecto humano de la vida social" (Melero, 2011, p. 344). En este marco, el enfoque de investigación predominante fue el cualitativo, ya que este "implica la utilización y recogida de una gran variedad de

materiales-entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos-que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas" (Rodríguez, Gil, & García, 1996, p. 32). A través de esta metodología, se pudo recuperar las condiciones en el que se encuentra la lengua, los discursos que circulan alrededor de ella y, sobre todo, qué y cómo se la viene implementando en la escuela.

El método que se aplicó fue la Investigación Acción Participativa que supone el involucramiento y participación de la comunidad. Desde nuestros primeros ingresos a la comunidad, se fue indagando la problemática de la lengua y las demandas de acciones en relación a ella. Así se realizaron conversatorios y grupos focales primordialmente con autoridades de la comunidad para investigar sobre las proyecciones y acciones que se han estado desarrollando frente a la lengua.

Asimismo, a nivel de técnicas de investigación, para esta primera fase de investigación diagnóstica sociolingüística y socioeducativa, se desarrollaron dos talleres con maestros, un grupo focal con los jóvenes y la teatralización con los niños. La primera técnica nos permitió adentrarnos al tratamiento que se le da a la lengua en la escuela, a la exploración de los currículos base y diversificado, y su forma de implementación. La segunda facilitó indagar las percepciones de los estudiantes tanto aimaras como urus sobre la lengua uchumataqu, sus procesos de aprendizaje y las construcciones y reconstrucciones de la identidad uru-aimara en el espacio territorial y educativo Uru Iruhito. La tercera, la teatralización aplicada a niños, permitió establecer los aprendizajes logrados en la lengua uchumataqu como producto

de la recreación de las propuestas metodológicas aplicadas por sus maestros.

Aspectos teóricos

Bolivia tiene una amplia diversidad etnolingüística reflejada en la incorporación de sus políticas principales. La Constitución Política del Estado Plurinacional reconoce a 36 pueblos y lenguas indígenas además del castellano. Todas las lenguas, unas más que otras, coexisten bajo la situación de desplazamiento lingüístico ejercido por el castellano como lengua dominante, una mayoría se encuentra en condiciones críticas de vitalidad cuando la población hablante es adulta mayor y las otras generaciones solo hablan la lengua dominante (Fishman, 1977). Asimismo, encontramos otras lenguas que dejaron de hablarse en sus contextos sociales como el uchumataqu (Velasco, 2009). Sin embargo, la identidad que representa esta lengua para el pueblo ha generado actitudes positivas y ahora deviene en la necesidad de revivirla. En torno a esta situación, se han construido diversos conceptos que intentan explicar las condiciones de una lengua para asumirla como muerta, estar en proceso de recuperación y revitalización, un tema que pretendemos discutir desde la realidad del uchumataqo, lengua de los urus iruhitos del departamento de La Paz.

En el ámbito de la sociolingüística, se ha tratado el tema de muerte de una lengua básicamente desde dos perspectivas: la conservacionista y la de revitalización lingüística; la primera con una visión de archivar y almacenar evidencias de y la segunda con una de visión activa de restaurar, desarrollar y preservar una lengua. Así, la lingüística y la biología se han apoyado mutuamente para tratar de explicar el fenómeno de pérdida del habla (Hagège, 2001) por lo que acuden a metáforas tales como el de

muerte, revitalización, etc. Sin embargo, tales aplicaciones metafóricas encuentran un límite en su mismo significado, ya que sobreentienden que, en el primer caso, todo se ha terminado tras la muerte de una lengua, puesto que es una etapa genética donde no hay remisión alguna. En el segundo caso, se podría manipular de algún modo "la vida de una lengua" desde una posición externa o de ingeniería genética, tal como se haría en un laboratorio con alguna especie viva (Flores Farfán & Córdova Hernández, 2012).

Pero la muerte de una lengua para Crystal alberga la capacidad de resucitar, porque tras la muerte de una persona (…) la historia se ha terminado, pero no así tras la muerte de una lengua, porque en un momento dado, las personas pueden desear que resucite (…) un día una comunidad podrá desear entrar en contacto con su tradición lingüística interrumpida y reinstaurar la lengua ancestral en su comunidad" (2001, p. 181). La resucitación de una lengua es posible a partir del deseo de una comunidad que reclama su legado lingüístico y del apoyo de lingüistas que aporten a tal fin. Pero el problema de comprensión metafórica sigue latente, porque la lengua no es un ser vivo biológicamente independiente, depende de los hablantes, o como Mufwene lo diría "son especies parásitas" (2002, p. 165). Al depender de los comportamientos comunicativos de los hablantes, estamos afirmando que la vida de una lengua es justamente su naturaleza social (López, Lengua, 1993). Para Stewart esta utilización social de la lengua es lo que él llama vitalidad (1968). Los términos metafóricos empleados por la sociolingüística, más que referirse a la lengua misma, como un ente vivo, se refieren a la muerte, revitalización, resucitación, etc. de la vitalidad o uso social de una lengua.

Según Tsunoda (2006), se puede intentar revivir una lengua luego de que los últimos hablantes fluidos o nativohablantes

hayan fallecido, si está aún gozara de tres tipos de preservantes: los recordantes, hablantes de segunda lengua y los investigadores. Asimismo, para reinstaurarla en la comunidad, Crystal señala que "la lengua renovada no es la misma que la lengua original, desde luego, y es evidente que carece de la amplitud de funciones que tuvo originalmente, además de haber perdido buena parte de su antiguo vocabulario, pero en la medida en que el uso de la lengua continúa vivo en la actualidad, puede desarrollar nuevas funciones y nuevo vocabulario igual que cualquier otra lengua" (2001, p. 181). Esto lo demuestran las evidencias existentes de lenguas como el hebreo moderno, el cual difiere mucho del hebreo clásico-litúrgico (en Israel), o el caso del córnico (en Cornualles) o el manx (en la Isla de Man) (Flores F., 2011; Hinton, 2001).

Es frecuente encontrar la acepción de revitalización lingüística para contextos donde aún existen hablantes nativos de la lengua. No obstante, para el caso de la lengua uchumataqu, no es aplicable el término si tomamos en cuenta que ya muchos autores lo califican con muerte lingüística (Machaca, 2014; Hannss, 2008; Velasco, 2009). Al contar aún con recordantes de la lengua y actitudes positivas, el término más adecuado nos parece el que Zurita (2018) emplea, el de reviviscencia idiomática. No obstante, consideramos que la problemática conceptual y precisa a esta realidad particular aún debe ser discutida entre académicos y pueblos indígenas para un uso y una comprensión común y aceptada entre ambas partes.

Una de las acciones que se han estado implementando como medio de revitalización lingüística es introducir la lengua en la enseñanza formal. Si bien autores como Sichra (2008) y López (2015) advierten que la educación no es un agente de re-

vitalización lingüística, su accionar en contextos donde solo hay recordantes de la lengua y no hablantes se hace indispensable. Pues, es necesario planificar los procesos de recuperación de la lengua que supone realizar la documentación lingüística y el trabajo sobre el corpus lingüístico. Tareas que, evidentemente, deben ser sustentadas por trabajo sistemático y con ello llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, aunque concordamos con los autores mencionados en que la familia es el principal agente de revitalización lingüística, sostenemos que su éxito es posible solamente cuando quedan hablantes vivos que puedan transmitir la lengua.

Bajo esta condición, se hace indispensable considerar lineamientos que permitan construir el currículo educativo. Así, entendemos currículo como:

> Un itinerario educativo, un conjunto de experiencias de aprendizaje efectuada por alguien bajo el control de una institución formal, a lo largo de un período determinado. Por extensión, el concepto designa menos el itinerario educativo efectivamente realizado, que el correspondiente diseño prescrito por una institución escolar, es decir, un programa o un conjunto de programas de aprendizaje organizados en materias (Así el término equivalente difícil de traducir de "curriculum development" designa generalmente los procesos metódicos de elaboración y de implantación de los programas y materias de enseñanza). (Forquin, 1984, p. 41)

En el momento actual, la Ley 070 de Reforma Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez resalta, a diferencia de la Refor-

ma de 1994, su carácter inter e intracultural y descolonizadora, al considerar que es necesario revalorizar nuestras culturas y conocimientos que se han ido construyendo al interior de los pueblos y llevarlos al plano educativo. Para la ley, todos los conocimientos son tan válidos como otros conocimientos producidos por la ciencia, aspecto que incorpora el modelo educativo sociocomunitario productivo. El cual, en resumen, intenta superar la simplificación de la concepción educativa centrada en el enseñar y aprender para concebir la educación como una actividad productiva, creativa, contextualizada, ya que parte de la realidad y necesidades de los pueblos para generar transformación. (Ministerio de Educación, 2014)

Desde el modelo educativo propuesto, se construye el currículo base y regionalizado. Conceptualmente el primero:

> Articula saberes y conocimientos locales y "universales"; produce dialógicamente nuevos conocimientos, potencia la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar; relaciona práctica, teorización, valoración y producción bajo una nueva propuesta metodológica, y transforma la educación centrada en el aula hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida. (Ministerio de Educación, 2012, p. 52)

En tanto que el Currículo Regionalizado:

> Considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a su identidad y se expresa en el conjunto

> organizado de planes y programas de estudio: objetivos holísticos, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas, evaluación y producto, según los elementos curriculares del Subsistema de Educación Regular, enmarcados en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. (Ministerio de Educación, 2012, p. 52)

Consideramos importante poder llevar adelante procesos de construcción del currículo desde la mirada de los propios actores, como se refleja en el currículo regionalizado de los urus. Sin embargo, nuestra postura teórica asume la necesidad de una construcción curricular donde se explicite claramente el tipo de educación bilingüe que se asume y sus implicaciones temáticas, metodológicas y materiales. Recuperamos lo que Baker (1993) menciona cuando afirma que la escuela es un agente esencial en el desarrollo de la lengua patrimonial, nativa o del hogar y que por lo tanto si un niño de una minoría lingüística entra en un jardín infantil o escuela elemental "se necesita tratar formalmente el desarrollo de la primera lengua, independientemente de si ese niño tiene o no competencia apropiada a la edad en su lengua materna" (p. 271).

Hasta ahora, el currículo base y regional, a pesar de apelar a la recuperación de lo local y llevar adelante una educación productiva, descolonizadora y plurilingüe, en su aplicación llega a ser discursiva más que operativa. La enseñanza de la lengua bajo los contenidos que se plantea en el currículo regionalizado propuesto por la Nación Uru, aún no responde a las condiciones en las que se encuentra la lengua uchumataqu. En teoría, el contar con este documento donde el fin es recuperar conocimientos locales y enseñar la lengua indígena correspondería a lo que Baker

(1993) establece como una "forma fuerte de enseñanza bilingüe" porque exige un programa desde su primera lengua con metas y objetivos lingüísticos explícitos y una estructura secuencial para aprender una segunda lengua. En la práctica, la visión del autor no es aplicable al currículo uru en Iruhito, ni siquiera la visión de forma débil de enseñanza bilingüe, porque en el cotidiano educativo los estudiantes y profesores no asumen los desafíos que requiere el llevar a la acción un programa bilingüe. Es decir, se afirma que se enseña el uchumataqu con el objetivo futuro de hablar la lengua, sin embargo, en la cotidianidad de la escuela no encontramos un tiempo establecido y continuo para la lengua, ni intenciones operativas de enseñarla, más allá de saludos y números, o aprenderla de manera autónoma. De allí que resaltamos la necesidad de construir un programa de educación bilingüe asentada en la realidad actual del uchumataqu en la comunidad Iruhito Urus.

Antecedentes

El caso del pueblo Iruhito Urus resalta entre aquellos pueblos que conforman la NOU o Nación Originaria Urus[2] por dife-

[2] La Nación Originaria Urus está conformada por 3 pueblos Urus en Bolivia y uno en Perú. En el primero, los Uru Chipayas ubicados en el departamento de Oruro, provincia Sabaya. Los Urus del Lago Poopó, en el mismo departamento, provincia Poopó, Sebastián Pagador y Eduardo Avaroa. Los Uru Iruhitos en el departamento de La Paz, provincia Ingavi. Finalmente, en Perú, se encuentran los Urus Chulluni en el departamento de Puno. En cuanto a su situación sociolingüística, solamente la variedad del chipayataqu (de los chipayas) es la que presenta vitalidad lingüística, siendo así que el chholo (de los Urus del Lago Poopó) y el ch'imu (de los Urus Chulluni) se encuentran extintos hoy, y el uchumataqu (de los Urus Iruhitos) aún cuenta con algunos recordantes de la lengua y está en proceso de reviviscencia (Cerrón Palomino, 2006; Créqui-Montfort & Rivet, 1927; Vellard, 1967; Machaca, Situación sociolingüística y plan estratégico de recuperación y desarrollo de la lengua del Pueblo Iruhito Urus, 2014; Zurita, 2018).

rencias lingüísticas, geográficas y culturales. A nivel lingüístico, son los únicos propietarios de la variante lingüística, para ellos lengua, el uchumataqu la cual se encuentra en proceso de enseñanza y aprendizaje aún a pesar no contar con nativohablantes, ni una lengua completa en sus dimensiones lingüístico-gramaticales (Hannss, 2008). A nivel geográfico, son el único pueblo Uru que reside en el departamento de La Paz, los otros habitan en Oruro y Puno y cabe mencionar que los pueblos de estos departamentos ya han aceptado el aprendizaje del chipayataqu, al ser la única que cumple funciones comunicativas y de transmisión intergeneracional en la actualidad. Finalmente, a nivel cultural, sus prácticas cotidianas continúan siendo actividades propias de la cultura uru, es decir los Iruhito Urus dependen aún de la caza y la pesca ya que viven a orillas del río Desaguadero, en el municipio de Jesús de Machaca.

De lo mencionado, la característica lingüística del uchumataqu es la más conflictiva por influir en las decisiones políticas y educativas internas de la NOU. Al tener los Iruhitos una variante propia, el uchumataqu, diferente a la que se promueve y privilegia en los otros pueblos de la Nación Uru (el chipayataqu), se niegan a aprender esta ya que para ellos significaría perder su distintividad identitaria particular reflejada en su lengua. Así, para los Iruhitos el uchumataqu es símbolo de su identidad colectiva singular, de allí el rechazo vehemente de aprender otra variedad uru. Por ello, hoy se encuentran en un proceso al que llaman "revitalización" aunque carezcan de nativohablantes, solo cuentan con algunos recordantes de la lengua y no exista procesos comunicativos ni cotidianos en ella.

De esta manera, los esfuerzos de los Iruhitos Urus por revitalizar su símbolo identitario, lingüístico y étnico devienen

en diferentes acciones que recientemente se están abordando desde la educación formal. Desde 1952, este idioma es considerado "muerto" (Velasco, 2009) como producto del desplazamiento paulatino por la lengua aimara, la cual hoy la sustituyo completamente. En la actualidad la lengua materna de los Iruhitos Urus es el aimara. No obstante, a partir de 1995, las generaciones jóvenes del pueblo demandaron a los pocos ancianos hablantes del uchumataqu que estos les enseñasen la lengua. Este tipo de iniciativas y demandas colectivas fueron cada año mermando por la dificultad de reunir y organizar a la comunidad. Asimismo, los ancianos fueron gradualmente enfermando y/o muriendo, lo que, a su vez, ocasionó que el proyecto se abandonara. A partir del 2016, en un nuevo contexto político favorecedor de las lenguas indígenas, a través del apoyo financiero brindado por Fundación Machaqa Amawta, se designa a un facilitador local a enseñar la lengua a todo el pueblo de manera continua y separada de la escuela formal, acordando nuevos horarios con la población en general. De manera informal, esta iniciativa fue tomada en cuenta como parte del horario que debían cumplir los niños que asistían a la escuela multigrado (primaria) del pueblo.

El año 2017, se apertura el nivel secundario con la premisa de fortalecer la lengua e identidad uru iruhito en las generaciones jóvenes. Así lo relata el Jilliri Mallku[3] de ese entonces:

> Con ese fin hemos creado nuestro colegio, porque eso también le hemos mostrado al Director Departamental del Ministerio de Educación, por eso lo hemos logrado. Porque los niños digamos hasta 6to de secundaria hablaban, cantaban en su

[3] Primera y principal autoridad del Pueblo Iruhito Urus, cargo que tiene una duración de un año.

> idioma, pero desde allí salían a otros colegios, y allí lo perdíamos nuestro idioma. Ese ha sido el planteamiento digamos de las autoridades que hemos sido, que hemos gestionado ese año, vemos el colegio para seguir continuando con la lengua, digamos fortalecer la lengua que es uchumataqu. Ese ha sido el fin. (Entr. Delfín Inta. 14.08.2018)

Por lo tanto, los maestros que ejercerían su docencia en el nivel de secundaria tendrían que adecuarse a este requerimiento del pueblo. Empero, numerosos obstáculos organizativos, lingüísticos, educativos y sociales surgieron progresivamente. Veremos a continuación dichos obstáculos y la situación del uchumataqu en el aspecto educativo.

Resultados de la investigación

Llegada de "los otros"

La ampliación de la secundaria implicó la llegada de nuevos profesores y estudiantes de diferentes orígenes culturales. El año 2018, se matricularon 22 estudiantes, de los cuales solo 11 son del pueblo Iruhito Uru, 8 son aimaras que residen en pueblos cercanos del mismo municipio y asisten a la unidad educativa uru y 3 pertenecen a otros lugares externos al municipio Jesús de Machaca (Diario de campo. 18.04.2018). Respecto a estos últimos, es importante mencionar que uno de los padres se considera uru.

A diferencia de la gestión 2017, es notable el incremento de matriculados. En dicho año, se inscribieron a 14 estudiantes en total (8 estudiantes menos) de los cuales 11 eran urus y 3 eran aimaras aledaños de otros pueblos. Como vemos, en la presente gestión, los aimaras se duplicaron y se sumaron estudiantes de distintos lugares.

Con el objetivo de dar continuidad al funcionamiento de la secundaria y no cerrarla por falta de estudiantes, los iruhitos urus asumen diferentes estrategias. Por un lado, van a "rogarse" (Entr. Genaro Inta 25.09.2017) a algunos padres aimaras que viven en las comunidades aledañas para que inscriban a sus hijos a la unidad educativa del pueblo Iruhito Uru, o llegan a algún tipo de convenio con ellos. Por otro lado, buscan a los hijos de otros urus que migraron y les exhortan a estos padres a apoyar a la comunidad Iruhito poniendo a sus hijos al colegio, los cuales en algunos casos se quedan al cuidado de parientes mayores, como es el caso de los 3 estudiantes que mencionamos arriba y que pertenecen a la categoría de otros.

En este panorama de configuración social en la población joven, están emergiendo cuestionamientos y reflexiones en los jóvenes que tienen ascendencia uru, pero cuyos padres migraron. Es decir, se están autocriticando sobre su origen lingüístico y cultural. Al respecto, una jovencita que se acopló recientemente a la secundaria del pueblo nos cuenta:

> Bueno, yo me siento ya de las dos culturas ahorita (uru y aimara), cuando antes le visitaba a mi abuelito (uru), un día dos días, le veía como diferente. Mi mamá (uru) me dice "aprende nomás" pero a mi papá (aimara) no le gusta, me dice "estás perdiendo tiempo en allí". A veces por la tarde, cuando pasamos clases de lengua, no me quiere mandar, pero yo quiero aprender el uchumataqu. Queremos recuperar (la lengua) los nietos de esta comunidad. (Entr. Zulema Ticona. 14.08.18)

Las dinámicas sociolingüísticas en torno a la secundaria uru están promoviendo una "reconexión" de estos jóvenes con

sus antepasados urus y con su cultura. En un primer momento, Zulema nos cuenta que veía a los urus como "diferentes", aún a pesar de que a veces visitaba al abuelo. Posteriormente se refiere a sí misma como nieta que tiene un compromiso con la cultura, "queremos recuperar *(la lengua)* los nietos de esta comunidad" decía. El regreso al territorio de procedencia no solamente activó sus dilemas en relación a su origen, sino también a generar una nueva corriente que permita recuperar la lengua.

Aunque en este artículo no profundizaremos en la situación sociocultural y sociolingüística de los niños de nivel básico-multigrado, es necesario mencionar que en la escuela sucede un fenómeno parecido. Erick, un niño aimara, hijo de padres aimaras, opinó lo siguiente cuando le preguntamos sobre el uchumataqu "nos gusta, los urus no deben olvidarse de hablar la lengua uru, tienen que saber más" (Taller Niños. 14.08.2018). Si bien es notorio que el niño no se concibe como un uru más, exhorta a sus compañeros urus a no dejar que la lengua uru muera en el olvido y les alienta a aprender más. Asimismo, Erick menciona que le gusta el uchumataqu y sus acciones observadas demuestran que le pone empeño en aprender, participando y preguntando.

Los resultados de la ampliación de secundaria en el pueblo Iruhito muestran una mayor apertura y contactos de este a otros pueblos y culturas y viceversa. En algunos casos, como los anteriores, hemos constatado que se están generando procesos de renegociación identitaria. Por ejemplo, en aquellos jóvenes con identidad bicultural (padre o madre uru casado con un/a aimara) o en aquellos niños que entran desde primaria a estudiar en el pueblo, se estaría despertando, en el primer caso, una autopertenencia afectiva al pueblo Iruhito Uru, no consciente u evidente antes de residir y convivir con el pueblo, y, en el segundo caso,

una motivación para aprender la lengua uchumataqu. En otras palabras, la escuela está jugando un papel *positivo* importante en la identidad de estos dos tipos de estudiantes, aquellos niños aimaras que estudian desde básico en Iruhito y aquellos que llegan a secundaria teniendo un padre aimara y el otro uru.

Situación contraria a lo que pasa con algunos jóvenes aimaras, de ascendencia y auto adscripción, quienes aún continúan mostrando actitudes negativas hacia los urus. Una profesora de secundaria, relató que "algunos estudiantes aimaras sí se esfuerzan por aprender la lengua uru y a otros no les gusta. Incluso cuando se les exige, ya no quieren asistir a la unidad educativa" (Ent. Prof. Beatriz Huanca. 23.11.2018). Asimismo, también se evidencian actitudes de objeción y resistencia, como cuando el profesor relata "uno que otro (se esfuerza por aprender el uchumataqu) porque dicen yo no soy uru, soy aimara" (Ent. Prof. Raúl Flores. 23.11.2018).

Esta postura de rechazo de algunos jóvenes aimaras no es un fenómeno nuevo. Históricamente los aimaras han marginalizado, discriminado, violentado y avasallado al pueblo Uru (Créqui-Montfort & Rivet, 1927). Aún ahora, los aimaras, como grupo indígena mayoritario en el municipio de Jesús de Machaca, resienten los actos políticos donde los urus se visibilizan como una cultura diferente[4]. Por ende, no es de sorprenderse que los jóvenes aimaras que asisten a la unidad educativa y son de comunidades aimaras aledañas continúan reproduciendo este tipo de actitudes y comportamientos.

[4] Delfín Inta, ex autoridad uru, relata que el 2016, durante su posicionamiento como mallku se le impuso una multa solo por vestir su ropa originaria de uru, "me han cuestionado en Machaca, querían multarme, todo, querían que me saque la vestimenta, todo; pero yo les he dicho al cabildo me están haciendo discriminación" (Ent. 18.12.2016).

La discriminación lingüística hacia el uchumataqu aún es notoria cuando vemos que sí objetan el aprendizaje de esta lengua. La relación lengua-etnicidad (Appel & Muysken, 1996) se evidencia en la interpretación de estratificación social que el uchumataqu significa frente al aimara, de allí que se menosprecie la lengua de aquella etnia que es socialmente subordinada. La creencia de que lo aimara es superior a lo uru continúa existiendo de manera muy camuflada desembocando en prácticas racistas[5] porque "un grupo se cree superior a otro y, por tanto, con derecho a dominarlo, discriminarlo o incluso eliminarlo" (Albó & Romero, 2005, p. 17) o, como sucede en este ambiente educativo, de condicionar la permanencia y asistencia a la no exigencia de contenidos culturales y lingüísticos uru. En otras palabras, en la imposición de lo que unos pocos quieran hacer (los aimaras) en desmedro de lo que los otros (los urus) necesiten hacer.

La idea de adoptar expresiones de exclusión en torno a todo aquello que sea propiamente uru aún es considerada como natural y -por lo tanto- inevitable aun cuando se presente en el propio territorio uru. Pensemos por un momento cómo hubiera reaccionado la profesora si un estudiante cualquiera hubiera dejado de asistir a la unidad educativa solo por pedirle que realice una tarea en inglés, o tal vez investigar sobre cómo murieron los reyes de España antes de la llamada Revolución Industrial. Ya sea que el mismo estudiante, o si llegaran a reclamar los padres de ese estudiante, la profesora habría respondido que le guste o no, es un contenido curricular y que la escuela debe abordar di-

[5] Para no tener comprensiones ambiguas, aclaramos que el empleo del término raza, no lo aplicamos solo por su denotación a ciertos rasgos físicos característicos a un grupo humano, sino a "una categorización construida socialmente (…) a partir del lenguaje, la vestimenta y el aspecto físico" (Loayza, 2014, p. 61)

cho tema y contenido independientemente de lo que quiera solo ese padre u estudiante.

Específicamente con lo correspondiente a la cultura uru y su lengua, se suscitan este tipo de reacciones aludiendo como justificación el origen cultural y, como consecuencia, es "normal" que un aimara reaccione así porque "es un estudiante aimara". Por eso, sostenemos que el racismo hacia lo uru es aún persistente en la actualidad. Solo en una escuela de un pueblo con una cultura minorizada puede permitirse el que una comprensión "anormal" sea casi obligada a ser vista y comprendida como "normal" de parte del discriminado[6], del discriminador y de los supuestos intermediarios o agentes educativos[7].

En todo caso, con la llegada de "los otros" al pueblo de Iruhito se presentan escenarios diferentes y complejos de renegociación identitaria. Más que la convivencia y contacto con la

---

[6] En numerosas oportunidades, tanto niños urus como jóvenes urus y padres urus insinuaban la falta de interés de los estudiantes aimaras. Una madre uru relata que "más que todo no tienen interés los que entran de aimara (…) no sé, qué sería siempre, aimaras también son, por eso debe ser, no quieren siempre la cultura uru" (Ent. Amalia Inda. 14.08.2018). Asimismo, una jovencita uru menciona "Él (respecto a un compañero aimara) no sabe (uchumataqu), aimara es. No sabe querer venir (a las clases de lengua uru)" (Ent. Claudia Alaro. 14.08.2018).

[7] El profesor de multigrado, a manera de consejos previos a un taller con los niños, nos recomendó "hay que cuidar lo que se dice, se pueden resentir algunos estudiantes, tenemos estudiantes aimaras también, se pueden estar sintiendo mal" (Ent. Prof. Jorge Mamani. 14.08.2018). Inclusive esta misma actitud se presenta en profesores de nacionalidad uru, como es el caso del facilitador de la lengua quien, en una reunión local urgente durante el 2017, tras la amenaza de retiro de varios estudiantes aimaras, expresó "No, no, hay que pedirles (a los nuevos profesores de secundaria) que no den tareas de nuestra cultura, los estudiantes aymaras se están yendo, (…) ni de investigar todavía" (Ent. Genaro Inta. 7.03.2017).

cultura uru, es la lengua la detonante del conflicto lingüístico en términos de aprendizaje. Por un lado, generando una racionalización de la identidad, en algunos estudiantes uru-aimaras, una simpatía, en ciertos niños aimaras, y expresiones negativas de subalternización social en otros, sobre todo en jóvenes aimaras. Fenómeno que concuerda con un hallazgo de Baker (1993) respecto a la inmersión lingüística en Canadá, donde sugiere que a mayor contacto temprano con la cultura y lengua del otro, mayor actitud positiva hacia ellos mismos y hacia el aprendizaje de la lengua de ese grupo. Por supuesto, el autor alerta no atribuir tales efectos positivos a la escuela, sino más bien a los padres, la cultura y el hogar. Del mismo modo, Carey (1991) añade que la motivación del estudiante, la cantidad de tiempo y de estudio y finalmente, la efectividad y preparación de los profesores, también juegan papeles trascendentales a la hora de aprender y aceptar una lengua.

Por ese motivo nos parece importante antes de entrar propiamente al subapartado de la lengua en el currículo, donde además observaremos la cantidad y formas de tiempo que se le asigna al uchumataqu, hacer un sondeo general de la composición del plantel docente del área de secundaria de la Unidad Educativa "Iruhito Urus".

Nuevo nivel, nuevos profesores

La Unidad Educativa del pueblo Iruhito está conformado por 8 profesores. De los cuales 2 enseñan en el nivel primario-inicial, y los otros 6 corresponden al área de secundaria. La totalidad de ellos son aimaras, al menos esta gestión 2018. Caso contrario a la anterior gestión, donde se contaba solo con 4 profesores en secundaria. De ellos, un profesor era de origen uru, el cual impartía la materia de química y matemáticas, pero poste-

riormente se lo trasladó a otra unidad aludiendo que el profesor tenía que "entrar por compulsa". Al respecto, el profesor Jorge Mamani explica:

> Nadie se ha quedado de los que han entrado, con los que habíamos planteado las intenciones de por qué se ha creado secundaria. Ya, esta es la esencia, así así debemos trabajar todos los contenidos relacionados a la cultura, todo bien. Pero no pues, ha ido pasando el tiempo y nos han cambiado maestro, otro maestro, otro ha llegado, otro está llegando y hasta ahorita, ninguno de los que hemos iniciado ya están. Entonces, con todos esos cambios, se ha entrado en la rutina de cualquier otro colegio que solo cumplen los contenidos y nada más. Uno se cansa ya también de estar dando esas cosas cada vez. Por eso, la secundaria no está marchando como se había pensado en un inicio. (Entr. Prof. Jorge Mamani. 19.09.2017)

Como relata el aún hoy director de la unidad educativa, los actuales profesores no son los mismos con quienes iniciaron actividades académicas. Lo cual contrajo que no solo que se dejara de lado las ambiciones, deseos y necesidades de la comunidad, sino que produjo, a su vez, un distanciamiento del plantel docente con el pueblo. En otras palabras, parecen dos mundos aparte, donde uno "solo cumple los contenidos y nada más", empleando las mismas palabras del director, y el otro, la comunidad con sus representantes, se encuentran ausentes y desanimados para insistir y tratar de buscar soluciones al problema.

Este factor burocrático de cambiar docentes cada vez a nombre de hacerlo "de la manera correcta" o por traslado o com-

pulsa ha dificultado la implementación de las políticas lingüísticas internas del pueblo Iruhito. Lo cual, a su vez, ha provocado que no se genere un ambiente social idóneo para hacer a la escuela "parte de la vida de la comunidad" (Ministerio de Educación, 2014, p. 7). No obstante, tal fenómeno tampoco puede ser un justificativo para seguir manteniendo este tipo de relaciones, la escuela permanece en una política tradicional de ausencia y desvinculación con la comunidad. Esto también se refleja en las relaciones de contenidos expuestos a nivel curricular y las prácticas asumidas para la enseñanza de la lengua indígena.

Coincidencias y rupturas del currículo y su implementación

Las transformaciones sociales que hemos ido experimentando en los últimos años no solamente produjeron la emergencia de nuevos actores como las organizaciones sociales y la visibilización de los pueblos indígenas, sino también implicó la necesidad de generar una refundación del Estado que se plasma en nuestra nueva carta magna constituyéndose así un Estado Plurinacional donde se reconoce a 36 pueblos y lenguas indígenas (NCPE, 2009).

La educación tuvo que enfrentar un nuevo escenario y reconstruir su ethos al pasar del sistema homogenizante a la Educación Intercultural Bilingüe. A partir de la promulgación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, y, más adelante, en el año 2010 con la Ley 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez", se pasó a orientar "el desarrollo de una educación descolonizadora, revolucionaria, antiimperialista, liberadora y transformadora de las estructuras sociales inequitativas y de la matriz productiva del país; una educación de resistencia a la homogeneización para hacer frente a

la crisis civilizatoria del capitalismo" (Ministerio de Educación, 2012, p. 23).

El modelo educativo que en la actualidad se viene implementando es el sociocomunitario productivo y se presenta como una alternativa educativa a la que se trató de implementar a través de la Ley de Reforma 1565, de 1994. En la mencionada reforma ya se introducía la enseñanza de la lengua indígena, enseñanza centrada en el sujeto y una visión constructivista de la educación. A pesar de ello, el nuevo modelo se caracteriza por su ampliación de comprensión de la educación:

> La educación ya no se reduce a enseñar-aprender, sino a producir crear, darle sentido a lo que se hace tomando en cuenta las características del lugar donde vivimos. Tomamos en cuenta los saberes y conocimientos de las y los estudiantes y de la comunidad. Maestras, maestros y comunidad contribuimos en la construcción de la educación. Los procesos educativos parten de nuestra realidad, las necesidades de nuestra comunidad y el lugar donde vivimos. La escuela es parte de la vida de la comunidad y aporta en su transformación (Ministerio de Educación, 2014, p. 7).

Para viabilizar la aplicación del nuevo modelo educativo, se reconstruyó su currículo base en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, junto a sus consejos educativos comunitarios y las entidades territoriales autónomas para crear y compatibilizar los currículos regionalizados (Ministerio de Educación, 2010). Bajo esta lógica, se intenta romper los procesos de construcción de arriba hacia abajo al ser elaborado

y construido por un grupo de profesionales, en la mayoría de los casos establecidos en los ministerios de educación (grupo experto), quienes concebían los contenidos y sus formas de enseñanza, en una mirada vertical, al ser el producto desarrollado lo que se impone y aplica en todo el sistema educativo.

Sin embargo, esta lógica de construcción de arriba hacia abajo no respondía a la diversidad de condiciones sociales, culturales y lingüísticas en los que se concebía el quehacer educativo. En la Ley 1565, Reforma Educativa de 1994, se introduce una Educación Intercultural Bilingüe de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, la cual fue propuesta y concebida por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) (López, 2005; López & Murillo, 2006). Educación que si bien promovía la enseñanza de las lenguas indígenas limitaba la aplicación bilingüe en zonas rurales y no en zonas urbanas (Machaca, 2010). Si bien la actual Ley 070 continúa siendo universal, obligatoria y única, intenta ser diversa, integral y plural en la aplicación y pertinencia a cada contexto particular, en relación a sus condiciones sociales, culturales y lingüísticas, Por ello, el desarrollo de currículos regionalizados implicó la necesidad de adecuar los contenidos educativos en relación a los saberes, prácticas sociales y contexto de cada pueblo.

Lo primero que nos planteamos frente a este escenario es ¿qué prioridad se da a la lengua (teniendo en cuenta que a través de la lengua es posible expresar esos saberes y conocimientos generados y transmitidos generacionalmente)? ¿Cuál es el rol de las escuelas en los procesos de recuperación y revitalización lingüística y cómo esto se expresa en la construcción del currículo tanto base como regionalizado? Para no entrar en aspectos interpretativos donde podría trabajarse la lengua indígena, citaremos

textualmente los momentos en los que se haga referencia a la misma.

Encontramos la primera referencia hacia la lengua indígena en los principios de la educación del currículo base, particularmente en el punto de educación intracultural, intercultural y plurilingüe:

> La educación intracultural, intercultural y plurilingüe articula el Sistema Educativo Plurinacional desde la recuperación, el potenciamiento y desarrollo de los saberes, conocimientos y las lenguas propias de las naciones indígena originarias, promoviendo la interrelación y convivencia complementaria con otras culturas. (Ministerio de Educación, 2012, p. 37)

Entonces como principio el trabajo de la lengua indígena, en lo intercultural se asume la recuperación y potenciamiento de la lengua *como medio* que permita la profundización de los saberes y conocimientos locales, es decir esta identidad local arrebatada por los procesos coloniales, razón por la cual la lengua permitiría los procesos de descolonización.

Por otro lado, el punto más fuerte que focaliza la lengua está en la educación plurilingüe que es concebida como:

> Un instrumento de reivindicación que promueve el reconocimiento y desarrollo de las lenguas con énfasis en las originarias, que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad, estableciendo relaciones dialógicas que superan los niveles comunicativos y

> que se plasman en la vida cotidiana y en los procesos de transformación social, económica y política. (Ministerio de Educación, 2012, p. 33)

En este mismo punto, se plantea trascender, en el lenguaje y en las lenguas, el estudio como objetos de análisis gramatical y comunicativo, sino "partir de una experiencia activa de uso y producción permanente de significados en la vida cotidiana superando la situación heteroglósica en la que se encuentran la gestión y desarrollo curricular" (Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, p. 34). Desde nuestro entender, en el actual modelo educativo, las lenguas se convierten en las herramientas fundamentales de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos, que son abordados en toda la estructura curricular desde el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el nivel de Educación Superior.

El accionar de la lengua indígena en el modelo educativo tiene que ver con tres funciones principales. El primero, como *medio que permita recuperar* los saberes locales. El segundo, como *medio de identificación cultural*. Y el tercero, como *medio que permita superar las condiciones diglósicas* de subalternidad lingüística y cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua es de carácter obligatorio hasta la educación superior. Teóricamente el rol que se le da a la primera lengua es de mucha importancia para sustentar los procesos de descolonización y una reivindicación del conocimiento local, donde el sistema educativo apelaría a un pluralismo epistemológico.

Operativamente, en el currículo base se deja claro que en todo el sistema educativo se debe realizar procesos de planificación lingüística para el tratamiento de las lenguas y particularmente las lenguas indígenas. Todos los niveles de formación

deben asumir "la responsabilidad de realizar una planificación lingüística y concretar la implementación de las lenguas originarias en el currículo en las diferentes regiones sociolingüísticas" (p. 37). Si bien el currículo base nos da el marco global sobre la importancia y razón de ser de la lengua, su operativización se la delega en la construcción de los currículos regionalizados y diversificados.

La estructura del currículo base está compuesta por: Campos de saberes y conocimientos, áreas de saberes y conocimientos y ejes articuladores. El primer nivel donde se establece los campos de saberes y conocimientos, está compuesto por: Vida tierra territorio, tecnología y productividad, comunidad y sociedad. La lengua indígena, en todo caso viene a establecerse en el área de comunicación y lenguajes del campo de comunidad y sociedad. Se la delega trabajo de "la recuperación y fortalecimiento de la riqueza cultural y literaria de los pueblos" (p. 46).

Esta área curricular pretende, en general, el estudio de los lenguajes y lenguas en uso. Interpretamos que esto tiene que ver con la necesidad constante de evaluar nuestras lenguas indígenas en sus dimensiones de vitalidad o desplazamiento lingüístico ya que la mayoría de las lenguas indígenas, mencionadas como oficiales, están en un grado de vulnerabilidad o riesgo de muerte, por el desplazamiento que sufren frente a lenguas de prestigio, como es el castellano.

Currículo regionalizado uru

Bajo los principios y contenidos desarrollados en el currículo base, a través de la RM Nº 578/2013, artículo 2 de armonización curricular, se demanda a todos los pueblos y naciones originarias realizar sus currículos regionalizados. En el caso de

la Nación Uru, se armonizó los primeros años de escolaridad de educación primaria comunitaria vocacional y de educación secundaria comunitaria productiva llegando a su implementación formal el año 2014 (Currículo Regionalizado Uru, 2013). Por tanto, en este punto desarrollamos la importancia que se le da a la lengua indígena para su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un primer elemento que se visibiliza sobre la lengua uru en este currículo es la falta de acuerdo entre los tres pueblos (Poopó, Santa Ana de Chipaya e Iruhito) sobre la unificación de la lengua. En el inciso 1.5., de las características socioculturales y lingüísticas, solo se menciona:

> Los Urus de Irohito hablan la lengua originaria en una escala menor, sin embargo, se reconoce el esfuerzo y compromiso por parte de los comunarios de Irohito para poder mantener e incrementar el número de hablantes, en testimonios se relata que una de las consignas de los abuelos fue el de no hacer perder el idioma, razón por la cual, todavía realizan diversas conversaciones en el idioma originario. (2013, p. 20)

Se deja el problema de lado al reconocer que se realizan esfuerzos por recuperar la lengua en Iruhito, pero deja claro la necesidad de unificación:

> En el pueblo de Chipaya se organiza, a sugerencia de las autoridades originarias y políticos, el Consejo de Implementación de la Lengua Nativa Uru Chipaya (CILNUCH) con el objetivo de concertar un solo alfabeto fonológico y uniformizar su

> escritura y gramática. Los esfuerzos fueron insuficientes, ya que no se pudo llegar a los otros pueblos Urus de Bolivia, pero uno de los avances del CILNUCH fue lograr el reconocimiento oficial de la lengua Uru Chipaya a través de un decreto supremo. (p. 22)

La problemática hasta ahora no resuelta entre el uchumataqu y el chipayataqu, ambas consideradas variedades del uruquilla (Hannss, 2008; Velasco, 2009), sigue siendo un punto de conflicto que no permite llevar a la unificación de la lengua. Para el pueblo Iruhito, el uchumataqu es una lengua diferente y marcadora de su identidad, aprender la lengua de los chipayas supone la pérdida de su lengua y asimilarse cultural y lingüísticamente a la hegemonía chipaya.

Entre los objetivos particulares a la lengua, expresados en el currículo regionalizado, se establece "Fortalecer y desarrollar la lengua uru, a través de la investigación, recuperación, unificación, normalización y normatización" (p. 49). A pesar de los conflictos lingüísticos entre chipayas e iruhitos, los objetivos establecidos muestran que la meta es la unificación.

Ya en los contenidos curriculares, que de fondo es lo que interesa revisar en este apartado, encontramos que en el nivel primario la presencia de la lengua indígena se presenta en el campo de Lengua y Sociedad, en las áreas de Lenguaje y Comunicación principalmente. Por ejemplo, en la educación primaria tenemos:

Tabla 1. Contenidos abordados para la lengua indígena en el Currículo Regionalizado Uru.

NIVEL PRIMARIO	CONTENIDOS
Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada	**CAMPO: COMUNIDAD Y SOCIEDAD** Desarrollo de la comunicación, lenguaje y artes Uso de la lengua uru. Vestimentas de las mujeres y hombres de los urus. Medios de comunicación de los pueblos urus.
Educación Primaria y Secundaria Comunitaria Vocacional	**CAMPO: COMUNIDAD Y SOCIEDAD** Alfabeto Uru (vocales y consonantes). Enseñanza de las palabras básicas en lengua uru. Medios de comunicación. Práctica de saludos utilizados para los diferentes componentes de la familia y autoridades de la comunidad uru. **Historia y desarrollo de la lengua uru** - Puquina - Uchumataqu - Lengua Uru Chipaya **Alfabeto Uru (oral, escrito)** - 37 consonantes - 5 vocales - 21 combinaciones de letras - Sílabas inversas

Educación Primaria y Secundaria Comunitaria Vocacional	**Los medios de comunicación en la Nación Uru** Mitos y leyendas de la Nación Originaria Uru La Gramática Uru: Producción de textos en lengua uru de acuerdo a la estructura gramatical. **Análisis e interpretación de cuentos:** Identificación de toponimias de los pueblos urus. Interferencia de la lengua aimara, quechua y castellano a la lengua uru. Importancia de la lengua uru en la identidad. Documento elaborado en lengua originaria uru SHIŚ (saber).

Fuente: Elaboración propia durante talleres del 2018, en base al Currículo Regionalizado Uru (2013).

En la educación primaria, el trabajo de la lengua está focalizado en el área de Comunicación y Lenguajes. Entre los temas que destacan están: *A nivel gramatical,* el alfabeto, interferencias lingüísticas, análisis de la estructura gramatical e identificación de toponimias: *a nivel de uso*, enseñanza de palabras básicas, práctica de saludos y producción de textos con oraciones simples; y, finalmente, *a nivel de contenidos literarios*, la historia de los urus y análisis de cuentos y mitos.

Como advertimos en los contenidos, queda limitado el desarrollo de la expresión oral a meros saludos y palabras básicas de la lengua, dando mayor prioridad a contenidos de tipo gramatical y literario. Bajo estas condiciones, se reduce extraordinariamente las posibilidades de ampliación de funciones de la

lengua. Como menciona Baker (1993) a menor función social de la lengua, mayor la posibilidad de incrementar grado de vulnerabilidad o riesgo de muerte lingüística. La restricción de la lengua a un uso instrumental (de saludos y algunas palabras) no le hace justicia a las posibilidades de mantenimiento.

Por ello, encontramos una contradicción entre la importancia de la lengua indígena que se establece bajo el paraguas del currículo base y regionalizado. En los cuales se instituyen fundamentos de intraculturalidad (en la recuperación de saberes, en la identidad) y plurilingüismo (en la necesidad de fortalecer las lenguas en el desarrollo curricular). Asimismo, los contenidos planteados por años de escolaridad tampoco expresan el espíritu real de recuperar y revitalizar la lengua indígena.

La reducción del uso de la lengua en los niveles primarios, a nivel de saludos, preocupa. Por un lado, no se hacen los esfuerzos reales por usar la lengua en la cotidianidad, más allá de memorizar guiones para representar "el uso" de la lengua en público. Por otro lado, fomenta más la idea de bilingüismo transitorio (Baker, 1993; Bikandi, 2000). Lo cual significa fomentar el uso de la lengua originaria en los primeros niveles, solo hasta que los estudiantes aprendan la lengua dominante, para proseguir la formación directamente en lengua mayoritaria. Ni con la ley 1565 y ni aún con la ley 070 podemos superar los impedimentos metodológicos, que cada vez van surgiendo (capacitación para enseñar una lengua indígena como L1 y L2, ausencia de materiales educativos, carencia de competencias y habilidades lingüísticas en lenguas indígenas de parte de los profesores, por mencionar algunos) y limitan una real aplicación de una educación bilingüe.

Exaltamos los avances normativos en términos de concebir el pluralismo y la reivindicación de los pueblos en todos los ámbitos económicos, políticos, educativos, cognitivos, etc. Sin embargo, nos quedamos en meros discursos a la hora de reflejarse en las prácticas y acciones que no llegan a concretarse. El discurso de la intra e interculturalidad y descolonización, al menos en este contexto Iruhito, solo sirve para sí visibilizar una política en favor de los pueblos indígenas, pero solo de forma escrita y utilitaria porque no se traduce en acciones concretas de y desde los mismos pobladores. Aún no asumimos que, si bien los pueblos indígenas son los dueños de sus lenguas, también son responsables de sus procesos, avances, retrocesos, fracasos, éxitos y situaciones actuales y no solo de sus lenguas sino también de la preservación de sus sabidurías y conocimientos ancestrales. En un futuro, son ellos los que deberán responder a los cuestionamientos de las generaciones venideras en caso de que les interpelen por su ausencia de participación, liderazgos y accionar en los procesos de reivindicación.

Ahora, en el nivel secundario, no encontramos la lengua indígena más que en el área de comunicación y lenguajes, igualmente descrito líneas arriba. Sin embargo, se visibiliza un esfuerzo por compatibilizar los contenidos de enseñanza propia del conocimiento científico vinculados a los contenidos culturales de la comunidad uru. A manera de ilustrar tales contenidos culturales presentamos la siguiente tabla:

Tabla 2. Contenidos abordados para la cultura uru en el currículo regionalizado uru

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	CONTENIDOS
Ciencias Sociales	Historia de los urus, sus vestimentas. Ubicación geográfica de los urus. Mapa físico e hidrográfico. Expresiones artísticas. Vías de comunicación. Medios de transporte. Pérdidas territoriales de los urus. Estatutos y reglamentos de la nación uru. La simbología de la nación uru.
Ciencias Naturales	Variedad de aves existentes en la región. Identificación de la flora. Variedad de peces existentes en la región. Medicina natural uru. Clasificación de bioindicadores. Manejo de recursos hídricos. Valor nutritivo de los alimentos. Protección y cuidado de la flora.
Ciencia tecnología y producción	Construcción de instrumentos de caza y pesca. Construcción de una vivienda uru (wayllicha). Tepes para la construcción de la wayllicha. Tratamiento de la paja y totora en la elaboración objetos artesanales. Piscicultura. Circuito Turístico Uru. Elaboración de textiles en la región uru. Preparación del terreno con el manejo del agua para la siembra.

Ciencia tecnología y producción	Elaboración del charque de oveja, llama, aves y pescado. Procesamiento de productos en base a: quinua.
Matemática	La matemática aplicada en el uso del liwi. Cálculo y estimación en relación al tiempo. Cálculo y estimación en la construcción de la vivienda uru. Medidas que se aplican en la comercialización de los productos de la nación uru. Cálculo y estimación del volumen y capacidad. Premediación y estimación en la siembra y cosecha de los productos de la nación uru. Longitud, peso y dimensiones en la construcción del liwi.

Fuente: Elaboración propia durante talleres del 2018, en base al Currículo Regionalizado Uru (2013).

En todas las áreas se observa claramente la armonización entre el conocimiento local y los generales (occidentales). No cabe duda que dentro de estos ejes temáticos es posible usar la lengua originaria. Sin embargo, en la realidad se apela más por las lenguas dominantes como el castellano o el aimara. Esta situación claramente será explorada y discutida en el siguiente subapartado.

En todo caso, no podemos dar por supuesto que ciertos contenidos deban desarrollarse en lengua indígena por su abordaje cultural, es preciso ser claro y decir en cuáles temas debemos usar la lengua. Para Galdames (1998) es necesario ampliar las funciones comunicativas de la lengua para que los estudiantes puedan estar expuestos a mayores situaciones de uso real de la

lengua. Esto implica brindar oportunidades para el uso de la lengua más allá de los simples saludos.

Entonces, las exploraciones del currículo base y regionalizado, nos da una visión más amplia de lo que sucede en relación a la enseñanza de la lengua indígena. A nivel de contenidos, vemos un divorcio entre lo que se plantea (teoría) a nivel de políticas lingüísticas en relación a las acciones y educación bilingüe (lo que se hace). Mientras que la lengua indígena, a nivel de políticas educativas, tiene un sitial importante, pues en el desarrollo curricular mantiene su estatus de lengua subalternizada que sirve para ayudar a comprender otros contenidos tanto propias de la comunidad como los de conocimiento general, no llega a ser el fin, sino el medio.

Breve diagnóstico sobre la enseñanza del uchumataqu en la escuela

Ninguno de los docentes de la unidad educativa habla uchumataqu, lo cual frena en diversos momentos la articulación de la lengua al contenido y a la materia. De los 8 profesores existentes, solo uno conoce aspectos básicos y lingüísticos del uchumataqu -el profesor de básico y director designado Jorge Mamani[8]-, mientras los demás apenas tienen esporádicos contactos "de algunos que ya tienen una pequeña base ya vamos creando potencial o internalizando y aprendiendo" (Taller. Prof. Raúl Flores.05.10.2018), "hay algunas palabritas que también me enseñan *(los estudiantes)* en clases, pero igual pequeñitas" (Taller. Prof. Emma Nicolas. 14.08.2018). De esta manera, la postura lógica y comprensible de los profesores es que antes de emplear la lengua en sus clases, necesitan primero aprenderla para así usarla.

[8] El profesor Jorge es el único antiguo, se encuentra trabajando en el pueblo por seis años, como docente del polivalente multigrado.

Ante esta situación, se ha optado por clases exclusivas de lengua para los nuevos profesores. Con la técnica ILC se han pasado algunas clases de lengua, pero cuestiones sobre todo muy básicas como ser los saludos, números y la familia; no se ha avanzado más allá de eso. Ahora, respecto a lo que esencialmente, necesitan aprender los profesores para el desarrollo de sus materias- léxico y conocimientos especializados y relacionados a sus áreas -generalmente son ellos mismos los que se encargan de buscar, investigar y recuperar, pero se quedan más que todo a un nivel puramente cultural.

> En cuanto al desarrollo de en secundaria, cada docente trata de aportar desde su área. Por ejemplo, en Física yo he tratado de recuperar algunos conocimientos ancestrales, pero sobre los urus. Por ejemplo, el caso de las medidas ancestrales, magnitudes físicas. También hemos revalorizado sobre la construcción de sus casas, lo que antes utilizaban, por ejemplo, los tepes[9], las qatas[10]. De esa manera hemos tratado de aportar. En cuanto a la lengua (…) les hablamos un poquito la parte básica, la intermedia no, tal vez poco, pero a nivel avanzado todavía no. No se dialoga bien, todo el día, con esta lengua. (Taller. Prof. Tanio Uluri. 14.08.2018)

En la misma trayectoria, la docente de lenguaje resalta la situación de la lengua como su propia limitante para emplearla en aula:

[9] Masa de tierra y paja moldeado en forma de ladrillo y secado al sol, más popularmente conocido bajo el término de adobe.

[10] Brazada, medida de longitud, en idioma uchumataqu.

> De pequeñas cosas se está partiendo. Tampoco será a grandes rasgos bien nivelado. Por decir a los de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto "esto deben hacer": no se puede. Porque al final todos están en la misma línea, casi todos de aquí, de la comunidad saben, saben algunas cosas, pero como en el inglés, no. Solo saben saludarse, pero no la hablan, no la hablan. Está ahí, dentro de ellos. Saben cómo se dice *"wiyantam"* (buenos días) por ejemplo, pero no lo hablan. Claro, nosotros al momento de pasar clases, al entrar, cada docente ¿no? se saluda pues *"Wiyantam, seschay (tarde), chhuñi kitchay (buenas tardes)*" todo aquello *"sitsnachay (párense), phulsnay (siéntense)"* puede estar diciendo la profesora, pero nada más. Por eso en el área de lenguaje estamos con pequeñas cosas. (Taller. Prof. Ros Mery. 14.08.2018)

Bajo estas condiciones, para los profesores es muy difícil traspasar el nivel del saludo en sus prácticas de enseñanza. Recordemos que, al no hablar hablantes fluidos de la lengua y que los recordantes sean muy pocos, se suma el hecho de que estas únicas personas a las que pueden consultar constantemente aspectos de la lengua uchumataqu, no se encuentran todo el tiempo en el pueblo, muy a menudo salen ausentándose hasta por días y semanas enteras. Entonces, esto los lleva a apoyarse en dos aspectos principales: por un lado, en lo que sus estudiantes les puedan enseñar (lo cual veremos en el siguiente apartado que también es muy limitado) y, por el otro lado, en reunir, construir y ampliar el corpus existente de la lengua.

> Netamente no tenemos quien hable fluido la lengua uchumataqu aquí, ahí está el fracaso tal vez. Yo creo que, si a los chicos estamos enseñando, nosotros al mismo tiempo también estamos aprendiendo con ellos. Pero tenemos entendido de que tampoco no hay palabras, digamos para hablar fluido, uno que otro necesariamente. Yo creo que como está en proceso, tenemos que ir formando más palabras, enriquecer. (Taller. Prof. Raúl Flores. 14.08.2018).

Al mencionar la necesidad de nuevas formas léxicas en uchumataqu, se abre -a su vez- otra gama de problemáticas pedagógicas que ya hacían eco años atrás, desde que se comenzara los intentos por recuperar y revitalizar la lengua: el apoyo de la escritura. En otros términos, se intensifica el afán por normalizar y escribir "de una sola manera" para evitar confusiones en los estudiantes. Veamos lo que manifiesta el profesor de primaria:

> Yo creo que primero tenemos que normalizar la lengua. Claro ahorita estamos hablando y escribiendo algunas oraciones, pero no en base a una gramática que reglamente ¿no? Digamos "pescar pescado" es *"qeri tanschay"* pero otros dicen *"tanschay qeri"*. Así estamos, no sabemos cómo va a ser, dónde va ir el verbo, dónde va ir el complemento directo, indirecto. Eso trae conflicto en los participantes también. El anteaño pasado me acuerdo toda la comunidad estaba asistiendo a las clases del profe Genaro, pero de poco han ido desertando en consecuencia de que en una clase se le decía "la mesa se dice así", en otra clase otra cosa "la mesa es así".

> Eso confunde. A los mismos chicos les se escuchar decir "así me han enseñado", pero otro dice "pero así me han dicho, ya no sé cuál es". (Entr. Jorge Mamani. 14.08.2018)

En el panorama general, la preocupación por la escritura de las lenguas originarias ha cobrado fuerza en Bolivia (López, 2005). Y aunque no se suela desligar a la escrituralidad como el principal motor de la escuela (Sichra, 2008), en el panorama local, la confianza y demanda por escribir el uchumataqu no nace de intereses simbólicos de reversión política (Molina & Albó, 2005), sino de un interés más didáctico. Que, para los niños y jóvenes, la escritura de la lengua les permita acercarse a la correcta pronunciación de su lengua indígena.

En un ejercicio de teatralización de la enseñanza del uchumataqu, los niños tenían la instrucción de imitar a sus profesores de lengua indígena. Dilver, un niño uru de 9 años, imitó al profesor Genaro.

> -**Dilver:** Repitan cada uno, papá se dice *"apay"*, mamá se dice *"ataluy"*, bebé se dice *"tapa qhoñi"*
>
> -**Erik:** (En voz baja) Tapa ¿qué? (en voz alta y levantando la mano derecha). Profe, ¿cómo se escribe el último?
>
> -**Dilver:** (Escribe en la pizarra Q-O-Ñ-I) Qhoñi no zoñi.
>
> (Taller Niños. 14.08.2018)

Por su parte, los docentes concuerdan en que es absurdo pensar en una enseñanza y aprendizaje del uchumataqu sin acudir a la gramática-y por tanto a la escritura-, más aún, sabiendo

que la lengua no está en el contexto inmediato y, no hay ninguna fuente fija o permanente a la que acudir. De allí su continua insistencia para suministrar diccionarios de lengua avalados por la comunidad. Además de necesitar se continúen las iniciativas para completar aquellos vacíos de la lengua, "La problemática es que no hay muchas palabras, entonces, cuando queremos saber, digamos, qué es *uñay* y no hay, ¿qué hacemos? Eso es el problema" (Taller. Prof. Ros Mery. 14.08.2018).

Hasta ahora, hemos dado cuenta de los principales problemas en cuanto a la forma y función del uchumataqu con los que los profesores se han enfrentado para aprenderla, encontrarla y a su vez emplearla en aula. Así, comprendemos por qué se considera el saludo como el top de la enseñanza y uso del uchumataqu en la escuela. Un escenario donde se requiere más que memorizados fragmentos de la lengua y donde los educadores se encuentran muy limitados en cuanto a los insumos lingüísticos, los lleva a delegar tal tarea a la propia comunidad. Es decir, tras diversas reflexiones y debates durante los talleres de agosto y octubre 2018, se ha llegado a la conclusión de la necesidad de horarios exclusivos para la lengua:

> ¿Cómo voy a hacer yo? Es difícil. Yo soy profesor de Física y Química en secundaria, y tengo que avanzar conocimientos occidentales, sí, pero siempre comparando con lo ancestral. Pero si tengo que avanzar esto y ¿lengua más voy a enseñar? No soy profesor de lengua. Por eso creo que hay que crear días, por ejemplo, día martes todo el día hablando en lengua no importa si está mal, o pasar cursos. Eso es lo que necesita la lengua horarios completos. (Taller. Prof. Tanio Uluri. 14.08.2018).

Aunque se haya intentado empezar nuevamente con las clases de lengua, lo cierto es que esta actividad fue paulatinamente abandonada. El profesor Genaro ya no puede responder a este compromiso, ya que al haberse cerrado el proyecto con Fundación Machaqa, él también dejó de percibir el salario con el que se ayudaba económicamente y el pueblo no puede correr con el gasto. Si bien la técnica ILC asumió la responsabilidad el 2018, tampoco pudo sobrellevarla con la continuidad y progresividad que requería. El resultado es que hoy, los niños y jóvenes no conocen ni recuerdan más de lo que aprendieron con el profesor Genaro durante el 2016 y 2017.

De esta manera, los hallazgos revelan que la misma comunidad tampoco responde ante sus propias demandas. Atrás quedaron los años donde se hacía alarde de un grupo cohesionado y responsable que pudiera hacer frente a tal situación[11]. Alarmantemente hoy se cree que la intención por *concientizar sobre la lengua* en el aula es suficiente "Lo que me he propuesto es que, al final, con esto por lo menos se avance con la concientización y por lo menos que se alcance *(los saludos)* en la utilidad" (Entr. Técnica ILC. 13.08.2018). Entonces, como sostuvimos líneas arriba, esa falta de conexión, diálogo y cooperación entre comunidad-escuela repercute en la visión reduccionista de la lengua llegándose a simples saludos en aula, inclusive de los representantes locales. Ni la escuela, ni la comunidad y ni los padres de

[11] Zurita (2018) hace mención de un grupo de personajes urus que se denominan a sí mismos como "los conocedores del uchumataqu", equipo conformado durante el 2016 y parte del 2017, quienes trabajaron diferentes acciones (el Himno nacional en lengua, ampliación de la secundaria, búsqueda de apoyos en instituciones extranjeras, celebraciones municipales, entre otros) para remarcar la resistencia, diferencia y fortalecimiento de la lengua y cultura de los Iruhito Urus.

Iruhito son coherentes en la práctica con sus demandas locales, políticas y educativas.

Finalmente, ¿cuál es el diagnóstico sobre la enseñanza del *uchumataqu en la escuela?* Tras haber abordado una serie de debilidades, limitaciones e inconvenientes para responder a esta pregunta, encontramos dos posturas contradictorias, pero en esencia lo mismo. Por un lado, la mayoría de los docentes concuerda en que la enseñanza de la lengua es "implícita". Lo que para ellos quiere decir, que, aunque el uchumataqu en el aula es limitado a los saludos y una que otra palabra u frase, está presente.

Sin embargo, bajo una perspectiva crítica mucho más realista y objetiva, la postura del profesor y director Jorge Mamani es que "no estamos enseñando, estamos tratando de hablar en clase nomás" (Taller. 14.08.2018). Nosotros nos adscribimos a esta última, sobre todo si tomamos en cuenta las concepciones académicas. Baker (1993) establece que enseñar una lengua no es solamente hacer un uso subsidiario de ella en algunos momentos de clase, sino que es una planificación seria con metas y objetivos lingüísticos y con una estructura y progresividad secuencial. También recuperamos la postura de Cooper (1997) de una visión mucho más sociolingüística en la construcción del corpus, y para quien la enseñanza de una lengua no es meramente un aspecto técnico-metodológico, ya que, al corresponder a una cultura, es necesario articular los contenidos temáticos con la cultura y formas de vida locales. Es decir, la lengua debe ser enseñada para poder hacer cosas con ella y no solo ser introducida al comienzo de una clase como una forma de respeto.

Situación sociolingüística del uchumataqu en la población joven

Durante la gestión 2016 y 2017, Genaro Inta, un originario iruhito, enseñó la lengua uchumataqu de manera continua a los niños y estudiantes del pueblo Iruhito Urus. El 03 de marzo del 2016 se comenzó el proyecto "revitalización lingüística" con la Fundación Machaqa Amawta, quienes bajo convenio acordaron el objetivo de que el pueblo Iruhito Urus aprenda y hable el uchumataqu en el plazo de 3 años. Para lo cual, esta institución se haría cargo de proveer el salario mensual al facilitador, así como algunos útiles básicos como papelógrafos, marcadores, una computadora, una impresora, etc.

De esta manera, aunque el proyecto estaba dirigido hacia todo el pueblo en general, fueron solo los niños y los jóvenes los protagonistas. Las generaciones jóvenes asistían constantemente a las clases de lengua uchumataqu: con los niños de inicial y primaria pasaban dos veces (martes y jueves) y con los estudiantes de secundaria una vez a la semana (martes el 2016 y jueves el 2017). Lamentablemente, hoy el proyecto retiró su ayuda económica antes del tiempo estipulado y antes de que se consolidara el objetivo principal.

A partir de esta práctica, los iruhitos consideran que sus conocimientos del uchumataqu se reforzaron e incrementaron. Los resultados que obtuvo "el profe Genaro", como lo llaman en el pueblo, es que hoy los niños y jóvenes conocen diversas palabras aisladas entorno a diferentes ejes temáticos y algunos otros pueden construir oraciones telegráficas completas. Para ser concretos, combinan palabras que funcionan como sujeto, otras como verbo y otras como objeto de la oración, palabras que unen sin flexión alguna, salvo el sufijo de número, el pluralizador -naka.

-Inv.: Comencemos por Percy, ¿Qué recuerdas o qué sabes Percy?

-Percy: Sus partes del cuerpo humano, números, saludos.

-Roxana: Las conversaciones y también este qué se llama, los verbos, los números.

-Inv.: ¿Hay algo más que se acuerden que están llevando en la lengua?

Una voz: La familia.

-Inv.: ¿Y qué más están aprendiendo en la lengua?

-Delfino: Diálogos
(Taller Jóvenes. 14.08.2018)

Los ejes temáticos que mencionan los jóvenes son el cuerpo humano, los números, los saludos, la familia, los verbos y algunos diálogos cortos. Estos coinciden con los 7 ejes temáticos que nosotros observamos durante nuestro trabajo exploratorio la gestión anterior (saludos, términos de miembros familiares, los números, el cuerpo, los fenómenos naturales, el tiempo y la fauna silvestre). Asimismo, concuerdan con los mismos que los niños conocen (Taller Niños.14.08.2018).

No obstante, la práctica continua de lo que iban aprendiendo los estudiantes del uchumataqu estaba únicamente limitada al horario de clases de lengua. Es acertado mencionar aquí las palabras de Zurita (2018), tras su trabajo de campo durante el 2016-2017, quien reflexiona que hay una falta de compromiso por practicar la lengua fuera del aula y con otras generaciones:

> Los jóvenes dicen que es importante aprender el uchumataqu, pero en general no hacen nada, ni si-

> quiera hablarla, alentarla o usarla con los niños. Se muestran impacientes o deseosos por nuevos contenidos que no sienten pueden colaborar a armar, recuperar e incluso reconstruir. (p. 121)

Las palabras sueltas, las frases y las oraciones que podían armar los estudiantes, han disminuido al día de hoy, finales de 2018. Recordemos que Fundación Machaqa ha retirado su apoyo económico y con eso las clases frecuentes de lengua uchumataqu. Aunque hoy la técnica ILC asumió la responsabilidad parcialmente, no se tienen frutos concretos que demuestren que se está avanzando en cuanto a contenidos nuevos de y en la lengua. En otras palabras, se continúa repitiendo lo que ya conocen, no se innova nada, pero veamos qué dice la técnica:

> Yo casi no les exijo mucho (…) mi meta ha sido saludos, saludos y saludos, les he hartado de saludos (…) también les decía a los estudiantes "ya tienen que saludarme también ustedes, no está bien que así nomás yo les salude". Ya yo ese objetivo diría que más o menos, porque no se ha logrado. Lo que me he propuesto es que al final con esto por lo menos se avance con la concientización y por lo menos que se alcance en la utilidad. (Entr. Técnica ILC. 13.08.2018)

Sin duda el panorama en Iruhito ha cambiado. La llegada de profesores de secundaria, la disgregación del grupo de "los conocedores del uchumataqu" y con ello el núcleo central que otrora impulsaba, en el 2016-2017, otros procesos lingüísticos en torno a la recuperación y revitalización de la lengua, el cambio de autoridades -ahora el mallku es un aimara residente en el pueblo, y la mayor población de jóvenes aimaras ha limitado y reducido

las posibilidades de acción que algunos pocos pobladores interesados en coadyuvar el proceso tengan; así como la respuesta de los jóvenes y niños frente a su lengua y cultura.

En resumen, se ha perdido el referente simbólico de la lengua, antes asentado en el grupo de los conocedores, causando una desestabilización brusca de los procesos aplicados en relación a la lengua. A su vez, los jóvenes y niños tampoco encuentran insumos motivadores e instrumentales para aprender, practicar y hacer uso de la lengua. En este contexto, la escuela reproduce una enseñanza castellanizante donde lo máximo que se les exige de la lengua indígena se reduce a saludos, números y frases cortas. Al final, ni la población, ni la escuela y ni los estudiantes realmente asumen los desafíos de reincorporar la lengua en la convivencia cotidiana.

Reflexiones finales

A manera de conclusiones, planteamos algunas reflexiones en relación a la situación sociolingüística de la lengua y su proceso de enseñanza. Primero, hay una necesidad de introducir el uso de la lengua en la cotidianidad de las actividades propias de la comunidad. Una lengua que no tiene actividades en las cuales se la use llega indeclinablemente a ser desplazada, y si en el proceso de recuperación lingüística no se toma atención sobre los usos que se le debe dar a la lengua y todo se concentra solamente en lo formal como en el trabajo del corpus, los esfuerzos pueden ser vanos. Así, la expresión de la lengua tanto en el currículo base como en el diversificado le se focaliza en contenidos culturales por desarrollar de la nación Uru antes que en contenidos lingüísticos. En suma, no se visibiliza qué, cuándo y cómo debe ser trabajada la lengua.

La intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo son los elementos centrales que dan pie a la incorporación de la lengua en el currículo regionalizado. Sin embargo, los contenidos desarrollados en el nivel primario y secundario limitan el uso de la lengua a saludos y la producción de textos con oraciones simples, en tanto que los contenidos gramaticales, históricos y literarios propias de la comunidad serían los que más se priorizan. Bajo estas condiciones, no es posible visibilizar una real educación bilingüe donde se norme el uso de la lengua en tiempos, contenidos y áreas temáticas. Si bien existe una armonización de los contenidos del currículo base con el regionalizado recuperando las particularidades de conocimiento cultural, social y lingüístico propias de los urus, eso no significa que en ellos se use la lengua, es más, se corre el riesgo de profundizar el desplazamiento de la lengua al tomar como excusa la enseñanza de contenidos culturales sin enseñanza de la lengua.

Al analizar los currículos y las prácticas que desarrollan los maestros en la escuela, consolidamos la idea de que la enseñanza de la lengua indígena puede convertirse en el puente que pueda generar procesos de transferencia, no solamente lingüística, sino cultural y cognitiva. Somos conscientes de que los conocimientos expresados en el visión originaria y occidental son diferentes, apelamos por un diálogo intercultural. Esto supone que la enseñanza de la lengua puede ser el eje articulador que permita, a través del diseño y desarrollo de sus contenidos y metodologías, ser el puente para recuperar la lengua en el espacio educativo, así como se lo demanda y expresa en el currículo base y regionalizado.

Es necesario aclarar que, a diferencia del reaprendizaje de la lengua en la comunidad a través de las actividades cotidia-

nas, el escenario educativo viene inmerso en el desarrollo de sus contenidos curriculares, que no podemos negar, de ahí que este espacio, además de recuperar la cotidianidad de la vida uru en la enseñanza de la lengua, no puede dejar de abordar temáticas concretadas por la ciencia.

La comprensión de las propias categorías conceptuales y temáticas de los urus es una demanda que tiene que ser profundizada. El contacto con la cultura aimara y castellana no solamente ha desplazado la lengua indígena sino la propia comprensión de los urus iruhitos de su cultura y cosmovisión. No es casual que, en todo el currículo regionalizado aparezcan categorías culturales temáticas uru chipayas y no iruhitos, pues la asimilación cultural y lingüística que vivieron los iruhitos fue progresiva y agresiva a la vez. La cual sustituyó por completo su lengua y con ella gradualmente desaparecieron y mermaron las prácticas culturales propias y singulares a este pueblo uru hasta llegar a una falta de certeza, olvido y en algunos casos hasta desconocimiento de ellas. Otro dato más que se añade a esto es que aún en la región uru chipaya, la lengua tiene vitalidad, mientras que en los iruhitos llega casi a la muerte. Ahí va otra razón de por qué es necesario recomponer la lengua como medio de sobrevivencia de la cultura que rodea al y con el que se expresaría el conocimiento local. Si la lengua muere, también muere la cultura, o para este caso, si la lengua se recupera, también se recupera y pervive el conocimiento cultural.

Desde nuestros hallazgos, es imposible pensar en el mantenimiento del conocimiento y de las prácticas culturales propias de un pueblo reemplazando la lengua, simplemente porque el medio interpretativo por el que se lee y comprende la realidad es otro, y por ser otro código, es imposible que exprese significa-

ciones culturalmente propias. No obstante, si bien puede darse la situación de que tal reemplazo sea consensuado y decidido desde el interior del pueblo, habrá quienes cuestionen que la identidad también vaya cediendo paso y termine, a su vez, desapareciendo de a poco. Así, pareciese que no solo estamos ante un contexto donde, con esfuerzo, se presencie las huellas de una lengua sino también las huellas de una cultura.

El discurso educativo actual está minado por el léxico intercultural, intraculturalidad, sociocomunitario, productivo y plurilingüe. Sin embargo, en las acciones y propuestas no es posible superar la visión homogenizante de la escuela que promueve casi exclusivamente el idioma castellano, así como el prestigio de la lengua chipaya en detrimento del uchumataqu. Consideramos que en la armonización del currículo con el conocimiento local no solamente se trata de la búsqueda y articulación de temas, sino de pensar y repensar la sobrevivencia de la lengua y con ello los conocimientos culturales propios de los urus.

Referencias

Appel, R., & Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas.* Barcelona: Editorial Ariel.

Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.* Madrid: Cátedra.

Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria.* Madrid: Editorial Síntesis.

Carey, S. (julio de 1991). The Culture of Literacy in Majority and Minority Language Schools. *Canadian Modern Language Review, 47*(5), 950-976.

Cerrón Palomino, R. (2006). *El chipaya o la lengua de los hombres del agua.* Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Chilisa, B. (2012). Situando Los Sistemas de Conocimiento. *Indigenous Research Methodologies*, 1-42.

Cooper, R. (1997). *La Planificación Lingüística y el Cambio Social.* United Kingdom: Cambridge University.

Créqui-Montfort, G., & Rivet, P. (1927). Linguistique bolivienne. La langue Uru ou Pukina. *Journal de la Société des Américanistes, 19*, 55-116.

Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas.* Madrid: Cambridge University Press.

Currículo Regionalizado Uru. (2013). *Currículo Regionalizado de la Nación Uru (Chipaya-Poopó-Irohito).* La Paz/Oruro: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Fishman, J. (1977). Language and Ethnicity. En H. Giles, *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (págs. 15-57). Londres: Academic Press.

Flores F., J. (2011). *Antología de textos para la revitalización lingüística.* México: INALI, LINGUAPAX.

Flores Farfán, J. A., & Córdova Hernández, L. (2012). *Guía de Revitalización Lingüística: Para una Gestión Formada e Informada.* México: CIESAS.

Forquin, J. C. (1984).). La sociologie du curriculum en Grande - Bretagne. Une nouvelle approche des enjeuz de la scolarisation. *Revue française de sociologie, XXV*(2), 211-232.

Galdames, V. (1998). *Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua.* La Paz: PROEIB Andes.

Hagège, C. (2001). *No a la muerte de las lenguas.* España: Paídos.

Hannss, K. (2008). *The Lost Language of the Urus of Bolivia. A Grammatical Description of the Language as Documented between 1894 and 1952*. Leiden: CNWS Publications.

Hinton, L. (2001). Introduction to the Welsh Languages. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language* (págs. 103-104). San Diego: Academic Press.

Loayza, R. (2014). *Halajtayata. Racismo y etnicidad en Bolivia* (4ª ed.). La Paz: Fundación Konrad Adenauer Stiftung (KAS).

López, L. E. (1993). *Lengua.* Bolivia: UNICEF.

López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia.* La Paz: PROEIB Andes/Plural.

López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos Indígenas y Educación*, 205-338.

López, L. E., & Murillo, O. (2006). *La reforma educativa boliviana: lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones.* Cochabamba: Corporación Andina de Fomento; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Machaca, G. (enero-junio de 2010). De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional. *Revista guatemalteca de educación, Año 2*(3), 71-118.

Machaca, G. (2014). *Situación sociolingüística y plan estratégico de recuperación y desarrollo de la lengua del Pueblo Iruhito Urus.* Cochabamba: Ministerio de Educación/ FUNPROEIB Andes.

Melero, N. (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales.* Sevilla: Universidad de Sevilla.

Ministerio de Educación. (20 de diciembre de 2010). *Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" Nº 070.* Obtenido de Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación: www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo

Ministerio de Educación. (2012). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.* Serie Currículo. Documento de Trabajo. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Ministerio de Educación. (2014). *La Nueva Educación en Bolivia: El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.* Cuadernos para la Socialización del MESCP. Equipo PROFOCOM. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Obtenido de http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/descargarMatPar/92

Molina, R., & Albó, X. (2005). *Gama étnica y lingüística de la población.* La Paz: Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia.

NCPE. (07 de febrero de 2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Sichra, I. (2008). Cultura Escrita Quechua en Bolivia: Contradicción en los Tiempos del Poder. *Revista Página y Signos, Año 1*(3), 133-158.

Stewart, W. (1968). A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. En J. Fishman, *Readings in the Sociology of Language* (págs. 531-545). The Hague: Mouton.

Tsunoda, T. (2006). *Language Endangerment and Language Revitalization: An Introduction. [Lenguas en peligro y revitalización de lenguas: Una introducción].* Berlín: Mou-

ton de Gruyter. Obtenido de https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/20380

Velasco, P. (2009). *Uchumataqu. Cultura y lengua de los urus.* La Paz: THOA.

Vellard, J. (1967). *Contribución al Estudio de la Lengua Uru.* Buenos Aires: Centro de Estudios Lingüísticos de la Universidad de Buenos Aires.

Zurita, J. (2018). *¡Ni muerta, ni extinta!, ¡Mi lengua es el uchumataqu!: Reviviscencia de la lengua de los Iruhito Urus, del departamento de La Paz.* (Tesis de maestría) Cochabamba: PROEIB Andes.

Las redes de parentesco en la migración femenina trasnacional y transfronteriza: Análisis de los lazos de parentesco y la cadena de cuidados en Bolivia

Verónica Luz María Ramos Cachi[1]

Resumen

En la última década, nuestro país fue protagonista de masivos desplazamientos transnacionales[2] de población femenina en respuesta a la crisis económica del país y la creciente demanda laboral en el sector de los cuidados[3] que se dio en varios países europeos y, en menor proporción, en países de la región andina. Irónicamente las mujeres migrantes que llenaron estas vacantes laborales dejaron tras de sí a sus familias al cuidado de otras mujeres. En general, los estudios migratorios realizados localmente como De La Torre (2006, 2007); Hinojosa (2000, 2006, 2008 y 2009), Ferrufino, Ferrufino & Pereira (2007), Orsini (2007), Guaygua (2010) y los de la región como Yepez y Herrera (2007), Yepez (2014), Castles & Miller (2007), Herrera (2012); Marzadro (2010); Portes (2005) han incidido sobre todo en causas y efectos, remesas, familia transnacional, cuidados, etc. Sin embargo, muy pocos estudios hacen referencia al papel que juegan las estructuras del parentesco de las migrantes transfronterizas, pues, si bien la migración sur-norte ya no es masiva, hoy estamos presenciando desplazamientos femeninos de carácter permanente a circuitos fronterizos como es el caso de Argentina, Brasil o Chile. El artículo presenta datos sobre la función de las redes de parentesco de

[1] Estudiante del Programa de Antropología de la FACSO – UMSS.

[2] Desplazamiento humano de un continente a otro.

[3] Es el trabajo de cuidadoras de familias o de la reproducción caracterizado por el trabajo en el ámbito doméstico y de asistencia a los privados.

mujeres migrantes, en tanto estas aseguran el cuidado de los hijos en origen y la inserción socio cultural del migrante en el lugar de destino. La recolección de información combinó metodología y técnicas de recojo de información cualitativas (estudio de casos y entrevistas en profundidad) y cuantitativas (datos estadísticos).

Palabras clave: Migración, mujeres, transnacional, transfronterizo, redes de parentesco, trabajo de cuidados.

Introducción

La migración no es un fenómeno nuevo, sino un proceso que ha acompañado la historia de la humanidad. Desde siempre, los seres humanos han protagonizado desplazamientos trasfronterizos y transoceánicos de carácter económico, político, ecológico, etc. En el siglo XX, entre otros, han incidido en la conformación de centros urbanos como ocurrió en el periodo de 1920-1945 en que se desarrollaron intensos procesos migratorios europeos hacia América del norte producto de la aplicación de la ley seca, de la depresión económica y de las dos guerras mundiales.

La época contemporánea marcada por nuevas relaciones capital-trabajo impulsaron procesos de movilidad poblacional de carácter económico, principalmente en Bolivia. Es decir que las migraciones en cierto modo están orientadas por las leyes del mercado: las demandas laborales de occidente han estado determinando los desplazamientos poblacionales del sur-norte. Es decir, determinan los circuitos migratorios, el perfil del migrante como ocurrió en el último tiempo en que se demandó más mano de obra femenina que masculina.

Durante mucho tiempo se sostuvo la idea de que la mujer permanecía en el lugar de origen al cuidado de los niños, ancia-

nos y bienes materiales, en relación al varón era el que llevaba a cabo el proyecto migratorio (Pedone, 2003, p. 275). Ahora bien, estos cambios en el perfil del migrante (de varón a la mujer) ha repercutido principalmente en el denominado sector de los cuidados, es decir, se ha visibilizado en los estudios migratorios el trabajo del servicio doméstico y cuidado de la familia que ha sido delegado por el sistema patriarcal al sexo femenino. Con la incorporación formal de la mujer al aparato productivo del Estado Moderno y la consecuente incorporación informal de mujeres migrantes a este sector de los cuidados, se ha generado el desplazamiento masivo de mujeres en edad de producción y madres de familia. Estas han encargado su familia a otros miembros de su familia, como podemos apreciar en el siguiente testimonio de Natividad[4] de 36 años de edad, natural de Atocha:

> Mis padres son Coni y Estanislao… en el colegio conocí a mi esposo. Estábamos en secundaria y quedé embarazada, así que tuve que casarme con Antonio, padre de mis cuatro hijos: Adrián es el más grande y le siguen Paola, Yandira y Brayan. Nos casamos y nos fuimos a vivir a la casa de los padres de mi pareja y luego a la casa de mis padres. Ahí seguimos ahora. Trabajábamos, yo de empleada doméstica y él de albañil… no podíamos con los gastos solos y más bien, mis padres y especialmente mis hermanas que estaban en Bérgamo varios años nos mandaban remesa porque sus hijos también vivían en la casa. Luego, el año 2004, ¿no ve? (pregunta a su esposo) decidí irme también y

[4] Todos los nombres son ficticios. Se adoptaron para la investigación con la finalidad de mantener en reserva el nombre verdadero de la migrante y por razones de ética.

> para esto mis hermanas me enviaron un billete 5 y me fui. Me fue bien porque mis hermanas allá me ayudaron y aunque tenía pena de mis hijitas, también me sentía tranquila porque estaban con mi mamá. (Entrevista migrante de retorno 17/11/2017)

Lidia, de 34 años de edad cuando le preguntamos sobre su experiencia migratoria nos cuenta:

> Sí, yo también fui a trabajar afuera, porque aquí no se puede ahorrar y aunque estaba estudiando odontología en la UMSS. Estaba en segundo año y allí conocí al papá de mis hijos. Me casé ilusionada pero luego nos separamos. Trabajaba como operadora de un radio taxi, pero no ganaba mucho y cuando llegó mi prima de visita, aproveche de irme con ella a ganar dinero. Ella me ayudó mucho porque ya sabía cómo eran las cosas afuera. A mis hijos los dejé con mi prima Isabel y con mi mamá. (Entrevista a migrante 15/10/2017)

María de 45 años de edad nos relata:

> Migré a Chile el 2016, luego de volver de España, porque allá la situación ya no estaba bien y como apenas tenía 5 años, ni siquiera podía acceder a la nacionalidad. Fue muy difícil dejar a mis hijos la primera vez… (Suspira) y ahora otra vez tengo ese nudo en mi garganta. ¡No es fácil! Mis hijos eran chiquitos aun cuando los deje con mi hermana. Lo poco que ahorré se nos fue rápido. Mi hermana tiene cinco hijos y yo tres y mi otra hermana que

[5] Pasaje aéreo

> se quedó en España dos. Entre toda la familia siempre nos hemos ayudado, así que tuve que salir nuevamente, pero ya no a España, sino más cerca. Me vine a Chile, donde están mis primas. (Entrevista migrante 15/10/2017)

Shirley de 32 años nos cuenta:

> Yo decidí salir a trabajar porque aquí no hay mucho trabajo…vivíamos como mis otras hermanas en la casa de mis padres y tanto yo como mi esposo trabajábamos ambulando todo el día. Aunque teníamos para comer, pero era difícil poder hacernos cositas, así que cuando llego mi prima María Esther de Chile, a donde había migrado, decidí irme con ella. Nos fuimos hacia Atacama y allí estoy trabajando. Mis hijos se han quedado con mi mamá y creo que ahora mi esposo más ira" (Entrevista migrante 25/11/2017).

Elizabeth de 42 años de edad, con cuatro hijos que alimentar, sin casa propia y sin un trabajo seguro, decide migrar a Italia, donde escuchó "está mucho mejor la situación que en España". Cuando la entrevistamos en febrero del 2017 luego que se restableció su salud nos dijo:

> Escuché a todos decir 'está mucho mejor la situación que en España', entonces pregunté y me dijeron que estaban hablando de Italia. ¡Yo para entonces estaba desesperada! Cuatro bocas que alimentar y el único trabajo que tenía eran de limpieza. Un día conocí a una amiga en el trabajo y ella me dijo que se estaba yendo a Bérgamo. En-

> tonces, pensé, pensé y decidí irme con ella. Le dije a mi hermano Conrado que me prestara dinero y que cuidé a mis hijos. Llegamos a Milán y allí ya tuve dificultades porque mi amiga no me había dicho que ella tenía ya un trabajo seguro y yo ni siquiera sabía hablar italiano. Estuve varios días alquilándome una cama para dormir y luego un paisano me dijo que había más bolivianos en Bérgamo y de ese modo me fui allí… y conseguí un trabajo y recién pude enviar dinero a mis hijitos y a mi hermano para pagarle el billete. Estaba bien tres años porque estaba cuidando una viejita, pero ella se murió y quedé desempleada. ¡Ya no podía enviar dinero y no tenía a nadie que me ayude… en otro país, sola! Luego no tenía ni para dormir. (Entrevista a migrante (07/02/2017).

Los cuatro primeros testimonios "exitosos" hacen referencia permanente -en su relato- al apoyo que recibieron de su familia ampliada, en cambio, el último testimonio "no exitoso" hace referencia a casi ninguna presencia de red familiar en destino. Por tanto, cabe preguntarnos si ¿es posible que las redes de parentesco determinen el éxito o el fracaso del proyecto de migración de mujeres cochabambinas, indígenas o de descendencia indígena? Si es así ¿De qué manera intervienen las redes de parentesco en la decisión de migración de mujeres cochabambinas?

Para responder estas preguntas, hemos organizado el documento en tres partes: primeramente, realizaremos una breve referencia a los estudios migratorios en relación a la migración femenina transnacional y transfronteriza y las redes de parentesco; en el segundo acápite, presentaremos resultados de nuestra

investigación en relación a las estructuras de parentesco de mujeres migrantes transnacionales y transfronterizas en el periodo 2017 y, un tercer acápite destinado a la discusión teórica de los resultados obtenidos en relación a la categoría familia transnacional para finalizar con las conclusiones.

Migración femenina transnacional y transfronteriza y redes de parentesco desde los estudios migratorios

La migración ha sido una de las estrategias permanentes a la cual han recurrido los ciudadanos en pos de conseguir mejores condiciones de vida para ellos, como para los que se quedan. Este fenómeno no es nuevo, reportó en la década de los años 2000 un aumento súbito de desplazamientos femeninos al exterior, hecho que coincide con la crisis del año 2008, por un lado, y por otro, tiene relación directa con la internacionalización del mercado de trabajo, la privatización de los cuidados y la consecuente feminización de la migración transnacional y transfronteriza[6].

Los estudios sobre feminización de la migración también han evidenciado el surgimiento de un nuevo nicho laboral relacionado con los cuidados del hogar denominado como Cadenas mundiales de afecto y asistencia o Cadenas Globales de Cuidados (Anderson 2012; Molano, Robert y García 2012; Carcedo,

[6] Según datos del portal global de datos migratorios de la Organización Mundial de Migraciones (OIM) de las Naciones Unidas (NNUU): En 2017, el número de migrantes internacionales (personas que residen en un país distinto al de su país de nacimiento) alcanzó los 258 millones en todo el mundo, frente a los 244 millones de 2015. Las mujeres migrantes constituyeron el 48% de estos. Asimismo, se estima que hay 36,1 millones de niños migrantes, 4,4 millones de estudiantes internacionales y 150,3 millones de trabajadores migrantes. Aproximadamente, Asia acoge el 31% de la población de migrantes internacionales, Europa el 30%, las Américas acogen el 26%, África el 10% y Oceanía, el 3% (Portal Global de Datos Migratorios).

Lexartza y Chaves 2011; Sanchís y Rodríguez 2011). En cualquier caso, es un fenómeno de características transnacionales, pues, la *crisis de cuidados* en países del norte ha dado lugar a una masiva migración de mujeres "cuidadoras". "La última década ha mostrado una presencia creciente de las mujeres en una gran variedad de circuitos transfronterizos" (Sassen, 2003, p. 49) escenario que posibilita el estudio de género en el contexto de la migración y el desarrollo y desde nuestra perspectiva, también posibilita, el análisis del rol que desempeñan las redes de parentesco de las migrantes.

Sin embargo, lo que llama la atención es el hecho de que estas mujeres migrantes están insertas en el área de los cuidados en el país de destino. Cuidando principalmente personas mayores en situación de dependencia. Confirmándose de este modo la afirmación de que "la tarea de cuidar recae, en un 85% de los casos sobre las mujeres" (Arroyo Rodríguez, A; Lancharro Tavero I; Morillo Martín, Mª S; Romero Serrano, R; Pérez-Godoy Díaz, E; Moreno-Guerín Baños, A. 2013, p. 17). Para Barbieri en la organización de la vida familiar y domestica:

> Es un espacio privilegiado de las mujeres e identificado en nuestras sociedades como el lugar de la subordinación femenina. Hay que tener en cuenta la composición, tarea y ciclo de vida de los hogares, porque no todas las unidades domésticas son nucleares en un momento dado, ni lo son a lo largo de la vida de las familias, como bien lo sabemos en América Latina. En ellas, es necesario distinguir las diferentes posiciones que ocupan las mujeres y los varones y los papeles que cumplen a lo largo del ciclo de vida de las unidades domésticas y

> las familias. Asimismo, hay que tomar en cuenta las relaciones entre unidades domésticas y entre parientes de fuera del grupo doméstico (Barbieri, 1993, p. 156).

El 2016, El Secretario General de las Naciones Unidas, François Crépeau, mediante la resolución 70/147 de la Asamblea señalo que:

> El número de migrantes en el mundo aumentó en un 41% (71 millones) desde el año 2000. En la actualidad alcanza a los 244 millones de personas. Esta migración y representa el 3,3% de la población mundial, donde Europa es el mayor receptor de migrantes del planeta con 76 millones de ciudadanos, seguido por Asia que acoge a 75 millones de habitantes, Norteamérica recibe a 54 millones, África con 21 millones, Latinoamérica y el Caribe a 9 millones y Oceanía acoge a 8 millones de ciudadanos extranjeros. (NNUU, resolución 70/147 de la Asamblea del año 2016).

En Bolivia, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016) se han identificado como principales destinos transoceánicos a los países de Estados Unidos, España, Italia, Reino Unido, Japón, Francia, Alemania, México, Canadá, Corea del Sur, Corea del Norte, Australia, República Central de África, Senegal y Suecia y Suiza que aglutina a migrantes políticos desplazados por las dictaduras y como destinos latinoamericanos a los países de: Argentina, Brasil, Chile, México y Perú.

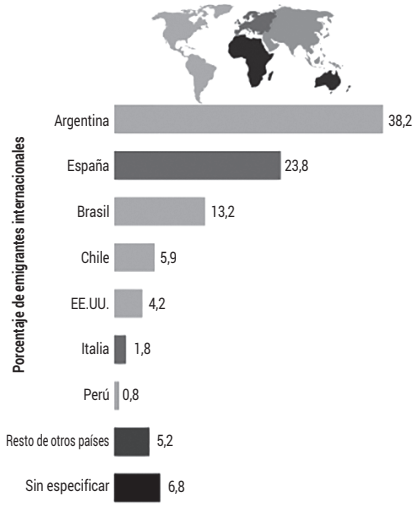
Estos últimos o circuitos migratorios transfronterizos o migración fronteriza son “de flujo pauperizado que proliferó en

toda América Latina y el Caribe como consecuencia de las economías deprimidas de los países de la región con respecto a las de otros estados con un desarrollo relativo superior" (Sassone, 2014, p. 75) y se caracterizan por ser permanentes y de largo aliento (Ardaya, 1978; Dandler y Medeiros, 1991; Hinojosa, 2000; Pérez, 2004; Cortes, 2004; Martin, 2006; Hamelin, 2006; Gaggiano S. 2007; Sassone y Mera (*sf*); Grimson, 1999; Sassone, 1984, 1998, 1994, 2002; benencia y Karasik, 1994; Balan, 1984; Mugarza, 1984).

Después de la crisis del año 2008, los desplazamientos transoceánicos tomaron la ruta de los transfronterizos, aunque no en las mismas proporciones numéricas. A principios de este año, la Dirección Nacional de Migración del gobierno de Bolivia, en la Conferencia mundial "Mundo sin Muros hacia la ciudadanía universal" realizado en Tiquipaya, reportó que "el año 2017 regresaron o llegaron a Bolivia 238.994 ciudadanos bolivianos, mientras que salieron de Bolivia a otros países 965.525 ciudadanos" (Conferencia Mundo sin Muros, 2018). Es decir, los flujos de desplazamientos de ciudadanos bolivianos son permanentes. Según esta misma fuente, la principal causa de migración se da por razones laborales y el perfil del migrante sigue siendo femenino (Reporte Dirección Nacional de Migración, 2017).

Así, uno de los nuevos destinos transfronterizos de los bolivianos es Chile que, según el Censo de población, ya en 2012 era el tercer destino de la región como vemos en la siguiente gráfica.

Migración transfronteriza según el censo 2012



Urbana	Rural	Hombre	Mujer
31,1	53,6	41,9	34,8 a
29,2	12,2	18,8	28,7
11,9	16,0	15,1	11,4
6,5	4,6	5,7	6,1
5,5	1,4	4,2	4,2
2,3	0,6	1,3	2,3
1,0	0,4	0,8	0,8
6,6	2,0	5,3	5,0
5,8	9,2	7,0	6,7

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Según estos datos, la migración transfronteriza de mujeres boliviana hacia Chile supera a la de los varones, pues representa el 6,1% de flujo total migratorio frente a un 5,7%. También da cuenta que, según la procedencia del migrante, son más las que se desplazan del área urbana (6,5%) que del área rural (4,6%).

Asimismo, el Banco Central de Bolivia (BCB) a febrero de 2017 reportaba que el porcentaje de remesas enviadas por migrantes bolivianos incluyen tanto los circuitos transoceánicos como los transfronterizos. En el caso del primero, España encabeza la lista con 33,8 % seguido por Estados Unidos con un 17,1 %, en el caso del segundo circuito, sobresale Argentina con 13,1%, seguido por Brasil con un 10,1%; Chile con 9,5% y otros circuitos que suman 16, 1%.

Ahora bien, todo proceso migratorio se realiza a través del apoyo de algún tipo de red que facilita la salida del lugar de origen y la inserción en el lugar de destino, por tanto, la migración no es un hecho individual sino familiar y social (Mora, 2005; Herrera, 2002) que compromete "redes transfamiliares" o sea tíos, tías, abuelas, hermanos y hermanas mayores, amigas o vecinas que cumplen funciones de apoyo y cuidado familiar (Parella, 2007), al asumir tareas y responsabilidades concernientes a las labores domésticas, la administración de las remesas monetarias y el cuidado de los hijos y las hijas.

Las redes sociales son determinantes para el desarrollo de la vida social, porque inciden directamente en el capital social y definen en cierto modo las rutas de migración. Son un "grupo de personas miembros de una familia, vecinos, amigos y otras personas capaces de aportar una ayuda o apoyo a un individuo o a una familia" (Chadi M., 2000, p. 77) por tanto, es posible decir que es una estrategia de articulación e intercambio voluntario orientado a desarrollar acciones comunes.

Guaygua (2010, p. 2) sostiene que las redes parentesco andino, en el caso de migrantes del Alto de La Paz y de la ciudad de La Paz, posibilitan los procesos migratorios, en tanto la familia es concebida como un espacio donde sus miembros comparten obligaciones y establecen relaciones de reciprocidad y solidaridad, a partir de las cuales se establecen acciones sociales individuales y colectivas que pautan ciertos "repertorios de acción migratoria" (Ramírez, 2008, en Guaygua 2010, p. 2) que serán seguidos por los nuevos emigrantes.

Es decir, para el caso boliviano, dichos repertorios se sostienen en los vínculos de parentesco que sustentan la reproducción de la vida social y de las familias en espacios transnacionales. De igual manera, estos vínculos permiten a la familia

de los emigrantes reorganizar los roles familiares, activando y movilizando una serie de recursos materiales, simbólicos y organizativos, permitiendo la reproducción social de los migrantes y la crianza de los hijos que se quedan.

Este "parentesco transnacional" se caracterizará por compartir ciertos patrones culturales que permite reconstruir e identificar circuitos migratorios y redes sociales, con específicos anclajes espaciales/territoriales. Estos vínculos se establecen con personas de parentesco consanguíneo o ritual, haciéndolos más confiables y permitiéndoles planificar y concretar los planes de emigración. Por otra parte, los vínculos débiles son aquellos que se establecen con amistades, instituciones financieras y ONG, los cuales son de carácter complementario y no indispensable para la toma de decisiones, especialmente en el caso de migración a España (Guaygua, 2010).

Estructuras de parentesco de mujeres migrantes transnacionales y transfronterizas: resultados de la investigación

De los casos de migrantes transoceánicas y transfronterizas presentados más arriba, podemos colegir que las redes de parentesco funcionan en dos sentidos: primero, desde el lugar de residencia, pues la red de parentesco que posee la migrante le permite decidir con quién se quedan sus hijos y; segundo, las rutas de migración son mayormente definidas en función de la red ampliada de parentesco en la zona de recepción, por lo menos en los primeros cuatro casos.

Sin embargo, existe una particularidad en cuando a la hora de elegir con quién dejar a los hijos. En los casos estudiados y en datos de instituciones especializadas en temas de niñez, encontramos que mayormente son las redes de parentesco materno

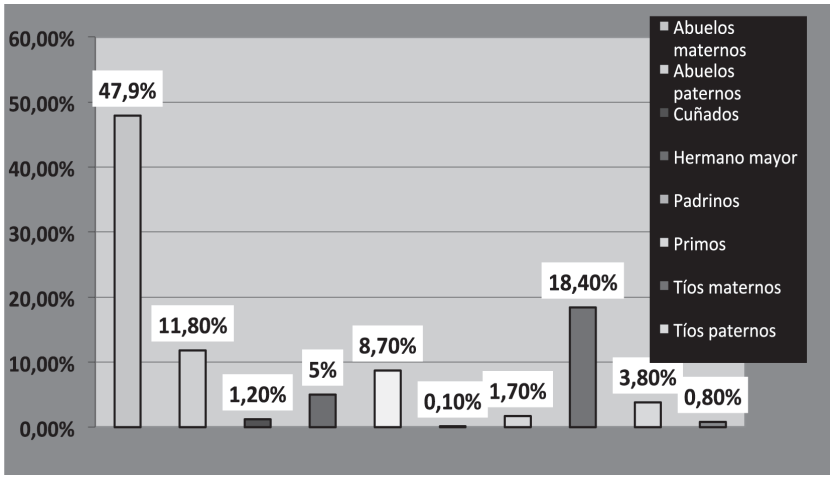
los que se hacen cargo del cuidado de los hijos de las migrantes transoceánicas y trasfronterizas.

Esta información de que la familia ampliada materna es la principal cuidadora de los hijos de la migrante está presente también en los resultados sistematizados del Proyecto "Atención a hijos de migrantes" ejecutado por la Defensoría Municipal de la Niñez y Adolescencia de Cochabamba[7] (DEMUNA) el año 2010, cuando los desplazamientos a circuitos transoceánicos eran altos. Datos, que sin embargo, se han mantenido según la trabajadora Social de la DEMUNA en Cercado, quien en entrevista realizada a finales de 2017, nos refirió que "la defensoría atiende de manera permanente casos relacionados con madres migrantes donde constatamos en el seguimiento social que hacemos que mayormente quienes están a cargo del cuidado de los hijos de migrantes son las abuelas maternas, que por cierto no hacen solas el trabajo de cuidado, sino que son ayudadas por otros miembros de la familia" (Carvallo, 10/12/2017).

Para tener una idea de cómo participan las redes de parentesco de origen en el cuidado de los hijos de las migrantes a continuación presentamos un gráfico con datos sobre persona responsable del cuidado de los hijos del migrante del proyecto mencionado del año 2010.

[7] Las Defensorías Municipales de la Niñez y la Adolescencia se crearon en 1997 para promover, proteger y defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Brindan un servicio municipal permanente y gratuito.

Relación de parentesco de la persona responsable del cuidado de los hijos de la migrante



Fuente: Elaboración propia en base a Base a casos atendidos por el Proyecto "Atención a hijos de migrantes" de la Defensoría Municipal de la Niñez y Adolescencia de Cochabamba (primera versión).

Según esta gráfica, quienes se quedaron al cuidado de los hijos del migrante fueron los miembros de la familia ampliada materna: 47,9% de abuelos maternos están al cuidado de sus nietos en relación a 11,8% de abuelos paternos y 18,4% de tíos maternos asumen esta responsabilidad en relación a los 3,8% de tíos paternos. Esta información no ha cambiado mucho, pues los datos de DEMUNA del año 2017 señalan que siguen siendo las redes de parentesco materno quienes se quedan a cargo de los hijos de los migrantes.

Si esto es así ¿Qué criterios o qué factores intervienen en la decisión de dejar a los niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado de la familia ampliada materna? Del propio relato de las migrantes, se colige que el criterio principal es el grado de

"confianza" que la madre tiene en su estructura de parentesco inmediata, es decir en su familia ampliada: "es que su abuela como yo va a cuidar a mis hijas, además ellas son mujercitas y con tantas cosas que se escucha… no quiero que le pase nada" señala Magaly que decidió migrar a Italia el año 2005 cuando perdió su empleo. Desde esa fecha, la responsable del cuidado de sus hijas es la mamá de Magaly, no obstante que su esposo siguió en el país.

Tanto Shirley como Lidia hicieron referencia a que "además son mujercitas" es posible que esté haciendo referencia a los alarmantes datos de abuso sexual contra niñas. Por tanto, la confianza está delegada a la persona en quien más uno confía y, en este caso, los datos parecen converger hacia la familia materna ampliada, pues, las abuelas y abuelos no son los únicos elegidos, sino que también los tíos maternos, primos maternos e incluso hermana mayor. Esta lectura de datos nos permite entrever que no solo hay una feminización de la migración, pues pareciera que el cuidado de hijos de migrantes está determinado también por una *feminización del parentesco*. Evidenciando que los lazos de parentesco matrilineales se constituyen, por un lado, en la base social del cuidado de la familia de las migrantes. Por otro lado, es esta estructura de relaciones la que se presenta como el núcleo de confianza, consecuentemente serán los más vigorosos, así viabilizando las decisiones de migración.

Las abuelas maternas están primero

Los datos son concluyentes. Según los datos del grafico 2 referentes a Parentesco de la persona responsable del cuidado de los hijos de la DEMUNA, del total de casos atendidos, el 47,9% corresponde a abuelas maternas que están al cuidado de sus nietos, en relación al 11,8% de abuelas paternas. Otro estudio desa-

rrollado el proyecto Migraciones internacionales: el caso Cochabamba-Bérgamo sobre el circuito transoceánico Bolivia-Italia[8] nos da cuenta que, en el 26,97% de los casos que atendieron, la responsable del cuidado de los hijos de las migrantes cochabambinas a Italia eran las abuelas maternas seguido por un 3,37% que corresponde a abuelas paternas.

Del estudio de caso también se desprende que uno de los factores influyentes en la decisión sobre el cuidado de los hijos es el hecho de que, antes de salir del país, la migrante ya tenía el apoyo de la abuela materna, de tal manera que, al decidir emprender el viaje, no es muy complicado tomar la decisión de quién se hará cargo de sus hijos. Es decir, la *estructura de parentesco materno* está presente no solo en el proceso migratorio sino antes de ella.

Sin embargo, es interesante hacer una comparación de datos entre abuelas maternas y paternas. ¿Por qué hay diferencia si consideramos que ambas son mujeres? Según los datos presentados, se evidencia que en ambos cuadros los porcentajes de preferencia de la abuela materna son superiores a los de la abuela paterna.

El dato numérico favorable a la abuela materna en relación a la paterna sobre cuidado de los hijos de la migrante nos

[8] Marzadro en el año 2010 señalo que los desplazamientos en la primera fase (1960) de la migración está ligado al trabajo de los padres bergamascos que son acompañados por misioneros laicos quienes, en muchos casos, regresan casados con bolivianos… en el periodo 1980-1990 entran en escena las cadenas o redes migratorias. Es así que bolivianos radicados en Bérgamo se convierten en redes para los posteriores desplazamientos de bolivianos. Según este investigador, en la década de los años de 1990 existían tres maneras de llegar a Bérgamo: a través de llamadas nominativas con visa de trabajo doméstico; a través del hogar de niños "Ciudad del Niño" y, mediante las cadenas o redes migratorias (Marzadro, 2010).

remite nuevamente a la estructura de parentesco femenina o materna. Independientemente del criterio para dejar a los hijos con la familia materna, está íntimamente relacionado con el hecho de que las redes de parentesco en el caso de la migración transnacional y transfronteriza tienden a feminizarse al igual que el fenómeno migratorio.

No es arbitraria esta afirmación si analizamos el comportamiento de los datos de desplazamiento transnacional de la mujer en el último decenio que han feminizado los procesos migratorios a nivel mundial y que, incluso luego de la crisis del año 2008, aun estos han continuado, aunque en circuito más cercanos. En el caso de Bolivia, muchas mujeres migrantes retornadas ahora están insertas en el circuito transfronterizo de Bolivia-Argentina y Bolivia-Chile, principalmente.

Asimismo, no debemos dejar de lado que esta masiva salida -casi forzosa- de mujeres en edad de producción está íntimamente relacionada con la *cadena de cuidados*[9] que devela el hecho que nuestro país se ha constituido en *reserva mundial de mano de obra* para mercado internacional del trabajo. Y en este contexto, hay que remarcar que esta (mujer) se incorpora

[9] En pleno siglo XXI y en un contexto total de globalización, ha sido puesta en debate como consecuencia del envejecimiento acelerado de la población frente a tasas de natalidad muy mínimas que se sintieron como alarmas mundiales y problemas sociales generalizados que aún no han sido atendidos por los estados. Por lo que son solucionados de manera privada por las propias familias. Sobre esto, Pérez señala la caída de la tasa de fecundidad como causa de este problema: "cabe destacar su íntima relación con la caída de la tasa de fecundidad que está, a su vez, relacionada por el cambio de roles femeninos en un contexto en el que no se producen modificaciones estructurales sustanciales. Es un proceso no uniforme, sino que varía por regiones, entre zonas urbanas y rurales y entre mujeres y hombres (hablándose de una feminización del envejecimiento), todo lo cual tiene fuertes implicaciones para el desarrollo de adecuadas políticas de servicios de cuidados" (Pérez, 2006, p. 135).

al sistema en una doble condición de subalternidad en relación al varón: en condiciones laborales y salariales inferiores, por un lado, y, por otro lado, se inserta en un campo laboral de cuidados de la familia, es decir, en un espacio que por generaciones se le ha sido asignado.

Una migrante sacabeña decía en 2017 cuando llegó de visita para navidad después de 7 años:

> Yo nací en Colomi y vivo en Bérgamo desde el año 2006. Viajé porque no tenía cómo mantener a mis cinco hijos. Mi esposo nos abandonó. No encontraba trabajo y tuve que tomar la decisión de irme allá. Una de mis hermanas me ayudó… Al principio fue difícil, porque no sabía el idioma y también por la discriminación. Ahora trabajo como interna cuidando a una abuelita. No es fácil porque tengo que soportar malos tratos y descanso poco. A veces no puedo dormir y el único día que salgo en el mes voy corriendo al locutorio para hablar con más tiempo con mis hijos. En eso ayudan los celulares, pero es difícil poder llamar desde mi trabajo. En Cochabamba, mi prima me está cuidando a mis hijos y a ella le envío dinero para los gatos de la familia. (Entrevista a María, 35 años de edad, 2017)

Otras también hacen referencia a que la migración "es la única salida" que encuentran a la hora de enfrentarse a situaciones de vulnerabilidad económica, especialmente cuando son mujeres solas para cuidar a sus hijos o cuando son objeto de violencia:

> No tenía más opción que salir del país para buscar trabajo que me permita ganar dinero para mis hijos… tengo tres hijos y el padre de ellos no se hace cargo y ellos están estudiando, así que por ellos lo he tenido que hacer… más bien he tenido el apoyo de mi comadre, quien me ha ayudado cuidando a mis hijos… ahora ya tengo nacionalidad y ya he pedido a mis hijos y también mi comadre está allá. Pero siempre llegamos a ver a la familia. (Marcela de 33 años, es migrante 15/11/2017)

Ahora bien, cuando analizamos el perfil de la persona que se queda al cuidado de los hijos del migrante, encontramos que esta es mujer, en su mayoría y además pertenece a las redes de parentesco materno y no tanto al paterno. Entonces el criterio, de dejar a los hijos con la familia materna puede ser también resultado de toda una construcción social en torno a la noción de familia, donde la mujer ocupa un rol especial en relación al varón, quien asume el rol de proveedor. En cambio, a la mujer se le ha asignado el cuidado de la familia, incluyendo el del marido, en consecuencias de la construcción social de roles de género.

De acuerdo a los datos observados en DEMUNA y el proyecto Migraciones Internacionales, son dos grupos principales de redes de parentesco las que se hacen responsables del cuidado de los hijos del migrante: los que pertenecen consanguíneamente a la estructura de parentesco materna del migrante y los que tienen vínculo político con la migrante.

La red de parentesco familiar consanguíneo

Los datos evidencian que, quienes se hacen cargo del cuidado de los hijos de los migrantes son los miembros de la familia

ampliada materna: abuelas, abuelos, tías, tíos, primos, primas, sobrinos, etc. Sin embargo, es importante una aclaración, no todos los miembros consanguíneos de la familia ampliada están llamados de forma directa, los datos dan cuenta que los preferidos son los miembros de sexo femenino.

En la siguiente tabla están los datos referentes a la red de parentesco materno y el cuidado de los hijos de los migrantes.

Relación de datos entre la red de parentesco materno y la Red de parentesco paterno

Fuente	Respecto a Abuelas		Respecto a Tíos	
	Materno	Paterno	Materno	Paterno
DEMUNA II	46.16%	14.56%	19.80%	5.57%
CESFAM	26.97%	3.37%	7.30%	1.19%
DEMUNA I	32.4 %	11, 8%	18.4%	3.8 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos de DEMUNA y Proyecto Migraciones internacionales.

Los porcentajes muestran que, las redes de parentesco materno son más sólidos que las redes de parentesco paterno. Desde el criterio de Guaygua, diríamos que estos vínculos se establecen con personas de parentesco consanguíneo o ritual, haciéndolos más confiables y permitiéndoles planificar y concretar los planes de emigración (Guaygua 2010, p. 3).

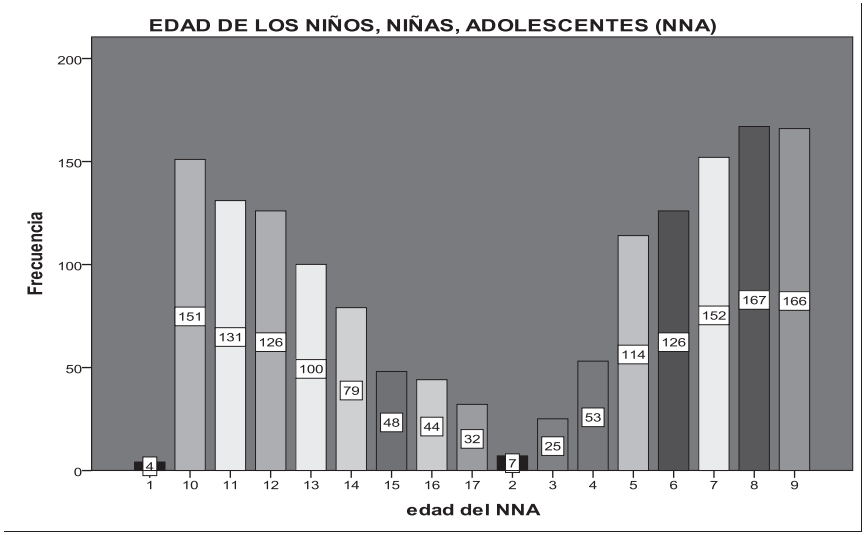
Datos que son ratificados con el siguiente testimonio:

> Estoy trabajando en Chile[10] desde el año 2016. Mi esposo nos abandonó, así que no tuve otro remedio que salir del país. Más bien tenía ya a mis dos primas en Bérgamo y de ese modo, ellas me ayudaron a migrar. Ahora trabajo como interna cuidando a una abuelita y en Cochabamba, mi otra prima se quedó cuidando a los hijos de nosotras, de mí y de mis otras dos primas que están también fuera del país. (Entrevista a migrante 17/10/2017)

Otro factor a tomar en cuenta será las edades de los niños que se quedan al cuidado de la red de parentesco ampliado materno. Los datos que se obtuvieron de las tres fuentes dan cuenta que estos oscilan entre cero a diez y ocho años de edad, es decir las etapas de la niñez y adolescencia.

[10] Según datos históricos chilenos, se da cuenta que durante los siglos XIX y XX, la inmigración a este país era generalmente procedente de Europa y medio oriente. Hoy, sin embargo, está caracterizada por latinoamericanos, asiáticos y árabes. Según el informe de la Organización Internacional para las migraciones (OIM), el año 2008 se registró en Chile 290.900 extranjeros, lo que representa el 1,8 % de la población nacional. La migración transfronteriza Bolivia-Chile tiene su origen en la década de los ’60, cuando se registra un flujo importante a este país. La década de los 90, principalmente entre 1998-1999 aumenta considerablemente la migración boliviana. Es importante aclarar que la causa de desplazamiento no siempre está relacionada al ámbito económico-laboral, sino que destaca en muchos casos los fines académicos. El año 2004, se contabilizó a 11.649 bolivianos en Chile (Santillo, 2004) y el año 2008 aumentó esta cifra llegando a 20.000 inmigrantes bolivianos en territorio chileno, ubicados principalmente en las ciudades Arica, Calama y Santiago (Stefanoni, 2006; Luque, 2004; Rojas M., 2008).

Veamos:



Fuente: Elaboración propia en base a datos de DEMUNA.

Como podemos observar en la gráfica, la frecuencia más alta se da en niños de 8 años, 167 casos atendidos; seguido por niños de 9, 166 casos; niños de 7 años, 152 casos; niños de 10 años, 151 casos; niños de 11 años, 131 casos; niños de 4 años, 114 casos y adolescentes de 13 años, 100 casos.

Estamos hablando de niños que están en pleno proceso de formación y que, por ende, requieren de las figuras maternas y paternas para su desarrollo. Ni qué decir de los adolescentes. Por tanto, la red de parentesco materno estaría asumiendo el cuidado, la educación y protección de niños y adolescentes en ausencia de las madres, padres o de ambos progenitores.

Red de parentesco político

Un dato no menos importante es el porcentaje de personas ajenas a la red de parentesco consanguíneo que se quedan al cuidado de hijos de los migrantes. Nos referimos a padrinos, ahijados, comadres, etc. Como vemos en el siguiente cuadro:

Datos sobre parentesco político y cuidado de hijos de migrantes

Fuente	Respecto a parientes que no pertenecen a la red de parentesco			
DEMUNA II	Ahijado 0.26%	Conocido 2.89%	Madrina 0.26%	Tía política materna y paterna 0.26%
CESFAM	Terceras personas 1.69%	Tía política 1.69%		
DEMUNA I	Padrino 1 caso	Vecino 5 casos		

Fuente: Elaboración propia en base a casos atendidos por el Centro de Atención de casos de familias migrantes y el Proyecto "Atención a hijos de migrantes"de la Defensoría Municipal de la Niñez y Adolescencia de Cochabamba.

Son porcentajes pequeños, sin embargo, no dejan de llamar la atención su presencia en todos los circuitos migratorios. Es decir, existen casos de migrantes que dejan a sus hijos al cuidado de parientes políticos o rituales o hasta con amistades y vecinos. ¿Cuál es el criterio? Primero, el grado de confianza que tiene el

migrante con esta persona para encargarle a su hijo o hija considerando que normalmente lo dejas con la familia consanguínea.

Esto nos lleva a entender la perspectiva casi generalizada de que el parentesco no es meramente biológico, sino que su construcción obedece a una construcción social. Según Spedding (2003, p. 3), el parentesco es una relación social. En términos generales, corresponde a las formas en que se asigna nuevos miembros a los grupos sociales ya existentes. Sin embargo, como esto es muy general, es importante distinguir una relación de parentesco de otros tipos de relación social.

Por tanto, el parentesco por afinidad y por adopción forma parte de un mismo conjunto, aunque se prescinde de los vínculos de procreación entre involucrados. Estas relaciones sociales corresponden a conductas concretas (con quien vive) como a las ideologías, es decir, cómo deben tratarse los miembros entre ellos. (Spedding A., 2003, pp. 3-7). Respecto a los tipos de parentesco, señala que existen dos tipos principales: el consanguíneo y el afín y se puede añadir, un tercero, el ritual.

Esto tiene relación con la función del parentesco que consiste en asegurar la cohesión de los miembros del grupo social a fin de que garanticen la circulación de bienes, servicios (Levi-Strauss 1966, p. 55), dones, contradones o prestaciones y contraprestaciones que permitan entretejer los vínculos consanguíneos con los de alianza.

Las estructuras de parentesco al interior de las lógicas de migración

Tener una *red de parentesco local y transnacional sólida* supone garantizar el cuidado y protección de los hijos en tanto

dure la migración, por un lado, y acceder a un conjunto de conocimientos y saberes culturales del colectivo de migrantes que facilitará la inserción socio cultural del migrante, en el lugar de destino.

Es decir, las redes de parentesco local y transnacional están en íntima relación con el proyecto migratorio y determinan su éxito o fracaso. En los casos precedentes, observamos que Natividad y Lidia tienen éxito en tanto cuentan con redes de parentesco sólidos en detrimento del tercer caso, que se enfrenta a situaciones difíciles en origen y destino en tanto su red de parentesco es débil.

Natividad tiene una red de parentesco local y transnacional sólida que se traduce en que sus cuatro hijos se quedan a cargo de la familia ampliada materna y paterna, en origen, y ella accede a un trabajo y a un cúmulo de conocimientos básicos del colectivo de migrantes porque tiene dos hermanas que están en Bérgamo.

A Lidia, contar con una red de parentesco local y transnacional le permite dejar a sus hijos al cuidado de su hermana y de su mamá y a ella acceder a una fuente empleo y los beneficios de inserción social del colectivo de migrantes. Es decir, tiene el respaldo de su familia, local y transnacionalmente. Y esto supone menos probabilidades de que su proyecto fracase.

Es así que el sistema de parentesco en el mundo andino ha sido entendido desde distintas perspectivas. De la Cadena sostiene, por ejemplo, que el sistema de colaboración en el mundo andino se basa en el intercambio de la mano de obra, el cual es regulado por un complejo sistema de reglas: las leyes del parentesco. Es decir, son miembros de la misma red ampliada entre

quienes se da el intercambio de mano de obra, serán ellos quienes puedan demandar intercambio (De la Cadena, 1986, p. 33).

Lo que implicará disminuir los riesgos de reproducción material de la red ampliada. Bajo este mismo prisma. Wolf (1982, p. 99) sostiene que las familias campesinas "están inmersas en redes sociales" desarrollan una serie de estrategias basadas en alianzas flexibles entre distintos grupos parentales, lo cual no afecta la autonomía de la familia nuclear. Estas alianzas se caracterizarán por ser transitorias, en cuanto son movilizadas en pos de reducir los riesgos de reproducción material. Guerrero (1984, p. 223) en su estudio sobre la comunidad Huasipungo en los páramos ecuatorianos, sostiene que: la red de parentesco -el apegado- le permitió acceder a tierras de Huasipungo, a la vez, el huasipunguero pudo asegurar la producción en sus tierras para la sobrevivencia de su familia. Es decir, las redes de parentesco ampliado constituyeron en una estrategia de acceso a tierra, disminuyendo la inseguridad de reproducción material (Bretón, 1997, p. 41).

Estas tres miradas marcan el rol y la función de las redes de parentesco para la reproducción material de la familia extensa. En este sentido, el parentesco se constituye en una forma específica de organización social, la cual disminuye el riesgo de reproducción material de la familia nuclear y ampliada. Esta serie de alianzas –como plantea Wolf- basadas en el acceso a la mano de obra como a la tierra, está regulada por el principio de pertenencia familiar.

Saliendo de esta perspectiva y adentrándose en una lectura de carácter más político, Bretón (1997) sostendrá que la asociación de un conjunto de unidades productivas –es decir,

la conjunción de familias nucleares en un complejo de red de parentesco- que tienen los mismos derechos comunes sobre un territorio, son el medio por el cual se interpela al Estado o una sociedad mayor, la cual buscará beneficiarse con proyectos de infraestructura. Es así que esta estructura de parentesco se constituirá en un instrumento de cohesión social, transformándose en una herramienta político-reivindicativa, definiéndola como una plataforma identitaria.

Por su parte, Mallón desde una perspectiva histórica, concebirá a las estructuras de parentesco como una red de relaciones de poder que permite la construcción de hegemonía por parte de un clan dominante, quienes construirán una historia, un discurso, unos parámetros culturales y políticos capaces de aglutinar, cohesionar y coercionar a los miembros de la familia extendida y de las otras familias (Mallon [1951] 2003). Siguiendo esta tendencia, Soria Galvarro (2014) entiende las redes de parentesco ampliado de un linaje de mando como dispositivos de gobierno, los cuales se estructuran en función de la reproducción de las genealogías de poder de un clan dominante.

Como dice Pezantes (2006):

> Las redes familiares cumplen diversas funciones tanto en el país de origen como en el de destino, las mismas que facilitarán en muchos casos la puesta en marcha del proyecto migratorio. A partir de 1995, se empiezan a establecer en España los primeros emigrantes ecuatorianos que sentarán las bases de la constitución de extensas redes con el pasar del tiempo. Este hecho ayuda a explicar el incremento de los flujos migratorios. (Pezantes, 2006, p. 32)

Desde la lectura de la cosmovisión andina, el parentesco está muy relacionado con la reciprocidad o sistema de prestaciones y contraprestaciones (Mauss, 1971, p. 192). Quienes participan de la reciprocidad son miembros de la red de parentesco que se definen entre sí por ser parte de la familia consanguíneamente o mediante alianzas políticas o rituales.

Pero ¿qué es la reciprocidad? Podríamos decir que es la correspondencia que se establece entre el acto de dar y el de tomar sin que intervenga el dinero. Un miembro de la familia que ya migró en un sentido de reciprocidad, brinda prestaciones a algún miembro de la red de parentesco al "llamarle" al país de destino o al "quedarse a cargo de los hijos" del otro y el beneficiario de la prestación en otro momento devolverá la contraprestación a otro miembro de la familia. Es un sistema de dar y recibir y devolver.

A decir de Giorgis:

> Hay distintas formas de reciprocidad en las que están presentes los tres actos del intercambio: dar, recibir y devolver. Los dones y contradones que circulan son bienes económicos -trabajo y contratos de trabajo, formas de pago, alojamiento, vivienda- y suntuarios -emblemas, trajes de las vírgenes, trajes de los danzantes, velas, y diversos objetos para adornar los cargamentos, arcos y altares de las imágenes. Estos bienes y servicios no son devueltos inmediatamente. Entre prestación y contra prestación transcurre un plazo de tiempo que varía de acuerdo a quiénes son los actores del intercambio y al tipo de bien intercambiado. (Giorgis 2004, p. 56)

Este sistema de prestaciones y contraprestaciones entre los miembros de la red de parentesco suele ser entendido como riqueza y prestigio social, pues le garantiza mejores condiciones de reproducción y de acceso a bienes y servicios que otras redes que no cuentan o tienen redes débiles y poco sólidas.

Entonces, podríamos aventurarnos a decir que las redes de parentesco sólidas tienen sistemas de reciprocidad muy altos que les permite la reproducción del sistema social familiar y comunitario.

En el caso de Elizabeth, esta parece ser la situación. Pues al no contar con una red sólida de parentesco, tiene que enfrentarse sola a su proyecto migratorio. Con esfuerzo logra un trabajo y cuando fallece la persona a quien cuidaba, se queda nuevamente sola, sin apoyo. Nuevamente debe empezar de cero: buscar trabajo y también garantizarse su sobrevivencia en un contexto ajeno al suyo. Situación totalmente diferente a la de una persona que tiene un sistema de redes de parentesco transnacional que le garantice acceso a otras redes como el trabajo.

Es decir, la estructura de la red de parentesco de la familia de Elizabeth no es muy sólida. Sus padres fallecieron y ella y sus hermanos se independizaron solos. Cada uno vive en un lugar diferente y sin mucha comunicación. Cuando decide dejar a sus hijos, piensa en su hermano que tiene hijos más o menos de la edad de sus hijos y los encarga a la cuñada. Por tanto, el caso nos deja entrever que, sin una red de parentesco sólido, resulta más complicado migrar o existe mayor posibilidad de que ese proyecto se frustre.

Discusión y Conclusiones

Uno de los elementos centrales que caracteriza y define la comunidad campesina, particularmente la andina, son las estructuras de parentesco. Sobre estas no solamente se construye un complejo sistema de reciprocidad material y simbólica, sino que permiten la inserción y definición del sujeto en un marco social, a partir del cual desarrollará una serie de estrategias, tanto individuales como colectivas de producción y reproducción material, social, simbólica y cultural.

Pero además de permitir la reproducción de los lazos sociales, las redes de parentesco permiten el éxito o no de un proyecto de vida cuyo medio es la migración. Así, si estas son sólidas, le permitirán a la migrante lograr sus objetivos, en cambio, si son débiles, se convertirán en un obstáculo.

En nuestro trabajo, vemos que las débiles redes de parentesco de Elizabeth determinaron su fracaso en el proyecto de migración que emprendió. En cambio, Lidia y Natividad nos muestra redes de parentesco sólidos y en "pleno funcionamiento", es decir, que antes de la migración, estas van sirviendo como estrategias de vida en origen por lo que salir a otro contexto fue más fácil.

Pero, además, el trabajo nos da cuenta de que la red de parentesco a la que hacemos referencia es –principalmente– la del lado materno, dato que se vuelve a visibilizar cuando entrevistamos a madres migrantes transfronterizas. Ellas eligen para el cuidado de sus hijos también a miembros de sus redes de parentesco materno.

Por ejemplo, en el caso de Natividad, su red de parentesco materno funcionó desde antes de migrar. Como nos refiere, luego

de casarse vive en la casa familiar materna y cuando ella y su esposo salían a trabajar, su red de parentesco ampliado materno es quien se encarga del cuidado de sus hijos. Y cuando la tía de su hija Yandira habla de su papel de cuidadora de sus sobrinos, dice: "siempre le he apoyado a mi hermana… como soy la menor, entonces yo me encargaba de recoger a mis sobrinos de la escuela y luego apoyar en sus tareas" (entrevista realizada el 17/11/2017).

Es decir, las redes de parentesco sólidas tienen una historia previa a la migración. No se activan por migración. Por tanto, estas tienen que ver con una permanente revitalización de la misma. "Estamos reuniendo dinero para que mi hermana se compre un terrenito" o "a mí me toca dar la comida ahora… la otra vez ellos me ayudaron" no son otra cosa que formas de reciprocidad que caracterizan a los sistemas de parentesco de nuestra sociedad.

Por tanto, y a la luz de los datos del presente trabajo, podemos hablar de una feminización del parentesco en el marco de la migración transnacional, pues hay una clara tendencia de que sea la familia ampliada materna la que casi siempre se hace cargo del cuidado de los hijos de la migrante.

Por otro lado, también es importante subrayar la estrecha relación que existe entre las mujeres migrantes y su inserción en el sector laboral doméstico de los cuidados. La explicación más aproximada parece ser aquella que tiene relación con la construcción del rol que la sociedad ha instalado sobre ella a partir de los dispositivos e ideas provenientes desde el sistema patriarcal.

El estudio de las redes de parentesco materno en el marco del proceso de migratoria transnacional nos permitió ingresar al detalle íntimo del criterio de elegir entre todos a la persona que cuide al hijo del migrante durante los años que este se ausente,

por un lado y por otro, entender que hay mejores condiciones de acceso en tanto se cuente con una red de parentesco que ayude y respalde.

Entonces, es posible pensar que la red de parentesco materno no es solamente una agrupación de miembros de una determinada familia, sino una compleja estructura de vínculos recíprocos entre sus miembros que va más allá de lo meramente consanguíneo, pues también se puede ser parte de esta estructura sin ser de la familia, mediante alianzas políticas y rituales.

Por tanto, dejar a un niño, niña o adolescente al cuidado de una red de parentesco materno sólido está suponiendo, en los hechos, que toda la red de parientes se dinamice en favor de ellos. Hay un involucramiento directo e indirecto de los miembros de la familia ampliada para cumplir la función.

Por otro lado, los datos nos permiten entrever que no solo hay una feminización de la migración, pues pareciera que el cuidado de hijos de migrantes está determinado también por una feminización del parentesco. Evidenciando que los lazos de parentesco matrilineales se constituyen, por un lado, en la base social del cuidado de la familia de las migrantes y, por otro lado, en un núcleo familiar de confianza.

Si bien no desde la misma perspectiva, las estructuras de parentesco es la base social para la definición de las rutas migratorias y el cuidado de los hijos. La perspectiva analítica de la familia transnacional es entendida como: "aquella familia cuyos miembros viven una parte o la mayor parte del tiempo separados los unos de los otros, siendo capaces de crear vínculos que permiten que sus miembros se sientan parte de una unidad y perciban su bienestar desde una dimensión colectiva, a pesar de la distan-

cia física" (Bryceson –Vuorela, 2002, p. 2). Un elemento cabe resaltar, lo que define la estructura familiar transnacional no es la distancia, sino la existencia de un sentimiento de pertenencia por parte de sus miembros y que éstos participen colectivamente en la gestión del bienestar (Levitt y Glick Schiller, 2004).

En este marco de reflexiones sobre el parentesco transnacional, el cual asienta uno de sus nudos en los vínculos afectivos de las personas localizadas en distintos países, la familia transnacional se caracterizará por la localización de uno o más familiares próximos en otro país. A estas dos aproximaciones dadas por Bjerén y Hull, Bryceson y Vuorela, acotarán el hecho de vivir la mayor parte de los tiempos separados, pero manteniendo un vínculo y sentido de unidad y bienestar compartido, por lo que será entendida como una estructura más o menos permanente o sostenida por vínculos y cuidados que hacen referencia a la idea de reciprocidad. Partiendo de esa noción de estructura, la vida de este tipo de familias puede ser entendida como un sistema de reproducción social que se da a través de las fronteras (Citado en García, 2010, p. 188).

En el presente trabajo, hemos intentado hacer un primer aporte sobre la feminización del parentesco en el marco de la migración transnacional y trasfronteriza por lo que hay muchos aspectos que deben seguirse indagando como ¿Qué pasa con la migración interna campo-ciudad? ¿Es posible pensar que la feminización del parentesco este permeando la reproducción de nuestra sociedad? ¿Es el parentesco un sistema propio matriarcal en un sistema patriarcal? Son algunas interrogantes que quedan por abordar.

Referencias

Benencia, Roberto y Gabriela Karasik (1995) Inmigración limítrofe: los bolivianos en Buenos Aires. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política Argentina.

Bretón Solo de Zaldívar, V. (1997). Capitalismo, reforma agraria y organización comunal en los Andes. Una introducción al caso ecuatoriano. Universitat de Lleida.

Carcedo, Ana; Chaves, María José y Lexartza, Larraitz (2011) Cadenas globales de cuidados: el papel de las migrantes nicaragüenses en la provisión de cuidados en Costa Rica. Santo Domingo: ONU Mujeres.

Castles, S. & Miller, M. (2007). La Era de la Migración: Movimientos Internacionales de Población. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Chadi, M. (2000). Redes sociales en el trabajo social. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Cortes, Geneviève (2004) Partir para quedarse. Supervivencia y cambio en las sociedades campesinas andinas de Bolivia. La Paz: IRD/Plural/IFEA.

Dandler, Jorge; Medeiros, Carmen (1985) "Migración temporaria de Cochabamba, Bolivia, a la Argentina: Patrones e impacto en las áreas de envío".

De la Torre Avila, L. (2006). No llores, prenda, pronto volveré: Migración, movilidad social, herida familiar y desarrollo. La Paz: CESU; DICYT-UMSS; fundación PIEB.

De la Torre Avila, L. (2007). La Cheqanchada: Caminos y sendas de desarrollo en los municipios migrantes de Arbieto y

Toco. La Paz: CESU; DICYT-UMSS; fundación PIEB.

Ferrufino, C., Ferrufino, M., & Pereira, C. (2007). Los costos humanos de la emigración. La Paz: CESU; DICYT-UMSS; fundación PIEB.

Guerrero, A. (1984). Estrategias campesinas indígenas de reproducción: de apegado a huasipunguero (Cayambe-Ecuador). En J. S.-P. (comp), Estrategias de supervivencia de la comunidad andina (págs. 217-253). Quito: CAAP.

Giorgis, M. (2004). La Virgen prestamista: la fiesta de la Virgen de Urkupiña en el boliviano gran Córdoba. Buenos Aires: Antropofagia.

Grimson, Alejandro (1999) Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires. FELAFACS/EUDEBA. Comunicación y Sociedad, Argentina. Buenos Aires: Eudeba.

Guaygua, Germán; Ángela Riveros y Máximo Quisbert (2000) Ser joven en El Alto. Rupturas y continuidades en la tradición cultural. La Paz: PIEB.

Hamelin, Phillippe (2006) Migración internacional y reorganización de los territorios. La frontera boliviano-argentina. Ponencia presentada en el Workshop "Migración y Cultura" del Foro Internacional sobre el Nexo entre Políticas y Ciencias Sociales Córdoba, Argentina, 22 de febrero del 2006.

Herrera M. Gioconda (2012) Repensar el cuidado a través de la migración internacional: mercado laboral, Estado y familias transnacionales en Ecuador en Cuadernos de Relaciones Laborales, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Vol. 30 (1).Pg. 139-159.

Hinojosa Gordonava, Alfonso R. (2009) Buscando la vida: familias bolivianas transnacionales en España / Alfonso Hinojosa Gordonava. – La Paz: CLACSO; Fundación PIEB.

Hinojosa Gordonava, Alfonso R. (2008) Transnacionalismo y multipolaridad en los flujos migratorios de Bolivia. Familia, comunidad y nación en dinámicas globales en Migración transnacional de los Andes a Europa y Estados Unidos Godard, Sandoval. Lima, (eds.), IFEA-PIEB-IRD.

Hinojosa Gordonava, Alfonso R. (2006) La transnacionalización de los procesos migratorios en Bolivia. En Opiniones y Análisis. Nº 83. La Paz, Fundemos.

Hinojosa Gordonava, Alfonso R. (2000) Idas y Venidas: campesinos tarijeños en el norte argentino. La Paz, PIEB - Ediciones de Bolsillo.

Martin, Cedric (2006) La actividad migratoria de los campesinos del valle central, Tarija, Bolivia. Ponencia presentada en el Workshop "Migración y Cultura" del Foro Internacional sobre el Nexo entre Políticas y Ciencias Sociales Córdoba, Argentina.

Marzadro, Mirko (2010) territorio migratorio En DECURSOS Revista de Ciencias Sociales, Año XII, Número 21. Cochabamba, CESU.

Mauss, M. (1971). Ensayo sobre los dones. Razón y forma del cambio en las Sociedades Primitivas. En Sociología y Antropología. Madrid: Editorial Tecnos.

Molano, A., Robert, E. y García, M. (2012) Cadenas globales de cuidados: Síntesis de resultados de nueve estudios en América Latina y España. Santo Domingo: INSTRAW-ONU Mujeres.

Mugarza, Susana, 1985, Presencia y ausencia boliviana en la ciudad de Buenos Aires, Estudios Migratorios Latinoamericanos, Buenos Aires, vol. 1, núm. 1, CEMLA

Orsini, Martha y María Andrea Orsini (2007) Costo socioeducativo de la migración. Santa Cruz: Fundación Hombres Nuevos.

Pedone, C. (2003). Tú siempre jalas a los tuyos. Cadenas y redes migratoria de las familias ecuatorianas hacia españa. Ecuador: UAB.

Sanchís, Norma y Rodríguez Enríquez, Corina (coord.) (2011): El aporte de las migrantes paraguayas a la organización social del cuidado en Argentina. ONU Mujeres –AECID.

Spedding, Alison (2003) Primera parte. Introducción al parentesco en Breve curso de parentesco. Editorial Mama Huaco, La Paz, Bolivia. (pp. 3-43)

Sassen, Saskia (2003), Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos, Madrid: Traficantes de Sueños, págs. 67- 86, disponible en http://www.edicionessimbioticas. info/contar/contar.php?id_doc=108&url_doc=IMG/ pdf/contrageografias.pdf&persona

Sassone, Susana María y Mera, Carolina (2007) Barrios de migrantes, espacios interculturales: coreanos y bolivianos en la Ciudad de Buenos Aires. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

Sassone, Susana M. y Cortés Geneviève (2014) Escalas del espacio migratorio de los bolivianos en la Argentina: en-

tre la dispersión y la Concentración. en Las migraciones bolivianas en la encrucijada interdisciplinar: evolución, cambios y tendencias. España, UAB

Soria Galvarro Sanchez de Lozada H. (2014). La construcción y práctica de discursos sobre comunidad campesina y buen vivir en Chismaute (Chimborazo).Quito: FLACSO-Ecuador.

Levi-Strauss, Claude (1969) Antropología Estructural. EUDEBA, Buenos Aires

Wolf, E. (1987 [1982]). Europa y la gente sin historia. España, Fondo de Cultura Económica

Yepez del Castillo, Isabel (2014) escenarios de la migración latinoamericana: la vida familiar transnacional entre europa y américa latina. Papeles del CEIC, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 1-27, España, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea Vizcaya.

Yepez del Castillo, Isabel y Herrera M., Gioconda (2007) Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y Desafíos (coed.) FLACSO Ecuador – GRIAL- OBREAL.

Formas colectivas de producir conocimiento Diez puntos de partida para la reflexión de las colectividades LGBT[1]

Janina Camacho Camargo[2]

Resumen

En este artículo lo que intento es precisar diez puntos de partida para comprender cómo es que las organizaciones de las diversidades sexuales y genéricas de Bolivia producen conocimiento a partir de sus propias prácticas políticas y sus formas de comprender la coyuntura que ha estado viviendo en nuestro país a partir del procesos constituyente e instituyente.

Palabras clave: Colectividades, conocimiento, diversidad, organizaciones.

Momento de interés

Muchos de los cientistas sociales pusimos los ojos en el proceso constituyente en Bolivia, espacio en que se generaron profundos debates que venían siendo reflexionados desde los distintos niveles sociales, los distintos espacios académicos y los distintos sectores de la sociedad civil. A este proceso se sumaron temas como el de los sectores indígenas, las mujeres con las agendas de equidad y derechos, los trabajadores, las poblaciones migrantes, las poblaciones con diversa orientación y de género

[1] Al hablar de colectividades LGBTs me referiré a grupos y organizaciones lésbicas, gais, bisexuales, transgénero y transexuales en Bolivia.

[2] Estudiante de la Carrera de Sociología de la FACSO – UMSS y tesista de FUNPROEIB Andes.

(DSG)[3]. Dentro de este proceso constitutivo, comenzaron a resaltar temas que me llamaron la atención personalmente donde las poblaciones con diversa orientación sexual y de género en Bolivia hacían escuchar su voz desde una contestación política.

Lo que hoy intento reflexionar es ¿Cómo las organizaciones DSGs generan conocimiento colectivo? Inmersa dentro del seguimiento a la incidencia política de los activistas DSGs, también hacía el esfuerzo de reflexionar sobre las diversas realidades que se iban presentando al interior de estas poblaciones. En el entendido que hay muchas posibilidades de interpretar los conocimientos que las organizaciones pueden generar, más bien pondré mi atención en unos puntos de partida para comprender a las organizaciones DSGs y cómo generan conocimiento en toda la complejidad que disponen al enunciarse como organizaciones LGBTs desde el contexto social boliviano.

Puntos de partida para la reflexión

Pero, a pesar de esto, voy a ordenar un poco los temas que atañen a las diversidades sexuales en espacios de reflexión altamente críticas, a tiempo de dar el reconocimiento y establecer lo que podría considerarse como conocimiento colectivo.

1. Como punto de partida para comprender las formas colectivas de producir conocimiento, es importante entender que, dentro de los procesos de afiliación o adjudicación a un colectivo

[3] Esta sigla está relacionada la población con diversa orientación sexual y de genero hago esta distinción entre colectividad LGBT y poblaciones DSG para que se comprenda que no todas las personas con orientación sexual e identidad de género distinta a la heterosexual forman parte de organizaciones, tampoco están interesadas en adjudicarse una etiqueta identitaria o también está relacionada a un plural más general.

u organización social en particular, hay procesos distintos para cada grupo social y estas distinciones pueden variar según cuántas afiliaciones sociales existan y pervivan en un mismo momento histórico dado.

En este sentido, los procesos de afiliación o adjudicación de las causas LGBT están enmarcados en tres fases básicas: *la autoidentificación* con alguna subjetividad homosexual, lésbica, bisexual y trans que forma parte de las denominas diversidades sexuales y genéricas. También estas subjetividades pueden ser comprendidas desde la disidencia sexual donde está lo marica, marimacho, trava y otras terminologías resignificadas para una discursiva más contestataria; *la afiliación o adjudicación* a alguna de las afinidades, agrupaciones, asociaciones, fundaciones, ONGs que conforman una seria de bloques representativos de las poblaciones de las DSGs; *la asimilación o concesión* a posturas políticas, discursivas que estas colectividades se adscriben, "unas enmarcadas en los derechos humanos y la incidencia política" (David, Estenssoro, & Vargas, 2012, p. 89) y las otras en resistencia, antiestatal alternativo[4].

2. El cocimiento colectivo permite que sean los mismos actores lo que interpreten y reinterpreten su realidad y determinen las bases con las que se va hacer el ejercicio de reflexión, una forma para generar conocimiento esta aproximación desde

[4] "Cholo, pobre y maricón". Así se define Edgar Solís, integrante del movimiento Maricas Bolivia, transgresor donde los haya y defensor acérrimo del amor libre en un país en que se siente discriminado por su orientación sexual. "Cuestionamos mucho la palabra gay como estereotipo, por lo que planteamos el término marica, marica como una resignificación de este insulto, pero también porque necesitamos crear un discurso alternativo a esta institucionalidad gay que también ha venido de golpe a Bolivia". https://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/article211056234.html

el mundo académico y otra es desde la recuperación de la memoria colectiva[5] de los experiencias propias de la organización como sucede con menos aún pensar que todos los colectivos sociales están en condiciones de aportar a una reflexión crítica de la realidad social, "El conocimiento empieza por la práctica y todo conocimiento teórico es adquirido a través de la práctica y los ejercicios que hacen, esto se constituye en formas de hacer las cosas" (García, 2018). En este caso los actores DSGs interpretan y reinterpretan la realidad desde la compresión de la confrontación a lo heterosexual entendiendo que este significa norma, control, hegemonía meta relato y metafísica que reproduce el sentido binario[6].

[5] La iniciativa de reconstruir la historia del Movimiento de travestis, transexuales, transgénero, lesbianas, gays y bisexuales sin duda es un gran desafío y tiene un objetivo político: contribuir al conocimiento de las múltiples trayectorias, individuales y colectivas, que revelan un largo y difícil proceso de constitución de sujetos sociales y sujetos políticos. El estudio reconstruye las "memorias colectivas" con base en testimonios referidos a la acción y la reflexión sobre las construcciones y actuaciones de los diversos géneros y sexualidades que conforman las agrupaciones y colectivos TLGB de Bolivia. No las agota y más bien traza el camino para continuar reconstruyendo sus diferentes facetas, coyunturas, protagonistas, y concepciones paradigmáticas (David, Estenssoro, & Vargas, 2012).

[6] Hablar de binarismo desde el feminismo supone, como mínimo, replantearse cuál debe ser su sujeto político. Es por eso por lo que puede resultar conflictivo. Esto debido a que nuestra mentalidad binaria nos impide reconfigurar la perspectiva con la que estamos acostumbradas a cuestionar la realidad; en otras ocasiones, porque cuestionar el sujeto político del feminismo implica deconstruir posiciones hegemónicas privilegiadas, desde las que muchas veces se produce feminismo. No obstante, esto no supone un reproche per se al feminismo, en tanto que productor de conocimiento, puesto que el feminismo nace dentro de un sistema patriarcal que construye la realidad de manera polarizada, esto es, bajo la premisa de otredad. Que no se refieren en exclusiva al binomio mujer-hombre, sino que hacemos referencia a cómo toda nuestra estructura de pensamiento se cimienta sobre esquemas binarios que

3. Es importante comprender que las organizaciones afines socialmente reproducen conocimiento y al mismo tiempo producen nuevos conocimientos. Esta situación no puede separarse. Los colectivos sociales producen conocimiento cuando definen la o las causas por las se van afiliar, definen sus preocupaciones y cómo van a actuar ante ello que los convoca. El conocimiento puede darse de tantas formas que no es posible determinarlas, pero esta comprensión del conocimiento también está segmentada. En el caso de los colectivos LGBT en Bolivia, la reflexión sigue siendo segmentada en la mayoría de las colectividades, quizá porque no hay una comprensión crítica de las contenciones desectructurantes que implica la no heterosexualidad, se vive como algo más cotidiano, pero no se ha hecho el trabajo de reflexión, teorización como Rosario Aquim en su ensayo "Constitución del cuerpo social homosexual: locus de enunciación gay, lésbico y queer"[7] o David Aruquipa en su artículo "Placer, deseo y política: la revolución estética de La Familia Galán"[8] o acciones concretas como el movimiento "Maricas Bo-

tienen sentido dentro de una construcción de la realidad, al menos en occidente, en la cual aprendemos que es algo por oposición a lo que no es. Por ejemplo, lo encontramos cuando se quiso hacer frente al estigma de las personas no heterosexuales en tanto que personas enfermas (sodomitas), https://aula.fundaciondeloscomunes.net/binarismo-interseccionalidad-y-feminismo

[7] Este ensayo, ha sido elaborado a solicitud de Conexión Fondo de Emancipación como ponencia para el Foro "Identidades diversas. Cambios más allá del proceso" y tiene como propósito abordar desde la perspectiva de la sociología del cuerpo y las emociones, la problemática de la constitución del cuerpo social gay, lésbico y queer y sus principales locus de enunciación. http://www.bivica.org/upload/identidades-diversas.pdf

[8] Este texto propone un recorrido por los caminos de la Familia Galán, un grupo de activistas transformistas por los derechos sexuales y de género, del cual el autor forma parte. Son famosas sus incursiones lúdicas en las calles, con su vestimenta extravagante al estilo drag queen y su participación en las comparsas de los carnavales y de las fiestas patronales de Bolivia. https://www.redalyc.org/pdf/126/12653633008.pdf

livia", el movimiento que lucha contra la identidad gay clasista en Bolivia[9]. Existe una minoría que, si está haciendo su trabajo de reflexión e intento de deconstrución y reinterpretación de sus subjetividades, al mismo tiempo haciendo su resistencia.

4. Ya desde hace varios años me he sumado a las experiencias colectivas de las poblaciones con diversa orientación sexual y de género a partir del 2006, a partir de una invitación de activistas a formar parte de los colectivos por los derechos de la población LGBT. Se trató de unos talleres de recojo de información sobre la situación de la población DSG, espacio que me permitió hacer una reflexión personal, íntima acerca de una realidad que es muy compleja, ya que reconocer la discriminación social estructural toca de formas tan complejas a las individualidades, me sumé a una serie de acciones y relecciones a partir de la diversidad sexual y de género, pero al mismo tiempo, desde un posicionamiento de la disidencia sexual.

Comprender el tejido social que estos colectivos congregan, las relaciones y fuerzas sociales que suman cada una de las subjetividades, cómo las causas particulares son asumidas colectivamente y cómo otras son postergadas, cómo se resuelven las fricciones corporativas y cómo las situaciones postergadas no permiten avanzar y profundizar el mismo proceso social y la misma reflexión, se suma a la incapacidad de comprender los verticalismos y autoritarismos a los que están sometidos los grupos. Ejemplo es la conformación del Colectivo TLGB de Bolivia,

[9] Edgar Solís y Roberto Condori buscan transformar el discurso sobre "lo gay" en Bolivia con un proyecto llamado "Maricas Bolivia", el cual defiende las interseccionalidades que atraviesan a las personas LGBT en ese país. http://desastre.mx/internacional/maricas-bolivia-el-movimiento-que-lucha-contra-la-identidad-gay-clasista-en-bolivia/

una organización nacional que tiene una jerarquía horizontal en directa conexión con sus filiales departamentales, cada organización aglutina a grupos, asociaciones que se afilian a la colectividad departamental o municipal. Al interior de estas, es están sus representaciones o directorios y a partir de estos cargos representativos es que participan de los congresos o actividades que la instancia nacional convoca.

5. Otras de las formas de construir conocimiento, desde las colectividades, está en las múltiples formas en las trabajan sus afinidades y desacuerdos; por un lado, están constituidos en diferentes niveles organizativos, diferentes prácticas de lo colectivo, es decir, formas de asocian y tendencias políticas; diferentes sectores poblacionales, unos reunidos bajo las siglas LGBT-TLGB y otros bajo disidencia contestarías.

Estas complejidades han impedido conformar un solo bloque o movimiento LGBT ya que, independientemente del orden de las siglas, existen algunos aspectos que hacen que estos colectivos sean instancias de generación de conocimiento colectivo o más amablemente comprendido como saberes colectivos. La experticia que hasta la actualidad han logrado los activistas está reforzada por un manejo de discursos jurídicos sobre la normativa legal vigente en nuestro país. En un artículo se rescata que "la historia del movimiento Trans, Lésbico, Gay y Bisexual (TLGB) en Bolivia es sinónimo de visibilidad, discriminación, lucha, reivindicación y apropiación de espacios públicos" (Página Siete, 2013). "Este documento, a través de la interpretación dialógica, recupera las voces reflexivas y críticas de personajes emblemáticos del movimiento TLGB" (David, Estenssoro, & Vargas, 2012, p. 39).

6. Qué se está entendiendo por "los saberes colectivos" que no son otra cosa que lo que sabemos sobre la complejidad humana desde la multiplicidad de expresiones que puedan existir.

Los saberes colectivos son todo lo que es y lo que sabemos de nuestra tierra, de nuestro campo, de nuestra ciudad, que nacen en todos los hogares, aun cuando la cuna sea humilde o esta incluso no exista. Los saberes colectivos nos dan identidad y forjan el carácter de nuestra propia personalidad sin reparar en la copia burda e impuesta por modelos extranjeros. Los saberes colectivos implican la construcción propia del conocimiento humano pertinente al grado de su cultura. Los saberes colectivos son todo lo que consideramos propio de nuestra tierra, de nuestra raza, y porque no decirlo de nuestro espíritu de nación que hoy forjamos (Ricaño, 2018).

Existe la necesidad de construir un saber colectivo de las prácticas afectivas sexuales que son vitales para dejar de pensar que la sexualidad del otro es algo prohibido o repulsivo. Cuestionar los fundamentalismos estructurales, morales, culturales son procesos vitales para la comprensión de las subjetividades de la diversidad sexual en sí misma.

7. La expresión más interesante del saber colectivo está en la amplia posibilidad de afinidades que puede existir cuando hablamos de diversidad sexual, que está comprendida dentro de las prácticas afectivo sexuales de personas tanto hombres como mujeres. Y cómo estos saberes sobre la diversidad sexual y la comprensión de la orientación de género nos trasladan a un campo que, el pensamiento unidimensional no quiere mirar porque atentaría con los estamentos más importantes en el que se instituye el conocimiento científico, binario (heterosexual), cisgénero (patriarcal).

Las identidades LGBT están necesitadas de una reflexión colectiva de aquello que representa para el poder, para el Estado y para la construcción de la inclusión social o de su definitivo marginamiento de estos para redefinir sus causas políticas ya que la simple presencia de una divergencia dentro de los patrones de conducta sexual están llegando a generar polaridades muy cuestionadoras por como la pluralidad sexual desde la teoría queer[10] o disidencia sexual[11] y sus antagónicos que son los fundamentalistas que están articulándose contra lo que estos llaman las ideologías de género, que ya de por sí el género no puede ser entendido como una ideología, pero es usado desde esa óptica para los fines políticos que persigue.

8. En este sentido, la construcción de los saberes colectivos desde la diversidad sexual y de género, donde participé, toda la comunidad social, podría construir una verdadera integración

[10] La teoría queer Rechaza la clasificación de los individuos en categorías universales y fijas, como: varón, mujer, heterosexual, homosexual, bisexual o transexual, pues considera que están sujetas a restricciones impuestas por una cultura en la que la heterosexualidad es obligatoria; así como la heterosexualidad. Estas categorías serían ficticias y esconderían un número enorme de motivaciones políticas apoyadas por la sexología, una ciencia que no ha sido totalmente teorizada. Es un conjunto de ideas sobre el género y la sexualidad de las personas que sostienen que los géneros, las identidades sexuales y las orientaciones sexuales no están esencialmente inscritos en la naturaleza humana, sino que son el resultado de una construcción social, variando en cada sociedad.

[11] Las teorías de la disidencia sexual nacen de la reflexión latinoamericana sobre donde aparecen la reflexión sobre "La estigmatización y exclusión de los disidentes sexuales aparece en todo el mundo, aunque las formas de representación y resistencia son localizadas culturalmente. Incluso en el caso de los mixes zapotecos, ejemplo típico de una supuesta convivencia pacífica y aceptación de la homosexualidad en una comunidad tradicional, éstos han sido interpelados por comenzar a vestir como mujer y no, como tradicionalmente lo hacían, como hombres" (González, 2016).

entre los pueblos; para esto se tiene que hablar de sexualidad evitando el ocultamiento de lo que nos genera fobia (miedo), que no es otra cosa que el reconocimiento del otro y el reconocimiento de las expresiones de violencias. Los colectivos LGBT viven situaciones de marginación aun invisibles para nuestra sociedad, ya que existe una negación profunda a lo no heterosexual de forma íntima y colectiva de cada subjetividad sexual, lo cual ya es un aporte al conocimiento de la organización. Esto quiere decir que cada uno de los activistas de forma muy subjetiva constituye a su agrupación, esta a su vez a su colectivo local y la suma de todas estas constituyen un bloque nacional de representación. Muchas de las decisiones se las toma en asambleas; estas asambleas, con frecuencia son instancias democráticas y ampliamente participativas por sus afiliados y afiliadas.

El consenso en la toma de decisiones es uno de los retos organizativos que intentan alcanzar las organizaciones, esta búsqueda de consenso permite que cada subjetividad se escuche y posicione ampliamente, existe muchas organizaciones que logran estos procesos de reflexión (Molina F., 2018).

La posibilidad de participación mediante el consenso y la democracia son fuentes vitales para general conocimiento horizontal, lo que aporta de forma muy significativa a la reconstitución de un tejido social más inclusivo.

9. La invisibilidad de las personas LGBT genera una seria despolitización del movimiento, por el hecho de que las únicas expresiones masivas de esta colectividad están concentradas en la conocida “marcha del orgullo gay”, que la expresión política de esta es la marcha por los derechos de las personas con diversa orientación sexual y de identidad género y por la infinidad de expresiones que contiene este singular evento cada año, resistién-

dose al mismo tiempo a no ser una marcha reflexionada por las mismas diversidades. Pero que, sin duda, genera conocimiento un tanto tergiversado de la realidad de los mismos DSGs. Donde se imponen nuevos lenguajes estéticos, artísticos. Al mismo tiempo, se interpela la moralidad impuesta sobre los actos públicos. Así esta ruptura constituye la interpelación sobre los conocimientos establecidos, es decir, bien vistos, y se trasladan a una interpelación explicita de una forma de mostrar o interpelar la realidad. Sin duda, genera conocimiento un tanto tergiversado de la realidad de los mismos DSGs. Donde se imponen nuevos lenguajes estéticos, artísticos y, al mismo tiempo, se interpela la moralidad impuesta sobre los actos públicos.

10. La complejidad de afinidades en el campo de la sexualidad es una realidad no explorada por las mismas subjetividades que abrazan y defienden las singularidades y subjetividades LGBTs. La homofobia interna, la renuencia a repetir roles trasfondos heterosexuales, el intento de normalización a las que muchas colectividades se someten son parte también de una forma de aprendizaje adquirido en el mundo. En Bolivia, donde se ha intentado hacer avances legales en cuanto a este tema, no ha sido una concesión del Estado, ha sido parte de un proceso de confrontación, muestra de ello durante la Asamblea Constituyente los colectivos LGBTs se vieron forzadas a politizar de forma más apresurada sus necesidades y demandas sociales, proceso que aún persiste con mucha dificultad, ya que los procesos de empoderamiento de líderes también han llegado a los colectivos y muchos activistas.

Precisando ideas

Repitiendo lo anteriormente dicho, los procesos de afiliación o adjudicación de las organizaciones LGBT interpretan

y reinterpretan su realidad y determinan las bases con las que se va hacer el ejercicio de reflexión. Las colectividades han ganado una experticia que está reforzada por un manejo de discursos jurídicos sobre la normativa legal vigente en nuestro país.

Existe la necesidad de construir un saber colectivo de las prácticas afectivas sexuales, cuestionando a los fundamentalismos estructurales, morales, culturales ya que procesos vitales para la inclusión de las subjetividades de la diversidad sexual. Y cómo estos saberes sobre la diversidad sexual y la comprensión de la orientación de género nos trasladan a un campo alejado del pensamiento unidimensional.

Las formas locales de participación permite vislumbrar la compleja población que permanentemente vive el país, reflejado en las situaciones campo ciudad, oriente occidente y dentro de lo DSG esta polaridad se expresa en las dos organizaciones nacionales como el Colectivos TLGB de Bolivia y La Coalición boliviana LGBT, que en este caso sus pugnas por la representatividad abren la posibilidad a que los fundamentalistas que están contra las ideologías de genero puedan llegar a ser una fuerza política en Bolivia que genere retroceso en la conquista de derechos.

Existen muchas organizaciones que logran estos procesos de reflexión, donde se imponen nuevos lenguajes estéticos, artísticos y al mismo tiempo se interpela la moralidad impuesta sobre los actos públicos. Esta ruptura se constituye en la interpelación sobre los conocimientos establecidos, es decir, bien vistos, y se trasladan a una interpelación explícita de una forma de mostrar o interpelar la realidad. La complejidad de afinidades en el campo de la sexualidad es una realidad no explorada por las mismas subjetividades que abrazan y defienden las singularidades.

Referencias

David, A., Estenssoro, P., & Vargas, P. (2012). *Memorias Colectivas. Miradas a la Historia del Movimiento TLGB de Bolivia.* La Paz: Impresión: Artes Gráficas Sagitario S.R.L.

García, E. (14 de 12 de 2018). *https://eprints.ucm.es/9973/1/APRENDIZAJE__Y_CONSTRUCCION_DEL_CONOCIMIENTO.pdf.gran Córdoba.* Buenos Aires: Antropofagia.

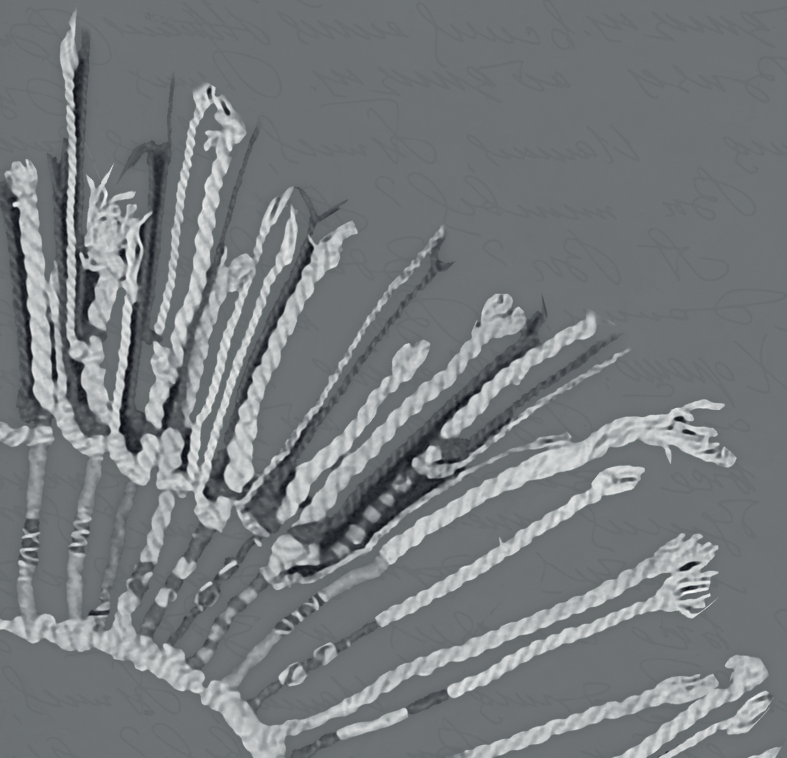
González, G. (2016). Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. La teoría queer en América latina frente a las y los pensadores de disidencia sexogenérica. *De Raíz Diversa,* 179-200.

Molina, F. (12 de 12 de 2018). *https://www.cepchile.cl/las-bases-sociales-de-la-democracia/cep/2016-03-03/183645.html*. Obtenido de Las bases sociales de la democracia.

Página Siete. (9 de 10 de 2013). Movimiento TLGB rescata una historia de 60 años de lucha. *Página siete,* pág. Gente.

Ricaño, C. (12 de 12 de 2018). *www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/239336/.../RICAÑO+ZE...doc*. Obtenido de Saberes Colectivos.

PARTE II:
REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS



Interculturalizar la ciencia social ¿una quimera?: El espejo eurocéntrico (o la negación del "otro") de la mirada "ilustrada" sobre América Latina

"La mirada no puede ir más allá del reflejo. El reflejo soy yo"
Carlos Fuentes *Zona Sagrada*

Yuri F. Tórrez[1]

Resumen

El presente artículo da cuenta que la ciencia social en América Latina históricamente estaba signada por una mirada epistémica producida, entre otras cosas, por un espejo eurocéntrico. Esta perspectiva tiene uno de los efectos es la negación del "otro". Este posicionamiento –o *locus* de enunciación– predominante hizo que la ciencia social se haya erigido en un posicionamiento jerárquico e ilustrado que no ha posibilitado la comprensión de otras formas cognitivas y epistémicas para la comprensión de la realidad social. Esa mirada no ha alcanzó a establecer una mirada más allá de los presupuestos eurocéntricos predominantes en las ciencias sociales desde su nacimiento. De allí, la metáfora del espejo sirve para explicar cómo ha operado las ciencias sociales latinoamericanos bajo los reflejos emergentes desde Europa que ha impedido generar las condiciones para establecer una relación o interculturizar con los patrones epistémicos y cognitivos de los "otros" (mujeres, indígenas o afros).

Palabras claves: ciencia social, América Latina, epistémico, eurocentrismo, conocimiento científico.

---

[1] Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Quito (Ecuador). Docente universitario y responsable del Área Política y Jurídica del Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU).

Introducción

Todo proceso intercultural supone el reconocimiento del "otro", como sujeto provisto de una experiencia vivida, es producto de una acumulación histórica. En este contexto, los procesos de relacionamiento entre la ciencia social de cuño moderno y los sujetos, particularmente subalternizados, en América Latina se (re)configuraron a partir de procesos de representación marcados, sobre todo, por estigmatizaciones, inclusive raciales. Con ello se estableció la distancia entre ciencia social y sujetos, de lo cual devinieron procesos de estigmatización. Ahora bien, desde la conquista ibérica, las prácticas de pensamiento social en América Latina, por un lado, acompañaron los distintos procesos sociopolíticos hegemónicos que, en términos generales, respondieron ideológicamente a modelos civilizatorios importados de los centros metropolitanos, para la configuración de un orden social de características coloniales y *a posteriori* poscoloniales. Y, por otra parte, frente a la embestida político-ideológica y epistémica de los sectores subalternos, particularmente indígenas, como se argumentará más adelante, afloró en el pensamiento social "ilustrado" una pretendida visión cientificista e ilustrada para analizar-estudiar el estado *naturaleza*, desligándola de cualquier consideración de cualidad religiosa, moral o metafísica para reducir sus interpretaciones en torno a la *facticidad neutra* y la *naturaleza social*. En todo caso, estas miradas occidentales se alimentaron recurrente y primordialmente con categorías universales y unívocas influyentes en la manera de abordar la realidad -social, cultural y política- de las tierras amerindias, o mejor dicho, de Abya Ayala. En consecuencia, este proceso epistémico fue derivación de una concurrencia de factores articulados a un patrón cognoscitivo que responde en su esencia, a una visión de características eurocéntricas; en el caso de América Latina se extiende hasta la mirada de las ciencias sociales contemporáneas.

En función de estas referencias generales, en lo que sigue, el objetivo principal del presente ensayo es examinar las cuestiones teóricas centrales en torno a las implicancias filosóficas y epistémicas de los procesos de comprensión o de abordaje sobre la realidad Latinoamérica, para este fin se acudió a la metáfora del *espejo*, con su consecuente adjetivo, *eurocéntrico,* en esta dirección el posicionamiento y los reflejos procedentes del *espejo de la naturaleza* (Rorty, 1979) en la mirada marcada por un *régimen escópico* (Jay, 2003) y disciplinario (Foucault, 1980) de las ciencias sociales de la modernidad con relación a la realidad socio-política y cultural, el mismo que, como se argumentará, tiene su génesis en el descubrimiento mismo de América Latina.

Argumentaciones sobre los alcances epistémicos y ontológicos del espejo

Michel Foucault (1980) inicia *El Orden del Discurso* con el análisis de *Las Meninas,* cuadro del pintor español Velásquez a partir del cual expone el papel del ojo y, sobre todo, del *espejo* en la configuración de la naturaleza de la representación: la metáfora del *espejo* como mecanismo simbólico de la cual no solo replica la realidad; sino, sobre todo, la significa. Vale decir, "el sentido es producido, dice Foucault, a través de este complejo inter-juego entre *presencia* (lo que ves, lo posible) y *ausencia* (lo que no ves, lo que ha sido desplazado al marco). La representación trabaja tanto por medio de lo que *no* está mostrando como de lo que está" (Hall, 1997, p. 40). Por lo visto, el reflejo del *espejo* va condicionando de carácter innegable en la mirada del espectador. Para dilucidar más esta cuestión es necesario recurrir a un fragmento de la lectura foucaultiana sobre *Las Meninas*:

> En el sentido de la profundidad, la princesa está superpuesta al espejo; en el de la altura, es el reflejo el que está superpuesto al rostro. Pero la perspectiva los hace vecinos uno del otro. Así, pues, de cada uno de ellos sale una línea inevitable; la nacida del espejo atraviesa todo el espesor representado (y hasta algo más, ya que el espejo horada el muro del fondo y hace nacer, tras él, otro espacio); la otra es más corta; viene de la mirada de la niña y sólo atraviesa el primer plano. Estas dos líneas sagitales son convergentes, de acuerdo con un ángulo muy agudo, y su punto de encuentro, saliendo de la tela, se fija ante el cuadro, más o menos en el lugar en el que nosotros lo vemos. Es un punto dudoso, ya que no lo vemos; punto inevitable y perfectamente definido, sin embargo, ya que está prescrito por las dos figuras maestras y confirmado además por otros punteados adyacentes que nacen del cuadro y escapan también de él. (1980, p. 26)

De este fragmento se deduce que el *espejo* es un mecanismo de representación en la misma se destaca no sólo el *locus* donde se está observando el objeto, sino se da cuenta, sobre todo, el posicionamiento: el lugar de enunciación (Bhabha, 1994; Mignolo, 2003) del observador ya que la mirada oscila entre dos centros, dos sujetos, dos posiciones con respecto al objeto de la observación. En esta perspectiva, la ausencia de la mirada adquiere una relevancia central, derivada en dos dimensiones: la primera asociada a la *hybris* localizada en un territorio jerárquico –el punto dudoso, Foucault (1980) *dixit*–, de la cual se observa sin ser visto; es decir, *a ocultas*. En todo caso, esta idea más adelante se profundizará con mayor detalle cuando se desentrañé el concepto

de la *hybris del punto cero* (Castro-Gómez, 2005), y la segunda dimensión articulada a los mecanismos de invisibilizar o negación del "otro", ya que no solo el propio *espejo* sino los reflejos emanados del mismo fragmentan la realidad de lo cual irrumpe imágenes espectrales configurando las condiciones ontológicas propicias para re-presentar, sobre todo, al "otro", aunque suene paradójico, por la vía de la ausencia (o negación) de ese mismo "otro". Por lo visto, estas dos dimensiones son convergentes y complementarias ya que patentizan la observación jerarquizada, ponderada y vigilante, como dará cuenta Foucault (1980) en el proceso de configuración de la realidad representada –o construida– a la semejanza de este observador omnisciente y escondido, el mismo configura –o construye– la imagen especular del "otro" a consecuencia de los reflejos producidos por el *espejo* de este observador invisible, o. como diría, Foucault (1980) de unas *formaciones discursivas* dadas. Paradójicamente, la construcción de este "otro" a semejanza propia es la edificación de un *alter ego* con secuelas tormentosas. Desde ya la lectura lacaniana se ha interesado en dilucidar el *estadio del espejo* como una identificación o *imago* del sujeto: la realidad representada o la ilusión subjetiva emanada de los reflejos del *espejo* generan una imagen especular.

Ahora bien, de esta construcción narcisista producida por el *espejo* deviene la negación de la alteridad, como dice Jean Baudrillard (1997) al plantear que la relación sujeta a sujeto estaría siempre regida por esta dinámica, restando sólo alteridad para los objetos que, por no haber atravesado por la experiencia del espejo, pueden manifestarse en su alteridad radical y evadir la proyección de lo mismo. De acuerdo a esto, "el sujeto consigue existir, en su alteridad, únicamente en los límites de su identi-

dad" (Baudrillard, 1997, p. 122). Y no así desde la perspectiva del "otro".

Ciertamente, el *espejo* en su dimensión ontológica y epistémica es constitutivo de la filosofía moderna; es decir, el pensamiento como conciencia histórica que sería la fuente de todas las imágenes especulares, como diría Heidegger[2]. No obstante, se debe precisar que el *espejo* adquiere una dimensión representativa. Sobre el efecto representativo del *espejo*, Richard Rorty (1979) en su libro *La filosofía y el espejo de la naturaleza* explica:

> Son imágenes más que proposiciones, y metáforas más que afirmaciones, lo que determina la mayor parte de nuestras convicciones filosóficas. La imagen que mantiene cautiva a la filosofía tradicional es la de la mente como un gran espejo, que contiene representaciones diversas –algunas exactas, y otras no– y se puede estudiar con métodos puros, y no empíricos. Sin esta última idea de la mente como espejo, no se habría abierto paso la noción del conocimiento como representación exacta. Sin esta última idea, no habría tenido sentido la estrategia de Descartes y Kant –obtener representaciones más exactas inspeccionando, reparando y limpiando el espejo (p. 20).

Ahora bien, esta última idea de la depuración del espejo tiene indudablemente su dimensión fenomenológica articulada a las ideas neopositivistas que, a la vez, fueron nutriendo al cono-

[2] Según Richard Rorty "La forma en que Heidegger vuelve a contar la historia de la filosofía nos permite ver los comienzos de las imágenes cartesianas en los griegos, así como las metamorfosis de estas imágenes durante los tres últimos siglos" (1979: 21).

cimiento científico. No obstante, lo representativo no necesariamente es real, sino lógico. De allí surge la sospecha cierta sobre la imagen que hay en el *espejo-pensamiento*; es decir, en el valor cognoscitivo del pensamiento occidental. De la misma forma, Foucault (1967) da cuenta que el *espejo* no solamente tiene una dimensión quimérica; sino también la dimensión heterotópica. Vale decir:

> El espejo es una utopía, porque es un lugar sin lugar. En el espejo, me veo donde no estoy, en un espacio irreal que se abre virtualmente detrás de la superficie, estoy allá, allá donde no estoy, especie de sombra que me devuelve mi propia visibilidad, que me permite mirarme allá donde estoy ausente: utopía del espejo. Pero es igualmente una heterotopía, en la medida en que el espejo existe realmente y tiene, sobre el lugar que ocupo, una especie de efecto de retorno; a partir del espejo me descubro ausente en el lugar en que estoy, puesto que me veo allá. A partir de esta mirada que de alguna manera recae sobre mí, del fondo de este espacio virtual que está del otro lado del vidrio, vuelvo sobre mí y empiezo a poner mis ojos sobre mí mismo y a reconstituirme allí donde estoy; el espejo funciona como una heterotopía en el sentido de que convierte este lugar que ocupo, en el momento en que me miro en el vidrio, en absolutamente real, enlazado con todo el espacio que lo rodea, y a la vez en absolutamente irreal, ya que está obligado, para ser percibido, a pasar por este punto virtual que está allá. (1967, p. 46)

Indudablemente, la heterotopía, como se verá más adelante, desempeñó un papel crucial en la configuración del pensamiento y, por supuesto, en la filosofía occidental. En todo caso, la incertidumbre sembrada en torno a que el pensamiento es puramente representativo; es decir, si sólo refleja la realidad es una cuestión ciertamente cuestionable. La idea de la heterotopía alude al retorno de lo visual restituido por el *espejo* marcada por esta cuestión insalvable de la perspectiva (o la mirada) y, en consecuencias, de las posibilidades de distorsión no solamente con relación a la realidad, sino en la misma relación con el "otro".

Por lo visto, esta noción del *espejo* en el pensamiento y la filosofía occidental es consecuencia directa del *cogito, ergo sum* cartesiano[3]. Ahora bien, esta idea en torno a la conciencia, sin duda, subyace a ciertos procedimientos cartesianos y hegelianos preocupados por capturar la realidad factual mediante la racionalidad; sin embargo, autores como Heidegger o Wittgenstein manifiestan:

> …nos hacen ver el fenómeno histórico de las imágenes basadas en el espejo, la historia de la dominación de la mente de Occidente por las metáforas oculares, dentro de una perspectiva social. Los dos se centran en el individuo singularmente favorecido más que en la sociedad –en las posibilidades de

[3] La metáfora del espejo fue utilizada por diferentes autores; es el caso de Jean Baudillard, cuando explica los procesos espectrales producidos por el imaginario revolucionario construido por el marxismo: "Esta más o menos claro (a pesar de las proezas exegéticas de los estructuralistas marxistas) que el análisis de la forma/representación (el status del signo, del lenguaje que gobierna todo el pensamiento occidental), la reducción crítica de esa forma de colusión con el orden de la producción y la economía política, escapó a Marx" (2000, p. 13).

> mantenerse al margen de la banal auto-decepción característica de las últimas fechas de tradición decadente. (Rorty, 1979, p. 21)

Ciertamente, la predominancia de la mirada moderna sobre el *espejo* no ha permitido desentrañar las dimensiones epistémicas y ontológicas fondeadas en el marco de la cultura occidental de rasgos universalizantes y unívocos.

Desde el psicoanálisis, retomando los aportes de Lacan (2005) sobre el *estadio del espejo* como una identificación o *imago* del sujeto y desplazada esta idea a la comprensión del proceso de configuración ideológica y epistémica sobre la realidad da cuenta de los mecanismos narcisistas que subyacen al proceso de edificación del conocimiento científico. En esta perspectiva se desprende que el "otro" como tal no existe y, por lo tanto, el *espejo* lacaniano es un *espejo* narcisista. En rigor, este tema de los efectos del *espejo* fue –y es– crucial para la configuración –y constitución– de la realidad en la que (pre)dominaría una mirada proveniente de los reflejos emanados por el *espejo* narcisista. Se produce una (cosmo)visión sesgada –y/o distorsionada– de la realidad y, sobre todo, en la imagen auto-creada del "otro". Desde ya, se trata como dice Fernando Calderón: "Construimos, pues, nuestra propia identidad a través de la mirada de los otros. Y la identidad es problemática porque resulta ser un mecanismo de control entre el deseo y la censura" (Calderón y Sanjinés, 1999, p. 76). Vale decir, la teoría de los *espejos* en la versión lacaniana: el sujeto es determinado, fundamentalmente, por el enunciado ya que como dice Lacan (2005) en el otro no hay ningún significante que en un momento dado pueda responder por lo que soy. El sujeto solo aparece en tanto encuentre el significante que ya había allá.

Con el propósito de explicitar los efectos tempestuosos producidos por los reflejos del *espejo* en la constitución del sujeto es menester y pertinente dar cuenta de la preocupación literaria prestada, por ejemplo, por el escritor argentino Jorge Luis Borges a esta cuestión. En un sentido simbólico el escritor argentino se dedicó a dilucidar con minuciosa prolijidad la cara y contracara de la realidad, por la vía del *espejo*, dando cuenta que la imagen especular es todo cuanto rodea a la realidad. Borges imaginó que todas las cosas se duplicaban, que todo hombre tenía su *alter ego* como reflejado en un espejo secreto. Al respecto, el último fragmento del poema *Espejos* de Borges es categórico:

> Dios ha creado que se arman de sueños y las formas de espejo para que el hombre sienta que es reflejo y vanidad. Por eso nos alarman. (1997, p. 67)

Ahora bien, en el ejercicio de mirar al otro se entra en el juego de los espejos. Espectro viene de Especto que significa *espejo*. Entonces, al mirar el sujeto al otro miramos en un *espejo* y ve un espectro, su propia imagen a la vez, siendo común ver en el otro a uno mismo. Al mirar en el *espejo*, espectro de uno mismo, se revela aquello que no se sabe del sujeto y las imágenes emergentes de ello vistas en un contexto que rodea al sujeto y que mira y completa su identidad.

La categoría de *estadio del espejo* y de lo imaginario aludido, por Lacan, como se explicó anteriormente tiene una intrínseca relación sobre los efecto-/implicaciones epistemológicas producidas por el *espejo*. Bajo esta perspectiva, se hace necesario articular la noción lacaniana del *espejo* con el régimen escópico trabajado por Martín Jay (2003) sobre la mirada. En este contexto, reviste una crucial importancia el análisis de Jay sobre *los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* de Jacques Lacan:

> Aquí el autor [Lacan] nos da una complicada explicación de los modos en los que el sujeto es situado en un campo visual dividido entre un ojo que mira un espacio geométricamente ordenado que se extiende ante él y una mirada, con la cual los objetos `miran a su vez´ el cuerpo del ojo que está mirando. Aunque el formalismo modernista procuró trascender el régimen escópico perspectivista identificado con el ojo en su versión más cartesiana, en realidad lo sustituyó por una opticalidad pura en que suprimió la tensión entre el ojo y la mirada. (2003, p. 289)

Por lo visto, la matriz donde se funda el régimen escópico pertenece al *cogito* cartesiano que localizó a la mirada en un trono desde el cual los otros sentidos cumplieron roles subordinados. Esta idea desplazada a la perspectiva epistémica y ontológica ciertamente produce influencias en el ámbito de las ciencias sociales. Como diría Jay "Nuestras epistemologías más influyentes han estado siempre centradas en lo ocular" (2003, p. 254).

Dicho sea, al pasar, la necesidad de la "objetivización", condición *sine qua non* de las ciencias sociales modernas, se basa fundamentalmente en la necesidad de la "observación fáctica". Es aquí donde la visión juega un rol crucial: el ojo sobre los "hechos sociales", como diría Emile Durkeim para la aprensión de los "objetos de estudio" como tales. Por lo expuesto, el "régimen escópico" formaría parte ineludible de los procesos de configuración de las ciencias sociales, ya que la mirada lógica de cuño cartesiano es parte inherente de los mecanismos epistémicos y ontológicos de la aprehensión de los objetos de estudio en cuestión. En esta lógica, el papel de los régimenes escópicos

de la modernidad es clave para desentrañar aquellos procesos de representación subyacentes de la construcción epistémica con relación al "otro". Al respecto, Richard Rorty (1979) en su *Filosofía y espejo de la naturaleza* sostiene "en el modelo cartesiano *inspecciona* entidades modeladas sobre las imágenes retinales […]. En la concepción de Descartes –que llegó a ser la base de la epistemología 'moderna'–, lo que hay en el espíritu son *representaciones*" (1979, p. 45). Ciertamente, el perspectivismo cartesiano se constituye en un arquetipo visual a partir de la cual los mecanismos de representación –fundamentalmente, con relación al "otro"– operan a través de aquellos reflejos emanados por el *espejo* para la configuración identitaria del sujeto. Entre una de las aristas de la representación está aquella articulada a la noción focualtiana de la vigilancia epistémica, cuestión constitutiva de la mirada moderna. Vale decir, aquí está presente aquella noción o diferenciación entre el ojo del cuerpo y el Ojo de la Mente, –pensamiento, intelecto o perspicacia– identificado como aquello que separa a los hombres de las bestias (Rorty, 1979, 44). Ahora bien, esta jerarquización en la perspectiva de la mirada científica se asienta fundamentalmente en una observación omnisciente que se traduce en "la idea de 'contemplación', del conocimiento de los conceptos o verdades universales en cuanto ***Oewpía,*** convierte al Ojo de la mente en la modelo inevitable de la forma superior de conocimiento" (1979, p. 44).

En rigor, el ojo en el proceso de configuración de la representación es un dispositivo epistémico diferenciador que se refleja en el desempeño de la mimesis de una realidad configurada parcialmente; no solo por los reflejos producidos amen a la luz sino fundamentalmente por el *locus* de enunciación privilegiado a partir de la cual se construye la imagen del otro. En lo que sigue a partir de las consideraciones planteadas anteriormente sobre el

espejo y el *régimen escópico* se analizará con mayor detalle su implicación en la disposición de la mirada eurocéntrica (pre)dominante en el abordaje de las ciencias sociales sobre América Latina.

Efecto epistémico del espejo eurocéntrico sobre América Latina

El discurso de la modernidad se centró, entre otras cosas, en la jerarquización social, la misma se asentó en un dispositivo ideológico de cuño eurocéntrico. En este sentido, ¿de qué manera la metáfora del *espejo* posibilita desentrañar las implicaciones epistémicas e ideológicas del descubrimiento de América Latina y su *continuum* histórico en la impregnación en las ciencias sociales?

La constitución –o imposición– del orden social/político hegemónico en América Latina no puede entenderse sin el papel epistémico/ideológico desplegado por un dispositivo cultural que posibilitó la configuración del imaginario colonial. En este sentido, este orden social-político supuso el disciplinamiento de las ciencias sociales que configuró un pensamiento social, la génesis de este pensamiento data desde el descubrimiento de América.

La reflexión sobre el disciplinamiento del pensamiento social latinoamericano se inscribe, por lo tanto, en el horizonte colonial de la modernidad, el mismo tiene como su rasgo distintivo el haber establecido una jerarquía y una estructura epistémica de poder ligadas fundamentalmente a los modelos civilizatorios afines al paradigma de la modernidad y, en consecuencia, eurocéntricos (Lander, 2000). Por lo visto, este proceso de construcción epistémica de la modernidad configuró una "geopolítica de conocimiento". Al respecto, Walter Mignolo explica:

> América Latina es una consecuencia y un producto de la geopolítica del conocimiento, esto es, del conocimiento geopolítico fabricado e impuesto por la 'modernidad', en su autodefinición como modernidad. En este sentido, 'América Latina' se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales y estadistas latinoamericanos y se esforzaron por llegar a ser 'modernos' como si la 'modernidad' fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder. (Citado en Walsh, 2002, p. 18)

Ciertamente, el proceso de edificación epistémica e ideológica en América Latina, desde sus inicios, marca un *continuum* histórico de los procesos de construcción de aquel imaginario colonial, el mismo posibilitó la legitimación de un orden social e ideológico que permanece inclusive en la actualidad. Su expresión más ilustrativa y contemporánea es el modelo neoliberal.

Ahora bien, para entender el proceso de construcción ideológica, es necesario recurrir a la metáfora del *espejo* que permitirá desentrañar el epistemicidio (Boaventura de Sousa, 1998), provocado por el descubrimiento de Abya Yala y luego la invención de América Latina. Desde el psicoanálisis, Lacan (1991), como se vio anteriormente, se ha interesado en dilucidar el estadio del espejo como una identificación o *imago* del sujeto. Esta idea desplaza al proceso de configuración ideológica y epistémica de América Latina y es reveladora de los mecanismos narcisistas que subyacieron en la construcción del imaginario colonial. Veamos:

El *espejo* como metáfora es uno de los tropos que permite comprender la construcción identitaria en el proceso de "obser-

vación" a América Latina por parte de Europa desde 1592. Ahora bien, mientras las "imágenes culturales nos remite a la idea de lo 'otro'; el espejo nos devuelve 'lo mismo" (Mitre, 2006, p. 5). Precisamente, esta idea del *espejo* como mecanismo subjetivo se ha enraizado a lo largo del discurrir histórico del pensamiento occidental desde el proceso de la conquista ibérica. Como diría Walter Mignolo "la modernidad reflejada a sí misma en el espejo" (2003, p. 27). Ciertamente, el *espejo eurocéntrico* como mecanismo epistémico e ideológico en la construcción de América Latina supuso la negación del "otro"[4].

Asimismo, este establecimiento epistémico se desplaza en un contexto signado por el predominio del pensamiento utópico moderno que afloró en el período renacentista. No debemos olvidar, el renacimiento[5] marcó significativamente a Europa ya que descubrió gracias a ésta, entre otras cosas, el papel por el cual se difundieron las ideas de la filosofía greco-romana. Las ideas helénicas constituyeron en referentes "científicos de objetividad" inequívocos para "ver", o mejor dicho, para inventar a América Latina a su "propia semejanza"; es decir, de los europeos. Vale

[4] Al respecto, Olver Quijano dice: "La 'invención' de América Latina da cuenta, entonces, de un no reconocimiento y, en consecuencia, de la negación de la alteridad, proceso posibilitado por un intenso encubrimiento propio de la instauración de un proyecto con ontología y teleológica eurocéntrica, en otras palabras, de la cultura occidental y su pretensión de hacerse universal y occidental" (2002, p. 36).

[5] Sobre la influencia del renacimiento en la configuración del canon epistémico/ideológico sobre la mirada de América Latina, Enrique Dussel explica: "se 'inventó' el 'ser asiático' de lo encontrado. […] América fue inventada a imagen y semejanza de Europa […]. El 'ser asiático' –y nada más– es un invento que solo existió en el imaginario, en la fantasía estética y contemplativa de los grandes navegantes del Mediterráneo. Es el modo como 'desapareció' el Otro, sino como 'lo Mismo' ya conocido (el asiático) y solo reconocido (negado entonces como Otro): 'encubriendo' (1994, pp. 38-41).

decir, "el conocimiento 'objetivo' que había sido acumulado y con esos 'conceptos' interpretó e imaginó a Europa, y por esa vía muchas veces la inventó" (Montiel, 2006, p. 7). Dicho de otra forma, el objeto de estudio, en este caso América Latina, fue también construido en función de los imaginarios propios europeos, pues este proceso cognoscente "es constituido de 'propiedades' que le otorgan esa identidad [la europea, en este caso específico], lo 'definen'; esto es, lo deslindan y al mismo tiempo lo ubican respecto de los otros 'objetos' [en este caso específico a América Latina]" (Quijano, 1997, p. 441). Este conocimiento objetivo, asumido por los ibéricos con relación a su objeto de estudio, en este caso específico, América Latina se constituyó en la pretensión científica que impregnaría, a la larga, a las ciencias sociales latinoamericanas.

El pensamiento filosófico moderno, asentado en la razón, es el fundamento epistémico central para el abordaje de la realidad social; en este caso, para que "la razón se reconozca a sí misma, no sólo como sujeto y objeto, sino que se sitúe más allá de ese acto reflexivo, esto es, fuera de sí" (Mitre, 2006, p. 5). Es decir, el posicionamiento en el "más allá" marcó al conocimiento científico de occidente; en otras palabras, estableció jerarquías epistémicas en la relación entre el sujeto y el objeto de investigación configurando una distancia ontológica (Dussel, 1997). Como resultado de este proceso de distanciamiento en la relación sujeto-objeto emerge "el sujeto aislado", conformando un presupuesto epistémico de lo que se vino a denominar como el *cogito ergo sum* cartesiano (Quijano, 1997, p. 441). En todo caso, esta distancia cognoscitiva fue una constante en el proceso de producción de conocimientos sobre la realidad latinoamericana que

posibilitó analizar a las sociedades latinoamericanas enmarcadas bajo la lupa de la lógica binaria civilización-barbarie[6].

Una de las consecuencias emanadas de la colonialidad se centra, fundamentalmente en aquella deformada por la imagen del *espejo* en la configuración de la realidad socio-cultural de América Latina. Al respecto, Anibal Quijano (2000) dice:

> Aplicada de manera específica a la experiencia histórica latinoamericana, la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. Pero, al mismo tiempo, somos tan profundamente distintos. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada.
>
> Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos

[6] Sobre la invención del "otro" y de los mecanismos epistémicos/ideológicos para el disciplinamiento y la domesticación de la alteridad y la instauración de la barbarie como forma ontológica y epistémica. Edmundo O'Gorman sostiene: "…en la invención de América y en el desarrollo histórico que provocó hemos de ver, pues, la posibilidad efectiva de la universalización de la Cultura de Occidente como único programa (sic) de vida histórica capaz de incluir y ligar a todos los pueblos, pero concebido como tarea propia y no ya como resultado de una imposición imperialista y explotadora" (1957, p. 98).

> problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada. (pp. 225-226)

Ciertamente, aquel *espejo eurocéntrico* (pre)dominante en la mirada sobre América Latina marcó a las ciencias sociales: racismo científico, patriarcado, progreso, entre otros se constituyeron en los supuestos y prejuicios del pensamiento europeo sobre América Latina (Lander, 1997). En rigor, el *espejo eurocéntrico* impide ver al "otro"; eso sucedió, por ejemplo, en el caso boliviano cuando la imposición de los estereotipos fue un forjador de identidades. Lo "indio" o lo "cholo" en Bolivia no solo lo son "en sí" ni "para sí" mismos, sino ante todo "para otros"; o sea, son autoimágenes de estereotipos o contraestereotipos (Barragán, s.f.). Al respecto, de estas consecuencias producidas por el *espejo eurocéntrico* en la configuración de identidades, Silvia Rivera señaló: "la identidad de uno no se mira en el otro como un espejo para reencontrar un sentido afirmativo a lo que en principio no es sino un insulto o prejuicio racista y etnocéntrico (1993, p. 27).

Ahora bien, el *espejo eurocéntrico* por excelencia forma parte de aquel dispositivo epistémico de la *intelligentzia* ilustrada que, con una mirada fondeada en una matriz colonial, va realizando su tarea académico-intelectual en su dimensión interpretativa. Vale decir, esta doble característica de esta *intelligentzia* ilustrada, a la vez como *locus* de enunciación, deriva a su segundo rasgo: hacedores epistémicos, que se acentúa con mayor intensidad cuando está articulada al pensamiento hegemónico en auge. Por ejemplo, la expansión de la economía neoliberal en América Latina posibilitó paralelamente– el surgimiento de los *think tanks* "ilustrados" que, artículo un discurso versado en la democracia representativa con el discurso de la economía de mercado. Para

ello, su análisis se redujo a la institucionalidad democrática, desdeñando otros factores de índole socio-cultural[7].

Por lo visto, la constitución de los diferentes órdenes social-políticos hegemónicos en América Latina no puede entenderse sin el papel epistémico-ideológico desplegado por un dispositivo cultural. En este sentido, este proceso de disciplinamiento de las ciencias sociales latinoamericanas configuró un pensamiento social signado por el *espejo eurocéntrico*. En todo caso, este disciplinamiento del pensamiento latinoamericano se inscribe en el horizonte colonial de la modernidad, el cual tiene como rasgo distintivo el haber establecido una jerarquía y una estructura epistémica de poder ligadas, fundamentalmente, a los modelos civilizatorios afines al paradigma de la modernidad.

Ahora bien, la pregunta clave es saber: ¿cúal es la génesis de esta epistemología científica moderna? Al respecto, Walter Mignolo, en su libro *The Darker side of Renaissance*, explora una tesis referida a que el descubrimiento de América trastoca la cartografía establecida por los europeos en la que el *centro étnico* y el *centro geométrico* de observación coincidían. Esta ruptura geográfica emergente del descubrimiento de América, gravita decisivamente en el imaginario científico europeo, sobre todo, en los procesos de representación cultural. Siguiendo con la tesis de Mignolo "la cartografía incorporó la *matematización de la perspectiva* que [...] supuso la adopción de un *punto de vista fijo y único,* es decir, la adopción de una *mirada soberana* que se

[7] Al respecto, Javier Sanjinés dice: Como [Xavier] Albó afirma, la teoría de los dos ojos fue muy importante porque puso en atención en aquellos aspectos sociales y culturales que están relacionados con los estudios de la etnicidad. A menudo deja de lado la politología (Albó olvida referirse también a los temas de género), la etnicidad es lo que Albó llama la 'silueta'" (2005, p. 180).

encuentra *fuera de la representación*" (Citado en Castro-Gómez, 2005, p. 62). En este sentido, la pretensión científica del "intérprete" de la realidad socio-política posibilitó ubicarse en una posición jerárquica o un *locus enuntiadudus* privilegiado (como diría Walter Mignolo), desde el cual inquirió la realidad social. En todo caso, a partir de esta vena intelectual, la "cultura europea" pasó a ser un prototipo cultural de rasgos universales.

En este sentido, con el propósito de desentrañar teóricamente los rasgos de este posicionamiento jerárquico de corte eurocéntrico, Santiago Castro-Gómez construye el concepto de la *hybris del punto cero* que permite explicar la pose de endiosamiento que asume el sujeto:

> La hybris del punto cero al que se refiere a una forma de conocimiento que eleva pretensiones de objetividad y cientificidad partiendo del presupuesto de que el observador no forma parte de lo observado. Esta pretensión puede ser comparada con el pecado de la hybris, del cual hablaban los griegos, cuando los hombres querían, con arrogancia, elevarse al estatuto de dioses. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de un Deus absconditus que puede ver sin ser visto, es decir que puede observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera a sí mismo, de la legitimidad de tal observación. Equivale, por tanto, a instituir una visión del mundo reconocida como válida, universal, legítima y avalada por el Estado. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. (2005, p. 2)

La conquista ibérica transitó paralelamente a la inquisición española que en los siglos XV y XVI influyó intelectualmente en la pretendida jerarquía epistémica. Al respecto, Caro Baroja, dice: "La universidad era escuela de la violencia intelectual; en ella se desarrollaba una especie de *hybris*, de 'valer más' intelectual" (1994, p. 14). Ciertamente, esta *hybris a posteriori* se alojó en el imaginario colonial de las ciencias sociales latinoamericanas y fue fundamental para el *loci* de enunciación (Mignolo, 2003) de cuño eurocéntrico (Lander, 2000). En consecuencia, esta *matriz* colonial –como diría Patricio Noboa (2005)– implicó que la producción de conocimientos con pretensiones científicas de occidente y, sobre todo, con una mirada que "echó anclas" en el régimen escópico de carácter ocular-céntrico (Jay, 2003). En su esencia, este patrón civilizatorio dominante en los procesos de jerarquización cognoscente de la representación cultural-identitaria que, por la vía de la violencia epistémica (Spivak, 2003), no solo es una cuestión aditiva, sino fundamentalmente constitutiva de la modernidad, ya que la "construcción del imaginario de la 'civilización' exigía necesariamente a la producción de su contraparte: el imaginario de la 'barbarie' " (Castro-Gómez, 2000, p. 151). Precisamente, esta relación binaria civilización/barbarie refleja de manera inequívoca e ilustrativa el *colonialismo interno* (Rivera, 1993) impregnado en los ámbitos intelectuales-académicos que en su generalidad respondieron al orden socio-político de raigambre colonial en el devenir histórico de América Latina y, en ese sentido, siguiendo la propuesta de Rodolfo Stavenhagen (1971) se hace necesario que la ciencia social sea más comprometida con la realidad social y política**.**

Por lo visto, el mito de la modernidad es el eje discursivo de la constitución política e ideológica hegemónica, factor clave para la configuración de un orden social de raigambre colonial.

La idea de progreso que acariciaban las élites, en el fondo, fue una caricatura de los modelos civilizatorios de Occidente. El colonialismo se arraigó en el discurso del progreso, y estas prácticas discursivas fueron legitimadas por la vía del pensamiento social. En este sentido, los fundamentos epistémicos occidentales de "observar" la realidad social desde posiciones jerárquicas, desde la *hibrys del punto cero*, como diría Castro-Gómez, es un hilo que cruza el pasado colonial hasta hoy, la idea de la objetividad científica, la visión holística (homogénea) y la noción teleológica (el progreso) fueron los fundamentos centrales del mito de la modernidad, lo que permitió a una élite de letrados obtener un posicionamiento privilegiado. Este es el caso específico de los emergentes intelectuales bolivianos, que configuraron un *locus enuntiadotis* "ilustrado", para edificar epistémicamente el orden social y político hegemónico neoliberal. En ese sentido, resulta interesante la "teoría de los dos ojos"[8] del katarismo boliviano como posibilidad epistémica cierta de revertir la mirada del "espejo eurocentrado" y "ocular-céntrico" de la modernidad y encontrar nuevos derroteros para interculturizar las ciencias sociales en América Latina, particularmente en un momento crucial (momento constitutivo, diría Zavaleta) para la nueva configuración estatal, particularmente, en el caso boliviano.

[8] Según Javier Sanjinés "Uno de los aspectos fundamentales del katarismo es su teoría de los dos ojos (Albó, 1987, p. 402). Con ella el katarismo situaba el análisis de la sociedad en dos ejes visuales: uno veía Bolivia como problema de las naciones oprimidas (pueblos y grupos étnicos sojuzgados) que fueron olvidadas por el estado. Para este ejercicio de visualización social, era insuficiente aplicar a Bolivia la visión occidental, sistémica, que observa exclusivamente con el ojo mental de la razón. […] Si la ingeniera institucional se empecinaba a comprender la realidad desde los modelos occidentales de la gobernabilidad, el katarismo moderado combinó esos modelos de racionalización con la lectura de la realidad concreta. En este proceso, la 'teoría de los dos ojos` modificó el cartesianismo racionalista del ojo mental" (2005, p. 179-179).

Referencias

Albo, X. (1987). From MNRistas to kataristas to katari. En S. Stern, *Resistence, Rebellion, and Consciousness in the Andean Peasant World.* Madison: University of Wisconsin Press.

Bhabha, H. **(**1994) *The Location of the Culture*, New York: Routledge

Barragan, R. (s/f). Entre polleras, lliqllas y ñañazas: Los mestizos. *La Razón*, pág. 1.

Baudrillard, J. (1997). *Crímen Perfecto.* Barcelona: Anagrama.

Borges, J. L. (1997). *El hacedor.* Madrid: Alianza Editorial.

Boroja, C. (1994). *El señor inquisidor.* Madrid: Alianza Cien.

Calderon, F., & Sanjines, J. (1999). *El gato que ladra.* La Paz: Plural.

Castro-Gómez, S. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En Santiago Castro Gómez, *La reestructuración de las ciencias sociales en América* (págs. 94-107). Quito: Instituto Pensar, Centro Editorial Javeriana.

Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños.* Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad.* Bogotá: Uniandes.

Dussel, E. (1997). *Filosofía de la liberación.* Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y Eurocentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* pp. 41-54 Buenos Aires: CLACSO.

Foucault, M. (1980). *El orden del discurso.* Barcelona: Tusquets.

Hall, S. (1997). *El trabajo de la representación. Representation. Cultural representations and signifying practices.* London: Sage.

Jay, M. (2003). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural.* Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2005). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como nos revela en la experiencia psicoanalítica. En S. Z. (comp), *Ideología. Un mapa de la cuestión.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* pp. 11-40. Buenos Aires: CLACSO.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Madrid: Akal.

Mitre, A. (2006). La noción de identidad en la tradición racionalista y el tema de la modernidad. *Periódico Atar a la Rata Nº 18*, págs. 4-5.

Montiel, E. (2006). América en las utopías de la modernidad. *Periódico Juguete Rabioso Nº 121*.

Noboa, P. (2005). La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. En C. W. (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.* pp. 71-100 Quito: Abya-Yala.

O'gorman, E. (1957). *La invención de América.* México: Fondo de Cultura Económica.

Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano. Nº 9* pp.117-131.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* pp. 201-230 Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, O. (2002). *De sueño a pesadilla colectiva. Elementos para una crítica político-cultural del desarrollo.* Cauca: Alcaldía Municipal Cajibio.

Rivera, S. (1993). La raíz: colonizadores y colonizados. En Albó, Xavier y Barrios, Raúl (coordinadores), *Violencias encubiertas en Bolivia. Cultura y política.* (págs. 26-139). La Paz: CIPCA.

Rorty, R. (1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza.* Madrid: Closas.

Sanjinez, J. (2005). *El espejismo del mestizaje.* La Paz: IFEA. PIEB.

Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología, 39*, 297-364.

Stavenhagen, R. (1971). Como descolonizar las ciencias sociales. En editor o compliador? *Sociología y subdesarrollo.* México, D.F.: Nuestro Tiempo.

Walsh, C. (2002). Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En Walsh, Catherine, Schiwy, Feya y Castro-Gómez, Santiago, *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino.* Pág. 24-39 Quito: UASB, Abya Yala.

Acerca de la reconfiguración de la teoría social

Antonio Mayorga Ugarte[1]

Resumen

El presente texto trata de la reconfiguración de la teoría social, de la ampliación de los estrictos criterios cientificistas que permearon, y aún permean, el sustrato, las formas y los procedimientos de conocimiento de lo social y sus sucedáneos.

Ciertamente, la aparición de otras maneras de creación de conocimiento deriva de una discusión larga en el tiempo y de una crítica a los presupuestos convencionales de la episteme moderna. Y aunque algunos rasgos de estos quiebres o diferencias han sido tempranamente mencionados por Anthony Giddens en su Las nuevas reglas del método sociológico (1987), aquí se hará hincapié en la sugerente reflexión de Clifford y Geertz planteada en su Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social (1998) y la teorización de Jürgen Habermas planteada en su Teoría de la acción comunicativa (1989).

Palabras clave: Giro lingüístico, actos del habla, genealogía del poder, giro interpretativo, intersubjetividad.

El giro interpretativo

Un primer paso para caracterizar el remapeo del pensamiento social es estableceruna distinción entre los modelos explicativo e interpretativo. Como se sabe, la controversia entre ambos se sitúa en torno a la ubicación disímil respecto al objeto de conocimiento. El modelo explicativo, anclado como está en

[1] Responsable del Centro de Investigaciones de Ciencia Política – UMSS.

la lógica positivista, considera al mundo social indiferenciado del mundo natural, y realiza, simulando modelos de las ciencias duras y/o naturales, tareas de explicación causal de fenómenos sociales a los que suscribe como cosas o hechos dispuestos a la observación, manipulación o medición de un observador distanciado. Esta relación asimétrica entre el sujeto cognoscente y el objeto descansa en una posible y necesaria "iluminación", ordenamiento y dominio de la realidad bajo los imperativos del quehacer científico.

Ahí, la realidad social es concebida en tanto máquina, organismo, sistema o estructura y aparece desprovista de temporalidad e historia. Por tanto, los fenómenos e individuos son meros instrumentos, apéndices o figuras espectrales de estructuras o funciones. En ese ámbito, las partes –individuos, fenómenos y funciones– se interrelacionan en el marco de un sistema que se reproduce perpetuamente: partículas o fragmentos de una estructura vacía, los individuos cumplen roles/funciones que les dictamina el sistema social o les determina una estructura cualquiera.

El modelo interpretativo, en cambio, considera que el mundo social es un ámbito simbólicamente preestructurado; consecuencia de la interacción social. Configurado por el lenguaje y la acción de sujetos que se comunican y/o se dominan, el mundo social está tramado de sentidos que es menester interpretar. El modelo interpretativo opera en torno al significado o sentido de las interacciones sociales que modelan el mundo a su imagen y semejanza. Para Geertz, por ejemplo, dichas interpretaciones "centra(n) su atención en el significado que las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres tienen para quienes poseen tales instituciones, acciones, costumbres, etc." (1998, p. 34). Omitida la separación entre sujeto cog-

noscente y objeto, las tareas de interpretación son obra de los legos sobre las que pueden realizarse interpretaciones de segundo orden, o, puesto de otro modo, realizando "análisis sistemáticos del mundo conceptual en el que viven los condottiere, los calvinistas o los paranoicos", a la manera de Burckhardt, Weber o Freud (p. 34).

El giro interpretativo del conocimiento científico supone un cambio significativo en los parámetros de explicación del mundo, y, como lo desarrollaremos más adelante, está básicamente vinculado a la irrupción de la filosofía del lenguaje –sobre todo en su versión pragmática– como punto de quiebre con la metafísica y la ciencia positiva que dominaron el pensamiento occidental desde un lejano origen griego hasta mediados del siglo XX.

Estas sustantivas transformaciones del pensamiento que Geertz señala no como un "otro simple trazado del mapa cultural (…), sino una alteración radical de los principios de la propia cartografía" (1998, p. 32), se expresan, a su criterio, en la proliferación de nuevas analogías. Más allá de las que provienen de la "manipulación física", lo que habría en el marco del giro interpretativo es el despliegue de tres de ellas: 1) las del juego, 2) del drama y 3) del texto.

1) Recurriendo a las ideas de autores tan disímiles como Wittgenstein, Huizinga y Goffman, con la analogía del juego se introducen las nociones de regla y estrategia. Al ser este mundo resultado de las acciones de los individuos y no de fuerzas que lo rebasan o determinan, éstos son capaces de imponer horizontes de sentido en base a la realización exitosa de una racionalidad estratégica o instrumental; eso sí atados a reglas que han producido y que están, sin embargo, compelidos a seguir y reproducir.

2) Entre la teoría ritual y la teoría de la acción simbólica la analogía del drama investiga en torno a las "estratagemas expresivas que al fin y al cabo hacen que la vida colectiva parezca algo tangible" (1998, p. 40). Víctor Turner, que es afín a la teoría ritual del drama, considera que para entender los procesos sociales, hay que analizar aquellos eventos públicos dramáticamente expuestos o, lo que es lo mismo, aquellas puestas en escena colectivas en situaciones de conflicto. Los dramas sociales expresan momentos de crisis y, según él, revelan la profundidad de la vida social al hacer visibles "los aspectos normalmente encubiertos por las costumbres, y hace(r) aterradoramente prominentes los hábitos de la rutina diaria" (1974, p. 47).

La pretensión de Turner es analizar las motivaciones, expectativas y preferencias de los individuos –en su relación con otros– más que las funciones o roles de la estructura social o cultural. Hay una apuesta por el estudio de las acciones, intencionada y conscientemente motivadas, con que los individuos fijan o establecen el orden social. Son los actores sociales, temporalmente situados, los que modelan las estructuras institucionales, las reglas formales o informales, las formas organizativas y los sistemas de autoridad, basados tanto en su "voluntad, motivación, rangos de atención y nivel de aspiración" cuanto en los "símbolos, señales y signos verbales y no verbales" con los que intervienen públicamente (1947, p. 50).

3) La analogía del texto que es la que abre mayores posibilidades a la interpretación, aunque es la más esquiva teóricamente, parte, en el criterio de Geertz, del concepto de inscripción de Paul Ricoeur. Los fenómenos sociales pueden interpretarse como fenómenos "legibles" en tanto se considere a los discursos como acontecimientos o acciones. Según Ricoeur, esta idea

de discurso como acontecimiento, al escapar de la reducción del lenguaje a mero sistema lingüístico o *langue*, "proporciona la clave para efectuar la transición de una lingüística del código a una lingüística del mensaje, (y) nos recuerda que el discurso se realiza temporalmente y en un momento presente, mientras que el sistema del lenguaje es virtual y está fuera del tiempo" (1995, p. 25). Es con esta lingüística del discurso –en la que se prevé la articulación entre discurso, acontecimiento y sentido– que se abriría el camino para ir más allá del texto e interpretar el contexto en el que éste se inscribe. Basado en el trabajo de Alton Becker, Geertz repara en elementos similares que deben investigarse para dar con un análisis discursivo de lo social: "la relación de sus partes entre sí; la relación del texto con otros asociados a él cultural e históricamente; la relación del texto con aquellos que en cierto modo lo construyen; y finalmente su relación con las realidades que se considera que se encuentran fuera de éste" (1998, p. 46).

A partir de estas nuevas analogías que son las puntas de lanza del giro interpretativo del pensamiento social y confirman su reconfiguración, Geertz sugiere autores e ideas que, bajo "peticiones de ayuda" (1998, p. 47), merecen complementarse. Es parte central de este ensayo realizar tal complementación apoyados, a su vez, en algunas teorizaciones de Habermas que integrando un conjunto variado de otras teorías aluden al giro lingüístico de la filosofía y ciencia modernas.

El giro lingüístico

En su Teoría de la acción comunicativa, Habermas articula dos enfoques teóricos que le permiten operar un giro lingüístico: la filosofía del lenguaje y la hermenéutica. Con esa articulación,

cuyo eje central es la pragmática del lenguaje o sociolingüística del segundo Wittgenstein y la teoría de los actos de hablade Austin, pondrá énfasis analítico en las dimensiones simbólica y significativa de la acción social, a partir de una reconstrucción de la teoría de la acción social weberiana.

Una primera explicación de las modificaciones internas del quehacer teórico habermasiano está planteado por él mismo en estos términos:

> Mi apropiación de la hermenéutica y de la filosofía analítica me condujo entonces a la convicción de que la Teoría Crítica de la Sociedad tenía que liberarse de la conceptuación de la filosofía de la conciencia, de las categorías básicas de la tradición filosófica que se remonta a Kant y Hegel (Albrecht Wellmer ha llamado más tarde a esto el "giro lingüístico" de la Teoría Crítica). El resultado estrictamente metodológico de mi dedicación a la hermenéutica y a la filosofía analítica del lenguaje consistió en primer término en que me fue posible poner al descubierto la dimensión de un acceso, en términos de comprensión, al ámbito objetual simbólicamente estructurado de las ciencias sociales. (Habermas, 1988, p. 13)

Bajo esos presupuestos, su tarea inicial consiste en recomponer la sociología comprensiva e interpretativa (o v*erstehen*) o teoría de la acción social de Max Weber, a través del desplazamiento de una fase primigenia hacia una fase reconstruida. En la primera fase, la *verstehen* pretende la comprensión e interpretación de la acción humana mediante una "captación empática de su estado de conciencia" (Giddens, 1987, p. 21), y

como tal se realiza desde una perspectiva estrictamente subjetivista. En la segunda fase, la *verstehen*, al influjo de la filosofía del lenguaje, contesta tal itinerario weberiano y su monológica comprensión de la acción social, y realiza una torsión hacia otro punto: la interpretación debe operarse sobre sujetos que se comunican entre sí, es decir, sobre interacciones sociales mediadas lingüísticamente.

Anthony Giddens (1987), en consonancia, considera que:

> La comprensión de uno mismo está conectada integralmente con la comprensión de los otros. La intencionalidad no debe ser considerada, en consecuencia, como la expresión de un inefable mundo interior de experiencias mentales privadas, sino como algo que depende necesariamente de las categorías comunicativas del lenguaje. (…) La comprensión de lo queuno hace sólo se torna posible comprendiendo –o sea pudiendo describir– lo que hacen otros, y viceversa. Es una cuestión de semántica antes que de empatía. (p. 21)

Por tanto, aunque el concepto de acción social procurado por la v*erstehen* weberiana intenta un acceso al ámbito simbólico-significativo de la actividad humana; este ámbito es concebido como una mera proyección intencional de la conciencia subjetiva.

La reconstrucción habermasiana de la teoría de la acción introduce, en cambio, el supuesto de la intersubjetividad. Este supuesto indica que la producción del mundo social no deriva de la acción intencional de los sujetos sino de las prácticas signifi-

cativas[2] que traman las interacciones entre sujetos. Así, la comprensión e interpretación de la actividad humana no opera sobre la acción intencional de sujetos monologantes sino sobre una red de interacciones sociales mediadas por símbolos y signos.

El cambio de la *verstehen* primigenia supone, por tanto, una sustitución de la problemática de la conciencia por la problemática del lenguaje. Habermas (1988) refiere, al respecto:

> La filosofía lingüística no entiende ya la conexión entre intención y acción a partir de una constitución de plexos de sentido, es decir, en el marco trascendental de un mundo que se construye a partir de actos de conciencia. (…) El análisis lingüístico conduce a la fundamentación de una sociología comprensiva que estudia la acción social en el plano de la intersubjetividad. (p. 203)

Para la reconstrucción de la teoría de la acción social son necesarias, entonces, la inclusión de dos teorías provenientes de la filosofía del lenguaje: 1) la pragmática del lenguaje o sociolingüística de Ludwig Wittgenstein y 2) la teoría de los actos del habla de J.L. Austin.

En el caso de Wittgenstein, se reconoce un periplo de dos momentos: el positivista lógico, expuesto en su Tractatus lógico-filosófico (1981), y el sociolingüístico, expresado en su Investigaciones filosóficas (1986). Para una diferenciación de ambos, va esta sucinta descripción:

[2] Giddens señala que dichas prácticas significativas se denominan indistintamente "juegos del lenguaje" según Wittgenstein, "realidades múltiples" según Schutz, y "estructuras del lenguaje" según Whorf (1987, p. 19).

> El primer momento –el del Tractatus– es formal y sistemático; el segundo –el de las Investigaciones filosóficas– es marcadamente contextual. (…) En el "primer Wittgenstein", las significaciones del lenguaje estarían condicionadas por una estructura –lógica– que delimita su campo de pertinencia; en el "segundo Wittgenstein", los sentidos no dependen de ninguna estructuración especial, hay que estudiarlos contextualmente, de acuerdo a sus condiciones de uso (Antezana, 1983, p. 158).

En el segundo momento wittgensteiniano, el lenguaje pierde su carácter unitario y universal para deslizarse en una multiplicidad de juegos de lenguaje[3] que operan condicionados por el uso lingüístico en el marco de contextos sociales específicos. Es decir, "las significaciones del lenguaje ya no hay que buscarlas en algún (cualquier) sistema que las explicite, sino en la vida práctica, en la manera cómo los hablantes de una comunidad lingüística lo usan, lo practican" (p. 158). De ahí que exista una "íntima relación de los hablantes y el complejo contextual y pragmático" (p. 159).

Es decir, la comprensión del *sentido* del lenguaje ha dejado de ser una mera capacidad de aprehensión de signos adheridos

[3] Aunque no existe una definición formal de la noción de juegos de lenguaje, A.J. Ayer cita una frase de Wittgenstein, presente en su Investigaciones filosóficas: "(L)a expresión 'juego de lenguaje' tiene como finalidad resaltar el hecho de que hablar un lenguaje es parte de una actividad o de una forma de vida" (Ayer, 1986, p. 89). Es decir, según señala una acotación, "(l)as palabras no se pueden entender fuera del contexto de las actividades humanas no lingüísticas con las que el uso del lenguaje está entretejido: las palabras, junto con las conductas que las rodean, constituyen el juego del lenguaje" (Kenny, 1984, p. 25).

a reglas formales, y es, más bien, una actividad en la que se interpretan "las reglas gramaticales que son siempre también reglas de las comunicaciones en que uno se ha ejercitado, y que sólo se efectúan en el contexto social de las formas de vida" (Habermas, 1988, p. 216). Lo que se señala es que hay una fuerte correspondencia entre juegos de lenguaje y formas sociales de vida, ya que "las relaciones simbólicas en el marco de los juegos de lenguaje en que uno ha crecido son a la vez relaciones objetivas de interacciones sociales" (p. 216).

Así, con la idea de que aprender y dominar los juegos del lenguaje en los que se habla es aprender a habérselas con determinado contexto social o forma de vida, se transita hacia la postulación del nexo entre lenguaje y acción:

> Para "entender" un lenguaje tenemos que "dominarlo". Entender significa, entonces, entender algo de una cosa, poder hacer algo o dominar algo en lo que uno se ha ejercitado y que ha aprendido. (…) Entender el lenguaje y saber hablar remiten a haber adquirido ciertas habilidades, haber aprendido el ejercicio de ciertas actividades. (…) Entender tiene que ver con la anticipación virtual de acciones, que por su parte presupone procesos de aprendizaje. Entender el lenguaje remite a saber actuar. (p. 217)

Según la sociolingüística de Wittgenstein, en efecto, las acciones están prefiguradas por el lenguaje que, a su vez, se realiza como una acción. En suma, lenguaje y acción conforman un todo articulado:

Wittgenstein entiende los juegos de lenguaje como un complejo de lenguaje y praxis. Se imagina un uso primitivo del

lenguaje en que una de las partes grita palabras y la otra actúa conforme a ellas. (…) Wittgenstein define: "Llamaré juego de lenguaje al conjunto: al lenguaje y a las actividades con que el lenguaje está entretejido" (1986, p. 216).Sin duda, con el tránsito de la lógica a los usos, y la idea de la articulación entre lenguaje y acción, tan cara a la noción dejuegos de lenguaje, J.L. Austin (1998) elabora su teoría de los actos del habla, desde la cual se consigna una reconstrucción completa de la sociología comprensiva e interpretativa.

Juegos del lenguaje y actos de habla

Con la noción de juegos de lenguaje y la teoría de los actos de habla, la pragmática del lenguaje o sociolingüística rebasa el criterio estrictamente representacional o constatativo del lenguaje, en el que decir algo es representar estados de conciencia o es constatar hechos y/o estados de cosas de la realidad. Ciertamente, esta cuestionada reducción del lenguaje a mero espejo de la realidad es desplazada por la idea de su estructural condición performativa: con el lenguaje, al decir algo hacemos algo en el mundo. Por supuesto, esta invención discursiva de la realidad, está tramada, en parte, por el entendimiento intersubjetivo entre miembros de una comunidad lingüística y/o cultural.

Desde ya, esta fuerte correspondencia entre el lenguaje y las interacciones sociales, conmina a precisar el objeto de los análisis: la interpretación de su sentido o significado recae sobre los usuarios del lenguaje y el contexto social en el que se mueven. Ello supone, elaborar descripciones y análisis de los procesos de acuerdo o en disputa con verdades construidas en cadajuego de lenguaje, en cada forma social de vida y en cada temporalidad histórica.

En efecto, es menester apoyarse en una sociología de la acción que, sin embargo, sobrepase el análisis de la acción intencional y consciente de sujetos monologantes y transite hacia una interpretación de las acciones estructuradas intersubjetivamente, y que están moldeadas, por tanto, por un variopinto mundo socio-cultural. Justamente, la teoría de los actos de habla parte de esa consideración: las acciones de los individuos no provienen de su subjetividad al pervivir insertas en una red de interacciones comunicativas que anticipan sus palabras y sus actos. Su propuesta alude a una interpretación del *sentido* del lenguaje en pos de la aprehensión de sus usos sociales, dados en un mundo de la vida[4] que opera como saber de fondo.

Con la teoría de los actos de habla y su desarrollo en el seno de la teoría de la acción comunicativa, es posible dar cuenta de esta doble dimensión del fenómeno simbólico-significativo: la social y la lingüística. Por un lado, Austin elabora una tipología de los actos de habla y, por otro lado, a partir de ella, Habermas reestructura la tipología de la acción social primigenia. Esta red conceptual propiciará, además, la atención a la dimensión política o estratégica del ámbito simbólico-discursivo.

[4] Para Habermas, el mundo de la vida es "el acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente". Sus componentes estructurales serían: 1) La cultura, que es "el acervo de saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo". 2) La sociedad, que es el conjunto de "ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad". 3) La personalidad, que es el grupo de "competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad" (1989b, p. 176, 179 y 196).

En Cómo hacer cosas con palabras (1998), Austin señala tres tipos de actos de habla: 1) Locucionarios o Constatativos, con los que el hablante expresa estado de cosas; dice algo. 2) Ilocucionarios o Performativos, con los que el sujeto realiza una acción diciendo algo. 3) Perlocucionarios, con los que el hablante busca causar un efecto sobre su oyente. Cabe añadir que los actos de habla *ilocucionario*s se dan en un ámbito de acuerdos entre el hablante y el oyente, con la intención expresa y definitiva de comunicarse; en cambio, con los actos de habla *perlocucionarios* el hablante busca intencionadamente causar un efecto –adyacente al comunicativo– sobre el oyente, con estricta orientación a la consecución de fines particulares.

Basado en esta tipología, Habermas reestructura la versión primigenia o weberiana de la acción social, reducida al modelo de la racionalidad con arreglo a fines[5]. Además de definir tipos de acción según estén guiados por tramas de intereses –que son los únicos que considera la sociología de la acción de Weber–, la nueva tipología añade los tipos de acción guiados por acuerdos normativos. Para Habermas (1989ª, p. 367), por tanto, las acciones sociales tienen dos orientaciones básicas: las que corresponden a 1) la coordinación por tramas de intereses y a 2)

[5] Según Habermas (1989ª, p. 359ss), pese a que Weber introduce el sentido como concepto fundamental de la acción, su sociología está implicada en una teoría intencionalista de la conciencia y, entonces, carece de una teoría del significado. No explica el sentido empleando como base los significados lingüísticos, ni lo relaciona con el medio lingüístico de la comprensión o entendimiento posibles, sino con las opiniones e intenciones de un sujeto de la acción, al que a un principio se concibe como un sujeto aislado. Lo fundamental para Weber no es la relación interpersonal de al menos dos actores lingüística e interactivamente competentes, sino la actividad teleológica de un sujeto de acción solitario. Weber parte, pues, de un modelo teleológico de acción y define el sentido en tanto diferido de una intención precomunicativa de acción.

la coordinación por acuerdo normativo. En el primer caso, las acciones están orientadas al éxito, y se denominan acciones *estratégicas*. En el segundo caso, las acciones están orientadas al entendimiento, y se denominan acciones *comunicativas*[6].

Actos de habla y acción social

Descritas ambas tipologías, puede plantearse un sistema de relaciones entre actos de habla y acciones sociales: las acciones comunicativas son tramadas por actos de habla ilocucionarios y las acciones estratégicas por actos de habla perlocucionarios. Es decir, las acciones estratégicas buscan el éxito particular del hablante, manipulando o distorsionando una comunicación previamente alcanzada. De ahí que en contextos de índole estratégica el acto comunicativo pasa a un plano secundario y se distorsiona: la coordinación de la acción tiende a desvincularse del consenso regulado por acuerdos normativos e intenta guiarse, exclusivamente, por tramas de intereses.

Está claro que las acciones estratégicas orientadas a la consecución de un éxito particular deben coordinarse por vías perlocucionarias, una vez admitida la existencia de una vinculación primigenia con el reconocimiento intersubjetivo y su lógica de convenciones o acuerdos, ya que, en efecto, las acciones estratégicas utilizan los mismos recursos que se usan en la conformación de los consensos orientados al entendimiento –así sea que los pongan a su servicio.

[6] Al respecto, Habermas señala: "Cuento, pues, como acción comunicativa aquellas interacciones mediadas lingüísticamente en que todos los participantes persiguen con sus actos de habla fines ilocucionarios y sólo fines ilocucionarios. Las interacciones, en cambio, en que al menos uno de los participantes pretende con sus actos de habla provocar efectos perlocucionarios en su interlocutor los considero como acción estratégica mediada lingüísticamente (Cursivas del autor. 1989[a], p. 378).

Acciones estratégicas y pretensiones de legitimidad y poder: la dimensión política

A partir de esta red conceptual, se puede también consignar la dimensión política de las interacciones sociales. De ahí que, como categoría, la acción estratégica sirva para analizar la construcción de las legitimidades políticas que se dan a través de la movilización de creencias en el plano simbólico-discursivo, y que son la base de la conquista y del ejercicio del poder.

Si los actos de habla perlocucionarios suceden en el marco de reglas de juegosde lenguaje que hablante y oyente conocen y siguen, y de formas sociales de vida que comparten, el éxito de cualquier pretensión de legitimidad y de poder depende del reconocimiento intersubjetivo conseguido, del seguimiento a las reglas del juego de lenguaje en uso, o de la apelación a las formas sociales de vida respectivas. Fuera de ese contexto, las emisiones del hablante, la pretensión de legitimidad requerida y la pretensión de poder buscada caen en el vacío: lo que el hablante dice desfallece en el sinsentido.

El hablante que pretende legitimidad enuncia, expresa, argumenta o persuade en un vasto campo intersubjetivo en el que se comunica con alguien y con el que comparte determinados juegos de lenguaje, o lo que es lo mismo: los actos de habla que pretenden causar un efecto perlocucionario están anclados en el mundo social, en las prácticas, hábitos, valores, saberes y creencias que la componen. Por tanto, toda acción estratégica que pretende legitimidad debe manipular y distorsionar la formación lingüística de consenso para transitar hacia la conquista del poder. Al orientar su acción al logro del éxito particular, quien pretende legitimidad quiebra la simetría de la interacción comunicativa como paso previo a la pretensión de poder.

Al caracterizar con mayor detalle los rasgos de 1) las pretensiones de legitimidad y de 2) las pretensiones de poder, puede evidenciarse mejor la índole de su nexo. En 1), para el logro de sus fines, el hablante todavía debe adoptar los mismos recursos que los usados en la formación lingüística de consenso. En 2), el sujeto, ya legitimado, se desvincula de la interacción comunicativa y apela a instrumentos extra-lingüísticos: la asignación de cargos y la violencia organizada. Según Habermas (1989b, p. 373s), en las sociedades modernas el dominio tiende a desvincularse de las apelaciones al mundo dela vida. Se sustituyen la reproducción cultural, la integración social y los procesos de socialización por los medios de control sistémicos: el dinero y el poder. Claro que solamente el dinero, de suyo equivalente general, se constituye en un medio de control como tal, al diluirse en una estricta racionalidad con arreglo a fines. El poder, en cambio, debe articular previamente legitimidad, y para ello debe ceñirse a una racionalidad más bien comunicativa.

En fin, la conquista y el ejercicio del poder sobreviene a una tupida red de relaciones intersubjetivas mediadas discursivamente, por lo que su existencia depende de la movilización de creencias que perviven en el subsuelo: en los prejuicios e imágenes de comunidad u orden urdidas socialmente.

Genealogía del poder

Esta relación entre discurso y poder está minuciosamente analizada por Michel Foucault en el seno de su método *genealógico* –complementario, en este caso, al modelo *pragmático*. Aunque en trabajos previos, con la noción de *episteme*[7] discurra en torno

[7] Véase, por ejemplo, su Las palabras y las cosas (1984), donde analiza cómo se conforma cada episteme,en tanto conjunto de saberes y prácticas, de

a la constitución histórica de los discursos de verdad –los que en determinada época cada sociedad elabora y establece como tales–, que cuajan en un proceso de temporalidad larga vía la continuidad y/o ruptura de saberes y prácticas[8], y van confirmándose como regímenes de verdad[9], la atención precisa y densa al respecto Foucault la desarrolla con su idea de política de la verdad.

Esta idea, deudora de cierta reflexión nietzscheana, plantea que los discursos verdaderos tienen su origen en la más ferviente disputa, y son resultado de la victoria de un modo de ordenar el mundo social que se impone furiosamente sobre otro u otros. Al pervivir anclados en un exacerbado antagonismo, los discursos disputan por abrirse camino hacia una verdad prevaleciente y definitiva. Ajenos a la argumentación o a cualquier eficacia retórica, los discursos perviven más allá del fenómeno meramente lingüístico o del imperativo comunicativo, y se inscriben, más bien, en las relaciones de fuerza y de poder. De ahí que para analizar toda conformación de las verdades socialmente vinculantes es menester indagar los rasgos de la disputa política, cuya impronta belicosa la origina.

---

juicios y prejuicios que operan como modelos paradigmáticos o hegemónicos de interpretación de la realidad, y que dan sentido a las acciones de los sujetos.

[8] Para analizar este proceso constitutivo de los discursos de verdad, el primer Foucault rastrea arqueológicamente aquellos elementos de acumulación o persistencia y los nudos críticos de las diversas epistemes (clásica y moderna, por ejemplo), dispuestas a manera de sedimentos o capas superpuestas.

[9] Según Foucault, "(c)ada sociedad tiene su régimen de verdad, su 'política general' de la verdad: es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero" (1985, p. 143).

En su La verdad y las formas jurídicas, Foucault repara en el seguimiento analítico a estos condicionamientos extra-lingüísticos, ya que, a manera de complemento a la perspectiva pragmática, es menester partir del análisis de los discursos en el marco de ciertos juegos de lenguaje y formas socialesde vida que les corresponden, siempre y cuando dichos juegos sean considerados también como "juegos estratégicos de acción y reacción, de pregunta y respuesta, de dominación y subordinación, y también de lucha" (1986, p. 15).

En efecto, las verdades, producidas por el lenguaje y la acción de los sujetos sociales, tienen una historia cuyo signo es la confrontación. La estructural dislocación y conflictividad del mundo social permite traducir las relaciones sociales en relaciones de fuerza y, por tanto, encallar en la lucha política como realización de tal antagonismo constitutivo. Así, el análisis de las relaciones políticas en la sociedad, de la lógica de posiciones e imposiciones al interior del campo discursivo, de las acciones estratégicas de los sujetos, son, con ayuda de la genealogía del poder foucaultiana, objetos centrales del todo análisis.

Las prácticas sociales, tejidas por acciones comunicativas y estratégicas parte a parte, poseen una historia, en cuyo seno engendran verdades fundadas una y otra vez al calor de las batallas político-simbólicas. El método genealógico prevé el análisis de esta constitución histórica y política de los discursos verdaderos; de su origen hostil y violento. Marcada por la contingencia y la discordia, "la verdad es el destello que brota del choque entre dos espadas, aunque no sean del mismo hierro del que están hechas las espadas" (Nietzsche, citado por Foucault, 1986, p. 22).

A modo de conclusión

Si bien la reconfiguración del pensamiento social propuesta por Geertz sugiere la ampliación de la esfera de influencia del modelo interpretativo ejercido vía la sustitución de analogías "más familiares a los tahúres y estetas que a los fontaneros e ingenieros", no indica sino de manera inicial cuáles los caminos teóricos y cuáles los enfoques en juego para acometer tarea de tal envergadura.

Junto con las analogías del juego, del drama y del texto invoca "los análisis de actos del habla que llevan a cabo Austin y Searle, modalidades de discurso tan diferentes entre sí como la 'acción comunicativa' de Habermas o la 'arqueología del saber' de Foucault" y un largo etcétera, y aunque no es su interés abundar en conceptos al respecto pues quizá para él "la cuestión verdaderamente importante no consiste en plantear cómo conjugar todo este magnífico desorden, sino en plantear qué significa esa agitación" (p. 48), el propósito de este ensayo ha sido bosquejar parte de ese bagaje teórico que pone en consideración y complementar sus tan intensas y ricas sugerencias. Pues, sin duda, el giro lingüístico implicado en la teoría de la acción comunicativa ofrece elementos suficientes para terminar de dibujar –desde la antropología, la sociología, la politología, la sicología o sus combinaciones e interconexiones– las nuevas cartografías con las que nos guiamos para no perdernos en el bosque de símbolos, signos, hechos y cosas que hacen al mundo.

Sin haberse propinado una herida al corazón de la filosofía del sujeto o de la conciencia, ni haberse desatado la camisa de fuerza racionalista y esencialista, no habría reconfiguración posible del pensamiento social. Giro interpretativo, giro lingüístico y

pensamiento post-metafísico mediante, se admite que el mundo es de vez en vez un mundo simbólicamente preestructurado, de ahí que su objeto analítico esté hecho de la materia de las palabras y de las acciones de sujetos comunicados y enfrentados.

Para interpretar los lenguajes y las acciones que componen un orden social permanentemente producido en el acuerdo y en la pugna, todo análisis debe desplazarse en torno a específicas[10] dimensiones contextuales, situacionales, históricas y políticas del ámbito simbólico y significativo. De lo que se trata, entonces, es de dar cuenta de los procesos significativos y simbólicos de la acción de los sujetos, considerando que, ahí, las palabras no son sólo cifras de la razón argumentada sino instrumentos de vaciamiento del Otro en la voluntad de poder de Uno. Que determinadas interpretaciones sobre la realidad se impongan a las demás como verdades incontrastables, que alcancen el estatuto de sentido común y circulen en el marco de un juego de lenguaje intersubjetivamente construido, no implica la persuasión o la conversión de ideas o creencias, implica la realización de una batalla política-simbólica: definir el sentido común es clavar la espada en el corazón del enemigo.

[10] Ciertamente, una lógica analítica de este tipo es cercana al esquema abductivo de Charles S. Peirce. Al desechar tanto el modelo inductivo (mera "acumulación de observaciones" que se generalizan) cuanto el modelo deductivo ("derivación automática de un modelo explicativo" abstracto), lo que se pretende es operar vía la abducción, en tanto hay "un proceso de inferencia basado en la formación de hipótesis concretas para explicar hechos concretos"; tratando de "postular teorías específicas para situaciones específicas" (Harrowitz, citado por Alonso, 1998, p. 210). Más parecidas a las tareas detectivescas de Sherlock Holmes o Guillermo de Baskerville que a las de un profesor de lógica-formal, lo que se busca son "indicios" –los signos, símbolos y acciones–, "tomados como huellas sintomáticas, que nos permiten revelar e interpretar los fenómenos sociales más generales" (p. 211).

Referencias

Alonso, Luis (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

Antezana, Luis H. (1983). *Teorías de la lectura*. Altiplano: La Paz.

Austin, J.L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Ayer, A.J. (1986). *Wittgenstein*. Barcelona: Crítica.

Foucault, Michel (1984). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

(1985). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza editorial.

(1986). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.

(1994). *Microfísica del poder*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Geertz, Clifford (1998). "Géneros confusos: La refiguración del pensamiento social". En: *El surgimiento de la antropología posmoderna.* Barcelona: Gedisa.

Giddens, Anthony (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

Habermas, Jurgen. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid:Tecnos.

(1989a). *Teoría de la acción comunicativa*. *T.I*. Madrid: Taurus.

(1989b). *Teoría de la acción comunicativa*.*T. II.* Madrid: Taurus.

Kenny, Anthony (1984). *Wittgenstein*. Madrid: Alianza editorial.

Ricoeur, Paul (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.

Turner, Víctor (1974). "Dramas sociales y metáforas sociales". En: *Dramas, Fieldsand Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, Nueva York, Cornell University Press.

Wittgenstein, Ludwig (1981). *Tractatus* lógico-filosófico. Madrid: Alianza editorial.

(1986). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM.

Pluralismo epistemológico: anarquismo, utopía y dignidad del conocimiento

Marco Panchi J.[1]

Resumen

Investigadores, docentes y estudiantes de las ciencias sociales nos enfrentamos continuamente a un campo de trabajo y estudio que tiende a ser restrictivo, excluyente y repetitivo. Los temas, enfoques y autores se repiten constantemente y por momentos, parece que la academia latinoamericana no es más que una replicante de las tradiciones europeas. Frente a esto, la misma epistemología europea y el anarquismo epistemológico ofrecen posibilidades para renovar a la academia y encontrar mecanismos de producción de conocimiento en lugares que el método científico ha negado.

Palabras clave: epistemología, anarquismo, pluralismo epistemológico, Feyerabend, método científico, ciencias sociales.

Introducción

Quienes nos desempañamos en el espacio académico de las ciencias sociales nos enfrentamos a diario a un terreno complejo, donde las posibilidades de producción y gestión del conocimiento deben convivir e interactuar con las posibilidades de producción y gestión de recursos económicos y, muchas veces, las segundas condicionan a las primeras. Por otra parte, es un terreno exigente que demanda el involucramiento en diversas ta-

[1] Docente universitario e investigador en FLACSO Ecuador, especializado en estudios de la marginalidad, consumos culturales y análisis de la imagen.

reas, que se mueven entre la docencia, la investigación, la asesoría y consultoría y múltiples otras tareas que a veces no dialogan unas con otras.

Esto conlleva a la limitación del trabajo académico, a la generación de una serie de recursos analíticos que no han atravesado el desafío de la experimentación y pocas veces cruzan los límites de lo que cotidianamente se hace para abordar las ciencias sociales. A esto, cabe sumarle un notable eurocentrismo en la academia latinoamericana que todavía llena los planes de estudio de las universidades.

Estas son sin duda limitantes para la heurística, configurándose en mecanismos que convierten a la academia latinoamericana en una suerte de "máquina" poco innovadora que toma los insumos disponibles y trabaja con ellos lo más pronto y efectivamente posible, sin capacidad de innovación, o al menos, de innovaciones importantes.

¿Cuáles son esos insumos disponibles? Al menos se podrían señalar tres: el método de investigación, la búsqueda de una plataforma teórica única y, la bibliografía oficial y validada. Busquemos explorar cada una.

El problema del método

¿Qué es producir conocimiento y cómo se generan las formas de comprender el mundo? Sin duda los mecanismos para apropiarse de la realidad son diversos y se mueven en diversos estratos, desde perspectivas metafísicas hasta las estrictamente experimentales-reproductibles. Cualquier persona puede entregarse a la ciencia o la religión para encontrar respuestas a sus inquietudes existenciales o para hallar mecanismos de incidencia para transformar un mundo que pueden considerar bien o mal hecho.

Frente a esta diversidad que convive en cualquier territorio del mundo, la pregunta más adecuada parece no ser cómo surge el conocimiento, sino cuál conocimiento es válido, y debe ser protegido y defendido, y cuál puede ser olvidado e incluso combatido.

La búsqueda del conocimiento cierto es una tarea de profundas raíces políticas. No solo que tiene implicaciones para las lógicas conservadoras y capitalistas que instituyen qué formas de pensamiento son las que logran avance y progreso y por ello se oponen radicalmente a los arcaísmos limitantes. También implica a aquellas lógicas críticas que luchan, desde su perspectiva, contra la ideologización y una suerte de "estupidización", producto de la cultura de masas y la industria pop que tendrían sometidas a grandes poblaciones a una vida de consumo e irreflexión perfectamente funcional al capitalismo.

Con este contexto, los mecanismos correctos de selección, delimitación, abordaje, experimentación, replicabilidad y cuantificación de los fenómenos sociales que permiten darle una condición de objeto más o menos controlado, son aquellos que señalan la validez de un conocimiento obtenido. A todas esas herramientas de control es lo que llamamos método. El método es la forma en cómo el gran abanico de probabilidades de apropiación de la realidad se reduce a formas verdaderas y falsas; el método es, por tanto, el productor de la verdad.

La tarea de Emile Durkheim (1997) fue precisamente ofrecer, en términos positivistas, un método para que la sociología pueda producir verdad. "Las reglas del método sociológico" y su propuesta de entender un "hecho social" como un evento externo, imperativo o coercitivo que muestra la expresión de un grupo social o de toda la sociedad y que puede ser entendido sin

ser atravesado por las necesidades personales, ha sido un intento que, si bien ha dejado de ser persistente en ciertas prácticas investigativas, es particularmente vívido en el discurso periodístico.

El método de Durkheim demandaba para este propósito, tres reglas fundamentales. Primero, desechar las prenociones del investigador –siguiendo la línea de Descartes (1983)–; segundo, definir claramente el objeto de estudio; y, tercero, defender la objetividad. Estas eran –o son– las reglas para realizar un trabajo investigativo adecuado y, por tanto, generar desde las ciencias sociales una concreción correcta y verdadera de conocimiento. Ahora, aunque el concepto de objetividad mal puede ser defendido como un valor todavía apoyado en los espacios académicos, la demanda de perfecta definición de los fenómenos a ser estudiados y de abandono de las prenociones para la aplicación rigurosa de la teoría aprendida, no parecen haber disminuido considerablemente de importancia y, de hecho, son valiosas para la práctica académica.

El problema de la plataforma única

En "Las nuevas reglas del método sociológico", Anthony Giddens (1987) reconoce la influencia del giro lingüístico en las posibilidades de generación de conocimiento y cómo este permitió desechar la categoría de "verdad" como producto indiscutible y verificable. Sin embargo, advierte en la historia de las ciencias sociales una búsqueda continua de una suerte de Newton sociológico, de un sujeto en cuya producción intelectual radique la base para construir todo un edificio sólido de conocimientos que permitan comprender el mundo.

Desde esta lectura, si bien las ciencias sociales son capaces de reconocer la importancia de la subjetividad, la intersubjetividad y los conocimientos situados por el contexto social y los

límites del lenguaje, ello no ha evitado que se busque insistentemente una línea de pensamiento, o un pensador, que sea el núcleo de todo aquello que somos capaces de conocer.

¿No fueron acaso Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel o Marx, los "Newton" de las ciencias sociales que debían responder a la totalidad de los fenómenos sociales?, ¿no se buscó en el pensamiento de estos y muchos otros pensadores las formas de resolver el mundo y procurar sus cambios deseables? La ortodoxia que pretende encontrar en unos cuantos libros el conocimiento cierto y a partir de ahí seleccionar aquello que debe ser combatido y desechado, no es una práctica extraña en los espacios académicos o militantes.

El problema de la bibliografía oficial

Un tercer elemento de estructuración del conocimiento académico aparece por el innegable eurocentrismo, que muestra a la academia del "norte global" como el espacio auténtico de la producción científica. Para la academia eurocentrista y quienes la sostienen, el refinamiento, la exquisitez, la sofisticación, están en la producción intelectual europeo-norteamericana. El mito, lo burdo, lo superficial, lo pseudocientífico, están en el "sur global", están en América Latina.

Los textos que sobresalen en los planes de estudio de las carreras de ciencias sociales forman parte de dichas narrativas del "norte global" y facilitan los marcos teóricos para comprender los fenómenos que se producen en América Latina. Desde esta perspectiva, es mejor cuando se narra a este continente desde Europa, es mejor cuando se produce eso que Mohammed Eddine Affaya (1997) llama "esquizofrenia identitaria", ese fenómeno que hace que nuestra forma de auto-comprendernos sea construi-

da desde una lectura externa, que sea el europeo quién nos diga quiénes o qué somos.

La crítica desde la propia Europa

Vale la pena preguntar cuántos docentes o estudiantes, investigadores iniciales o ampliamente experimentados se han detenido por un momento a pensar cuáles han sido los métodos usados por los autores, siempre recurridos en el trabajo académico, para llegar a sus conclusiones. ¿Cuánto de ese trabajo escapa radicalmente al misticismo y la indisciplina que el pensamiento científico formal combate? y, ¿cuánto ha dejado por fuera una academia sustentada en el método, la plataforma única y la bibliografía eurocentrista?

Las opciones para hacerle frente a este panorama, han decantado muchas veces en un reniego generalizado de la academia, acusándola de solipsista, vanidosa, esnobista, descontextualizada e incluso inútil para enfrentar la realidad. Señalar a la academia del "norte global" como la oponente y como una manifestación de opresión y violencia incapaz de autocrítica, se ha vuelto una postura común para quienes han caído en la desazón de la producción de conocimiento.

Sin embargo, la academia europea ha desarrollado desde hace décadas su propia autocrítica y, para comprenderla, cabe aquí pensar en el aporte del filósofo austriaco Paul Feyerabend. Este autor y su postura anarquista han sido claramente polémicos. Sobre él no han faltado las detracciones que lo señalan más como un *performer* de las ciencias sociales y la filosofía más que como un auténtico crítico del aparataje académico. Sin duda, el postulado de "todo vale" expuesto por Feyerabend (1989) puede resultar excesivo para muchos, que lo encuentran como inaplica-

ble, utópico o incluso posmodernista, dando base para una aparente anulación total de la verdad, relativizando todo al punto que cualquier forma de violencia o transgresión sea considerada valiosa para el entendimiento humano.

Sin embargo, considero necesario sacar a este autor de la invisibilidad que sufre en buena parte de las academias latinoamericanas y tratarlo con cuidado, pero con generosidad. Feyerabend es importante para la construcción del conocimiento, no solo por ser un crítico europeo de la academia europea, sino por introducir una serie de señalamientos que permiten comprender que la salida a las limitantes epistemológicas no está en la escapatoria de la academia tal como la conocemos, sino en la activa producción de un pluralismo epistemológico.

A las observaciones que se realizaron anteriormente al ámbito académico, desde la lectura de Feyerabend se pueden añadir al menos otras dos: 1) eso que llamamos ciencia válida no es más que una producción discursiva; y, 2) la ciencia válida no puede evolucionar porque se ha vuelto autopoiética.

La ciencia como producción discursiva

Respecto al primer señalamiento, toda producción de conocimiento sin duda es una construcción argumental. La lógica científica neutral nos diría que el argumento que se sustenta como el mayoritariamente –o únicamente– aceptado, es aquel que ha demostrado ser el más plausible, el más sólido y que ha soportado la mayor cantidad de experimentaciones y verificaciones; aunque ello no excluye la posibilidad de que en algún momento pueda ser refutado y sustituido.

Sin embargo, Feyerabend (1985) introduce en esta perfecta lógica investigativa las acciones de poder que condicionan

la construcción de argumentos. Para el autor, los argumentos están sostenidos en una estructura de poder que los valida y los impone desde criterios comerciales. Los negocios de la educación y la investigación hacen que ciertos argumentos y ciertas formas de abordar a la sociedad –que generalmente son muy cercanos a la academia europea tradicional– sean los espacios que producen mayores réditos económicos y, por ello, es muy difícil que sean cambiados por perspectivas que, aunque innovadoras, no tienen el mismo impacto y atractivo.

Cuando los argumentos validados por el negocio de la academia son incapaces de explicar los fenómenos sociales, generalmente, no se recambian, sino que siguen su vigencia desde la coerción o la propaganda. La estructura de poder y validación promociona ciertos métodos y ciertos autores, que son indiscutiblemente reconocidos como autoridades inamovibles de aquello que han trabajado y por tanto se los promociona generosamente. Cuando esos autores –vivos o muertos– cuentan con una dinámica red de contactos académicos o seguidores, eso les ayuda a tener una alta circulación en los planes de estudio universitarios.

Si la propaganda ya no funciona, la coerción actúa. El método validado y sus autores se utilizan sin negociación, so pena de ser sancionados por la autoridad académica. Si hay rebeldía frente a lo ya determinado, los estudiantes no se gradúan, los docentes no publican, los investigadores no encuentran financiamiento, ninguno se posiciona como un profesional de las ciencias sociales que deba ser tomado en serio. Así, la negativa de usar aquello que ya está establecido como adecuado, convierte al científico social en un diletante, en un delirante, un místico o un "pachamamero"[2].

[2] Expresión despectiva para referir a las personas defensoras o divulgadoras de los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas

La ciencia autopoiética

La autopoiesis –término que no usa Feyerabend pero que lo tomo en préstamo de Maturana y Varela (2004) para referenciar a los sistemas que se autoproducen– es una característica de la ciencia cuando uno revisa la propuesta de Feyerabend y los mecanismos que él considera le permiten a la ciencia no afectar su estructura lógica.

Desde esta perspectiva, por cómo está constituida la ciencia social y sus métodos, se generan una serie de dispositivos correctos de investigación, acción y búsqueda, que permiten a la academia darse permanentemente la razón. El sistema académico no se contradice, sino que genera las posibilidades de mostrar su vigencia. Si en algún momento los argumentos de la ciencia no explican los fenómenos satisfactoriamente, siempre se puede argumentar que aquello que falla es el investigador y su aplicación del método.

Siendo así, aunque la validez del sistema académico es discursiva y ello determinaría también su posibilidad de evolución y sustitución, rara vez los argumentos son puestos en discusión. La noción de que el mundo está limitado por los límites del lenguaje, que produjo Wittgenstein (2003), se transforma en la noción de que la ciencia bien establecida y racionalizada ha desarrollado un lenguaje que rara vez encuentra límites y, por tanto, es más probable que los errores provengan de quien investiga, de quien no sabe usar los marcos teóricos adecuados.

---

latinoamericanos, andinos especialmente, por considerarlas cercanas al misticismo y la pseudociencia.

La anarquía como posibilidad

No es extraño encontrar a quienes, decepcionados por la tradición del pensamiento eurocéntrico, optan por una total mistificación de lo vernáculo, del conocimiento ancestral, de lo indígena o lo afro[3]. Aparecen los pensamientos alegóricos que asumen que defenestrar las ciencias tradicionales es la forma correcta de generar conocimiento valioso. Importa solo la subjetividad particular, la opinión personal, el sentido común, la desautorización festiva, la rebeldía del solipsismo, de creer que contraponerse al dogma eurocéntrico es abandonar cualquier interés en cierto ordenamiento del conocimiento y entregarse a las necesidades particulares de saber o entender únicamente aquello que se desea o que es cómodo para la vida.

Frente al dogmatismo de la producción científica regular o el riesgo de la irresponsabilidad con el conocimiento, el pluralismo epistemológico de Feyerabend (1989) se expone como una iniciativa que no recae en la sustitución de un modelo fijo por otro, ni en la ignorancia justificada como resistencia, sino que confía en la anarquía epistemológica como interacción pluralista.

Por encima de sus críticos, creo que Feyerabend y su plan exponen más que una imposibilidad, una demanda de indisciplina o un plan utópico. Por supuesto, hay que reconocer que como

[3] Aunque estos discursos actualmente no disponen de una producción bibliográfica y académica reconocida, todavía suelen ser comunes en ciertos espacios militantes, nacionalistas o chauvistas latinoamericanos que generalmente impulsan nociones románticas y poco críticas de ciertos conocimientos ancestrales o locales. Muestra de ello, es la defensa que aún se hace del mito del "paraíso prehispánico" que ayudó a construir fuertes imaginarios nacionales durante el siglo XIX y XX, en México, por ejemplo, respaldado por una amplia producción artística.

lo señala Bookchin (2012), el gran problema del anarquismo está en su imposibilidad de reconciliar la libertad personal con la generación de una comunidad. Si lo traducimos a términos que conciernen a la ciencia, la imposibilidad de un anarquismo epistemológico está en conciliar la libertad personal de producción de conocimiento con la conformación de una comunidad científica que puede generar proyectos comunes de mejor comprensión y transformación de la sociedad.

Sin embargo, aunque esta condición queda irresuelta, es necesario pensar al anarquismo desde su demanda fundamental de luchar contra el autoritarismo, venga de donde venga, y ahí radica la posibilidad de sustentar los aportes de Feyerabend. Una epistemología anarquista no puede ser por tanto un particularismo eurocéntrico o anti-eurocéntrico, sino una lucha contra el autoritarismo del método y el posicionamiento de una forma única de pensamiento.

Para generar esto, la anarquía demanda luchar contra la quietud y la comodidad del pensamiento y ello puede pensarse apoyándose en el mismo Feyerabend y otros autores desafiantes de la ciencia social convencional. Expongo aquí al menos 7 propuestas de fortalecimiento de un pluralismo epistemológico viable: 1) trabajo desde el lenguaje; 2) principio de proliferación; 3) alta movilidad; 4) retorno de la filosofía; 5) conjunción conocimiento-estética; 6) anulación de sujeto protagónico y; 7) valoración del tiempo.

El trabajo desde el lenguaje

"Jugar con el lenguaje como lo hacen los niños", es la insinuación que Feyerabend (1989) plantea para encontrar nuevas palabras que permitan avanzar a la ciencia. Si bien esta idea no la

desarrolla ampliamente, deja señalada la posibilidad del valor de encontrar otras nociones útiles desde el atrevimiento de inventar nuevos descriptores y conceptos.

Aquí es necesario pensar si efectivamente el lenguaje disponible aporta a las ciencias sociales recursos para comprender aquello que se estudia o sobre lo que se busca incidir. ¿Acaso recurrentemente no tratamos de encajar ciertos fenómenos sociales dentro de los significantes de una definición ya preestablecida?, ¿no es cierto que aquello que se observa o se vive de forma novedosa, buscamos resolverlo rápidamente desde una descripción que conocemos previamente?, ¿no es también defecto de muchos analistas pensar que los problemas sociales se producen por el desconocimiento, por parte de la población, de ciertas definiciones como democracia, representatividad, justicia, libre mercado, experimento, evidencia o verificación? Muchas veces, el análisis social asume que el mundo está mal cuando no se ajusta a los conceptos que lo armonizan.

Esto remite necesariamente a Boaventura de Sousa Santos (2010) cuando señala que uno de los problemas epistemológicos notables es nuestra concentración en los adjetivos antes que en los sustantivos; es decir, que para señalar que el lenguaje disponible no es suficiente, no se discute el sentido de los sustantivos, sino que solo se añaden o cambian los adjetivos. Como ejemplo, frente a la insuficiencia del sustantivo “democracia”, se añade el adjetivo “representativa”, en lugar de pensar si la democracia sigue explicando algo o debe ser sustituida por otros términos y otras posibilidades que permitan de mejor forma el involucramiento de las poblaciones en la toma de las decisiones que afectan a sus vidas.

Jugar con las palabras, inventarlas o reinventarlas, parece una tarea pendiente y tremendamente intimidante para un campo de trabajo que se ha desarrollado en función de manejar clara y rigurosamente conceptos, antes que de inventarlos o redescubrirlos.

Principio de proliferación

Esta es una propuesta mejor explicada por Feyerabend (1989). Altamente provocativa es la herramienta que plantea para salir de lo que aquí he llamado ciencia autopoiética y motivar a investigadores y estudiantes a generar nuevos conocimientos. El principio de proliferación consiste en el desarrollo de tesis e hipótesis contra-intuitivas, opuestas a aquello que se entiende como totalmente verificado, es pensar en contra de aquello que se piensa no amerita más explicaciones.

Básicamente, el principio de proliferación apoya la idea de encontrar nuevas respuestas a preguntas ya respondidas, desconfiando que dichas respuestas establecidas sean definitivas, usando como principio la sospecha de que sean soluciones marcadas por simples sentidos comunes o lógicas de poder que las han instaurado como válidas.

Si se lo examina con cuidado, esta propuesta no se reduce a la sencilla posibilidad de ir en sentido contrario de lo ya establecido; sino que, apuesta, sin reconocerlo, a comprender la complejidad de la sociedad, en términos de Edgar Morin (2009).

Así, Morin (2009) demanda abandonar los conceptos valorizados por los límites y rigurosidad de sus definiciones. Más bien, apuesta a la conservación de los núcleos de sentido de los conceptos y la generación de nuevas conexiones a partir de ellos.

No importa por tanto la rigurosidad de aquello que se debe entender como democracia, equidad, derechos humanos o cualquier otro concepto útil para comprender la sociedad, sino más bien hay que pensar en la capacidad de generación de conexiones innovadoras que saquen de la limitación a las palabras desde las cuales juzgamos a nuestras comunidades.

Alta movilidad

Desafiar el dogmatismo y autoritarismo del conocimiento demanda de la no fijación en posturas opositoras, pues esto provoca el riesgo de gestar nuevos dogmatismos. La movilidad es un requisito para el pluralismo epistemológico y, por tanto, demanda encontrar insumos que abonen al trabajo académico, no solo en diversas disciplinas de las ciencias sociales, sino, para Feyerabend (1989), en los espacios menos convencionales.

Es indudable cómo la sociología se ha beneficiado de las matemáticas y la economía, y cómo esta última puede trabajar con la antropología o los estudios ambientales. Pero, por ejemplo, ¿puede usarse a la literatura como un insumo sociológico?, no solo como la representación de una expresión intelectual o una estética de época, sino como un insumo capaz de aportar lógicas de análisis que no están presentes en las obras convencionales; ¿es decir, convertir a la literatura no en objeto de estudio sino en proveedora de herramientas analíticas?

La movilidad en los conocimientos, para Feyerabend (1989), consiste en encontrar elementos de comprensión de la realidad en espacios tan dispares como la religión o la brujería. Mi propia experiencia y formación no me permiten llegar tan lejos y confiar plenamente en ciertas expresiones metafísicas. No obstante, sí se muestra urgente y viable, por ejemplo, regresar a

la filosofía como elemento clave de la comprensión del mundo y de la reestructuración de las ciencias sociales.

Es innegable que el carácter especulativo de la filosofía la vuelve blanco de desconfianza por parte de ciertas ramas de la sociología o las ciencias políticas. Sin embargo, resulta urgente consultar si la especialización es conveniente y suficiente aún para resolver las paradojas que el mundo contemporáneo expone, o más bien hay que motivar no solo a un diálogo interdisciplinario, sino a la reintroducción de áreas del conocimiento que, en algún momento, fueron centrales para el pensamiento humano pero que han ido perdiendo protagonismo frente a la demanda de evidencias medibles que olvidan complejizar primero las categorías de las que parten.

Retorno de la filosofía

La alta movilidad nos lleva a pensar en la vuelta de la filosofía para el diálogo con las ciencias. Para Feyerabend (1989), sin embargo, la filosofía no debe verse como una práctica especulativa altamente disciplinaria, sino más bien, como la capacidad de reflexión cotidiana que marca la vida de las personas comunes y les permite pensar en su lugar propio en el mundo y las implicaciones que ello tiene.

Esta demanda de re-introducir la reflexión filosófica en la cotidianidad permite pensar que aquello que se discute en las reuniones comunes, barriales, de amigos, de familia, es una producción de conocimiento que arroja valiosas formas de comprensión para la constitución de la vida.

¿No es acaso ese diálogo con la gente, aquello que el investigador social hace como parte de su indagación minuciosa

de la realidad social? La propuesta de Feyerabend es interesante porque busca sacar del espacio académico la valorización del diálogo cotidiano y mostrarlo como un lugar de construcción epistemológica que está alcance de todos, siempre que exista el compromiso de creer que en esos diálogos hay algo valioso que comprender y poner en diálogo con otros conocimientos. Así, se escapa de la tradición sociológica y antropológica que hace de los diálogos y los intercambios sociales objetos de estudio de donde extraer sus mitificaciones y sus conocimientos ciertos, en función de si se ajustan o no a los patrones de medición y validación que la academia eurocéntrica permite.

Conjunción conocimiento-estética

Vale la pena pensar si el aula sigue siendo el espacio más adecuado para la gestión del conocimiento innovador. Si la estructura de poder-propaganda-coerción que sostiene la academia tradicional y vigente impide, tanto al docente-investigador como a los alumnos, el poder desarrollar nuevas posibilidades epistemológicas, quizás es beneficioso pensar en otros espacios de generación de conocimiento, lo cual no implica necesariamente abandonar al aula como trinchera de cambio social.

Para Feyerabend (1985), el cine es un lugar perfecto para desarrollar estas posibilidades de comprensión que puedan cohesionar diferentes lógicas y ofrecerlas a las personas de forma ampliada e impactante. Creo, sin embargo, que se puede señalar lo mismo para los demás espacios artísticos como la danza, la música, el teatro, los rituales urbanos, las ceremonias religiosas indígenas, mestizas, afrodescendientes o blancas, entre otros.

La producción estética y artística tiene mucho que hacer al momento de cuestionar, construir y reconstruir conocimiento.

De hecho, siguiendo a Gramsci (1999), es importante esta gestión de la expresión cultural como medio para la producción de conocimientos. Los triunfos culturales son pasos previos para los triunfos políticos en el sentido estricto. Generar posibilidades de posicionamiento cultural permite un reconocimiento que puede afectar de manera trascendental la vida de los pueblos, su reconocimiento y autocomprensión.

Anulación de un sujeto histórico protagónico

Aunque Feyerabend no lo señala, apostar por el anarquismo epistemológico no hace otra cosa que anular la posibilidad de existencia de un sujeto histórico privilegiado. No hay un ser altamente consciente que está destinado a transformar su historia y la del mundo. No se puede ya defender la idea de un sujeto protagónico cuya lectura de la realidad contiene la verdad total de la sociedad.

Por supuesto, esto demanda poner en cuestionamiento la centralidad de la clase social para comprender las relaciones sociales –como lo hacen los críticos de Marx y que pretenden convencer con el argumento de que estamos ante un debate superado–, pero además requiere comprender los aportes de los estudios de género, de la etnia, de la edad, de la geografía. Es necesario generar un auténtico ejercicio de interseccionalidad.

Esta es, sin duda, una tarea que ya se realiza en la academia. El diálogo se motiva entre disciplinas de las ciencias sociales, pero ¿se establecen diálogos con conocimientos religiosos indígenas?, ¿con aportes históricos de pueblos afrodescendientes?, ¿con la física o las matemáticas? Efectivamente ¿se sale de los límites tradicionales o los diálogos se establecen entre categorías similares que no se desafían mutuamente?

Valorización del tiempo

Finalmente, esta es un área de la que Feyerabend no se ocupa pero que me resulta inevitable de abordar y que implica reconocer la importancia del tiempo creativo en la producción académica. Cuando señalo este tiempo creativo busco justamente señalar que es necesario en la producción de conocimiento un espacio en la reflexión que no esté atravesado por la disciplina y el ordenamiento metodológico, sino por la capacidad de "jugar" con las teorías y los conceptos con el fin de convocar a la originalidad.

Si bien el trabajo analítico demanda de un orden de procesamiento de la información y de sistematización de la misma, con el fin de contar con insumos que permitan generar interpretaciones ordenadas y adecuadas de aquello que se trata de estudiar; también es cierto que muchas veces este trabajo se vuelve el único argumento para justificar la valía de lo que académicamente producimos.

El valor de una tesis o una investigación se reduce entonces al riguroso uso de los conceptos y los datos obtenidos, los cuales han dialogado en un orden claro y no permiten vacilaciones sobre aquello que se presenta. Sin duda este es un valioso ejercicio para exponer resultados de interpretación de la realidad desde marcos teóricos bien definidos, pero ¿dónde se producen la originalidad y los nuevos conceptos?

Generalmente, este proceso de rigurosidad analítica –cuando existe– se lleva a cabo entre horas de clase, trabajos por revisar o redactar, realizar otras actividades económicas, lo cual reduce el espacio de trabajo creativo. El análisis se hace con aquello que se tiene a disposición y la preocupación fundamental

está en la obtención de resultados plausibles más que en discutir las bases teóricas y epistemológicas desde las que se construyen dichos resultados.

El momento creativo debería ayudar a romper con esa rutina y premura de la producción intelectual. Debería ser el espacio que permita jugar con el lenguaje para generar nuevos sustantivos, debería ser el espacio para la alta movilidad, para la filosofía cotidiana, para pensar en la vinculación estética. El espacio creativo es aquel que algunos artistas todavía se otorgan a sí mismos para crear sin presiones.

Sin embargo, en la dinámica en la que se mueven investigadores, docentes y alumnos, este espacio creativo de pensar con alto juego y sin presiones, es quizás el mayor de los privilegios y es una práctica que solo corresponde a una élite académica que puede permitirse "solo pensar" y no combinar su trabajo intelectual con muchas más actividades cotidianas.

El anarquismo epistemológico y la dignidad del conocimiento

Un ser humano es el producto de discursos y, a su vez, los produce. Usa para existir, aquello que lo usa a él para existir. El ser humano disfruta y soporta, por tanto, una condición de creador-creado. Eso le marca un estado de existencia donde los límites de aquello que conoce están siempre presentes a lo largo de su vida, pero, al mismo tiempo, puede emprender la búsqueda para superarlos porque está consciente de ellos.

De hecho, el avance histórico del ser humano depende de esa capacidad de superación de los límites y de exploración de aquello que a primera vista está oculto o desautorizado, bus-

cando respuestas a las preguntas que surgen en el camino. Esas respuestas, como lo ha demostrado la historia de las corrientes epistemológicas, son ricas y variadas y se mueven en lenguajes que muchas veces no son comparables, son inconmensurables.

No existe por ello, un lenguaje universal único que establezca qué respuesta es más valiosa que otra y por ello no cabe más que ofrecer y exigir respeto a dichas posibilidades. Ahí radica la dignidad del conocimiento, en la lucha por la consideración de que una construcción y concepción de mundo merece respeto y, por tanto, merece un lugar en el mundo.

Sin embargo, no creo que la dignidad del conocimiento sea sencillamente una condición que todo postulado merece por el simple hecho de existir, sino que debe contar como núcleo de sentido fundamental la defensa de la vida, la vida en su sentido más creativo y político –no la vida mistificada que pretenden imponer las poblaciones conservadoras negándole el derecho a las personas a decidir sobre sus cuerpos y sus proyectos propios–, la defensa de la vida como el derecho a la permanencia cultural, a la permanencia histórica, como el derecho a la autonomía y la diversidad, como el derecho a pelear por ser quien se ha decidido ser, siempre que esa decisión no dañe la vida de otros.

Quizás teniendo a la dignidad del conocimiento como categoría mandante, algo llamado pluralismo epistemológico y pensamiento crítico, puedan seguir su marcha sin caer en dogmatismos y permitiendo al ser humano volverse más inteligente, pero a su vez, más responsable con el mundo y consigo mismo.

Referencias

Affaya, M. N. (1997). Lo intecultural o el señuelo de la identidad. Afers Internacionals, 23-38.

Bookchin, M. (2012). Anarquismo social o anarquismo personal, un abismo insuperable. Barcelona: Virus Editorial.

Descartes, R. (1983). Discurso del método. Barcelona: Orbis.

De Sousa Santos, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. La Paz: Plural.

Durkheim, E. (1997). Las reglas del método sociológico. México: Fondo de Cultura Económica.

Feyerabend, P. (1989). Contra el método. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Feyerabend, P. (1985). ¿Por qué no Platón? Madrid: Tecnos.

Giddens, A. (1987). Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.

Gramsci, A. (1999). Cuadernos de la cárcel. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Maturana, H., & Varela, F. (2004). De máquinas y seres vivos. Buenos Aires: Lumen.

Morin, E. (2009). El método. Madrid: Cátedra.

Wittgenstein, L. (2003). Tractatus logico-philosophicus. Madrid: Grupo Anaya.

Aportes epistemológicos feministas a la investigación cualitativa

Mireya Sánchez Echevarría[1]

Resumen

El presente trabajo muestra de manera sucinta el aporte de la epistemología feminista a la construcción del conocimiento. Cuestiona nociones fundamentales de la epistemología tradicional tales como: trascendencia, objetividad, neutralidad y universalidad; objeta las distinciones maniqueas entre la consecución del conocimiento por la mente y los sentidos, y la oposición entre sujeto y objeto. Despliega una crítica a los marcos de observación científica basados en la neutralidad y objetividad. Pone en consideración aportes importantes como su propio método, la reivindicación de la emoción, de los rasgos individuales y afectivos en la investigación, las nuevas formas y modos de expresar el conocimiento, y la necesidad de realizar investigaciones desde el pluralismo epistemológico, la transdisciplinariedad y el desarrollo sustentable. Finalmente, a modo de conclusión, entabla diálogo con el filósofo boliviano, Blizth Lozada, para rescatar rasgos olvidados del origen del quehacer filosófico y científico.

Palabras clave: epistemología feminista, filosofía, ciencia, conocimiento.

Introducción

Con unas décadas apenas de desarrollo la epistemología feminista pretende mostrar la vinculación entre el sexismo

[1] Docente investigadora del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

existente en las teorías científicas y su lugar en las comunidades científicas, así como incorporar el aporte de las mujeres al conocimiento, ya que su exclusión constituye evidentemente una pérdida para la ciencia, para el avance del conocimiento humano y para la democracia En ese ámbito de reflexión este artículo pretende visibilizar los vericuetos del saber femenino en función a dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo influye el género sobre los métodos, conceptos, teorías y estructuras de organización de la ciencia? ¿Cómo es que la ciencia reproduce los esquemas y prejuicios sociales de género? y ¿Cuáles son los aportes de la epistemología feminista?

De modo previo al desarrollo de este trabajo se presentan algunas definiciones necesarias que distinguen a la epistemología feminista y las preguntas fundamentales que la sostienen. Seguidamente, se pone en cuestión los principios fundamentales del método científico positivista que suscitan la crisis de la razón y el patriarcado, a saber: la objetividad, la racionalidad, la neutralidad y la universalidad. Se procede asimismo a cuestionar la distinción entre conocimiento obtenido por la mente, el "espíritu"; y los sentidos, el "cuerpo" y "naturaleza", así como la oposición "sujeto" cognoscente y "objeto" a conocer, cuestionamientos que permiten realizar una profunda crítica al método científico occidental bajo argumentos de la epistemología feminista.

Finalmente, se pone en consideración algunos de los aportes importantes de la epistemología feminista tales como el método; el papel de la emoción y los rasgos individuales, afectivos y genéricos; el retorno de la retórica; las nuevas formas de conocer y expresar conocimiento; las preguntas que inician toda investigación que evidentemente son distintas en su propio marco; la ruptura entre la separación mente/cuerpo; el papel del

pluralismo epistemológico, el desarrollo sustentable y la transdisciplinariedad. Para finalizar, se intenta esbozar una propuesta que reflexiona sobre los inicios del pensamiento occidental y rescata rasgos olvidados del quehacer científico y filosófico, necesarios, a nuestro juicio, para renovar el sentido epistemológico del conocimiento.

Definiciones y preguntas que sostienen la epistemología feminista

Considerando que la epistemología tradicional es la teoría filosófica que formula respuestas sobre la problemática de la ciencia o, por otro lado, es el estudio de la producción, validación y limitación del conocimiento científico, de sus alcances y posibilidades, la epistemología feminista es la que se ocupa de indagar la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar. Surge en la denominada segunda ola del feminismo, en los años setenta, "cuando las feministas, al revisar las teorías de la ciencia desplegadas en la historia de la filosofía, constatan la presencia en ellas del principio del patriarcado, de ideologías masculinistas y de pulsiones sexistas" (Lozada, 2000, p. 271).

Se ocupa, por tanto, de identificar y cuestionar las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento que sistemáticamente ponen en desventaja a las mujeres al excluirlas de la investigación, al negarles autoridad epistémica, al denigrar sus estilos y modos cognitivos. Asimismo, interviene cuando se producen teorías sobre las mujeres que las representan como inferiores o desviadas con respecto al modelo masculino, o cuando se producen teorías de fenómenos sociales que invisibilizan sus actividades e intereses o se produce conocimiento científico y tecnológico que refuerza

y reproduce jerarquías de género. Su fin: proponer alternativas para contribuir a desmontar la crisis del pensamiento occidental, interpelando las nociones de trascendencia, neutralidad, objetividad y la dualidad objeto/sujeto de conocimiento, y encaminarse en pos de un conocimiento científico que humanice con equidad generando nuevas preguntas, teorías y métodos. Gracias a la epistemología feminista hoy existen nuevas nociones sobre la racionalidad, la emoción, la experiencia y la objetividad.

Es posible evidenciar, después de décadas de experiencia, que las preguntas emergentes del feminismo, han abierto nuevas vías para construir teorías alternativas sobre la ciencia. Solo plantear tales cuestionamientos e intentar resolverlos en íntima relación con la historia de las ciencias y según enfoques inter y multidisciplinarios, es ya relevante para la epistemología del nuevo milenio. Linda Alcoff y Elizabeth Potter (1993) los resumen así:

> ¿Quién es el sujeto de conocimiento? ¿Cómo afecta la posición social del sujeto? ¿Cuál es el impacto sobre el conocimiento y la razón, de un sujeto con cuerpo sexuado? ¿Todo conocimiento se puede expresar en formas proposicionales? ¿Cómo se puede maximizarla objetividad reconociendo que ninguna perspectiva puede ser eliminada? ¿Las perspectivas de los oprimidos tienen algún privilegio? ¿Cómo afecta la categoría de género para que los científicos tomen decisiones teóricas? ¿Qué rol tienen las ciencias sociales en la epistemología? ¿Cómo se relaciona el conocimiento y la política? (Lozada, 2000, p. 337).

Este marco indagatorio ha guiado los estudios de la ciencia desde una perspectiva de género, y ha logrado que los múltiples feminismos encuentren consenso en dos puntos: el primero, que el género en interacción con otras categorías como raza, etnia clase, edad y preferencia sexual, es un organizador clave de la vida social; y el segundo, que no es suficiente entender cómo funciona y está organizada la vida social, sino es necesario también la acción para hacer equitativo ese mundo social. Por esa razón, uno de los compromisos centrales del feminismo es el cambio para las mujeres, en particular, y el cambio social, progresivo en general.

Crisis de la razón y el patriarcado

Como señalamos líneas arriba, la epistemología feminista propone alternativas para enfrentar la crisis del pensamiento occidental que no es otra cosa que la crisis de la razón pura y el patriarcado. En este apartado nos detendremos en destacar sus cuestionamientos y aportes en cuanto a nociones tales como trascendencia, objetividad, neutralidad y universalidad de la ciencia; la distinción entre conocimiento por la mente y los sentidos; y la oposición "sujeto" y "objeto" de conocimiento. También expondremos su valoración en cuanto crítica a los marcos de observación y destacaremos la influencia de los valores sociales y políticos en la construcción del conocimiento. De lo que se trata es mostrar que la ciencia no está libre de prejuicios y que su objetividad no solo descansa en individuos sino en el consenso de comunidades científicas integradas tradicionalmente por hombres de clases privilegiadas que no representan a toda la humanidad, donde a la vez se interpela el desapego emocional de las epistemes tradicionales y donde se revela un mundo social que puede ser observado de manera externa a la conciencia de las personas.

• Bases de la ciencia: trascendencia, objetividad y neutralidad

El poema "Sobre la naturaleza" de Parménides de Elea inaugura el método lógico racional de la filosofía occidental, y con ello el derrotero de su ciencia[2]. En el poema, el filósofo presocrático, distingue algo que todavía aún constituye la impronta del mundo académico: la distinción entre ciencia (episteme) y opinión (doxa). La *episteme*, el conocimiento verdadero, adquirido por el puro intelecto se constituye en un saber superior cualitativo, universal y permanente, en oposición al saber masificado de los simples mortales, inferior, cuantitativo y mudable. El método de conocimiento de Platón, expuesto en su "alegoría de la línea" será una vuelta de tuerca a dicho planteamiento al separar la existencia de un mundo real y concreto, cognoscible por los sentidos, del mundo de las ideas, arquetipo y forma del primero, lugar donde por sí permanecen las formas, las leyes y las relaciones entre los conceptos. Según Evelyn Keller, epistemóloga feminista, dicho planteamiento habría influido sobre la acción moderna de la ciencia que al intentar explicar la realidad asume la subsistencia de formas independientes del sujeto, objetivas y trascendentes (Keller en Lozada, 2000, p. 276).

Mary Tiles, advierte que dicho método marca el *imperativo epistemológico* que habría desembocado en el pensamiento de occidente en una pulsión *machista* de la ciencia para forzar a la naturaleza a revelar sus secretos; pulsión opuesta a otra latente, aunque subordinada, que busca el diálogo y la cooperación entre

[2] Para Antonio Alegre Gorri el poema "es el condicionador de la manera de pensar occidental en muchos campos y aspectos. Recogido por Platón, el cristianismo, los neoplatónicos, etc., constituye una sólida estructura sobre la que se yergue nuestra cosmovisión" (Alegre, 1990, p. 40)

el pensamiento y la materia (Tiles, 1987, p. 221). Bajo ese imperativo, por ejemplo, el gran filósofo Isaiah Berlin, dos mil quinientos años después, expresaría el carácter *objetivo y trascendente* de la ciencia al señalar primero, que toda cuestión genuina implica una sola aseveración *verdadera* siendo las demás falsas; segundo, que el único método para llegar a soluciones verdaderas es el *racional*; y finalmente, que las auténticas soluciones son universalmente verdaderas para todos los tiempos, hombres y lugares (Cf. Lozada, 2000, p. 276).

Evelyn Keller (1982) pone en cuestionamiento dos constantes que marcan la pulsión masculinista de la ciencia. Una de ellas se refiere a la interacción establecida entre el sujeto cognoscente masculino que se despliega de modo activo sobre el objeto pasivo de cuya imagen se apropia; y la otra, a la exigencia de "objetividad" liberada de cualquier prejuicio e interferencia "humana" necesaria para una cabal y neutral construcción del verdadero conocimiento. Dichas *constantes* son reconocidas por Lotraine Code, feminista de color, quien piensa que desde Platón hasta Popper, desde los estoicos hasta los fenomenólogos, tanto en David Hume como L. Wittgenstein e incluso Spinoza y Marx, aparecen tales requerimientos de *cientificidad* que por cierto, excluyen de esa "actividad" a la mujer, relacionada con la naturaleza "pasiva" que debe ser tomada o conquistada, y relacionada también con la pasión instintiva, con el deseo, que le limitaría a cumplir con la demanda de "objetividad" y "neutralidad" necesaria para la ciencia (Code citado en Lozada, 2000, p. 272).

- **Distinción entre conocimiento por la mente "espíritu" y los sentidos "cuerpo" y "naturaleza"**

Para Erick Havelock, el modelo de pensamiento platónico descrito arriba habría irrumpido entre el paso de la tradición

oral a la tradición escritural, marcado especialmente por la creación de la escritura alfabética griega en su directa relación con el surgir de la filosofía. Para el autor, la transición de estas dos tradiciones, y la hegemonía de una sobre la otra, alteraron desde entonces nuestra manera de usar los sentidos y nuestra manera de pensar. En esa transición jugó un papel importante el uso de la vista. Mientras que para la tradición oral la vista servía para recordar lo dicho (Homero) para la tradición escritural servía para inventar y actualizar un discurso (Platón). La hegemonía de la tradición escritural que inaugura la filosofía, cambia la forma tradicional de aprender. De lo comunitario, activo, lúdico, sonoro, corporal, espacial y rítmico, se pasa a priorizar la mente sobre los sentidos, donde esa "mente" o "espíritu" adquiere además un carácter autónomo y autoregulador que visibiliza lo subjetivo del individuo y convierte el nivel de discurso teórico en logos (Havelock, 1984).

Siglos más tarde, el decurso de la filosofía masculinista, exacerba esta visión cognitiva a través del método cartesiano –base de la epistemología moderna–, cuyo sentido filosófico estaría orientado a determinar la absoluta confianza en la razón y su control sobre las circunstancias del cuerpo. Una consecuencia epistemológica sobresaliente del pensamiento de Descartes es que de su metafísica se colige que solo la *res cogitans* piensa, no el cuerpo, ni la materia, ni la corporeidad sexuada. Las epistemólogas feministas como Naomi Sheman, no ven la necesidad de aceptar los supuestos ni exigencias cartesianas, y al contrario, los denuncian, tipificándolos como "paranoicos", asumiendo la definición freudiana de "paranoia" como un proceso de escisión y alienación dado entre el componente racional del *yo* (por definición, inmaterial); y el psíquico propiamente dicho (es decir,

los procesos reales de la subjetividad, tales como la afectividad) o denunciando ya también, que Descartes como otros pensadores modernos son víctimas de la "neurosis del privilegio" entendida como la pulsión enfermiza por dar preeminencia al conocimiento *objetivo* (y por lo tanto, "verdadero") partiendo de la substancia *corpórea*, y asentándose irremisiblemente en la esfera de un *yo pensante*. Es decir, conlleva a una alienación que reduce o centraliza al yo en la razón. En oposición a esto, Scheman reclama y aboga por la reintegración del cuerpo y la mente según una concepción de subjetividad que habilite nuevas relaciones epistémicas, y que entienda al yo de modo unitario e integrado. Así se ratificaría por caminos diferentes, el deseo de Husserl de que la ciencia del siglo XX encuentre una síntesis entre el *objetivismo* universalista y el *subjetivismo* de la conciencia (Scheman, 1993, p. 206).

- **La oposición "sujeto" y "objeto"**

Otra crítica sobresaliente a la epistemología tradicional se refiere a la dualidad epistémica establecida entre el sujeto cognoscente y su objeto de estudio. Lorraine Code critica con acritud la forma cómo la filosofía occidental ha construido una posición al parecer invariable respecto al mencionado dualismo. Al decir "S conoce P" –menciona Code– por lo general, no se toma en cuenta un aspecto que es decisivo, y es el lugar epistémico derivado de la subjetividad, la cual da formas específicas a estructuras sociopolíticas de dominio y sumisión. De esas formas jerárquicas resultaría que "S conoce P" no se establece en una relación de igualdad sino de dominación. Para Code los grupos que fomentan el conocimiento científico orientado por las preguntas de sus propietarios exigen respuestas efectivas e inmediatas, según los puntos de vista de aquellos, que en general son las de

hombres blancos interesados en mantener sus roles de privilegio génerico, racial, histórico y cultural. La investigadora, apunta además que existen varios factores que influyen para que alguien conozca, añadiendo, en contra ruta del paradigma gnoseológico, que este no se realiza de manera individual, sino grupal o comunitariamente, ya que los "agentes" están inscritos en contextos históricos, culturales y comunitarios donde las relaciones sociales ocasionan consecuencias epistemológicas de considerable alcance, en especial en lo concerniente a género, raza y clase (Code en Lozada, 2000, p. 357).

Con todos los puntos mencionados, Helen Longino, en un artículo publicado en 1993 (en Lozada, 2000, pp. 294-295) establece las siguientes características que la filosofía tradicional masculinista adopta en forma de empirismo.

1. El agente de conocimiento paradigmático de occidente se ha constituido en un individuo en constante intento por liberarse de toda distorsión cognitiva (ideal de subjetividad no contaminada).

2. Explícita o implícitamente, la epistemología moderna ha supuesto que la conciencia individual equivale al sujeto de conocimiento.

3. Para la concepción tradicional, la conciencia opera de acuerdo a los principios independientes de la experiencia corporal, generando conocimiento de valor "neutral".

4. Prevalencia del valor intemporal de las proposiciones científicas.

5. No se puede cuestionar la existencia incontrovertible

del criterio empírico de demarcación entre "enunciados significativos" y "no significativos".

6. No se puede poner en tela de juicio las condiciones de neutralidad y objetividad "científica".

7. Hay un cuerpo de conocimientos científicos verdaderos sujetos a la criba de la verificación que se imponen en cada disciplina al margen de las vicisitudes históricas en las que surgieron.

• Crítica a los marcos de la observación (la teoría del punto de vista y del punto de vista fuerte)

Sandra Harding (2010), desde la crítica feminista señala que la epistemología tradicional de las Ciencias Naturales y Sociales se basa en el punto de vista masculino del mundo, donde se observan las características de los seres vivos o seres sociales con una perspectiva androcéntrica distante. Frente a ello Nancy Hartsock (1983) construye la teoría del punto de vista feminista (*stand point*) que responde a preguntas sobre la posibilidad de pensar desde la marginalidad problematizando la vida cotidiana. Tal "teoría" focaliza la historia de la gente marginal que comienza a tener palabra y denuncia el contexto en el que la voz de los sujetos dominantes tiene una supuesta máxima *objetividad*. Rechaza toda tesis que establezca designios universales. Considera, asimismo, la historicidad de los grupos sociales subalternos como recurso metódico para construir escenarios culturales donde se entiendan las particularidades colectivas, lo cual no implica una reducción etnocéntrica porque no presume la superioridad de un grupo étnico o cultural frente a cualquier otro. Admite el privilegio epistémico de los subalternos (por ejemplo, las mujeres) pero lo hace a partir de una evaluación histórica de la génesis y

desarrollo de la opresión, falta de equidad y el sistemático propósito de acallar las voces marginales disidentes al proyecto del patriarcado (Cf. Hartsock, 1983, pp. 63-69).

Específicamente, Hartsock, desde el marco teórico del marxismo, ambiciona denunciar la supuesta postura ideal del sujeto cognoscente patriarcal adoptando el punto de vista de las feministas, vale decir, situándose a partir de las condiciones materiales de existencia de las mujeres. Su proyecto epistemológico consiste en valorizar recursos cognitivos elaborados desde las condiciones materiales de existencia de las mujeres y transformar su experiencia en saber y cambio positivo. Concede un "privilegio epistémico a ese posicionamiento feminista, término que es utilizado por ella desde una definición política y no ontológica (Hartsock en Lozada, 2000, p. 338). Por tanto, el saber producido por y desde el posicionamiento feminista constituye a la vez recurso cognitivo y político que elucida condiciones materiales oscurecidas e ignoradas por el saber dominante. Privilegia los estilos cognitivos femeninos de características concretas, prácticas, comprometidas emocionalmente, sintéticas, intuitivas, cualitativas, holísticas signadas por los valores de cuidado sobre los estilos cognitivos masculinos que son abstractos, teóricos, distantes emocionalmente, analíticos, deductivos, cuantitativos, atomistas y signados por valores de control y dominación, en razón que la ética del cuidado es más fuerte que la ética de la dominación.

Todas las epistemologías del *standpoint,* contribuyeron de diferente manera al proyecto de una "mejor ciencia". Sin embargo, los trabajos de la filósofa empirista Sandra Harding (2010) representan la tentativa más ambiciosa de refundación epistemológica de las ciencias desde una perspectiva feminista. Ella elaboró un nuevo concepto de objetividad, denominado la

"objetividad fuerte" (s*trong objectivity*). Este concepto permite responder a cierta cantidad de críticas dirigidas a las epistemologías del *standpoint*, que les reprochan su subjetivismo o su relativismo. En efecto, la idea de posicionamiento podría hacer creer que la ciencia no es otra cosa que un conjunto de puntos de vista fragmentarios y situados sobre lo real. Para la nueva teoría, Sandra Harding retoma casi todos los principios desarrollados por Nancy Hartsock, y añade como pilares fundamentales de su programa, por un lado, la necesaria transparencia que deben mostrar los científicos en su posicionamiento político, los cuales deben ser conscientes y explícitos en cuanto a su carácter histórico y socialmente situados, y por otro, la exigencia de una ciencia democrática realmente antisexista y antirracista (Cf. Harding, 2010, pp. 39-66).

Esta visión democrática de la ciencia es reafirmada por Donna Haraway (1998) -otra epistemóloga del *standpoint*- que inserta la capacidad de actuar de los objetos de conocimiento: "Saberes situados requieren que el objeto de conocimiento sea visto como un actor y un agente, no como una simple pantalla o un terreno o un recurso". No se trata solamente de una regla de respeto para con los objetos animados de las ciencias, sino de una condición previa epistemológica que funda una visión, una manera de ver lo real. Ahora, si bien estas teorías corren en riesgo de caer en posiciones esencialistas que sostienen formas de conocer femeninas o masculinas, también se abren a la posibilidad de defender el carácter situado del conocimiento sin otorgar ningún privilegio epistémico promoviendo el encuentro de perspectivas distintas, fomentando la pluralidad de perspectivas y de sujetos condicionados.

Aportes al conocimiento desde la epistemología feminista

La ciencia occidental moderna habría pasado por un largo proceso histórico. Partiendo del enfoque griego que aplica la observación, el sentido común y el razonamiento lógico, este proceso continuó en la Ilustración con un enfoque racional, matemático y empírico-analítico refinado. Hoy en día, la ciencia occidental moderna pone énfasis en la mensurabilidad en términos cuantitativos, y se especializa en la investigación reduccionista y mecanicista desde muchas disciplinas. En el siglo XX la visión de la ciencia es examinada y sujeta a interpelación. Karl Popper (1980), por ejemplo, critica el enfoque de los empiristas lógicos y desde su racionalismo crítico afirma que la verdad absoluta y la certeza científica son ilusiones, en esa línea crítica ponemos a continuación en consideración algunos elementos desarrollados desde la epistemología feminista dirigidos a fortalecer la construcción del conocimiento.

- **Utiliza un nuevo método: el feminista**

La investigación no sexista de las epistemologías feministas proponen nuevos métodos y opciones epistemológicas para conocer y expresar la realidad. Margrit Eichler indica que esos caminos, utilizan algunas categorías comunes: patriarcado – opresión – explotación de las mujeres – trabajo doméstico invisible – modo de producción patriarcal – discriminación sexual – sistema sexo – género – mujer – relaciones entre los géneros y empoderamiento. Las técnicas no son neutras, ellas permiten leer, escuchar, observar y preguntar desde un enfoque propio y distinto (Cf. Eichler en Bartra, 2010, p. 72). El método posibilita corregir los rasgos sexistas de las investigaciones y contrarrestar

el androcentrismo sin necesariamente caer en investigaciones ginecocéntricas. Son generalmente las mujeres las que utilizan las metodologías feministas, o inclusive metodologías diferentes, y esto no significa un esencialismo, ya que el simple hecho de tener un determinado sexo y de pertenecer a un género es una variable que condiciona tanto el desarrollo de la investigación como los resultados.

- **El papel de la emoción y los rasgos individuales, afectivos y genéricos**

La epistemología feminista reconoce que en la ciencia no solo existe la dimensión *cognitiva*, sino también los rasgos *afectivos y genéricos.* Es Alison Jaggar (1989), quien se ha ocupado de determinar la relevancia de la emoción en el conocimiento científico, precisar su lugar en el descubrimiento de nuevos contenidos, establecer cómo opera en la subjetividad e indicar sus funciones más importantes, así como destacar la importancia de pertenecer como investigador a un determinado género. La epistemóloga, critica la tradición científica occidental –signada por la filosofía– por oponer maniqueamente la razón a la emoción otorgándole a esta última un rasgo de "irracionalidad", lo cual permitió históricamente atribuirle rasgos andromórficos intelectuales y espirituales de extensión universal y ligar la emoción al orden "físico" y "natural". Bajo esa premisa, la razón evocaría lo mental, el desenvolvimiento público y lo masculino y la emoción estaría asociada con lo corpóreo, privado y femenino. Occidente ha considerado la emoción potencialmente "subversiva". Contra el mundo de impecable rigor racional, aparece el peligro de la emoción como la motivación por cambiar el orden establecido. La epistemología de género reivindica el valor de la emoción para cambiar el orden represor y para romper el paradigma ideal,

pero irreal, del investigador (hombre y blanco), del hombre de ciencia, el filósofo y el científico y su pretensión de conducir investigaciones desapasionadas. Sueño imposible para la epistemología feminista ya que los valores de la ciencia involucran en un todo, intereses extracientificos, contextos históricos, culturales, ideológicos y políticos (Jaggar, 1989, pp. 151-172).

- **El retorno de la retórica**

Para la epistemología de género no solo hay que formular juicios diferentes a los tradicionales, sino hay que variar la forma de hacerlo. No se puede enunciar proposiciones con el estilo de siempre, hay que hacerlo de manera inédita y diferente, Donna Haraway nos dice, al modo "literario" (Haraway en Lozada, 2000, p. 368). También Nancy Stepan Haraway (1986) cree que las proposiciones epistemológicas feministas tienen una forma distinta a la tradicional. Es necesario realizar un esfuerzo por romper con las formas tradicionales del discurso masculino dominado por lo objetivo, lo serio, lo impersonal, lo frío y distante. Eli Bartra menciona que para el punto de vista feminista lo objetivo en la ciencia no está divorciado de lo subjetivo y lo personal, el discurso por tanto puede ser claro, sencillo, directo, personal y objetivo al mismo tiempo (Bartra, 2010, p. 72). Entonces, no solo es posible sino también deseable, escribir en primera persona utilizando un lenguaje retórico, metafórico incluso irónico y estético, aunque en este punto también la epistemología feminista rompe con la estructura solipsista e individual de la producción científica por una construcción comunitaria[3].

[3] Patricia Hill Collins ha investigado durante varios años las características de las mujeres afroamericanas. Ella distingue en las mujeres negras una actitud ética diferente a la occidental. Estas personas cuando hablan no se centran en el yo, y la validación de sus conocimientos no tiene implícitamente

• Nuevas formas de conocer y expresar conocimiento

Mientras la ciencia occidental y la educación tienden a ubicar el conocimiento en compartimentos descontextualizados que se enseñan individualmente en un aula o laboratorio, los pueblos indígenas, pero también las mujeres según acredita su historia, tradicionalmente han adquirido sus conocimientos mediante la experiencia directa en el mundo natural. En ese contexto, los datos se entienden en relación con el todo, las 'leyes' están permanentemente a prueba en la supervivencia cotidiana y las competencias en este mundo se miden por lo que la persona puede realmente poner en práctica del conocimiento adquirido. Esta situación es reconocida y sostenida por la epistemología feminista que valora la producción de conocimiento desde una situación específica social, cultural y genérica determinada. En cuanto a la expresión del conocimiento, en general, la difusión del conocimiento científico está condicionado por la escritura alfabética grafológica. Sin embargo, la epistemología feminista reconoce la expresión del conocimiento en diversas formas de fijar sentido (tejidos, cerámicas, canciones, relatos, etc.) aunque estas no sean reconocidas por instancias validadoras del conocimiento científico[4].

---

la fuerza de la objetividad. Lo que dicen expresa su individualidad siempre en relación con el grupo y el interlocutor con el cual buscan empatía. No hablan de las cosas como extrañas e independientes a sí mismas, sino como si estuvieran vinculadas a ellas por medio de la afectividad que les suscitan; sus palabras giran alrededor de sus emociones y expresiones personales. "Towardan Afrocentric Feinist Epistemology" en Feminism. La cultura negra permea las manifestaciones de dicha minoría estadounidense en el valor de la expresión individual, en la apropiación de las emociones y en la búsqueda de empatía (Lozada, 2000, p. 373).

[4] Así ponemos como ejemplo el caso de las mujeres andinas que tejen los aqsus (trajes de mujeres indígenas) en Jalq'a, situada hacia el norte y oeste de la ciudad de Sucre. ¿Qué buscan las tejedoras? ¿Qué expresan? ¿Por qué el

• Las preguntas que inician la investigación son distintas

Como señalamos en el primer apartado, las preguntas emergentes del feminismo marcan nuevas rutas alternativas para orientar las teorías científicas. Desde una mirada gadameriana, las preguntas encauzan cualquier investigación y surgen del ámbito de visión, desde el horizonte donde también se halla la tradición del intérprete o investigador. En ese marco inicial se desenvuelve el trabajo interpretativo de la investigación, en un diálogo/conversación donde el sentido de las preguntas iniciales serán las que marquen y orienten las respuestas (Maceiras & Trebolle, 1990, pp. 66-69). En esa línea, para la epistemología feminista es muy importante inicialmente preguntarse: ¿Quiénes producen conocimiento científico crítico? ¿Para qué? ¿Con qué propósitos y con qué reconocimiento? Dicho de forma distinta: ¿conocimiento crítico de quién? ¿para quién? ¿por qué? y ¿con qué uso? El punto de vista feminista, nos lleva a desarrollar el proceso de investigación de manera diferente en la medida en que se inicia con la formulación de preguntas que reconocen intencionalidades distintas. En ese sentido, para la epistemología feminista, ninguna descripción teórica emergente debe ser aceptada y validada como "científica" sin recurrir a consideraciones sobre los medios y fines que rebasan su contenido. De esa manera, impulsa una mayor honestidad y transparencia del intérprete o investigador que visibiliza la situación y el interés desde el cual trabaja.

---

cambio en el diseño? ¿Hasta dónde lo secreto, lo clandestino? ¿Por qué se crea un nuevo estilo? ¿Para expresar qué tipo de contenidos han desarrollado este lenguaje plástico? Y, luego, ¿por qué sucede este fenómeno estético? Recordemos que el aprendizaje de las mujeres es comunitario, sagrado, y está unido íntimamente al cuerpo, el sentimiento, la imaginación y el concepto.

• Integración de la mente/cuerpo en el proceso cognitivo

Para la epistemología feminista es importante romper la jerarquía de la mente sobre el cuerpo, y de lo intelectual sobre lo manual, de un modo similar como ciertas culturas mal denominadas "primitivas" lo hacen respecto de sus propios saberes. Fue Nietzsche quien reconoce que el conocimiento es un producto corpóreo, un instrumento que se puede utilizar para la acción y para expandir las capacidades. No es algo meramente conceptual o intelectual, ni está dirigido por el amor a la verdad o los absolutos, tampoco se trata de la realización de la voluntad de comprender. Para el filósofo alemán, el conocimiento es una actividad, una práctica y no una reflexión contemplativa, es hacer cosas según la "voluntad de poder". Y aunque autores como Freud, Lacan, Merleau-Ponty, y otros, asuman que la corporeidad vinculada a la producción de conocimiento, es "filosófica", la aceptación de una fuerte relación entre el cuerpo y el saber es relevante para la teoría feminista de la ciencia.

La epistemología feminista denuncia la imposición del imperio racional de la mente, identificado como rasgo masculino y opuesto al sometimiento del cuerpo a las pasiones más abyectas, concepción que asume la conducta femenina gobernada por el exceso de los impulsos corpóreos. Es decir, denuncia la contraposición asumida entre el yo egocéntrico patriarcal, legaliforme, civilizado y culto de los hombres y el periférico, supuestamente domeñable, concupiscente, salvaje y primitivo de las mujeres (Lozada, 2000, p. 388). Sin embargo, Gayatri Spivak (1992) pareciera inspirarse en la praxis de las míticas hetáreas o hirodulas, las prostitutas sagradas[5] cuando bien señala al cuerpo como

[5] Junto a la realización de ritos sexuales de fertilidad, las sacerdotisas consagradas a las deidades también aprendían en los templos una gran

instrumento de conocimiento, lugar de las relaciones incomprendidas y escenario donde el placer sexual canaliza el exceso de imaginación y figuratividad. Para la epistemóloga indú, el cuerpo es la base para la creación de nuevos estándares epistémicos de acuerdo a conceptos previamente evaluados e ideológicamente aplicados: es la base para la creación de una epistemología inédita e inefable.

- **Pluralismo epistemológico**

Naomi Scheman (1993) propone un intercambio entre quienes poseen el conocimiento científico-occidental y sectores de la población que poseen otro tipo de conocimiento expresado en saberes sociales, saberes populares, saberes artísticos, saberes ancestrales. Para la epistemóloga estadounidense, el camino es articular la pluralidad de sujetos (incluidas las mujeres) con las relaciones existentes entre ellos y con el mundo que cada uno puede conocer. Así la epistemología ya no aparece como una teoría universal y neutra y su desarrollo varía si las personas que la elaboran son mujeres, gente de color, inválidos, homosexuales o lesbianas, pueblos indígenas, comunidades campesinas, niños, sectores vulnerables, etc.

Otras epistemólogas feministas como Seyla Benhabib (en Lozada, 2000, p. 306), promueven en el quehacer científico el encuentro de las relaciones de interacción basadas en la amistad y la otredad, los intereses personales y la libertad moral. Promover una actitud abierta a los otros es también un gesto pluralista que entiende la labor científica como parte de la vida humana, y es re-

variedad de artes, entre ellas música, retórica, poesía y filosofía (Sánchez, 2017, p. 31)

sultado de los proyectos e intereses de las personas y las colectividades. Una tercera, Helen Longino (1993) afirma que el pluralismo es una actitud básica para la producción de conocimientos y para que el desarrollo del saber científico repudiando el control, aceptando la multiplicidad de motivaciones y reconociendo que no existe conocimiento universal alguno. Si bien hay permanentes correcciones de posibles contenidos, es necesario admitir que siempre pueden aparecer nuevos modelos sustentados por diversas comunidades (Longino en Lozada, 2000, p. 382).

• Ciencias, desarrollo sustentable y transdisciplinariedad

Las epistemologías feministas comparten varios puntos en común con las denominadas epistemologías del sur. Ambas tienen como desafío establecer puentes para un diálogo y cooperación entre diversos actores sociales con distintas formas de conocimientos. Tienen en cuenta, que la relación entre ciencia occidental moderna y ciencias endógenas ocurre dentro de contextos socio-políticos económicos específicos donde las relaciones de poder influyen en quien produce el conocimiento, quien lo transmite, quien accede a este y a qué propósito sirve, y consideran también, que toda relación debe basarse en un proceso de diálogo e involucrar las dimensiones de la práctica social, los valores y las visiones del mundo, abandonando posiciones ignorativas, arbitrarias y paternalistas; reconociendo finalmente, que todo conocimiento está influenciado por otros. Las ciencias desde un diálogo inter-científico parte del principio de que todos los sistemas de conocimientos en el mundo son ciencias. Este reconocimiento previo incluye a la sabiduría de los pueblos indígenas originarios, con una propia epistemología (sus límites y validez), gnoseología (el origen del conocimiento) y ontología (el estudio del ser) (Haverkort y otros, 2013, p. 19).

A modo de conclusión

Por lo expuesto, consideramos que es tiempo de escuchar los análisis feministas para dar un lugar epistémico a nuevos saberes y prácticas alternativas de conocimiento. Ello, porque a pesar de los avances en términos de conquistas de derechos de los grupos subalternos, entre los que se encuentran las mujeres, todavía vivimos enclavados en una encrucijada que nos impulsa a la acción para cesar con la violencia de la dominación y discriminación vigentes, y para que la humanidad entienda su realidad sobre fondos de respeto, equidad y solidaridad. En ese sentido la crítica feminista es portadora de un potencial liberador de la ciencia al develar y cuestionar sus prácticas injustas, sexistas, solipcistas, antidemocráticas y de dominio y sujeción, y apostar más bien, por la construcción de una episteme plural, democrática, inclusiva, interdisciplinar, creativa y ética, que se afirme en lo propio de los individuos como agentes cognoscentes y de cambio social, tomando en cuenta que ellos pertenecen a contextos sociales, culturales e inclusive políticos particulares.

Sin embargo, a más de lo dicho, y para estas líneas finales, retomamos en forma de diálogo la propuesta elaborada por Blithz Lozada, filósofo boliviano, quien identifica en la crítica epistémica feminista un rechazo a los modos cognitivos del pensamiento occidental inaugurados por la filosofía griega y asumidos exclusivamente masculinos. En vez de condenar a toda filosofía –dice Blithz Lozada– más bien las feministas "podrían abogar por el retorno al estilo presocrático de motivar la discusión filosófica y de fomentar el pluralismo" (Lozada, 2000, p. 279). Mi posición, más que asumir un rechazo y abogar por un retorno, es entablar un diálogo enriquecedor entre los modos y las formas cognitivas de la praxis filosófica presocrática con los modos y formas de

las praxis históricas y culturales de las comunidades subalternas al orden occidental, entre las que se encuentran las mujeres. ¿Cuáles son los elementos relevantes de ese "estilo" de conocer y expresar el conocimiento mencionados por Lozada?

Citando a Evelyn Keller (1982), Lozada menciona el concepto heracliteano de *ksuniemi,* noción alternativa a la visión. Se trataría de "conocer escuchando" y de sobrevalorar la experiencia *táctil* como una noción alternativa a la visión machista de las esencias. Hay que escuchar a la naturaleza, nos dice el sabio de Éfeso. Sin embargo, ¿no es una práctica común dentro las cosmovisiones de las comunidades subalternas situarse en estricta comunión holística con una naturaleza que acoge toda existencia en equilibrio y armonía? Por mi cuenta, identifico en el fragmento 67ª de Heráclito, una clara concepción de la unión intrínseca entre el cuerpo y el alma, contraria a la escisión maniquea de la tradición epistémica occidental que dio paso al desprecio del cuerpo y al enaltecimiento de la razón. En ambas citas, el filósofo nos habla de conocer con la mente en armonía con los sentidos y con una escucha atenta. ¡Cuán cerca su método de las prácticas ancestrales indígenas y de la propuesta feminista de integración de la mente/cuerpo en el proceso cognitivo!

Una de las características de la filosofía es su forma de expresar el logos, el conocimiento, en un lenguaje escritural y conceptual, claro y distinto, sobrio en el uso de expresiones retóricas que podrían ocultar la claridad del pensamiento. Como ya vimos en el acápite "el retorno a la retórica" la epistemología feminista incita a romper estas formas de la tradición epistémica, abogando por un lenguaje personal, sencillo e incluso retórico. En este punto, Blithz Lozada, va más allá, al recordar que en el pensamiento presocrático prevalecieron las imágenes, los poe-

mas, los emblemas y las prácticas respaldadas por la fuerza de la costumbre. Acá –nos dice- asistimos a un estilo eminentemente analógico, metafórico, evocativo, referencial, diverso, elocuente, artístico (Lozada, 2000, p. 279). Frente a esto cabe recordar que la filosofía presocrática estaba todavía con un pie en el estribo entre la tradición oral y la tradición escritural. Pero aún en Platón se observa el uso de figuras alegóricas, los giros metafóricos y metonímicos, y la forma teatral y dialogal que necesita del otro para expresarse. Y tiene razón Lozada al incitar una mirada elíptica a la producción de los antiguos griegos ya que ella posibilitaría soltar las amarras de la fría razón analítica para que la creación, la fantasía y la imaginación vuelen más libremente. En esa línea, podemos rescatar también para los caminos del saber, el retorno al mito como apertura a la comprensión del mundo. Nuevamente, una revisión del carácter mítico y mágico del conocimiento presocrático permitiría aquilatar su importancia en la revelación del conocimiento profundo.

Hay otro elemento que menciona Lozada, y es el referente al contenido místico, religioso y ético de la filosofía presocrática. Para él, "no solo la ética, sino todo contenido cuantitativo, aparece teñido con colores esotéricos y místicos, constatándose que ninguna creencia "irracional" es alterada ni suprimida por la pulsión de la *mathesis*[6]". Añade: "Todas las escuelas que desarrollaron uno u otro contenido (sea sistemática o aforísticamente) tenían su propia ética, su visión axiológica de la realidad y una orientación mítico religiosa específica que dio lugar a genuinas

[6] Sustantivo femenino. Este vocablo en la actualidad se encuentra desusado, se refiere a una erudición, ciencia, especialización, disciplina, adiestramiento, educación, catequesis, instrucción o cualquier tipo de preparación ya sea de tipo académico o científico y también al conjunto de conocimientos abarcados en una materia.

consecuencias discursivas e ideológicas" (Lozada, 2000, p. 279). Estas consecuencias se plasmaron posteriormente en las diversas e influyentes escuelas cínicas, estoicas, escépticas y epicúreas entre otras. Consideramos que, en estos tiempos de profunda crisis ética de la ciencia y sus modos de obtener conocimiento, cuestionados severamente desde las nuevas epistemologías, el referente de los antiguos filósofos presocráticos practicantes del orfismo, como comunidad espiritual de sabios y científicos nos invita desde la academia a intentar recorrer caminos milenarios otrora transitados por sabios y científicos que a la vez eran místicos.

No podemos olvidar tampoco un elemento fundamental para la epistemología feminista, y es el carácter práctico y útil del saber presocrático, tan lejano a las disquisiciones metafísicas del mundo de las ideas. Como indica Lozada, se trata en la primera etapa, de una filosofía "naturalista" que da lugar a reivindicaciones cosmocéntricas, ecologistas y a la búsqueda de principios sin alejarse de la materialidad corpórea del mundo natural. Destacamos este aspecto de la filosofía presocrática porque reivindica el conocimiento adquirido desde la experiencia directa en el mundo natural propio de las comunidades indígenas y de las mujeres.

Un último elemento que señala Blitzht Lozada se podría relacionar con el papel de la emoción y los afectos destacados como relevantes en el conocimiento científico por la epistemología feminista, crítica a la oposición imposible y maniquea entre razón y emoción, y considerada necesaria para cambiar el orden establecido. En este punto Lozada trae a la memoria la figura de Diótima de Mantinea, a quien Sócrates, en El Banquete de Platón, reconoce como su maestra e instructora en el amor y la describe como una mujer sabia, profetisa y vidente. Sin embargo,

sabemos que Diótima, es una hetárea o hieródula, una prostituta sagrada. Será ella, quien por vez primera describa la filosofía como una actividad fundada en el amor al conocimiento. Será ella quien establezca que es necesario amar para conocer, y será ella quien describa al filósofo, al intérprete, al que busca el conocimiento, como un *daimon* a medio camino entre los hombres y los dioses. Los demonios son muchos y de muchas clases y el Amor es uno de ellos, nos dice Diótima y así lo describe:

> Pero, por otra parte, según el natural de su padre, siempre está a la pista de lo que es bello y bueno, es varonil, atrevido, perseverante, cazador hábil; ansioso de saber, siempre maquinando algún artificio, aprendiendo con facilidad, filosofando sin cesar; encantador, mágico, sofista. Por naturaleza no es ni mortal ni inmortal, pero en un mismo día aparece floreciente y lleno de vida, mientras está en la abundancia, y después se extingue para volver a revivir, a causa de la naturaleza paterna. (Platon, 1871, p. 339)

Con Diótima como guía termino este ensayo como comienza toda praxis filosófica, con preguntas que reinician el camino del conocimiento, y digo entonces: ¿por qué no repensar al investigador como aquel que busca el conocimiento bajo la luz del bien, de la justicia y la belleza? ¿Por qué no incorporar la imaginación, la creatividad, el encantamiento, la magia, la mística y la retórica a la labor interpretativa de la realidad? Y volviendo la mirada a los antiguos filósofos presocráticos me pregunto finalmente también ¿por qué hemos erradicado o condenado a este pensamiento mítico por el lógico racional? ¿No es posible, como hacían los antiguos nadar entre ambas aguas? ¿Quién nos prohíbe

mirar y traducir este nuestro mundo globalizado y digitalizado con la razón, pero también con el sentimiento? ¿Con la lógica y con la intuición? ¿No es posible acaso romper con la hegemonía del lenguaje, aquel claro y distinto de la modernidad, y tener la libertad de poder expresar el conocimiento de este mundo a través de la poesía, del canto y de las imágenes?

Referencias

Alcoff, L. y Potter, E. (1993) Introduction: When Feminisms Intersect Epistemology. En L. Alcoff y E. Potter (eds.) Feminist Epistemologies. (pp. 1-14). New York – London, Inglaterra: Routledge.

Alegre Gorri, A. (1990). Estudios sobre los presocráticos. Barcelona: Editorial Anthropos.

Bartra, E. (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blazquez Flores y M. Ríos (coords.). Investigación feminista: epistemología y representaciones sociales (pp. 67-68). México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias Facultad de Psicología. Colección Debate y Reflexión.

Benhabib, S. (1992). Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics. London: Routledge.

Code, L. (1998). Taking Subjectivitty into Account. En L. Alcoff y E. Potter (eds.) Feminist Epistemolgies (pp. 15-48). New York, EEUU: Routledge.

Eichler, M. (1997). Feminist Methodology. Current Sociology. Vol. 45(2) abril. 9-36.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. Feminist Studies 14/3 3. 575-599.

Harding, S. (2010). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de Vista feminista. En N. Blazquez, F. Flores y M.

Ríos (coords.). Investigación feminista: epistemología y representaciones sociales (pp. 39-66). México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias Facultad de Psicología. Colección Debate y Reflexión.

Hartsock, N. (1983). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism en S. Harding & M. Hintikka (eds.) Discovering Reality. Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science (pp. 283-310). New York, EEUU: Kluwer Academic Publishers.

Havelock, E. (1984). La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y la escritura desde la antigüedad hasta el presente. Barcelona, España: Cultura Libre.

Haverkort, B.; Delgado, F.; Shankar, D. y Millar, D (2013). Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento. Cochabamba, Bolivia: Agruco.

Jaggar, A. (1989). Feminist Politics and Human Nature. Totowa, New Jersey, EEUU: Rowman & Allanheld.

Keller, E. (1982). Feminism and Science. Signs. Journal of Women in Culture and Society. 7/3. 28-40.

Longino, H.E. (1993). Subjects, Power and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science. En L. Alcoff y E. Potter (eds.) Feminist Epistemologies (pp. 264-278). New York-London: Routledge.

Lozada, B. (2000). Foucault, feminismo, filosofía. La Paz, Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos. Universidad Mayor de San Andrés.

Maceiras, F. y Trebolle, J. (1990). La hermenéutica contemporánea. Bogotá, Colombia: Cincel.

Platón (1871). Obras Completas. Tomo 5. Madrid, España: Medina y Navarro.

Sánchez, M. (2017). Eva expulsada del paraíso: Algunas reflexiones sobre la exclusión de la mujer en la construcción del orden patriarcal. Punto Cero, año 21 Nº 32 julio. Revista de la Carrera de Comunicación Social. Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia. 21-35.

Stepan N. L. (1986). Race and Gender: The Role of Analogy in Science. En E. Keller y H. Longino (1998). Feminism and Science (pp. 121-136). New York-Oxford: Oxford University Press.

Scheman, N. (1993). Though This Be Method, Yet There is Madness in It: Paranoia and Liberal Epistemology. A Mind of One's Own. En E. Keller y H. Longino (eds.) 1998. Feminism and Science (pp. 203-219). New York-Oxford: Oxford University Press.

Spivak G. Ch. 1992. El desplazamiento y el discurso de la mujer. Debate feminista 5.9 Marzo. 150-82.

Tiles, M. (1987). A Science of Mars or of Venus? Philosophy, 62. 220-234.

Agujero en el conocimiento totalizador

María Rossana Zapata Arriarán[1]

Resumen

Este trabajo de investigación pretende continuar el debate sobre la inexistencia de LA epistemología científica totalizadora y contribuir en el esfuerzo ético-intelectual para promover la co-existencia de una pluralidad de epistemologías. El conocimiento científico tiene un real cuya representación simbólica está fallida. El lenguaje científico no puede representar TODA la realidad. El real del que se ocupan las ciencias forcluye u omite el inconsciente o registro pulsional mortífero del sujeto. El psicoanálisis de orientación lacaniana tiene un real diferente al de las ciencias, ese real es pulsional. La ciencia jurídica, la comunicación social y la psicología no tienen recursos teórico-conceptuales para abordar la dimensión del sujeto del inconsciente, la dimensión del ello y su tirano Superyoico.

Palabras clave: Epistemología, Ciencia, Psicoanálisis de orientación lacaniana, Sujeto del inconsciente, Forclusión.

Introducción

¿Qué es un agujero? De acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, es una abertura, una falta o pérdida, por lo tanto, agujerear es la acción de hacer uno o más agujeros en alguna realidad concreta o abstracta.

El agujero es el efecto de la extracción de algo, quedando un vacío imposible de obturar porque lo perdido es irrecuperable

[1] Doctorante en Derecho. Docente de la Universidad Mayor de San Simón.

o esa falta es imposible de llenar, entonces, deja únicamente bordes de un vacío.

¿Por qué planteamos analizar la presencia de un agujero en el conocimiento totalizador? ¿Se pretende cuestionar la legitimidad y legalidad científica de la epistemología clásica y académica? ¿Cuestionamos la plenitud de la epistemología científica predominante? ¿Agujereamos la epistemología predominante cuando planteamos sus limitaciones? ¿Es posible la conjunción de las ciencias sociales y el psicoanálisis de orientación lacaniana en la disyunción?

En esta época se relativizan las verdades, se impone el "todo vale" y caen no solamente los ideales sino también la autoridad, la "ley como límite cada vez es más difícil de situar, y también lo que ella prohíbe […] Pero cuando en la sociedad no hay ley que regule, entramos en el terreno de fuera del sentido, y ya no podemos decir que se roba por dinero o se mata en defensa propia por venganza o por pasión, se mata por el placer de matar" (Greiser, 2009, pp. 89-90). En consecuencia, el debate sobre la pertinencia de una epistemología productora de un conocimiento totalizador se hace necesario. Es importante retomar el debate sobre las epistemologías, unas referidas a las ciencias sociales y una otra diferente, desenganchada de la lógica formal y de la pretensión de establecer conocimiento totalizador, se trata de la epistemología del psicoanálisis de orientación lacaniana.

La orientación con la que se realiza esta investigación sobre el encuentro y desencuentro de las orientaciones epistemológicas es el psicoanálisis de orientación lacaniana. Las ciencias sociales de las que nos ocupamos en esta investigación teórico conceptual son la ciencia jurídica, la comunicación social y la

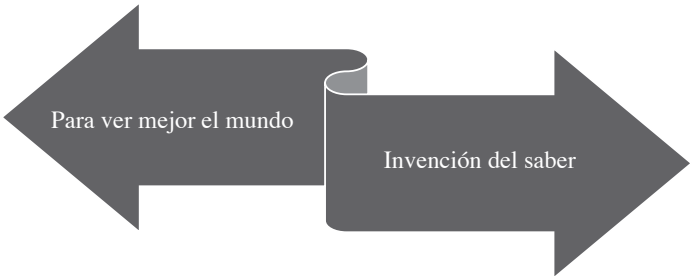
psicología en relación con el psicoanálisis de orientación lacaniana.

¿Se trata de una crítica a la epistemología científica? Sin duda alguna, este trabajo de investigación pretende continuar el debate sobre la ausencia de *la* epistemología científica y contribuir en el esfuerzo ético-intelectual de promover la coexistencia de una pluralidad de epistemologías.

Tengo ojos grandes para verte mejor

La epistemología se ocupa del estudio de los métodos o los caminos usados para producir conocimiento y, por supuesto, de las dificultades para producir afirmaciones científicamente consistentes. En este sentido, en la comunidad científica predomina la epistemología clásica y académica -que es la epistemología predominante- y la epistemología creacionista es otra epistemología o el reverso de la epistemología clásica y académica.

Epistemología: clásica y académica o creacionista



Fuente: Elaboración propia.

La epistemología clásica "que cree que las ciencias sirven para ver mejor el mundo […] La otra, la que considera que las fórmulas y los objetos producidos por la ciencia se añaden al

mundo, es la del punto de vista de una epistemología creacionista que pone el acento, precisamente, en la invención del saber" (Gorostiza, 2003, p. 9).

La epistemología creacionista tiene una orientación completamente diferente a la epistemología clásica o académica, la primera no cree que se investiga para ver mejor el mundo, sino que se parte del deseo de saber, pero que no es con la pretensión de aprehender o percibir la esencia de las cosas porque no hay esencia en ellas, sino que el investigador se inventa (crea) teorías (saber inventado, saber formalizado con el lenguaje y llevado a la palabra) para dar cuenta de lo no sabido. Lo no sabido tiene relación con la función de una modalidad de goce, éste es irracional o sin sentido.

Todas las ciencias se construyen siguiendo la orientación de la epistemología clásica, esta se basa en la lógica formal, por esta razón, las ciencias buscan establecer el ser de las cosas (principio de identidad) conforme a dos extremos de verdad (verdadero o falso, blanco o negro, culpable o inocente, sano o enfermo, normal o patológico), no admiten la contradicción (principio de no contradicción) porque se sostiene el ser (identidad) o esencia de las cosas, entonces A es A y es inadmisible sostener: A es A y A no es A, a la vez. En el ámbito jurídico se dice que una persona es una persona, sujeto de derechos y obligaciones; no puede ser persona y no persona a la vez, debido a que esta afirmación contradictoria plantea la nada, es decir, la ausencia de esencia, identidad o ser.

Por otra parte, las ciencias no aceptan una tercera alternativa a los dos extremos de verdad (principio de tercero excluso). Por ejemplo, en la ciencia jurídica penal predominante: una per-

sona es el sujeto activo (autor de un delito) o es el sujeto pasivo (la persona que es lesionada en sus derechos por el sujeto activo), pero es inadmisible una tercera alternativa que implique un poco víctima de la lesión y otro poco autor de la lesión. En la psicología, igualmente se plantean sólo dos extremos de verdad, por ejemplo, el comportamiento normal o el patológico y en la comunicación social lo propio: es el medio de comunicación o es el mensaje. En las ciencias médicas, una persona está enferma o está sana, no hay una tercera alternativa que configure una categoría de medio sano y medio enfermo, casi sano y/o casi enfermo.

Asimismo, las ciencias buscan establecer una relación de causalidad (principio de causalidad) entre los acontecimientos naturales o hechos humanos. La manera de pensar occidental busca establecer una relación causa-efecto entre un hecho antecedente y un hecho consecuente, para luego establecer leyes científicas –una vez corroborada esta relación causa-efecto, se concluye su repetición–. La pretensión de elaborar explicaciones estandarizadas del comportamiento de las personas adviene de la idea de descubrir o develar la causalidad del comportamiento humano siguiendo la orientación investigativa de las ciencias naturales, donde evidenciada la causalidad natural se han formulado leyes de la naturaleza, como la ley de la gravedad.

Finalmente, en la orientación de la lógica formal, las verdades se establecen a partir de razonamientos suficientemente fuertes o de suficiente peso científico (principio de razón suficiente). En las ciencias, si el conocimiento es producto de la aplicación del método científico significa que tiene suficiente peso o hay suficiente razón para considerarlo verdadero, en tanto no se pruebe su falsación. El contenido de la argumentación científica

es la exposición de buenas razones –basadas en la lógica formal– o de suficiente peso como para considerar una proposición verdadera. Por ejemplo, en la psicología y la comunicación social se aplican métodos científicos para estudiar la realidad y, se parte de la creencia en que la realidad es externa al investigador, que éste, con un adecuado manejo de los métodos, técnicas e instrumentos de investigación logrará ver mejor el mundo. El investigador utilizará el lenguaje para formalizar ese conocimiento, es decir, representará el mundo estudiado, con la idea de que todo puede ser llevado a la palabra, todo puede ser representado, que existe una correspondencia entre la palabra o el nombre usado y la realidad aludida. El concepto representa la realidad porque hay correspondencia inequívoca entre significado y significante.

El real del que se ocupan las ciencias, en general, no es el real del que se ocupa el psicoanálisis de orientación lacaniana. Para este último, el real no es externo al sujeto cognocente sino que forma parte de su interior o aparato psíquico, no se trata de un real concreto y exterior al él ni tampoco de un real abstracto o producto cultural sin materia, pero con existencia exterior y abstracta, como por ejemplo, los imaginarios sociales tradicionales que se refieren a la Pachamama o Madre Tierra o a las normas jurídicas. El real del psicoanálisis de orientación lacaniana es un real pulsional mortífero, es el inconsciente o el Ello (en términos freudianos) o el modo de goce (en términos lacanianos). Considerando que Lacan plantea lo psíquico como la articulación de los registros Real, Simbólico e Imaginario (RSI), el real del que se ocupa es el real pulsional que empuja al sujeto a la destrucción, al exceso, al desborde y, está regulado por la ley sin ley del goce. Es decir, a la única ley que responde es a la de la inexistencia del límite, a la inexistencia de la prohibición, se trata de una

pulsión destructiva que busca permanentemente su satisfacción, nunca cesa en sus búsquedas. ¿Cómo se entiende el goce? Lacan señala que es la satisfacción en el sufrimiento, es un sufrimiento singular que no provoca displacer sino una satisfacción pulsional. Tal vez se entienda mejor de esta manera: "sentir placer en el sufrimiento" propio de cada sujeto.

Desde la orientación del psicoanálisis lacaniano, no hay división entre sujeto cognocente y objeto cognocible. Por el contrario, se plantea que aquello extraño que provoca vacilación, que conmueve, que provoca angustia en cada sujeto es lo más familiar de sí mismo. Lo extraño es la extimidad. Extimidad es un neologismo inventado por Lacan. "¿Qué es éxtimo? Como se dijo, el inconsciente […] En el fondo, esa es la ambición científica; carecer de extimidad" (Miller J., 2010, p. 21), es decir, pretender que hay un mundo exterior cognocible por el investigador.

En la epistemología clásica se parte de la idea de un adentro y un afuera para entender la producción del conocimiento: un sujeto cognocente y un objeto cognocible, este último perteneciente al mundo exterior. Lo exterior al sujeto cognocente es preexistente y requiere de métodos, técnicas e instrumentos para ser conocidos. Si no ha sido conocido, es porque está en la realidad externa al hombre y todavía no ha sido visibilizado. En este enfoque epistemológico predominante, la investigación es una acción que permite relacionarse con algo extraño de la realidad, "extraño" en el sentido de no familiar, distante o no conocido. Los procedimientos que utilizan las ciencias para conocer el mundo tienen estrecha relación con los métodos científicos, éstos orientan la investigación de un mundo preexistente a la actitud de búsqueda: las cosas ya están dadas en el mundo y tienen una esencia.

"El modo universal que es el de la ciencia encuentra sus límites en lo que es estrictamente particular, en lo que no es universal ni universalizable y que podemos llamar, con Lacan […] modo de goce" (Miller J., 2010, p. 51). ¿Qué es lo imposible de conocer por la ciencia en su modalidad universal? El modo de goce de cada uno, afirma Miller. El objeto de estudio del psicoanálisis de orientación lacaniana es este real mortífero, el inconsciente o modalidad de goce, cuya investigación no sigue los lineamientos de la lógica formal, sino por el contrario sigue la lógica de la epistemología otra o creacionista. Esta modalidad de goce es siempre singular, no es universalizable, no es posible clasificar ni darle una denominación genérica, no es mesurable ni comparable, ni divisible, tampoco es intercambiable, no es exterior al sujeto y es inespeculable. Este es el real del cual no se ocupa el conocimiento dominante, no es exterior al sujeto.

La pretensión totalizadora de la epistemología clásica y académica orienta al investigador en la búsqueda de leyes o explicaciones totalizadoras de la realidad. Esta epistemología pretende devorar el mundo porque "tiene ojos grandes para ver mejor el mundo", como en el relato infantil de Caperucita Roja. Esta epistemología no logra representar el mundo sin agujeros, fracasa en su intento. Sin embargo, desde el psicoanálisis de orientación lacaniana, sabemos que el lobo feroz es feroz por la compulsión de destrucción y no propiamente porque tenga ojos grandes, orejas grandes o boca grande. El lobo feroz es la representación literaria del mandato superyoico de la destrucción, que finalmente lleva al propio lobo feroz a la muerte, se convierte en víctima de su propia pulsión mortífera.

Lo más extraño es lo más familiar a mí mismo (extimidad)

La epistemología clásica y académica concibe al sujeto cognocente en su dimensión consciente, es decir, en su dimensión Yoica. Para el psicoanálisis de orientación lacaniana, la dimensión Yoica es semblante y la verdad no tiene asidero en ella. Por otra parte, la verdad científica tiene que ver con la verificación o corroboración fáctica de hechos y/o acontecimientos, en cambio, el psicoanálisis de orientación lacaniana considera que las ciencias crean teorías o invenciones imaginario-simbólicas para dar cuenta de lo que conmueve al sujeto del inconsciente, es decir, en apariencia el sujeto consciente produce verdades, cuando la realidad es que el sujeto del inconsciente tiene verdades que su consciente (su Yo) no conoce y se niega a conocerlas (defensa Yoica).

El psicoanálisis de orientación lacaniana no es una ciencia, entendida como una disciplina que tiene un objeto de estudio definido, métodos, técnicas e instrumentos de investigación estandarizados, que una vez aplicados en la investigación de la pulsión mortífera, se puede producir afirmaciones conclusivas sobre este objeto de estudio, como sucede en las disciplinas científicas. En estas, se subsume lo singular humano en una categoría universal y se produce una estandarización forzada de lo más singular de un sujeto. En cambio, en el psicoanálisis de orientación lacaniana no hay más que axiomas iniciales como el de la inexistencia de la relación sexual, que es una expresión con la que Lacan quiere decir que no hay proporción, no hay completitud, no hay la correspondencia, o en palabras más simples, no hay la media naranja (la otra mitad de la mitad que soy yo o el correspondiente perfecto a cualquier realidad).

Aplicado este razonamiento a la ciencia de la comunicación social, diríamos que no existe la comunicación sin ruidos, interferencias y mediaciones de comunicación, tampoco existe la comunicación simétrica ni la comunicación verdadera o dialógica. En conclusión, toda comunicación está fallada. En el campo de la ciencia jurídica podríamos afirmar que no existe un conjunto de normas jurídicas justas, no existe la ingeniería jurídica penal efectiva para disminuir el índice de criminalidad. En el ámbito de la psicología, podríamos concluir que no existe el modelo de psicoterapia para normalizar un comportamiento fóbico, patológico o anormal.

En el psicoanálisis de orientación lacaniana se sostiene una investigación que hace de puente entre la epistemología y la experiencia, porque entre una y otra hay una ruptura, es decir, no es posible construir leyes del modo de gozar de cada sujeto, justamente porque se trata del uno a uno, del caso por caso, sin posibilidad alguna de generalizar. Entonces, lo único que orienta la investigación son axiomas o creencias iniciales, como la creencia en el inconsciente y la creencia en la única ley o universal del que se parte: la inexistencia de la relación sexual o inexistencia de la proporción.

En la ciencia jurídica, lo mismo que en el psicoanálisis de orientación lacaniana, la teoría surge conjuntamente la práctica: la teoría surge gracias a la experiencia o puesta en práctica de los principales axiomas del psicoanálisis de orientación lacaniana, los mismos que permiten la invención o creación en la atención de casos clínicos, encarando cada caso de manera creativa, encarando la modalidad de goce de cada sujeto de manera singular. Sin embargo, en la ciencia jurídica, desde la Antigua Roma, el derecho ya sea como ciencia (enunciados descriptivos

de la norma jurídica) o el derecho como ordenamiento jurídico (enunciados generales prescriptivos de la conducta humana) se ha conjuncionado o amalgamado la teoría con la práctica, en la práctica de la administración de justicia se intenta conjurar la disyunción entre ambas, esta lógica y se mantienen hasta nuestra época. Las instituciones jurídicas romanas (la propiedad privada, la libertad, el matrimonio, el crédito, la herencia y otros) están en vigencia desde 574 años antes del nacimiento de Cristo. La jurisprudencia liga indisolublemente la epistemología jurídica con la experiencia o puesta en práctica del derecho. Esto significa que, a diferencia del psicoanálisis de orientación lacaniana, en la ciencia jurídica se subsumen los casos particulares a la norma general - esta última ligada indefectiblemente con la teoría jurídica o dogmática jurídica. La subsunción del caso a la regla sigue el modo de razonamiento silogístico deductivo. Para la ciencia jurídica, un caso es una relación jurídica –de contención o no– entre dos partes, esta relación jurídica está prefigurada y pre-significada por el derecho.

El derecho, como conjunto de normas jurídicas, es anterior al surgimiento de la relación jurídica entre un sujeto activo (titular de derechos) y un sujeto pasivo (titular de obligaciones respecto del primero), de acuerdo a la teoría de la estructura de una norma jurídica. Para esta teoría jurídica totalizadora, el evento, el acontecimiento, los requisitos, las condiciones y los hechos sociales hipotetizados por la norma jurídica y acaecidos en la realidad son hechos jurídicos y dan lugar inmediatamente al establecimiento de una relación jurídica entre los sujetos antes mencionados (sujeto activo y sujeto pasivo), por la cual uno tiene deberes jurídicos u obligaciones con respecto al otro y si es que no las cumple, entonces, se le impone una sanción jurídica,

esta es la consecuencia jurídica presente en la estructura de una norma jurídica.

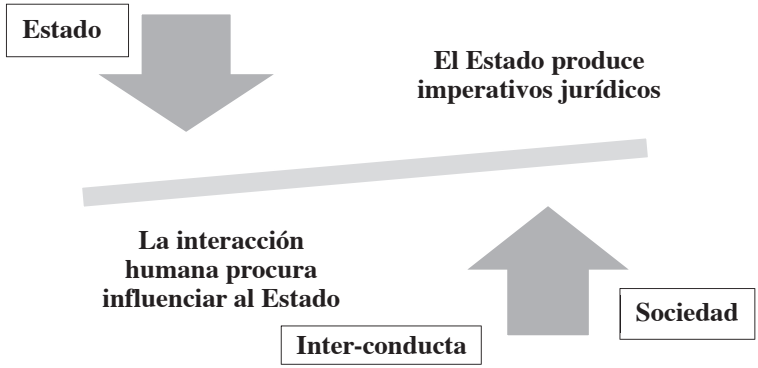
En cambio, para el psicoanálisis lacaniano, un caso es un sujeto con su modalidad de goce que acude con un psicoanalista. No se trata de una contención o relación conflictiva entre dos o más personas, se trata del malestar desencadenado por su goce expresado en su síntoma, el síntoma es lo que no anda y provoca displacer, es decir, ya no cumple una función estabilizadora porque se torna insoportable: su modalidad de goce genera malestar. El psicoanalista lejos de buscar subsumir el caso a la teoría, busca investigar la función de la modalidad de goce de un sujeto, ¿para qué le sirve drogarse? ¿Qué función tiene prostituirse? ¿Qué beneficio obtiene de la anorexia? ¿Qué función tiene la comisión de delitos? El psicoanalista no persigue la normalización de la persona, sino intervenir para que descubra su verdad inconsciente, que es la respuesta a la pregunta sobre la función de su síntoma (si se trata de la estructura psíquica neurótica). Su método es la asociación libre de ideas, es decir, provoca la palabra del sujeto y su pretensión no es curarlo de su síntoma o eliminarlo, sino que reconduzca su modalidad de goce o delimitar su desborde. Un caso nunca es igual a otro, ni es subsumible a ninguna teoría o entendimiento psicoanalítico. No hay teoría predominante o dogma psicoanalítico. Nada está prefigurado ni pre-significado como en el derecho, nada es a priori, excepto que no hay relación sexual (proporción sexual), sólo el sujeto del inconsciente sabe la verdad sobre la función de su síntoma.

Desde la modalidad de goce, cada sujeto contornea los objetos (personas o cosas) de su entorno buscando satisfacer esa modalidad de goce, nunca lo logra, porque su goce mortífero es compulsivo, no es consciente, no depende de su voluntad sino de

la ley sin ley de su pulsión mortífera. El psicoanálisis de orientación lacaniana no sigue la lógica formal, por lo tanto, no responde a extremos de verdad: interior y exterior, sujeto cognocente y objeto cognocible, porque "lo más extraño es lo más familiar de sí mismo" (extimidad).

Libre o esclavo… ¿es una elección posible?

Ciencia jurídica/Comunicación Social y Psicología



Fuente: Elaboración propia.

La ciencia jurídica y la comunicación social están orientadas por la epistemología clásica y académica. Estas disciplinas científicas se refieren a la persona como individuo consciente, despierto, con pleno uso de sus facultades mentales, no tienen recursos teórico conceptuales para abordar el inconsciente o modalidad de goce de cada sujeto, que es el objeto de estudio propio del psicoanálisis de orientación lacaniana. Desde el punto de vista de la comunicación social, la persona percibe la realidad con su sistema de percepción, biológicamente adquirido y desarrollado en la socialización humana. Los datos recogidos con sus sentidos son organizados con su consciencia, cognición o razona-

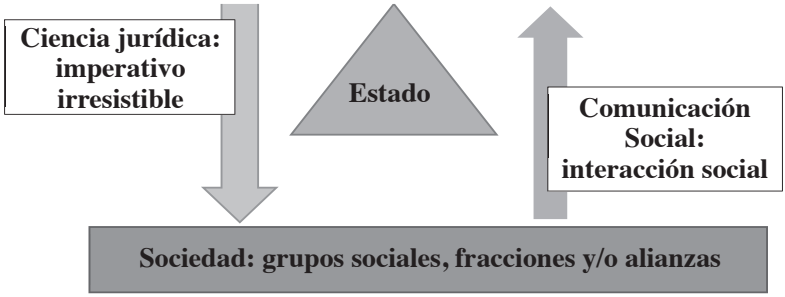
miento humano. Desde el punto de vista crítico del psicoanálisis de orientación lacaniana, estas disciplinas, erróneamente, consideran a "la persona" (concepto universal) en su dimensión Yoica, más claramente en su dimensión de Yo o dimensión consciente, por lo tanto, el inconsciente –siempre singular, no universal– es forcluído u omitido. La epistemología científica totalizadora parte de la decisión de omitir la dimensión inconsciente del sujeto. Para la comunicación social, el proceso comunicativo es un proceso intersujetivo o interdialógico, es decir, un intercambio racional o consciente de mensajes de comunicación, a la par de lo que plantea la psicología, cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano consciente. Tanto la comunicación social, como la psicología y la ciencia jurídica plantean la noción universal de "persona" para referirse a cualquier ser humano, se trata de una nominación universal que alude a todos los individuos en su dimensión consciente o Yoica. Para la ciencia jurídica la libertad humana tiene por fundamento el pleno uso de facultades mentales: las personas están determinadas por su propia voluntad. ¿Cómo se explica su comportamiento? Por el uso de su voluntad. Estas tres disciplinas sociales hacen del tiempo cronológico una importante variable para entender el desarrollo bio-psico-social de las personas: la psicología establece la infancia, niñez, adolescencia, adultez y tercera edad como la nosografía o clasificación del desarrollo humano en grupos etarios. El derecho, desde la Antigua Roma, incorpora esta nosografía en las normas jurídicas de protección de la niñez y la adolescencia. Finalmente, la comunicación social establece que los procesos comunicativos varían de acuerdo a variables económicas, políticas, ideológicas, culturales y por supuesto de acuerdo a los períodos etarios a los que pertenecen las personas que interactúan y que tienen relación con el desarrollo biológico del sistema neurológico.

Por el contrario, el psicoanálisis de orientación lacaniana plantea que el comportamiento tiene una causalidad psíquica y no biológica, el comportamiento humano no es producto de la educación no tiene génesis intersubjetiva. La causalidad es inconsciente, existe una determinación pulsional no consciente, no racionalizable, no reflexionable, no cognocible por el Yo. El sujeto del inconsciente es un sujeto de goce inclasificable, está planteado en el uno a uno o caso por caso y su tiempo es lógico, no cronológico. El sujeto de goce tiene un cuerpo, entendido como sustancia gozante.

Para la ciencia jurídica, la comunicación social y la psicología, la persona es libre de tomar decisiones haciendo uso de su soberanía o voluntad personal, esto quiere decir que consiente racionalmente a esto o a lo otro. En cambio, para el psicoanálisis de orientación lacaniana, el sujeto está preso de su compulsión, es un esclavo del mandato superyoico de gozar sin límites. Se impone lo compulsivo, lo no consciente, en su comportamiento diario. Libre o esclavo de la compulsión de gozar, ¿es una elección posible? Sólo después de un psicoanálisis se puede pacificar lo compulsivo.

¿Hermanas con rasgos diferentes?

Semejanzas y diferencias de la epistemología jurídica y la comunicación social



Fuente: Elaboración propia.

El grupo de disciplinas conocidas bajo la denominación de ciencias sociales, son un grupo de disciplinas hermanas, emparentadas por el ámbito del que extraen su objeto de estudio. Ellas se ocupan del estudio de una dimensión de lo social. La ciencia jurídica tiene por objeto de estudio la norma jurídica. Este es un objeto de estudio no corpóreo o inmaterial, su existencia es abstracta. La norma jurídica es producto de la cognición humana, es una invención, un artificio imaginario-simbólico, desde el Estado se produce sentido jurídico, es decir, significados reguladores de la interacción humana en sociedad. La norma jurídica es un imperativo, un mandato, una orden, una limitación, una prohibición o un "no" dirigido al accionar humano individualmente concebido, porque la responsabilidad por lo que una persona hace es personal. Los métodos de estudio de la norma jurídica son la inducción (ir de lo particular a lo general) y la deducción (ir de lo general a lo particular), son métodos de razonamiento silogístico. Como la norma jurídica no tiene existencia corporal no es posible percibirla con el sistema de percepción, por el contrario,

es necesario colocar en pausa la actividad de los 5 sentidos para poder aprehender cognitivamente lo jurídico, porque los sentidos engañan. El único recurso para poder "percibir" la norma jurídica es la cognición humana.

La norma jurídica es construida aplicando los principios de la lógica formal jurídica. Su estructura es la siguiente: hipotético jurídico y consecuencia jurídica. El lenguaje que se usa para producir una norma jurídica es el idioma o lenguaje jurídico. Este último es construido tomando del lenguaje común un concepto sujeto al que a través de un concepto cópula se le atribuye un concepto predicado.

Construcción del lenguaje jurídico

Concepto Sujeto	Concepto Cópula	Concepto Predicado
Matrimonio	es	La unión conyugal entre un varón y una mujer para llevar adelante un proyecto de vida común (Código de las Familias y del Proceso Familiar, 2015, art. 137)
Delito imposible	es	Aquel cuyo resultado no se ha producido por no ser idóneos los medios empleados para cometerlo o por impropiedad del objeto. (Código Penal, 2014, art. 10)

Fuente: Elaboración propia.

El lenguaje jurídico es monosémico, es decir, a diferencia de la ciencia de la comunicación social, en el ámbito jurídico

se hace imperioso sostener únicos sentidos jurídicos atribuidos artificialmente a los conceptos sujetos jurídicos. La necesidad de reducir el índice de incertidumbre lleva a construir no solamente una dogmática jurídica sino un lenguaje jurídico como herramienta para expresar los sentidos jurídicos únicos, conjurando la ambigüedad de los términos.

El objeto de estudio de la comunicación social es un objeto concreto susceptible de observación, por lo tanto, se utilizan los cinco sentidos para percibir los procesos comunicativos. De acuerdo a esta ciencia, los procesos comunicativos pueden ser analizados en sus particularidades, pudiendo establecerse rasgos generalizables a todos ellos, por lo tanto, la investigación de los mismos lleva a la estandarización, a la clasificación o nosografía de los procesos comunicativos. Por ejemplo, existe la siguiente clasificación de procesos comunicativos: intrapersonales (de los que se ocupa la psicología), interpersonales, intergrupales, interinstitucionales, interestatales y otros.

En esta disciplina se impone el lenguaje polisémico, no el lenguaje monosémico (propio de la ciencia jurídica), se plantea la construcción libre de teorías, obviamente suficientemente argumentadas. Los conceptos operacionales para estudiar los procesos comunicativos son de libre construcción por el investigador. En cambio, en el ámbito jurídico, los conceptos operacionales son de sentido único y no hay posibilidad de modificar su sentido, ya que se trate de instituciones jurídicas de data antigua, cuya vigencia se extiende desde la Antigua Roma hasta la actualidad y su utilidad social está por demás justificada. Son instituciones jurídicas que regulan, ordenan, limitan el comportamiento dentro de una sociedad. Son instituciones que promueven el lazo social.

> En psicoanálisis de orientación psicoanalítica, hay varianza en el lenguaje y por supuesto varianza en los entendimientos teóricos, producto de la práctica psicoanalítica. Una cuestión lógica para comenzar: existe una antecedencia de la argumentación respecto a la formalización. En las ciencias duras, en las que existen algoritmos (procedimientos automáticos de resolución) no es necesario argumentar. Se establecen ecuaciones que calculan lo real y ya está (por supuesto que no es tan simple ni tan exactamente así). Pero en el campo de la subjetividad de los hablantes no existen tales procedimientos automáticos de resolución, ergo es necesario para uno decidir entre varias opciones, elegir qué camino tomar […] El riesgo, entonces, concluir antes que investigar, dar por sabido antes que interrogar, más un efecto desplazado de esta primera infatuación: criticar la producción de otro antes que elaborar la propia y preservar dogmáticamente la teoría –propia–. (Sinatra, 2003, pp. 47-48)

El psicoanálisis de orientación lacaniana no pretende sino conjeturar, sigue una epistemología otra, es una epistemología de la singularidad y no de la universalidad. Lacan proscribe la idealización de las teorías, su dogmatización momificante no permite plantear lo nuevo, por el contrario, se da una aburrida repetición (Sinatra, 2003, p. 51).

En verdad…la verdad científica no es verdad

¿Cómo se construye la verdad en las ciencias sociales? En las ciencias sociales se construye la verdad a partir de un método científico, conjunto de pasos racional y sistemáticamente orde-

nados, que, aplicados por el investigador, sirven para corroborar o verificar una afirmación hipotética y/o una afirmación conclusiva, esta última producto de una investigación previa. Para la ciencia el investigador es un sujeto cognocente, es decir, es una entidad independiente del mundo, es una entidad casi neutra.

La objetividad científica es el rasgo fundamental del conocimiento científico. Desde el psicoanálisis lacaniano, la objetividad científica es un axioma que forcluye u omite al sujeto del inconsciente. La ciencia deja fuera al sujeto del inconsciente mientras el psicoanálisis de orientación lacaniana plantea el retorno de ese sujeto "excluido de la ciencia […] La posición de Lacan es mucho más radical; el sujeto sobre el que opera el psicoanálisis es el sujeto mismo de la ciencia" (Miller J., 1997, p. 8).

Miller señala que el cogito no tiene evidencia, o hay una falsa evidencia del mismo. El pensamiento es un semblante, por lo tanto, el método psicoanalítico no es un conjunto de pasos racional y sistemáticamente organizados para estudiar una realidad, el método psicoanalítico es un método desregulado, no tiene patrones. "El rasgo propio de nuestra práctica es no tener patrones. Entonces, debemos indicar que, si en la práctica no tenemos patrones, tenemos principios" (Miller J., 1997, p. 13). Las cuestiones de método en el psicoanálisis siempre son cuestiones éticas y nunca exclusivamente técnicas. "No hay práctica estándar" (Miller J., 1997, p. 19), esto quiere decir, que "no hay el 'el modo' lacaniano de hacer análisis" (Miller J., 1997, p. 13) ni investigación. Asimismo, es necesario señalar que en el psicoanálisis de orientación lacaniana plantea la construcción de la verdad del sujeto del inconsciente, o sujeto de goce, a través de la retroacción o significación retroactiva. Esto significa que lo que le ocurre a una persona en análisis es que reconstruye su novela familiar.

> Un paciente, por ejemplo, dice "Soy un don nadie". Esto es un dicho, pero el sujeto puede decir, inmediatamente después "Es lo que mi padre siempre decía" y, con eso, el valor de la primera frase cambia con la segunda […] el significante, en este caso una frase, toma su sentido solamente a partir de la retroacción de un segundo significante. En este caso, la primera frase cambia de sentido cuando la segunda es formulada. El lenguaje sigue de ese modo, digamos, siempre en retroacción. (Miller J., 1997, p. 47)

Un paciente en análisis cita continuamente al Gran Otro, portador de ley y de lenguaje (su papá o su mamá), quien atravesándolo con sus palabras enloquece su cuerpo. Lo que dice el paciente, no es más que una cita del discurso de ese Gran Otro. "Una palabra es, en realidad, la repetición del discurso del Otro, es una cita. Es la voz del padre cuando el sujeto dice, por ejemplo: 'Soy un don nadie'" (Miller J., 1997, p. 50).

En la ciencia jurídica, el significado es a priori o previamente producido a la ocurrencia del hecho social. El hecho social, el acontecimiento, el evento o el advenimiento de condiciones hipotetizadas por la norma jurídica, han sido significados previamente, antes de su ocurrencia o de su acaecimiento en la realidad. Por lo tanto, se sigue la lógica de correspondencia entre el significante –o el hecho social, acontecimiento, evento o condiciones– y el significado o sentido jurídico atribuido. Esta atribución de un predicado o sentido jurídico al hecho social, acontecimiento, evento o condición, es de producción cognitiva artificial o inventada. En el órgano legislativo de un Estado se producen estas atribuciones de sentido, por lo tanto, no hay

ningún proceso de atribución de sentido retroactiva, gestada o vivenciada por el propio sujeto del inconsciente. El órgano legislativo de un Estado no es un ser humano, no es sujeto de inconsciente o sujeto de goce, si bien, el legislativo es operado por personas en condición de funcionarios públicos (diputados y senadores)- Estos hacen uso de su racionalidad para producir normas jurídicas al más puro estilo cartesiano: "Pienso, luego existo". Piensan, reflexionan utilizando la técnica y lógica jurídica para producir normas jurídicas.

Desde la ciencia de la comunicación social, igualmente se sostiene la correspondencia entre la palabra y la cosa representada. Se trata de una correspondencia, entre el significante y el significado, previamente establecida para dar lugar a la comunicación humana. El lenguaje es la expresión de esta correspondencia y es el recurso que las personas utilizan para llevar adelante procesos de comunicación, que en fundamentalmente consiste en la transmisión de mensajes de comunicación de una persona a otra. Por lo tanto, el malentendido es producto de ruidos, interferencias y/o mediaciones de comunicación que no permiten una retroalimentación efectiva del proceso comunicativo, es decir, no permiten decodificar el verdadero sentido del mensaje enviado por el emisor al receptor. Entonces, para evitar el malentendido en la comunicación humana es necesario utilizar un lenguaje o código común en la construcción del mensaje de comunicación. La misma lógica sigue la ciencia jurídica, específicamente en materia procesal: en tribunales de justicia se impone la defensa técnica, esto significa que es imprescindible el patrocinio de un profesional abogado, quien se entiende que tiene experticia en el manejo del lenguaje jurídico, idioma con el que los sujetos procesales (las partes en contención y los jueces) se comunican en la realización de un juicio. Por su parte, la psicología sigue esta

misma orientación porque su objeto de estudio es el comportamiento humano consciente.

Por el contrario, siguiendo el método psicoanalítico, un método de principios y de ética, el psicoanalista introduce el malentendido tratando de dirigir al analizado al encuentro con su inconsciente. El psicoanálisis de orientación lacaniana va en búsqueda del sujeto del inconsciente o sujeto de goce, se realiza una "introducción sistemática del malentendido. Por ejemplo, a través de la introducción de una pregunta: "Pero… ¿qué quiere decir usted con eso?" (Miller J., 1997, p. 55). El inconsciente se diferencia del consciente porque el primero es la causa del comportamiento, en este sentido, la causalidad psíquica está referida a la modalidad de goce del sujeto de goce, es la posición subjetiva de una persona, ésta no depende de la voluntad o conciencia de la persona. Por lo tanto, los dichos o enunciados del paciente son semblante. Por el contrario, el "'Yo (el paciente), no sé lo que digo'. Y, en este sentido, el lugar de la enunciación es el propio lugar del inconsciente" (Miller J., 1997, p. 57), el lugar del decir es el lugar de la verdad del sujeto de goce.

La técnica del psicoanálisis de orientación lacaniana está ligada a la ética. La ética consiste en la localización de la posición subjetiva del sujeto, provoca –mediante la asociación libre de ideas– el bien-decir del paciente, que consiste en "introducir al sujeto en un acuerdo entre el dicho y el decir de tal manera que pueda aproximarlo a decir lo que desea. Esta concordancia es un ideal" (Miller J., 1997, p. 60). Es el reverso de las ciencias sociales.

La ciencia jurídica sólo considera a la persona en su dimensión consciente y su pretensión es la inviolabilidad de la ley a través de la sugestión que provoca la amenaza de la imposición

de una sanción (penal o civil) ante el incumplimiento de la ley, a esto se le denomina coercibilidad de ley. Por ejemplo, en materia penal, los siguientes principios jurídicos: "Se presume la inocencia del encauzado mientras no se pruebe lo contrario en un juicio" (Código de Procedimiento Penal, 2014, Art. 6) y "Nadie podrá ser condenado a pena alguna sin antes se oído ante un tribunal de justicia" (Código Penal, 2014, Art. 70), hacen referencia a la dimensión de libre voluntad de una persona, a la dimensión racional o a la dimensión consciente, como la causa de sus actos.

Un juicio es el escenario contencioso jurídico en el que la persona que ha cometido un delito puede exponer sus dichos libremente, su versión o argumentos conscientes, los efectos de sentido orientados a justificar lo que hizo o a minimizar su responsabilidad jurídica, esta es la dimensión consciente denominada defensa material. En consecuencia, en la ciencia jurídica y en el ordenamiento jurídico, la dimensión inconsciente ha sido forcluída, esto quiere decir que ha sido omitida por la ciencia jurídica. "Se siente el inconsciente, pero no se muestra como tal. Nadie puede preciarse de vivir en conformidad con el incosciente" (Miller J., 1997, p. 122). El inconsciente es el sin sentido, lo compulsivo o pulsional mortífero, lo que está fuera del registro simbólico (no responde a límites de ninguna naturaleza), por lo tanto, no se puede percibir con el sistema de percepción ni con la cognición humana.

De lo expuesto, se concluye que las diferencias entre las ciencias sociales y el psicoanálisis de orientación lacaniana son evidentes: sus objetos de estudio son de estudio son diferentes, los métodos que utilizan para estudiarlos y la finalidad de la producción de conocimiento. El psicoanálisis de orientación lacaniana, lejos de pretender producir afirmaciones conclusivas y generales sobre el sujeto del inconsciente, más bien elabora entendimien-

tos conjeturales acerca de la modalidad de goce de cada sujeto, siguiendo la lógica de la epistemología creacionista. Este conocimiento conjetural es siempre susceptible de variación, producto de la práctica psicoanalítica o experiencia clínica. Desde la convicción política lacaniana, ningún grupo de psicoanalistas puede arrogarse la representación total del psicoanálisis y que máximo podemos afirmar que estos grupos han sido influenciados por el pensamiento de Lacan.

Desde el psicoanálisis de orientación lacaniana, la transmisión de la teoría psicoanalítica lacaniana no es por vía de la pedagogía sino por vía de la transferencia de trabajo. "Se trata de transmisión, pero no de un docente en una escuela o en una clase de una escuela. No es una transmisión en masa […] es una transmisión por recurrencia, de uno a uno, no a una masa de otros, y se efectúa con el modelo de la experiencia analítica" (Miller J., 1999, p. 23). Por el contrario, las ciencias sociales son de transmisión masiva fundamentalmente en la educación superior universitaria. La finalidad de estas ciencias: la ciencia jurídica, la comunicación social y la psicología, es la normalización o estandarización del comportamiento humano que, en calidad de ideal científico, guía u orienta la producción de conocimiento. Por el contrario, el psicoanálisis de orientación lacaniana persigue que cada sujeto invente un quehacer con su singular modalidad de goce. No existe un ideal de normalización del sujeto como lo plantean las ciencias sociales. En consecuencia, no se fabrican universitariamente los profesionales psicoanalistas. En la década de los '60, Lacan escandaliza a muchos de sus seguidores cuando plantea que los analizados que hayan llegado al final de su análisis pueden hacer su pase a la condición de psicoanalistas. El propio analizado se autoriza para realizar este pase. "La institución del analista pertenece al hecho de sus análisis mismos". (Miller J., 1999, p. 70)

Diferencias entre el psicoanálisis de orientación lacaniana y las ciencias sociales

Tópicos	Psicoanálisis de orientación lacaniana	Ciencia jurídica	Comunicación Social/ Psicología
Epistemología	Otra: busca lo singular de cada sujeto.	Totalizadora: universalización y estandarización del sujeto.	Totalizadora: universalización y estandarización del sujeto.
Objeto de estudio	Inconsciente: el cuerpo hablante.	Norma jurídica: abstracción inventada.	Proceso comunicativo humano/ comportamiento consciente: objetos concretos.
Métodos de investigación	Interrogación: provocar la palabra del sujeto (asociación libre).	Deducción Inducción	Cualitativo Cuantitativo
Finalidad	Invención: quehacer (no hay un ideal de normalización).	Normalizar la comunicación y el comportamiento humanos (ideal científico).	Normalizar la comunicación y el comportamiento humanos (ideal científico).

Fuente: Elaboración propia.

¿En verdad, la verdad científica no es verdad? Sí, la verdad científica no es LA verdad, sino únicamente un semblante o apariencia de verdad, en realidad no lo es. La verdad es una verdad singular que reside en el sujeto del inconsciente.

Diferentes, pero juntas a la vez

El psicoanálisis de orientación lacaniana promueve el lazo social lo mismo que las ciencias sociales. Si bien la ciencia jurídica plantea la obediencia civil como una relación vertical de mando-obediencia, entre los que operan el Estado y los que interactúan en la sociedad civil, desde el punto de vista de la comunicación social, no es una relación que promueva la comunicación, porque las autoridades estatales imponen normas jurídicas que ordenan u organizan la interacción humana. Es una relación asimétrica. La norma jurídica se impone, no se cuestiona ni se negocia –dialógicamente– su cumplimiento. La psicología social hace referencia al efecto de las relaciones de poder en el comportamiento consciente de las personas haciendo grupo social. Por su parte, el psicoanálisis de orientación lacaniana, considera que el derecho, en calidad de ficción jurídica, permiten fallidamente poner coto (límite) a lo real, lo pulsional mortífero o lo compulsivo del sujeto de goce. En calidad de semblante, el ordenamiento jurídico promueve el lazo social. "Lo social, para el psicoanálisis, se configura a partir del vínculo entre el sujeto y el Otro. Asimismo, el psicoanálisis no es un idealismo creyente en la armonía de las relaciones entre el sujeto y el Otro" (Greiser, 2012, p. 100). El Otro es el Gran Otro, éste puede ser encarnado por el padre, la madre, las autoridades judiciales, el derecho, la cultura y otros. El goce es el "antiprograma respecto del lazo social […] antiprograma, que por lo general no contempla los planes sociales" (Greiser, 2012, pp. 100-101). En este sentido,

el goce es autoerótico o autístico, prescinde del Otro, es decir, rompe el lazo social.

Los universales anónimos del derecho o conceptos jurídicos imaginariamente configuran la sociedad, no determinan a ningún sujeto. Ni la más avanzada ingeniería jurídica puede determinar al sujeto del inconsciente. El real del sujeto es inmune al producto más avanzado de la ingeniería jurídica. Por ejemplo, la criminalidad no disminuirá, y mucho menos se eliminará, con la imposición de penas privativas de libertad más largas. Sin embargo, el psicoanálisis de orientación lacaniana considera que el lazo social siempre es asimétrico porque es un lazo de dominio o dominial, por lo tanto, se caracteriza por su asimetría, debido a que sólo hay lazo social cuando el sujeto se articula con el Gran Otro, en consecuencia, se evidencia una jerarquía necesaria. Jerarquía claramente expuesta en el ordenamiento jurídico de cada Estado.

En conclusión, el piscoanálisis lacaniano junto a las ciencias sociales promueven el lazo social, es decir, tienen un punto de coincidencia: su interés por lograr la eficacia de la ley. "La ley es eficaz si funciona en el lugar del mando; la ley no se explica, se ejerce" (Greiser, 2012, p. 116). Diferentes, pero juntas a la vez, las ciencias sociales y el psicoanálisis de orientación lacaniana, a pesar de sus diferencias irreconciliables, coinciden en su preocupación por establecer el lazo social o restablecerlo cuando ha sido roto.

Homicidio en la comunidad aborigen de los Yukis: caso Yuki

En enero de 1993 se apertura la causa penal contra Lorenzo, más conocido como Yuki, por la comisión del delito de homicidio contra un aborigen de la selva profunda de Puerto

Villarroel llamado Fernando, ambos pertenecientes a la comunidad de Bía-Recuaté, a la vera del Río Chimoré de la Provincia Carrasco comprensión de Puerto Villarroel. Los miembros de la comunidad tenían escaso contacto con la sociedad civilizada, escasamente entendían el español. ¿Cómo llegó a conocimiento de las autoridades policiales el hecho acontecido en la comunidad? Un pastor evangélico que tenía contacto con dicha comunidad, desde hacía varios años, al enterarse de lo sucedido, fue el que puso en conocimiento de las autoridades policiales. Y desde su lugar de hábitat, Yuki fue traído a la ciudad de Cochabamba para ser juzgado por la comisión de un delito ordinario tipificado en el Código Penal como homicidio. ¿Cómo reaccionó la comunidad? "La comunidad, antes que sentir por el que perdió la vida, mostró su pesar y llanto porque (Yuki) dejaba su hábitat natural, con el lógico vacío de líder y autoridad" (Sentencia penal en el Caso Yuki, 1994). Yuki fue el nombre que le dieron los reos de la Cárcel de San Sebastián de la ciudad de Cochabamba-Cercado. "Llegó a la ciudad con su indumentaria tradicional, prácticamente desnudo y aprendió a vestirse, usar pantalón y polera, en la cárcel. También aprendió algo de castellano, entiende algo, pero no habla, excepto algunas palabras sueltas" (X, 1994).

> Yuki, después de haber enviudado y hacerse de otras mujeres con las que no formalizó vida matrimonial, llegó a mantener relaciones sentimentales con Juana, no obstante, ésta casada con Fernando […], quien se oponía a dichas relaciones extramatrimoniales, se daban medios y principalmente aprovechaban las noches para entrevistarse a escondidas e incluso mantener relaciones sexuales (Sentencia penal en el Caso Yuki, 1994).

En enero de 1992, Yuki se encontró en el interior del bosque, cuando retornaban a la comunidad luego de una faena de caza. Fernando no respondió al saludo de Yuki y más bien lo golpeó con su machete y su arco, ambos se envuelven una pelea cuerpo a cuerpo que finaliza con la muerte de Fernando, a causa de la herida de puñal ocasionada por Yuki. El cuerpo sin vida de Fernando es arrojado al río. El Juez Tercero de Partido en lo Penal de Cochabamba, en base a un informe de estudio antropológico, evidencia que Fernando pertenece a una clase inferior a la de Yuki.

> De acuerdo a las costumbre y tradiciones de su medio con una diferenciación notable de clases sociales que implícitamente permitía el maltrato de los amos hacia los esclavos, aún incluso orientados a despojarles de sus mujeres […] y bienes […] y éstos (los esclavos) encargados de atender las necesidades de trabajo y alimentación de los primeros (los amos), perteneciendo el procesado al grupo de los amos y el interfecto al de los esclavos […] como afirma el antropólogo Erwin Melgar, figurativamente, la relación social mantenía el equilibrio de colocar en un extremo la carne y en el otro al sexo, de manera que si un marido no aportaba lo suficiente, corría el riesgo de perder a su esposa o mujer, toda vez que ella, prefería al que tenía mayores condiciones de abastecimiento, motivo por el que, hasta no hace mucho, los yukis mantenían justamente una organización familiar poligámica por razones de sobrevivencia (Sentencia penal en el Caso Yuki, 1994).

> Yuki pertenecía a un linaje de amos.
>
> Hábil para la caza y la pesca, líder y principal miembro del Consejo Yuki, guardia forestal, corregidor y perteneciente a la clase alta de su medio, era de inferir que desde todo punto de vista, resultare el preferido de las mujeres […] en cambio Fernando era esclavo […] su contextura física de enfermizo, humilde y tímido, era casi incapaz para la caza y por consiguiente de medios para alimentar a su mujer, quien en consecuencia dependía de Yuki para comer, a cambio del uso sexual (Sentencia penal en el Caso Yuki, 1994).

El Juez Tercero de Partido en lo Penal, Dr. X, sentencia a Yuki a tres años y medio de cárcel por la comisión del delito de homicidio simple, conforme al artículo 251 del Código Penal vigente en esa época, porque fue el miembro de su comunidad que más contacto tuvo con "los pueblos civilizados vecinos, por ende con alguna aptitud para comprender la gravedad de su acción" (Sentencia penal en el Caso Yuki, 1994), por lo tanto, la autoridad judicial no encontró elementos de inimputabilidad total.

En la entrevista que se le realizó al Juez Tercero de Partido en lo Penal, poco después de dictarse la sentencia señaló que personalmente consideraba que Yuki era inocente, que se había cometido un acto de injusticia porque estaba convencido que, si no hubiera sido por la intervención del pastor evangélico, nunca hubiera sido juzgado penalmente. Que aplicando las normas penales tuvo que dictar una sentencia condenatoria, por la comisión del delito de homicidio simple, para justificar el tiempo que había permanecido en detención preventiva. El requerimiento del Ministerio Público solicitaba una pena privativa de libertad mayor a la impuesta.

Algunas consideraciones sobre el Caso Yuki

A pesar de la data antigua del caso Yuki, es representativo de lo que produce una epistemología totalizadora, con la pretensión de producir un conocimiento totalizador de la realidad. Evidentemente, el derecho configura jurídicamente la realidad a través de normas de aplicación general y coercitiva, sin embargo, su naturaleza impositiva opaca la fuerza constitutiva de las costumbres y tradiciones culturales, mismas que, en la convivencia cotidiana de algunos grupos sociales, tienen muchas veces más fuerza imperativa que las propias normas jurídicas producidas por el Estado.

Yuki jamás pudo defenderse, a pesar que la norma procesal penal establecía la presencia de un traductor para garantizar el debido proceso y el ejercicio del derecho a la defensa. Nunca tuvo un traductor que pudiera viabilizar una comunicación medianamente comprensible con su defensor público, con el Juez Tercero de Partido en lo Penal o con el representante del Ministerio Publico. Su proceso es un vivo ejemplo de culto a la burocracia judicial. Su juicio fue parte de la maquinaria procesal penal, caracterizada por la sordera y la ceguera institucional. No hubo comunicación procesal fluida y efectiva. Yuki fue confinado al silencio procesal, convidado de piedra y víctima de la rutinaria forma de administrar justicia penal en aquella época, lo mismo que en la nuestra.

Por otra parte, más allá de las tradiciones y costumbre culturales (Derecho Consuetudinario), la pelea en la que Yuki se enfrascó con Fernando no se explica exclusivamente con relación a la comunidad y sus normas tradicionales de convivencia, porque la comunidad no determina a ningún sujeto. A pesar que

su organización social se fundaba en una profunda distinción de linajes, a pesar que unos miembros de la comunidad eran esclavos y otros amo, y que los primeros servían a los primeros. La modalidad de goce singular de Yuki y por supuesto la modalidad de goce singular de Fernando, determinan en cada uno de ellos el *acting out*, que es una discontinuidad en el orden imaginario simbólico (las tradiciones y costumbre no funcionan), se produce el sin sentido de la violencia, el sin sentido de lo real mortífero.

Desde el punto de vista del psicoanálisis de orientación lacaniana, el otro semejante o el Gran Otro no es el culpable de los actos de cada sujeto. Por lo tanto, más allá de los patrones culturales está el imperativo Superyóido de gozar sin límites, esta imposición Superyóica está presente en cada sujeto, nadie se libra de este imperativo pulsional mortífero. La pulsión mortífera de cada sujeto, siempre irracional o sin sentido, busca satisfacerse y es mortífera porque lleva a lo peor, a la inercia y cuando no a la muerte. Por ejemplo, producto de esa pelea encarnizada con Fernando el esclavo, Yuki el amo termina en la cárcel, en calidad de jefe caído. Por lo tanto, la transmisión de hábitos de comportamiento, de costumbre, de tradiciones culturales fracasan ante lo compulsivo irracional.

Para su comunidad, Yuki era el Gran Otro, era el portador de ley y de lenguaje, era la autoridad, era el líder, probablemente el Gran Otro Omnipotente, que en su cultura tenía el privilegio de despojar a sus semejantes de sus mujeres y sus bienes, semejantes que tenían la condición de esclavos de acuerdo a sus tradiciones y costumbres. Probablemente Yuki encarnaba el objeto fálico, el poder, la potencia. Desde el psicoanálisis de orientación lacaniana, cuando Yuki da muerte a Fernando, en realidad intenta matar su propio *kakon*, lo maldito o su goce mortífero. La motivación

de un crimen siempre es inconsciente, nunca consciente, porque el consciente es semblante. El Yo consciente justifica sus actos, no suele responsabilizarse, le echa la culpa al otro semejante o a un Gran Otro. Independientemente de sus patrones culturales, del lugar de líder que le otorga la comunidad, Yuki es responsable de ese acto de violencia, lo mismo que lo hubiera sido Fernando si hubiera sobrevivido. El psicoanálisis de orientación lacaniana pregunta ¿cuál es tu cuota parte de responsabilidad en aquello que te ocurre? En esta orientación de investigación clínica no hay dos extremos de verdad, planteados por la lógica formal en las ciencias sociales, como la ciencia jurídica. No hay sujeto activo y sujeto pasivo de la comisión de un delito, como lo plantea la teoría del delito. La cuota parte de responsabilidad de cada uno hace referencia al sujeto del inconsciente, hace referencia a la causalidad psíquica de los actos de un sujeto.

Conclusiones

• La epistemología clásica y académica forcluye al sujeto del inconsciente. Es decir, omite la dimensión inconsciente, aquella referida a la pulsión mortífera de un sujeto y caracterizada por la compulsión a realizarse, fracasando cualquier intento normativo-social para ponerle coto o límite. Si el consciente o dimensión del Yo de un sujeto es puro semblante, el caso Yuki nos muestra los límites de la administración de justicia penal, circunscrita a la dimensión del comportamiento consciente de un sujeto, la administración de justicia no tiene recursos teórico-conceptuales para acceder a la dimensión de causalidad psíquica de un delito.

• La epistemología científica, productora de un conocimiento totalizador anónimo tiene límites, no logra construir un saber sobre el sujeto del inconsciente. Un saber que lo tiene el psicoanálisis de orientación lacaniana.

• El conocimiento totalizador está agujereado por aquello de lo que no puede dar cuenta. El psicoanálisis de orientación lacaniana es el reverso de ese conocimiento universal anónimo.

• Plantear LA…–mujer, la teoría, la ciencia, la epistemología…–, EL… –hombre, el universal– o LO TOTALIZADOR, no es razonable como orientación para investigar la causalidad de lo social.

• No existe proporción ni representación total de la realidad por el lenguaje. No todo se puede llevar al registro simbólico. Lo real de las ciencias sociales no es el real del psicoanálisis de orientación lacaniana. Lo real de las ciencias sociales es un real que se puede representar totalmente, en cambio el real del psicoanálisis de orientación lacaniana, es lo compulsivo, la pulsión de muerte, el goce. Es el sin sentido, imposible de ser llevado al registro simbólico.

• Entonces, hay una fuga, una pérdida imposible de representar, de comunicar, de simbolizar por las ciencias sociales. El psicoanálisis de orientación psicoanalítica se ocupa de eso, de lo que no anda, tiene un saber sobre el goce, del sin sentido o modalidad de goce.

• Las ciencias sociales y el psicoanálisis de orientación lacaniana, a pesar de sus diferencias irreconciliables, coinciden en su preocupación por establecer el lazo social o restablecerlo cuando ha sido roto.

Referencias

Código de las Familias y del Proceso Familiar, L. (2015). La Paz, Bolivia: CJ-Ibañez.

Código de Procedimiento Penal, L. (2014). La Paz: El Original.

Código Penal, L. (2014). La Paz, Bolivia: El Original.

Gorostiza, L. (2003). Prólogo. En E. Sinatra (ed. 1ª), *Apuntes para una epistemología psicoanalítica* Vols. Cuadernos del Instituto Clínico de Buenos Aires-7, pág. 9-13). Buenos Aires: Colegio Epistemológico y Experimental del Instituto Clínico de Buenos Aires.

Greiser, I. (2009). *Delito y transgresión.* Buenos Aires: Grama.

Greiser, I. (2012). *Psicoanálisis sin diván: los fundamentos de la práctica analítica en los dispositivos jurídicos.* Buenos Aires: Paidós.

Miller, J.-A. (1997). *Introducción al método psicoanalítico.* Buenos Aires: Paidós.

Miller, J.-A. (1999). *Política lacaniana.* Buenos Aires: Colección Diva.

Miller, J.-A. (2010). *Extimidad. Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller.* Buenos Aires: Paidós.

Sentencia penal en el Caso Yuki (Juzgado Tercero de Partido en lo Penal 1994).

Sinatra, E. (2003). I- Hacia una Epistemología psicoanalítica. Notas Epistemológicas: Deseo de Saber e Investigación. En E. Sinatra (ed. 1ª), *Apuntes para una epistemología*

piscoanalítica (pág. 47-56). Buenos Aires: Colegio Epistemológico y Experimental del Instituto Clínico de Buenos Aires.

X, X. (noviembre de 1994). Caso Yuki. (M. Zapata Arriarán, Entrevistadora).

Dinámica festiva y desobediencia epistémica: aprendizajes[1]

Javier Reynaldo Romero Flores[2]

Resumen

Se trata de un intento de producción argumentativa del proceso de investigación de la dinámica festiva en Oruro Bolivia[3]. En esta ponencia se expondrá un primer momento de aquel proceso, en el que se desarrollan los aprendizajes desde la descolonización desplegada, organizada y reproducida desde las prácticas y procesos festivo-rituales en los Andes; que identifican violencia, enajenación, existencia colonial y re-existencia descolonizadora. Estos aprendizajes son el resultado de una búsqueda en algunos procesos desarrollados en el pasado, pero tienen como finalidad la comprensión de nuestro presente.

Palabras clave: descolonización, ego conquiro, proceso festivo-rituales, existencia colonial, re-existencia descolonizadora.

Introducción

La presente ponencia es resultado de un primer intento de sistematización del proceso de investigación doctoral, desarrollado a partir de un acontecimiento festivo-político y construido desde un modo particular de desobediencia epistémica ante la

[1] Ponencia presentada al "III Congreso de estudios Poscoloniales. Irrupciones desde el Sur. Habitando cuerpos, territorios y saberes". Buenos Aires 12 al 15 de diciembre de 2016. Mesa temática 3 "Epistemologías de/des/pos/coloniales".

[2] Antropólogo y Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos.

[3] Investigación doctoral sustentada y aprobada con distinción en junio de 2015 en la Universidad Andina Simón Bolívar.

colonialidad del saber. Puntualmente y de modo breve, presento una primera parte de la reflexión como "aprendizajes", los mismos que fueron aplicados de manera intuitiva en el abordaje de la problemática de lo festivo en Oruro, Bolivia.

Estos aprendizajes, como posibilidad metodológica tienen su correlato con lo que hemos denominado: *posibilidades de apertura*, que serán inicialmente formulados en otro documento y que, junto a los aprendizajes, han servido para comprender de un modo distinto el proceso festivo en el espacio ritual de la Serranía Sagrada de los Urus, en cuyas faldas se encuentra la ciudad minera de Oruro, en Bolivia.

Los cuatro aprendizajes han sido desarrollados en cuatro subtítulos. El primer aprendizaje intenta situar en el presente la violencia de la conquista para entender de un modo crítico el tiempo actual y su sistema de relaciones coloniales internalizado en nuestras representaciones culturales. El segundo aprendizaje muestra el proceso a partir del cual se ha desarrollado el vaciamiento epistémico en los Andes y con esto se ha logrado la inferiorización de las prácticas locales o en su caso la eliminación. Aprendernos como sujetos vaciados y constituidos como sujetos dominados y para la dominación es el objetivo de este aprendizaje.

Un tercer aprendizaje se refiere a la existencia colonial y a su proceso de expansión como consecuencia y, al mismo tiempo, como resultado de la enajenación; esto, por su característica negadora y/o vaciadora. Es decir, durante el proceso de instalación del proyecto colonial, para que la existencia del ser colonial fuera posible, se produjo la negación y/o vaciamiento de cualquier otro sujeto.

Finalmente, el cuarto aprendizaje, formulado como *re-existencia* hace referencia al surgimiento de una nueva sub-

jetividad descolonizadora, articulada desde la insurgencia ritual, instalada en procesos celebratorios locales y expresada en el siglo XVI desde el *sujeto des-centrado* del poder colonial. A partir de estos aprendizajes, pero sobre todo del des-centramiento del poder colonial, de sus formas de clasificación, del modo de relacionarse con la realidad, recién hemos podido desarrollar algunas aperturas para la comprensión de lo festivo en los Andes.

Primer aprendizaje: La violencia de la Conquista

Partimos afirmando la tesis que Dussel (2008) desarrolla para el caso de la Conquista de México, en relación a la constitución del primer sujeto moderno: el *ego conquiro*, el *ser conquistador*. Esta tesis nos sirve para entender con mayor claridad el proceso colonial en su despliegue por el Tawantinsuyu y con este sus momentos específicos, primero la producción y luego la consolidación de la subjetividad colonial, a través de la violencia.

El ego conquiro: Su producción

Afirmamos que la producción de la subjetividad colonial se dio durante el proceso de exploración y planificación estratégica de la Conquista, es decir, en la etapa exploratoria, previa al Encuentro de Cajamarca, que se extiende hasta el momento en el que Pizarro retorna de su viaje a España y logra la derrota de Atawallpa.

Todo este proceso estuvo marcado por una actitud negadora que al mismo tiempo desplegaba encubrimiento. Esta actitud, que consolidó el modo de nombrar[4] lo nuevo por los con-

[4] Nombrar es un acto inaugural, es un rito de inicio en el que se constituye y se funda. "Colón, antes de descender y de preguntar el nombre de la isla, y como esa isla lo salvaba, le puso el nombre de San Salvador. Ponerle un nombre es como dominar ya su ser. No preguntó a los indios cómo se llamaba la isla; le puso el nombre (Dussel, 1977, p. 58. La cursiva es mía).

quistadores, tenía su propia historia. El don de mando se había incubado en guerreros que desde muy jóvenes lucharon contra los moros[5] y desde aquella experiencia desplegaron violencia sin límites para consolidar la Conquista.

Ellos estaban conscientes de su misión: someter territorios para *recoger/robar* oro, plata, joyas y con esto, riqueza y también tenían consciencia de lo que ello significaba: "… en tierra pobre no hay deslealtad, y adonde ay riqueza, la misma riqueza repuña contra la birtud, tanto que todo se rinde a la avariçia y por aver dineros se cometen muertes y se hacen robos y lo que avéys visto que ha pasado en estos años en este reyno" (Cieza de León, 1987, p. 35) y así proyectaban sus planes: "El capitán estaba muy alegre en ver que heran tan entendidos e domésticos; deseaba verse en Castilla del oro para procurar la vuelta con jente bastante para sojusgarlos y procurar su conversión." (Cieza de León, 1987, p. 65). De este modo el *ser conquistador* se hizo evidente en cada momento y así registra el cronista: "En esto no puedo afirmar quál dello sea lo cierto; sé que, por mandar, el padre niega al hijo y el hijo [al] padre" (Cieza de León, 1987, p. 27).

Ésta fue la lógica desde el inicio del negocio de Conquista, inicialmente pactado entre cuatro socios[6]. Por una parte la ne-

[5] Así como los cristianos ocuparon Málaga…, cortando a cuchillo las cabezas de los andaluces musulmanes en 1487, así también les acontecerá a los "indios', habitantes y víctimas del nuevo continente 'descubierto". Alianzas y tratos nunca cumplidos, eliminación de élites de los pueblos ocupados, torturas sin fin, exigencias para que traicionen a su religión y cultura bajo pena de muerte o expulsión, ocupación de tierras, repartimiento de los habitantes en manos de los habitantes cristianos de la "Reconquista". El 'método' violento se experimentó por siglos aquí, en Andalucía. La violencia victimaria y sacrificial pretendidamente inocente inició su largo camino destructivo. (Dussel, 2008, p. 11)

[6] Se trataba de un negocio que requería de una inversión, esta involucró a Francisco Pizarro, Diego de Almagro, Hernando de Luque y al Gober-

gación, por otra la imposición autoritaria en base a la fuerza y, en todos los casos, el ejercicio de la violencia marcaba las prácticas de los conquistadores. Pizarro encarnaba al conquistador y su poder, junto a su autoestima fueron en asenso; él ya sabía lo que era una guerra y también lo que era enfrentarse a un enemigo poderoso. Tiempo atrás, de ser un hijo bastardo, logró convertirse en capitán del ejército español; su padre, un noble que comandaba aquel ejército, lo recogió adolescente y lo enroló en filas de su comando para combatir a los moros, de este modo a través del uso de la violencia logró ciertos niveles de prestigio en España. Por esta experiencia de vida, él sabía que tenía que dar todo de sí para derrotar al enemigo y así, mientras avanzaba hacia el sur, fue produciendo en su propia corporalidad al *ego conquiro* y, junto con él sus hombres desarrollaban el mismo proceso.

El ego conquiro: Su consolidación

Por su parte la consolidación del *ser conquistador* contó con el respaldo de la Corona Española. A diferencia del primer momento, en este hizo un despliegue de violencia desde una investidura: "Gobernador Adelantado y Capitán General de la Nueva Castilla", así Francisco Pizarro derrotó a Atawallpa en Cajamarca en 1532, luego de 10 años de instalación de la violencia y el saqueo. Para ese tiempo Pizarro contaba con la determinación de la Reyna[7] y con esta todo el poder y la determinación necesaria para derrotar y destruir lo que se cruce en su camino.

---

nador de Panamá Pedrarías, quien nombra como Capitán del Mar del Sur a Pizarro y así se inicia la conquista de las tierras del sur.

[7] Esta determinación en su parte saliente dice: "Yten, entendiendo ser cumplidero al servicio de dios nuestro Señor e nuestro, e por honrar vuestra persona e por vos hazer bien y merçed, prometemos de vos hazer nuestro gobernador y capitán general de toda la provincia del Perú, tierras [y] pueblos que al presente ay y adelante oviere en todas las dichas dozientas leguas, por todos los días de vuestra vida, con salario de seteçientas e veynte y cinco mil

En este período se dio la muerte del Inca Wayna Capaj y en todo el tiempo previo a la llegada de Francisco Pizarro a Cajamarca, desde su primera salida de Panamá, en las tierras del Tawantinsuyu, habían sucedido muchas cosas: 1) la consolidación de Quito como un centro importante de los Incas, 2) la muerte de Wayna Capac, 3) el conflicto de poder entre Huascar y Atawallpa, 4) la separación en dos partes del gran territorio del Tawantinsuyu y la derrota de Huascar y 5) la toma de Cuzco por Atawallpa.

Todos estos acontecimientos facilitaron el proceso de conquistaa Pizarro quien, ya de Capitán Adelantado y luego de una sublevación en Tumbez, supo instrumentalizar la paz para lograr su objetivo último: la derrota de Atawallpa en Cajamarca. Una de las tantas circunstancias de guerra de aquel momento es narrada así:

> Piçarro pareçiole que, aunque la paz de los de Tumbez fuese hecha por no verse matar ni prender ni ranchear su valle, que sería bien asentalla con ellos aunque durase poco, pues los avía menester para que les diesen guías y ayudasen a lievar el vagax[e] por otros efetos, y así dixo a los mensajeros que bolviesen a los caçiques y les dixesen que así como en los españoles avía esfuerço para dar gue-

maravedises cada un año, contados desde el día que vos hiziér[e]des a la vela destos nuestros reynos para continuar la dicha población e conquista, los quales vos an de ser pagados de las rentas e derechos a nos pertenecientes en la dicha tierra que ansí avéys de poblar, del qual salario avéys de pagar en cada un año un alcaldemayor e diez escuderos e treinta peones e un médico e un boticario, el qual salario vos a ser pagado por los nuestros oficiales de la dicha tierra… Otrosi, vos hazemos merçed de título de nuestro adelantado de la / dicha provincia del Perú y ansimismo del oficio de alguacil mayor della, todo ello por los días de vuestra vida" (Cieza de León, 1987, p. 78).

> rra, avía clemençia para conceder paz; que mirasen no la rompiesen con engaños, quel la prometía porque los quería bien por el ospedaje que le hizieron quando con los treze anduvo en el descubrimiento e por no holgarse con que ellos ni otros fuesen destruidos. (Cieza de León, 1987, p. 107)

Aquel despliegue estratégico logró su objetivo, aunque los detalles han sido narrados de diferente manera por los distintos cronistas. Más allá de las especificidades en las que se desenvolvieron los hechos, lo concreto es que la violencia ejercida a lo largo de varios años y planificada en detalle en el último período permitió a Pizarro y los españoles lograr su objetivo, la derrota del Inka Atawallpa y con esto, derrotaron el poder que él tenía sobre los pueblos del Tawantinsuyu y derrotan también la manera de ejercer y comprender el poder, porque derrotaron a una cosmovisión y a una manera de asumir la vida que respondía a una forma civilizatoria distinta a la de los españoles.

De este modo el *ego conquiro* quedo erguido, triunfante y tuvo el extenso territorio de los Andes y más allá, para desplazarse, posesionarse, apropiarse de todo lo que encontrara a su paso y esclavizar a todo ser que se cruzase por su camino. A partir de ese momento, se impuso como único, por la fuerza y con violencia, el horizonte de sentido de los vencedores. Se había consolidado el *estado colonial* gracias al triunfo del *ego conquiro*. Con esto, una forma de ser se había producido y se expresaba en el *ser colonial*, constituido desde las prácticas de encubrimiento y desde las formas violentas de imponer el poder, pero este recién era el principio, con el paso del tiempo a estas prácticas y a estas formas se irían sumando otras para producir y reproducir la dominación colonial.

Segundo aprendizaje: La enajenación

No se puede entender la *enajenación* si, por una parte, no se aclaran los significados y los sentidos en el modo de actuar del primer sujeto moderno, el *ser conquistador,* desarrollado de manera breve en el primer aprendizaje y por otra, de la producción de un estado de realidad, impuesta por aquel sujeto. Aquella idea de realidad impuesta, logró instalarse en lo profundo de nuestras estructuras elementales de pensamiento y con esto en la base de nuestras relaciones cotidianas. Para que se produzca este proceso, la enajenación, fue necesaria cierta "tecnología" que se acomode a aquellas intenciones de consolidar la dominación colonial como forma de vida.

Como parte de aquella tecnología, se produjo una *pedagogía para la enajenación* que funcionó como mecanismo, a partir del cual se instalaron varios dispositivos coloniales. La hipótesis que estamos sosteniendo es que la *pedagogía de la enajenación* como mecanismo y la *demonización* como dispositivo fueron, y son actualmente, fundamentales para producir un vacío en las representaciones locales y re-producirlas en un sentido colonial o anularlas, según convenga al proyecto dominador.

El mecanismo

En la Ética de la Liberación (Dussel, 1974) se hace referencia a la producción de una pedagogía de la dominación que se ocupa de enajenar lo nuevo, del niño, niña, de los y las jóvenes o del pueblo, dependiendo si aquel mecanismo se encuentra en el momento erótico, pedagógico o político. Esta pedagogía se consolida en el momento político como momento colonial.

Aquel mecanismo, que estamos entendiendo como *Pedagogía de la Enajenación*, fue anulando el proyecto del Otro y pedagógicamente fue "enseñando" a ese Otro, es decir a nosotros, un proyecto distinto, el del dominador, el que sirvió para conducirnos hacia la dominación colonial.

> El ego magistral constitutivo dominador, cuya primera tarea comenzaron a cumplir los conquistadores de América desde 1492, después de haberle fracasado en las "cruzadas" el intento de tener "discípulos" en el Medio Oriente, debe primeramente quitar su dignidad cultural a los oprimidos. Así Gonzalo Fernández de Oviedo (1478-1557) nos dice: "questa gentes destas Indias aunque racionales y de la misma estirpe de aquella sancta arca é compañía de Noé, estaban fechas irracionales y bestiales con sus idolatrías y sacrificios y ceremonias infernales". (Dussel, 1980, p. 37)

Entonces, quitarnos la dignidad significaba también vaciarnos, enajenarnos de todas aquellas representaciones con las que podíamos sentirnos sujetos dignos. Paralelamente la consolidación del *ego conquiro* significaba, al mismo tiempo, el triunfo de aquel *ego magistral* que sirvió para constituir la subjetividad colonial. Aquella realidad instaurada por el nuevo sujeto moderno, el *ego conquiro*, fue desplegando prácticas que daban sentido a las nociones que pronto serían vitales en las relaciones de las personas, la riqueza como poder y el poder como dominación y desde este, un modo de objetualización de la realidad que a partir del siglo XVII empezará a diferenciar entre el *ser* que piensa y el *no-ser* que es pensado.

La *pedagogía de la enajenación* que también es pedagogía de la dominación sirvió para la negación de la historia, la espiritualidad, el modo establecido de relaciones, las prácticas y todo lo que hace al mundo de la vida de los colonizados. Esto permitirá la instalación del nuevo modo de vida de los dominadores, en el que estos son lo superior y aquellos lo inferior. De este modo, se desplegó la *pedagogía de la enajenación* como encubrimiento.

Aquella pedagogía tenía como objetivo convertir en "buenos cristianos", obedientes y sumisos, a las nuevas generaciones del continente. El "buen cristiano" debería ser "des-barbarizado". Esto quiere decir que debería vaciar de su mente, es decir, de sus representaciones todo aquello que según el proyecto colonial contenía el mínimo indicio de barbarie. Se trataba de un proceso de vaciamiento y reemplazo, vaciamiento de las representaciones locales y reemplazo de estas por otras, ajenas a las formas de vida locales. Este proceso sirvió para instalar los referentes del "buen cristiano", es decir del sujeto colonizado.

El dispositivo

Por su parte, la demonización, como dispositivo, fue utilizada en Europa en el tiempo de la inquisición y luego viajó por el Atlántico para llegar a nuestro continente. Fue en aquel momento que se convirtió en extirpación. Se trataba de la identificación de un mundo diabólico, traído por los sacerdotes cristianos, con las prácticas y procesos rituales en los Andes.

Aquel demonio que los misioneros encontraron en los Andes fue el mismo que llegó junto con sus propias representaciones. Los españoles llegaron con sus propios demonios, estos venían con aquellos en sus propios barcos y en sus propias

conciencias. Esto quiere decir que la encarnación del mal, de lo malo y de la maldad como demonio, construida en Europa, no podía estar presente en los Andes sin la presencia de sus propios constructores. No era la primera vez que europeos demonizaban prácticas ajenas.

> Si en el siglo VIII, el Beato de Liebana afirmaba que el rey vándalo Genséric, azote de la cristiandad, era el Anticristo, más tarde en el siglo XV (1496) los judíos y sus errores fueron estigmatizados en el libro de Martínes Dampiés titulado El libro del Antichristo con la Epístola de Rabbi Samuelis contra Juaeorum errores. A lo largo de la cruenta lucha entre católicos y protestantes en los siglos XVI y XVII, el Anticristo permitió a los unos representarse por Luther y a los otros por el Papa (Cita de Caro Baroja en Bouysse-Cassagne, 2004, p. 54.)

Así, del mismo modo que en Europa, se dio lugar a la *demonización de lo ritual*. De este modo, la Extirpación de Idolatrías, desde el horizonte de sentido colonial, había servido para instalar en la subjetividad de la población, esto quiere decir, en los sistemas de representación de aquella gente, la demonización de sus propios sistemas simbólicos. Esto produjo un conflicto con el horizonte de sentido de los pueblos andinos. De este modo, el esquema ordenador de aquellas representaciones, la cosmovisión de los Andes, se fue ajustando en función de aquella circunstancia.

Primero, empezó a incluir nuevos símbolos, el demonio y los santos patronos; segundo, asociaba a otros, por ejemplo, *Illapa* con el rayo y con Tata Santiago; tercero, modificaba el

plano de expresión de algunos, en Oruro por ejemplo, Wari se transforma en Diablo y cuarto, recomponía y modificaba sus relaciones, actualmente en muchos lugares la idea de la Virgen es el opuesto complementario a la gran *wak'a* local; por ejemplo, en Oruro-Bolivia, la Virgen del Socavón y el Wari-Tío de la mina-Diablo son complementarios.

Tercer aprendizaje: la existencia colonial

Como consecuencia de lo analizado en los dos aprendizajes anteriores, la existencia del ser colonial, del *ego conquiro*, reprodujo al mismo tiempo una estructura de dominación que instaló un sistema de relaciones entre un sujeto dominador y un sujeto enajenado, que se convirtió en sujeto dominado. Con este proceso se consolida la relación *sujeto-proyecto*, en este caso, se trataba de un sujeto colonizador y un proyecto dominador. Todo este proceso sirvió para consolidar una subjetividad colonial y un sistema de representaciones afín a esta subjetividad.

La existencia colonial, por una parte, despliega una serie de sistemas de representación que van encubriendo o transformando a otros que encuentran a su paso; por otra y como complemento, impone una estructura y un sistema de relaciones que se manifiesta como una subjetividad en la que se reproducen los sistemas de representaciones complementarios entre el *ser* colonial y un *no-ser* colonizado.

El sistema de representación

En el primer caso, se trata de un modo de existencia que reproduce un sistema de relaciones a partir del uso de la violencia, por la apropiación autoritaria de lo ajeno, desde la agresión y por la negación del Otro como un *no-ser*, desde la manipulación,

imposición y reemplazo de las representaciones. Además, esta existencia del *ser*, hegemónica, impuesta como totalidad dominadora moderna, como *ego conquiro* primero y como *ego cogito* después, fue asumida por sí misma como parte de un "mundo" humano por excelencia y desde éste produjo al Otro siendo parte de un más allá de su "mundo".

> Para poder abrir camino y dar paso por tan cerrada e inculta selva, tan cubierta de maleza de ignorancia y costumbres fieras e indignas de hombres que participan de razon, como son las de estos barbaros, tratare solo en este capítulo de la extraordinaria ignorancia, rudeza y escuridad de ingenio que descubren en su manera de vivir, y en los cuatro siguientes, de la perversidad de sus costumbres, que inficionan y envilecen la ilustre facultad de la voluntad, nacida de su corta y anublada razon y connaturalizada con el uso largo de tantos años. (Cobo 1964, Libro undécimo, Capítulo VII, 017280)

Es así que la existencia, como existencia del sujeto moderno, es decir como existencia del *ser* de la modernidad occidental, produjo al mismo tiempo la anulación de cualquier posibilidad de existencia de un sujeto que no sea, que no se considere moderno o que no le interese llegar a serlo. La posibilidad de un sujeto dominado, además complementario al ser de la modernidad, era aquel "ser" sin alma, sin inteligencia o en su caso con una inteligencia precaria que no logre tener las características del sujeto moderno, porque se le había anulado la posibilidad de tomar decisiones y realizar acciones por su propia voluntad.

Es decir, la existencia del *ser* que siempre mantuvo encubierto su *ser colonial* no acepta que lo negado deje de serlo, que

lo invisibilizado se muestre visible, desborda en ira cuando aquel *no-ser* quiere *ser*. Por todo esto, pensamos que la existencia, en este caso como existencia del ser moderno occidental, fue produciendo una especie de no-existencia al encubrir, invisibilizar, negar y anular las posibilidades de reproducción de la vida del Otro. Y fue en esta dinámica de afirmación de los vencedores de la conquista y de negación de los vencidos en la conquista que se fue produciendo primero y constituyendo después una subjetividad que logró consolidar la estructura de relaciones coloniales vigente hasta nuestros días.

El sistema de relaciones

En el segundo caso, el de la imposición de una estructura y un sistema de relaciones, dependía de la imposición de ciertos patrones de comportamiento que hayan ido estableciendo ciertas estructuras específicas, en lo económico, lo social, lo político lo cultural, etc.; las mismas que se fueron dando con la existencia del ser colonizador y con su política de dominación y uso explícito de la violencia.

Fue así que, como una primera consecuencia, se logró la instalación de nuevas dinámicas en el relacionamiento en las comunidades de los Andes entre españoles e "indios" y, a partir de estas, como segunda consecuencia se dio la constitución de una nueva subjetividad dominante instalada a partir de aquellas relaciones, la misma que se consolidó en base a aquellas relaciones impuestas entre la existencia del *ser colonial* y la anulación del *ser*, como existencia *distinta*, de los originarios.

Poco a poco se fue estableciendo una estructura lineal y ascendente reproducida en las relaciones cotidianas que se fue imponiendo junto con la visión del tiempo lineal, que marginó

el modo cíclico de concepción del tiempo. Posteriormente, las diferenciaciones que en un inicio comprendían a "indios" y españoles, deberían tomar en cuenta además a mestizos y criollos. Sin embargo, esto no altera la estructura lineal impuesta y asimilada en las representaciones sociales de la población, incluso hasta nuestros días.

Pero, desde la transgresión y el anonimato, ciertas prácticas se fueron manifestando como posibilidades de sentido *distintas* y, desde estas fue germinando la re-invención de un modo alternativo de existencia, con la posibilidad de articular un nuevo proyecto político como posibilidad de futuro. Es este modo alternativo de existencia que surge de la dinámica compleja producida en los años posteriores a la conquista, el que en adelante denominaremos *re-existencia*.

Cuarto aprendizaje: Re-existencia descolonizadora

La hipótesis que sostenemos en esta parte es que un nuevo sujeto, insurgente en el siglo XVI, intentó desestabilizar las relaciones impuestas por la subjetividad colonial y sus relaciones de dominación. De este modo, se articuló un nuevo proyecto expresado en la necesidad de *re-existencia* para la producción y reproducción de la vida, desde las propias referencias políticas, históricas y culturales de aquel sujeto.

Sin embargo, este proceso no llegó a instalar una pedagogía, que podría denominarse de re-existencia, como lo hizo el proyecto colonial con su *pedagogía de la enajenación*. Pero sí se logró diseminar algunas representaciones y prácticas que se instalaron en las prácticas rituales y que transitaron en el tiempo y volvieron a aparecer como prácticas festivas descolonizadoras a principios del siglo XX en la ciudad de Oruro, en Bolivia y

cobraron protagonismo a fines del mismo siglo. Este proceso lo explicamos primero como insurgencia ritual y luego como producción de un nuevo sujeto insurgente que se va descentrando del poder colonial.

Insurgencia ritual

Como se ha demostrado en los últimos años, la instauración del régimen colonial puso en riesgo la continuidad de la reproducción de la vida en la región. Para las poblaciones locales, el caos y la muerte, identificadores del proceso de conquista, se fueron reproduciendo junto con la subjetividad del *ego conquiro*. Aquellos extraños derrotaron al Inka, luego lo mataron, al mismo tiempo instalaron la idea de triunfo del Dios católico sobre los Dioses andinos; luego, junto con la violencia del sometimiento, llegaron varias enfermedades, una de ellas fue la viruela que, además de muerte masiva, provocó una serie de circunstancias diversas. Una de ellas, la más importante, fue lo que se denominó *Taky Onqoy*. De esta manera fue posible que los procesos rituales se conviertieran en procesos de insurgencia.

Todo el caos que significó la instalación del proceso colonial para los habitantes de las comunidades andinas en el Alto Perú se expresó de manera dolorosa a través de la muerte de miles y miles de habitantes. Al mismo tiempo, aquel caos había puesto en crisis la relación con su sistema religioso y esto no solamente por una "duda racional" resultado de la coyuntura, o por una "crisis de su conciencia" en relación a sus dioses que estaban obnubilados por la presencia de los dioses que llegaron, sino, sobre todo, por una circunstancia coyuntural que, ya sea por la violencia como mecanismo de coerción, por la derrota de sus Dioses, por la llegada de nuevas enfermedades o por la imposición de un

nuevo régimen deshumanizado de explotación laboral, reproducía la muerte a lo largo y ancho de los Andes.

Poco a poco, algunas prácticas intentaban ser recuperadas. En este proceso, fueron las prácticas rituales las que inicialmente se desplegaron para curar algunas enfermedades específicas, pero posteriormente se orientaron también a recuperar a los dioses locales y con la idea de recuperar la completitud de la vida, se empezó a organizar, desde su propia lógica, un proceso de insurgencia que estamos denominado *insurgencia ritual*. Así fue que un proceso ritual terminó convertido en insurgencia, revirtiendo la *demonización de lo ritualizado* en *ritualización de lo demonizado*, práctica actual en los Andes.

Este fue el contexto ritual en el que surgió el *Taky Onqoy*. Duviols sugiere 1564 como el año probable de inicio del "movimiento andino de rebelión y reconquista, a la vez religioso y político, conocido bajo el nombre de Taki oncoy, dirigido desde Vilcabamba, o Vitcos, por el Inca Titu Cusi" (Duviols, 2003, p. 23). Se trataba de procesos rituales para curar enfermedades que habían rebasado sus propios límites, porque habían alterado todo el equilibrio entre el mundo de los humanos, el de lo sobrenatural y la naturaleza.

La reacción estaba orientada a la recomposición de su propio mundo y así se fue articulando un proyecto regional para enfrentar al *ego conquiro*. Este proyecto, contenía la idea cohesionadora de *re-existencia* y fue recuperando, por una parte, las relaciones que existían entre pueblos con diferencias culturales locales, los cuales construyeron un modo de co-existencia muy cercano a lo que actualmente se denomina interculturalidad. Por

otra, pudo re-articular los asentamientos discontinuos[8], aquellos que fueron denominados por la antropología "archipiélagos" (Murra, 1975), que ocupaban diferentes pisos ecológicos y que entraron en crisis con la conquista.

Así, fueron varios pueblos que produjeron procesos antagónicos a la estructura colonial, si bien la región de Huamanga era uno de los centros, las características de territorialidad discontinua, como se dijo, fueron produciendo su propio efecto. En aquella región se menciona la participación de Soras, Lucanas, Andamarcas, entre otros[9] (Millones, 2007) y entre todos ellos se estaba construyendo aquella re-existencia como práctica intercultural, que partía del despojo de sus *wak'as* y se orientaba hacia su recuperación.

Pero todo aquello no solo estaba pasando en Huamanga, actual territorio del Perú. Aquellas prácticas se manifestaron también en el actual territorio boliviano. Un documento titulado "De las costumbres y conversión de los indios del Perú. Memorial a Felipe II (1588)", publicado en el año 1998 por María del Carmen Martín Rubio, Juan Villarías Robles y Fermín del Pino Díaz recupera un manuscrito que Bartolomé Álvarez, como doctrinero de Aullagas en el obispado de Charcas, redactó entre 1587

[8] Este tema puede ser ampliado en Condarco y Murra (1987); Condarco (1970) y Murra (1975). Condarco y Murra de manera paralela, pero cada uno por su cuenta, establecieron el manejo vertical de los diferentes pisos ecológicos en los Andes. El primero como "ecosistema andino", el segundo como "control vertical". En esta idea de tránsito entre los diferentes pisos ecológicos, práctica que lograría el abastecimiento necesario para el despliegue de los procesos de producción y reproducción de la vida, se complementa la idea de archipiélago, propuesta por Murra, que servía para la alternancia de lugares y un modo de concepción de espacio discontinuo.

[9] Como se sabe, los Sora tenían su territorio en las cercanías de la Serranía Sagrada de los Urus.

y 1588. Es en aquel documento que surgen nuevos datos para entender la real magnitud del proceso del *Taky Onqoy*.

> […] el Talausu y el Taqui Oncoy son dos versiones, la una altoperuana (boliviana según la geopolítica actual) y la otra peruana, de un solo movimiento. Sin duda, debieron existir algunas variaciones menores entre las dos tradiciones. Cristóbal de Molina, por ejemplo, afirmaba que "ubo diversas maneras de apostaçias en diversas provincias" […]. Es más, la documentación peruana evocaba ramificaciones directas con la actual Bolivia. El mismo Cristóbal de Molina indicaba que "las ciudades de Chuquisaca [actual Sucre], La Paz, Cuzco, Huamanga y aun Lima y Arequipa" […] estaban afectadas por la apostasía del Taqui Oncoy. Sin embargo, nunca se había tomado en serio esta información, porque ningún documento permitía ratificarla. Las indicaciones que acabamos de citar demuestran la afinidad del Talausu con el Taqui Oncoy y confirman la versión de Molina, a la vez que afianzan la credibilidad de Álvarez. (Roy, 2010, p. 21)

Estos datos confirman la comprensión y el argumento desarrollado desde hace varios años sobre la dinámica festiva en Oruro y ayudan a comprender el sentido de lo festivo en la subjetividad de los orureños; además, reposicionan, en aquel campo de batalla ideológico que para Wallerstein (1999) es ficticio y lo define como cultura, la importancia de los dioses andinos y del Anata en relación a la fiesta patronal que celebra a la Virgen de la Candelaria.

En este contexto, se fueron dando posibilidades de articulación de un nuevo sujeto, que las crónicas ponen en evidencia. Se trata de aquel sujeto[10] que se resistió al proceso colonial durante los primeros años de conquista, que nombramos de modo preliminar como *sujeto "descentrado",* que fue el que produjo posibilidades de insurgencia durante las primeras décadas de la conquista.

El sujeto moderno colonial del siglo XVI, *el ego conquiro*, cambió la dirección, cambió el sentido de las relaciones con la realidad en los Andes y así, se transformó la política y con ésta las relaciones de poder y el modo de administrarlas. Sin embargo, como toda transformación, aquella genero resistencias y seguramente éstas fueron varias y localizadas en distintas regiones. Actualmente la que conocemos es la insurgencia del *Taky Onqoy*.

Se deduce que fue una estrategia que recurría al modo de *ser* que había sido constituido en los Andes, en el Qollasuyu y con mayor complejidad en el Tawantinsuyu. El modo de *ser*, esto quiere decir la *existencia*, en este caso, del *sujeto descentrado* se estaba poniendo en movimiento. Se trataba de un proceso de re-composición de algo des-compuesto por el *ego conquiro* y su

[10] En esta parte es fundamental tomar en cuenta la relación entre sujeto y proyecto desarrollada por Hugo Zemelman. "Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad, que se apoya en su capacidad de transformar esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual, a su vez, podrá determinar la dirección de los procesos sociales. Así, hechos potenciales podrán ser predeterminados gracias a la acción de una voluntad social particular. En este contexto, la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiación del presente. En realidad, el sujeto será realmente activo sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción del futuro como horizonte de acciones posibles" (Zemelman, 2011, p. 38).

proyecto y esa re-composición, en términos de *existencia,* es la que estamos nombrando como *re-existencia* y se refiere a un proceso complejo en el que un determinado sujeto se apropia de un proyecto alternativo al dominante, en su propio presente.

> […] la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiación del presente. En realidad, el sujeto será realmente activo sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción del futuro como horizonte de acciones posibles. (Zemelman, 2011, p. 38)

Entonces, el *Taky Onqoy* al ser un proyecto de futuro, se había convertido en algo nuevo, porque el contexto de reproducción de esta estrategia también era nuevo, por eso es que no se trataba de la misma *existencia*, se trataba de la producción de una *nueva existencia*, que recurría a prácticas y tácticas asimiladas por ellos históricamente que, producía al *sujeto descentrado* y, al mismo tiempo, este producía un nuevo horizonte posible que en aquel tiempo ya se presentaba como descolonizador, se trataba de la producción de *re-existencia*[11].

[11] Esta noción, pensada desde un contexto diferente al nuestro fue planteada en años anteriores, ver Albán (2007), haciendo alusión a ciertas formas de re-elaborar la vida, a la necesidad de cambiar de perspectiva o de asumir un lugar de enunciación distinto, en este caso refiriéndose como "otra óptica", para comprender los "procesos de emancipación", en relación a los pueblos Afro. Nuestra propuesta es algo diferente y en otro trabajo dialogamos con aquella propuesta.

De este modo el *Taky Onqoy* y en Oruro el *Talausu*, como insurgencia ritual, fue el mecanismo principal utilizado por el proyecto de re-existencia y desde este se desplegaron una serie de dispositivos que, al activarse, produjeron, aunque por un corto tiempo, posibilidades creativas de subvertir el orden colonial. Entonces, así como en el inicio se argumentó a la extirpación como una pedagogía para la enajenación, con esta reflexión argumentamos a la insurgencia ritual como un *mecanismo para la re-existencia*, vigente en el altiplano boliviano en el siglo XXI.

Conclusiones

El desarrollo de la presente reflexión y la posibilidad de iniciar nuestro propio proceso de descolonización, como una pedagogía para la descolonización, remarcando la importancia de aprendizajes no hubiera sido posible sin la materialización de un lugar de enunciación específico, ubicado en la *exterioridad* (Dussel, 1973) de la *totalidad* moderna colonial eurocéntrica. Esto significa ubicarse en un lugar del pensamiento crítico que permita estar atento a lo nuevo, que trasciende al pensamiento tradicional. Bautista (2013) se refiere a esto como *crítica transontológica*[12] y fue desde este lugar crítico, *trans-ontológico*, que pudimos desarrollar estos aprendizajes.

[12] Juan José Bautista aclara que: "[…] esta teoría crítica ya no es ni puede ser meramente óntica, ni sólo ontológica, sino trans-ontológica, porque cuestiona, critica o sea pone en crisis a la modernidad en su conjunto, pero, desde más allá de ella. Esta posición ya no toma a la modernidad como su fundamento, por ello no la afirma positivamente, porque ya no está al servicio del proyecto de la modernidad, sino de la humanidad que esta modernidad ha excluido, negado y empobrecido durante estos 500 años y que hoy por hoy alcanza al 80% de la humanidad" (Bautista, 2013, p. 89).

Esto significó comprender que la violencia colonial está presente en lo cotidiano del siglo XXI en cualquiera de nuestros países, como racismo, como machismo, como homofobia; que el vaciamiento epistémico como enajenación, instalado como extirpación, actualmente se reproduce con procesos que estamos denominando demonización, folklorización, mercantilización y patrimonialización (Romero, 2016; 2015 y 2012); que la existencia colonial no descansa en la búsqueda de estrategias para el vaciamiento epistémico, desde los medios o las redes sociales y, finalmente que gracias a la búsqueda y la identificación de una posibilidad de re-existencia en lo que fueron el *Taky Onqoy,* el *Talausu* y sus consecuencias, como posibilidad insurgente, encontramos una pequeña luz al fondo del túnel.

Referencias

Albán, A. (2007). *Tiempos de zango y de guampín: transformaciones gastronómicas, territorialidad y re-existencia socio-cultural en comunidades Afro-descendientes de los valles interandinos del Patía (sur de Colombia) y Chota (norte del Ecuador), siglo XX, Tesis doctoral.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Bautista, J. J. (2013). *Hacia una crítica-ética de la racionalidad moderna*. La Paz: Rincón Ediciones.

Bouysse-Cassagne, T. (2004). ¡Cuidado Un diablo puede siempre esconder otro! Acerca de la introducción de las imágenes del infierno entre los indios del altiplano boliviano. *D'Orbigny Miradas cruzadas de Europa y América Latina*, *No 0, Marzo. 53-70*.

Cieza de León, P. [1553] (1987). *Crónica del Perú,* Tercera parte. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cobo, B. (1964). *Historia del Nuevo Mundo* (1653). Biblioteca de Autores Españoles, tomos 91 y 92. Libro 11, Capítulos 1-20. Libro 12, Capítulos 1-37. Libro 13, Capítulos 1-29. Madrid: Ediciones Atlas.

Condarco, R. (1970). *El Escenario Andino y el Hombre.* La Paz: Renovación.

Condarco, R., & Murra, J. (1987). *La teoría de la complementariedad vertical-ecosimbiótica.* La Paz: HISBOL.

Dussel, E. (2008). *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito" de la modernidad*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Dussel. (1977). *Filosofía Etica Latinoamericana. De la Erótica a la Pedagógica de la Liberación.* México: EDICOL, S.A.

Dussel, E. (1974). *Método para una Filosofía de la Liberación*. Salamanca: Sígueme.

Dussel, E. (1973). *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*. Tomo I. Córdoba: Siglo XXI.

Duviols, P. (2003). *Procesos y Visitas de idolatrías. Cajatambo, siglo XVII*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú; Instituto Francés de Estudios Andinos.

Millones, L. (2007). Mesianismo en América Hispana: El Taki Onqoy. *Memoria Americana 15*. 7-39.

Murra, J. (1975). *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Lima: IEP.

Roy, H. (2010). En torno al Taqui Oncoy: Texto y contexto. *Revista Andina 50*, *Primer semestre*. 9-58.

Romero, J. (2012). Colonialidad y dinámica festiva. Legitimación de la modernidad/colonialidad en el carnaval de Oruro. *T'inkazos*. 31: 137-156.

Romero, J. (2015). Aquello que llamamos danza: Danza-ritual y "Danza artística" en Oruro, Bolivia. *Calle14*, *10 (16)*. 14-27.

Romero, J. (2016). De la extirpación a la folklorización: a propósito del continuum colonial en el siglo XXI. *Estudios Artísticos: revista de investigación* creadora, 1 (1). 14-36 Doi: 10.14483/udistrital.jour. ear.2016.1.a02.

Wallerstein, I. (1999). La cultura como campo de batalla ideológico del sistema mundo moderno. En S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera, & C. M. Benavidez, *Pensar en los intersticios. Teoría y práctica de la crítica* (págs. 163-187 y 203-204). Santa Fe de Bogotá: CEJA: Instituto Pensar.

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Acerca de los autores

Víctor Hugo Mamani Yapura

Lingüista, master en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Mayor de San Simón. Consultor y docente de la Universidad Mayor de San Simón. Por muchos años ha trabajo con pueblos indígena de los Andes y de la Amazonía. Durante su vida académica ha publicado en numerosas revistas nacionales: Donde de la Palabra, Punto Cero y Páginas y Signos.

Contacto: *vmamaniyapura@gmail.com*

Marbin Mosquera Coca

Magíster Marbin Mosquera Coca. Universidad Mayor de San Simón. Docente de la Carrera de Lingüista Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Investigador en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades, Cochabamba-Bolivia.

Contacto: *marbinm@hotmail.com*

Verónica Luz María Ramos Cachi

Tesista de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Activista e investigadora de casos de Violaciones a los Derechos Humanos en Zonas de Conflicto (1995-2001); enlace Bolivia de la Revista Alemana "Der Spieguel" (1996-2000); conductora de programa radial "Sin Fronteras" (2011-2016); auxiliar de Docencia de Antropología (2016-2018) y becaria PROEIB ANDES (2018).

Contacto: *vramosc23@yahoo.es; vramosc23@gmail.com*

Janina Camacho Camargo

Nació en Cochabamba Bolivia, ha llevado adelante muchos proyectos en derechos humanos a favor de las mujeres lesbianas y bisexuales y coadyuva en varios procesos organizaciones en la Red de Mujeres Lesbianas y Bisexuales de Bolivia y coadyuva al empoderamiento de la Red de Mujeres Lesbianas y Bisexuales de Cochabamba, fue coordinadora general de proyectos del colectivo TLGB de Bolivia el 2011, llevo adelante varios proyectos en DDHH a favor de la población TLGB como a distintos colectivos de mujeres feminista, actualmente está culminándolos pasos para la defensa de tesis para la licenciatura en sociología en la Universidad mayor de San Simón. Es importante precisar que es autora de varios libros de poesía publicados en papel y digital.

Contacto: *c.camargo.janis@gmail.com*

Yuri F. Tórrez

Sociólogo y comunicador cochabambino. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Quito (Ecuador). Maestría en Ciencias políticas. Docente universitario en la Carrera de Sociología (UMSS-Cochabamba), de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad católica Boliviana-Unidad Cochabamba y en el Diplomado de Ciudadanías Interculturales de la Universidad PIEB e investigador social del Centro Cuarto Intermedio (Cochabamba) y del Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) (Buenos Aires). Tiene varios libros y artículos científicos en revistas nacionales e internacionales.

Contacto: *yuritorrez@yahoo.es*

Antonio Mayorga Ugarte

Hizo estudios de Sociología en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Es Magíster en Ciencias Sociales-Mención Estudios Políticos (CESU-UMSS) y Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Actualmente es Docente universitario y Responsable del Centro de Investigaciones de Ciencia Política. Dirige las revistas Estudios Políticos y AtaralaratA. Textos e Ideas.

Contacto: *cocomayorga@hotmail.com*

Marco Panchi J.

Docente universitario e investigador en la FLACSO Ecuador, especializado en estudios de la marginalidad, consumos culturales y análisis de la imagen. Ecuatoriano. Ha publicado el libro "La estética de la transgresión" con la editorial FLACSO, un estudio sobre periodismo sensacionalista en Ecuador. En coautoría, ha escrito capítulos de libros en español e inglés en temas referidos a juventudes y artículos académicos sobre temas culturales que han sido traducidos al ruso. Además, ha realizado docenas de documentales y reportajes televisivos.

Contacto: *marco.gpj@gmail.com*

Mireya Sánchez Echevarría

Docente de filosofía en la Universidad Mayor de San Simón. Miembro del Equipo Permanente de Reflexión e Investigación del Centro Cuarto Intermedio. Ha publicado libros en co-autoría y artículos científicos en temas de historia, interculturalidad, y género.

Contacto: *mire_sanchez@hotmail.com*

María Rossana Zapata Arriarán

Licenciada en Ciencias Jurídicas y Políticas, Licenciada en Comunicación Social y Licenciada en Psicología. Magíster en Género y Desarrollo. Magíster en Derechos Humanos. Especialidad en Innovación Pedagógica en la Educación Superior. Diplomada en Educación Superior. Diplomada en Educación Superior Basada en Competencias. Diplomada en Investigación Cultural en la Educación Superior. Doctorante en Derecho. Docente de la Universidad Mayor de San Simón.

Contacto: *rossanazapata@gmail.com*

Javier Reynaldo Romero Flores

Orureño, con formación en Arquitectura y Antropología en la Universidad Técnica de Oruro, Oruro-Bolivia; Diplomado en Filosofía Política con Enrique Dussel en la Universidad Mayor de San Andrés, Maestría en Ciencias Sociales con mención en Antropología en la Universidad de la Cordillera, La Paz-Bolivia; Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito-Ecuador. Co-autor de "Carnaval de Oruro Imágenes y Narrativa", autor de "Reflexiones acerca del carnaval de Oruro" y "Potencial político de lo festivo. Aprendiendo de la descolonización". Actualmente es docente de pregrado en el programa de antropología en la Universidad Mayor de San Simón y profesor invitado en el Doctorado de Estudios Artísticos en la Universidad Distrital Antonio José de Caldas en Bogotá-Colombia.

Contacto: *warikato@gmail.com*

Fundación para la Educación en Contextos
de Multilingüismo y Pluriculturalidad
FUNPROEIB Andes

Calle Néstor Morales No. 947
entre Aniceto Arce y Ramón Rivero
Edificio Jade, 2º piso

Teléfonos: (591) (4) 4530037, 779 40510

Correo electrónico:
fundacion@proeibandes.org

Página web:
www.funproeibandes.org

ISBN: 978-99974-997-1-4
9 789997 499714