

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

Estudios Bolivianos

32



INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Estudios Bolivianos N° 32
Dossier
Filosofía y educación

Decana M. Sc. María Eugenia Pareja
Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación

Directora del IEB: Dra. Beatriz Rossells
Editores: Dr. Cleverth Cárdenas
Dr. Ignacio Apaza

Diseño y diagramación: Diego Pomar
Corrector de estilo: Cleverth Cárdenas
Apoyo logístico: Roxana Espinoza, Andrés Condori
Impresión: Imprenta PPI color Impresores

Portada: Giomar Mesa. Atardecer III, 2009.
Óleo/tela 35x45 cm.

Editorial: Instituto de Estudios Bolivianos
Tiraje: 250 ejemplares
Dirección institucional: Av. 6 de Agosto N° 2080, 2° Piso
ieb@umsa.bo
www.ieb.edu.bo

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

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés
Junio de 2021

Dra. Beatriz Rossells
Directora del IEB

Editores

Dr. Cleverth Cárdenas
Dr. Ignacio Apaza

Comisión de publicaciones

Dr. Marcelo Villena
Dra. Ximena Medinacelli
Dr. Ignacio Apaza
Dr. Cleverth Cardenas

Consejo editorial

Dr. Andrés Ajens
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
agonzalezwa@yahoo.com

Dra. Elizabeth Monasterios
University of Pittsburgh, Estados Unidos
elm15@pitt.edu

Dr. Fernando Unzueta
The Ohio State University, Estados Unidos

Dr. Hugo Rodas Morales
Universidad Nacional Autónoma de México
hugorodas-morales@gmail.com

Dr. Óscar Rivera-Rodas
University of Tennessee
orivera@utk.edu

Dr. Wálter Navia
Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia
walternavia@hotmail.com

Índice

Presentación	7
Beatriz Rossells Montalvo	

Prólogo	11
Cleverth Cárdenas Plaza	

Dossier

Filosofía y educación

Filosofía crítica de la historia en Alcides Arguedas: de las fábulas dogmáticas a la conciencia racional y moral	17
<i>Óscar Rivera-Rodas</i>	

La organización del conocimiento: el derrotero transdisciplinar del ensayo	41
<i>Víctor Hugo Quintanilla Coro</i>	

La filosofía ante la pandemia	63
<i>Blithz Lozada Pereira</i>	

Avances de investigación

Mensajes de amistad, amor y sexo en postales familiares (1906-1927)	95
<i>Ximena Medinacelli Gonzales</i>	

Barthes versión Δ : catálogo	125
<i>Marcelo Villena Alvarado</i>	

¿Por dónde empezar?: apuntes sobre escritura académica	157
<i>Antonio Vera Jordán</i>	

Perspectiva del Chatbot en la educación <i>Iván Félix Cuevas</i>	181
---	-----

Estudios dialectológicos: cultura <i>Ch'alla</i> y reflexiones metodológicas a partir del aymara hablado en Cochabamba <i>Pedro Velasco Rojas</i>	197
---	-----

Reseñas

<i>La Villa de San Bernardo de la Frontera de Tarixa en el siglo XVI: Un acercamiento a la primera época de la historia colonial de Tarija (1539-1574).</i> Manuel Gómez Mendoza, 2016. Darío Durán Sillerico	231
---	-----

<i>Tristán Marof, justicia y socialismo.</i> Luis Tapia, 2020. Arlette Sanmiguel Velasco	233
--	-----

<i>El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo.</i> Irene Vallejo, 2021 Cleverth Cárdenas Plaza	235
---	-----

<i>La tradición oral y la memoria colectiva. Una estrategia de conservación del patrimonio lingüístico y cultural del pueblo aymara.</i> Ignacio Apaza Apaza, 2021 Edward Henry Villarroel Miranda	239
--	-----

Presentación

Con este número 32 de 2021, la revista *Estudios Bolivianos* celebra el retorno a la normalidad, por lo menos parcial, después del peligro de la pandemia que ha asolado al mundo entero y a nuestro país. Volvemos con el mayor entusiasmo a nuestras publicaciones, de las cuales esta revista es la más importante, por ser el órgano oficial del Instituto de Estudios Bolivianos.

En este número tenemos el predominio de artículos sobre temas de filosofía y educación. Ofrecemos en primer lugar el artículo del reconocido autor Óscar Rivera-Rodas, docente en la Universidad de Tennessee (EEUU) quien expone “Filosofía crítica de la historia en Alcides Arguedas: de las fábulas dogmáticas a la conciencia racional y moral”. Es esencial este ensayo tratándose del famoso y controvertido autor que es Arguedas, así como su *Historia de Bolivia* en varios tomos. Rivera-Rodas analiza las modalidades de representación y conceptualización de los hechos históricos desde la visión de Arguedas. Para tener un acercamiento adecuado a la filosofía crítica de la historia de este autor, Rivera-Rodas propone revisar el modelo del discurso histórico desde la Edad Media, pues la actitud dogmática medieval de las crónicas europeas, especialmente españolas, es rechazada por el pensamiento hispanoamericano moderno que proclama la autonomía de la conciencia. El discurso de Arguedas, además de ser una narración histórica, es también una reflexión moral desarrollada a través de varios de sus libros.

De principios del siglo XX pasamos al siglo XXI, con el ensayo de Blithz Lozada sobre “La filosofía ante la pandemia”. Frente a este azaroso tema, Lozada propone dos partes, primero introduce al lector en medio de las ideas de cuatro filósofos del siglo XXI, a quienes denomina “los filósofos *fashion*” que, apresuradamente, lanzaron sus opiniones sobre la pandemia del coronavirus. La segunda parte considera frases célebres de catorce filósofos desde la antigüedad griega hasta el siglo XX. Lozada atribuye de manera arbitraria estas sentencias a la pandemia, obteniendo un resultado interesante: que el pensamiento clásico puede ser una fuente para elaborar una declaración filosófica en relación al tema que nos aflige.

Víctor Hugo Quintanilla, docente de la Facultad de Humanidades, propone una mirada detenida sobre el ensayo como la forma más originalmente

transdisciplinar de organización, de expresión del conocimiento y del pensamiento. Quintanilla incursiona, especialmente, en la estructura epistemológica de los campos del conocimiento, el pensamiento complejo y los estudios culturales. Así, el ensayo como género, constituye intervenciones críticas en la sociedad que aceptarán, de manera más amplia y “civilizada”, a lectores no especializados en determinadas disciplinas.

Luego contamos con otro trabajo relacionado con la educación, uno de los pilares de la universidad. El primero, “Perspectivas del Chatbot en la educación” de Iván Félix Cuevas de la Carrera de Educación de la UMSA, analiza con reflexiones conceptuales y científicas este recurso de la inteligencia artificial; al que describe como un asistente en la intercomunicación de los usuarios, representando las transformaciones producidas en las tecnologías de información y comunicación en los procesos enseñanza aprendizaje.

“Mensajes de amistad, amor y sexo en postales familiares (1906-1927)” de Ximena Medinaceli es un análisis de postales enviadas en ese período entre María Gutiérrez y Francisco Medinaceli, abuelos de la autora. Este intercambio sirve como modo de explicación de la vida cotidiana de los jóvenes de ambos sexos de ciudades del sur de Bolivia en un periodo de cambios importantes en el país, con la introducción de la modernidad en diversos niveles de la vida y a partir de los gobiernos liberales que dieron un impulso significativo a la educación femenina. De esta manera, a partir de la lectura de textos y postales se analizan las diferentes maneras de construir feminidades y masculinidades.

Tenemos también dos ensayos del campo de la literatura. El primero es “Barthes versión Δ: catálogo” de Marcelo Villena Alvarado. Este artículo es un capítulo introductorio de un trabajo más extenso, aún en revisión final: *Barthes versión Δ: La Cámara lúcida, leyendas y otros apuntes*. El autor describe las premisas, la problemática, el programa, el código y el gesto heurístico que dicho trabajo asume en pos de una versión (llamada Δ) del último libro de Roland Barthes: *La Chambre claire. Note sur la photographie* (1980). El artículo ofrece, a manera de catálogo, una muestra del tipo de traslado que ensaya la versión Δ: un traslado movido tanto por lecturas especializadas que desde comienzos del siglo XXI vienen destacando la obra de Barthes.

“Por dónde empezar: los desafíos de la escritura académica” de Antonio Vera Jordán reflexiona sobre los desafíos de enseñanza que supone la escritura en la formación superior. El trabajo cuenta con información de primera mano, a partir de una experiencia pedagógica: el Curso Preuniversitario de Literatura 2020. En el desarrollo del trabajo se detectan tanto las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes en la educación superior como algunas ideas fundamentales en relación con la investigación y los lineamientos pedagógicos sobre el tema. Se propone también algunas estrategias y apues-

tas posibles en el campo de la enseñanza de la escritura. Es un texto útil para la enseñanza de la literatura, especialmente.

Finalmente, “Estudios dialectológicos: Cultura *Ch’alla* y reflexiones metodológicas a partir del aymara hablado en Cochabamba” de Pedro Velasco Rojas cierra el conjunto de artículos de este número de la revista *Estudios Bolivianos*. Con base a un trabajo de campo previo en la provincia Tapacará y alrededores del departamento de Cochabamba, se llama la atención respecto al carácter multilingüe de la zona. El presente artículo tiene el objetivo de mostrar las características y las dificultades metodológicas que existen durante la realización de trabajos de dialectología. En el trabajo es necesario realizar una contextualización histórica para brindar algunos elementos sobre la presencia del idioma aymara en la región y su convivencia actual con el quechua y el castellano.

Este es el muy diverso panorama que *Estudios Bolivianos* número 32 ofrece al amable lector confiando en alcanzar sus expectativas en relación a la producción académica universitaria.

Dra. Beatriz Rossells
Directora del IEB

La Paz, junio 2021

Prólogo

Este número de *Estudios Bolivianos* ofrece un conjunto de artículos que plantean temas fundamentales para los debates actuales de nuestra academia. En tal sentido, hemos propuesto un *Dossier* sobre pensamiento y filosofía que actualiza el debate nacional e implica miradas nuevas a diferentes temas. Por otro lado, la sección de investigación ofrece importantes avances, hallazgos y exploraciones que evidencian que la investigación boliviana es propositiva y está en constante diálogo con las tendencias de investigación global.

Las reflexiones sobre cómo se estructura el pensamiento y el conocimiento suelen ser de difícil resolución, por las diferentes posibilidades que implica una tarea de tal envergadura. Ese desafío se complica más cuando, desde la academia boliviana, se reflexiona respecto a preguntas tan fundamentales como: ¿cuál es la filosofía crítica de la historia de Arguedas? o ¿qué marcos teóricos o procesos de pensamiento condicionan a las disciplinas para su realización? y, quizá, una pregunta tan fundamental como ¿cuánto peso tiene la agenda política internacional en la producción de conocimiento académico? Sin duda, estas preguntas guían, en parte, las reflexiones que acompañan al *Dossier* de este número de *Estudios Bolivianos* y contribuyen, desde sus propios ángulos de observación, a profundizar en el debate sobre ¿cómo el ser humano piensa lo que está pensando?

Si fuera un prologuista de la vieja escuela diría que se trata de un ramillete de aportes intelectuales a cual más interesante, pero como no lo soy procuraré sostener que los tres artículos ofrecen importantes reflexiones en un momento en que el inicio de siglo XXI parece recién tomar cuerpo frente a la coyuntura y al cambio fundamental que ha emergido con la pandemia. Sin duda, este nuevo siglo se abrió a la posibilidad de releer a nuestros clásicos y a mirar desde un punto de vista crítico toda forma de pensamiento, incluso aquel que se asume, desde ciertas academias, como consagrado. Aunque se pueda afirmar, con justa razón, de que esa tensión es tan antigua como el pensamiento crítico, asumo que es en este periodo en que las miradas desacralizadas se multiplican. En ese sentido, los aportes del *Dossier* vuelcan sus

miradas a temas tan importantes como una relectura de Arguedas, propuesta por el profesor Óscar Rivera-Rodas o la reflexión sobre el ensayo hecha por el académico Víctor Hugo Quintanilla y la urgente mirada crítica al modo cómo algunos intelectuales explicaron la pandemia del Covid-19, hecha por el filósofo Blithz Lozada.

En el ámbito nacional se leyó tan mal, con algunas honrosas excepciones, a Alcides Arguedas que una relectura sobre su obra está en ciernes. Así, a un siglo de la publicación de sus obras fundamentales comenzaron a surgir nuevas miradas, el año pasado *Estudios Bolivianos* N° 31 dedicó un *Dossier* especial en homenaje a los 100 años de la publicación de *Raza de bronce* (1919) y hoy publicamos un artículo importante de Óscar Rivera-Rodas que, para esta ocasión, reflexiona sobre la filosofía crítica del texto *Historia de Bolivia. La fundación de la República* (1922) de Arguedas. Rivera-Rodas analiza la reflexión crítica, la consistencia, la coherencia y la fuerza esclarecedora, a decir de Hayden White, de Arguedas. Se trata de un artículo en el que el autor procura explorar el proceso historiográfico por el cual Arguedas desarrolló su interpretación de los hechos del pasado.

Por otro lado, El profesor Víctor Hugo Quintanilla reflexiona sobre “La organización del conocimiento” en un trabajo que mira críticamente el devenir del conocimientos disciplinar, interdisciplinario hasta llegar a la transdisciplina. Sin embargo, el debate más puntual es sobre el género del discurso académico y postula que el género del ensayo es el que más se adecua al modo transdisciplinar de interpretar la realidad. Entre muchos motivos, señala que el ensayo democratiza el acceso al conocimiento y, por lo tanto, se despojaría de los productores especializados y disciplinados.

Sin duda, “La filosofía ante la pandemia” del profesor Blithz Lozada es una reflexión urgente sobre la búsqueda de la verdad. En una época en que el inmediatismo y el anhelo de protagonismo ponen en entredicho la verdad, este ensayo interpela a un conjunto de intelectuales que se apresuraron a opinar, desde sus puntos de vista ideológicos, sobre la pandemia y sus consecuencias políticas, sociales y culturales. En ese sentido, Lozada designa a estos académicos como “los filósofos *fashion*” porque abstraerían la verdad y privilegiarían el protagonismo político. Devela el exceso de entusiasmo anticapitalista de algunos de ellos y procura demostrar que la “verdad” quedó suspendida en cuatro artículos antologados en *Sopa de Wuhan* (2020). Se trata de una crítica ácida a intervenciones de Agamben, Žižek, Butler y Han quienes, según el autor, privilegiarían sus anhelos sociales o ideologías políticas frente a la realidad dramática que se produce con la pandemia del Covid-19. En la segunda parte, el ensayo ofrece una serie de reflexiones de los filósofos clásicos, cuyas frases ponen en evidencia el compromiso con la realidad que todo pensador debería tener. Sin duda, este contrapunto procura demostrar

que frente a las expectativas y anhelos personales, siempre debe primar la búsqueda de la verdad y el conocimiento.

Este conflictivo y controvertido *Dossier*, como todo texto de profunda reflexión, busca abrir el debate sobre temas tan diversos como la filosofía de la historia, el género del discurso académico o el compromiso con la verdad de la filosofía. Además, lo valioso de estos artículos académicos es que se encuentran situados y triplemente inscritos: en la UMSA como productora de conocimiento, en Bolivia como una unidad territorial que nos posibilita un lugar específico de enunciación y en el mundo académico de las humanidades.

Por otro lado, los avances de investigación que publicamos en este número nos ofrecen una serie de importantes análisis.

Ximena Medinaceli, nos ofrece una mirada a la vida cotidiana de principios del siglo XX que se esboza a través del seguimiento a las postales familiares que María Gutiérrez, abuela de la autora, guardó y preservó por bastantes años. Esa muestra íntima de la vida familiar, revela el modo cómo se tejían las relaciones personales y afectivas en un momento en que Bolivia daba sus primeros pasos al liberalismo, siendo la educación de las mujeres un punto fundamental en la época. Estas postales se convierten así en las evidencias de una época y muestran cómo se daba la comunicación entre los jóvenes, en un medio carente del teléfono, por no mencionar el internet, el facebook o el whatsapp.

Marcelo Villena, adelanta “a modo de avance cinematográfico” la reelaboración del capítulo introductorio de la investigación que se plasmará en el libro: *Barthes versión Δ: La Cámara lúcida, leyendas y otros apuntes*. De modo absolutamente propositivo ofrece su perspectiva de intervención en el campo de la “traducción literaria” y devela la necesidad de hacer una traducción alternativa al último libro de Roland Barthes: *La Chambre claire. Note sur la photographie* (1980). Se trata de una reflexión que entra en diálogo con los más importantes traductores de Barthes y es una propuesta boliviana de gran valor.

La siguiente parte de este número está dedicada a la educación, se trata de un conjunto de tres ensayos que, desde sus propias especialidades, abordan la enseñanza y sus actuales preocupaciones. Antonio Vera ofrece un ensayo que observa los desafíos de la escritura académica en un estudio de caso: el Curso preuniversitario de la Carrera de Literatura. En el mismo, describe las dificultades de los estudiantes en el momento de escribir textos cohesionados y coherentes. La reflexión posibilita a todos los que educamos mirar críticamente los resultados de nuestro oficio. Por su parte, Iván Cuevas aborda un tema vigente ¿Cómo se podrían usar los Chatbots en tiempos de educación virtual? A tono con la pandemia del Covid-19 y en procura de ofrecer más herramientas, esta propuesta educativa muestra las posibilidades, las dificultades y, a veces, las limitaciones en cuanto a las herramientas que

comienzan a vislumbrarse a nivel educativo ante la nueva emergencia. Se trata de tecnologías que, paulatinamente, irán formando parte de nuestras prácticas pedagógicas, pero que fueron rebasadas por la contingencia de la pandemia. Finalmente, el profesor Pedro Velasco hace unas reflexiones metodológicas de los estudios sobre dialectología aymara. Presenta un estudio de caso del aymara que se habla en Cochabamba y explica cómo los aymaras de la nación Sura llegaron a los valles y preservaron su idioma, frente a un contexto mayoritario de quechua hablantes. El autor expone las dificultades, la obligatoria necesidad de trabajo de campo y las destrezas que se deben tener para realizar el levantamiento de la información para encarar los estudios dialectológicos sobre este caso.

Estamos seguros de que este número de *Estudios Bolivianos* ofrece un conjunto de reflexiones que aportará al debate académico nacional. Esperamos que los lectores disfruten los artículos como los editores disfrutamos haberlos editado.

Dr. Cleverth Cárdenas

DOSSIER
Teoría y filosofía

Filosofía crítica de la historia en Alcides Arguedas: de las fábulas dogmáticas a la conciencia racional y moral

Óscar Rivera-Rodas¹
Universidad de Tennessee
Correo electrónico: oriverar@utk.edu

Resumen

Para estudiar la filosofía crítica de la historia del Arguedas de principios del siglo XX, se debe revisar el modelo del discurso histórico desde la Edad Media. Los historiadores hispanoamericanos modernos se despojaron y rechazaron la actitud dogmática medieval de las crónicas europeas, especialmente españolas, impuestas en nuestra región durante el coloniaje de trescientos años iniciado en el siglo XVI. El pensamiento hispanoamericano moderno, surgido en la segunda mitad del siglo XVIII, proclamó la autonomía de su conciencia.

Palabras claves: Escolástica dogmática, Creencias, Ilustración,
Pensamiento crítico, Conciencia moderna.

1 Óscar Rivera-Rodas es poeta y profesor de literatura y cultura latinoamericanas en el Programa de Español de la Escuela de Artes y Ciencias de la Universidad de Tennessee (EE.UU.). Es miembro de la Academia de la Lengua en Bolivia. Viene publicando importantes libros de crítica y teoría sobre literatura boliviana y latinoamericana desde principios de los años 70.

Critical Philosophy of History in Alcides Arguedas: from dogmatic fables to rational and moral conscience

Abstract

To study Arguedas's philosophy of history of the early twentieth century, the model of historical discourse from the Middle Ages must be reviewed. Modern Hispano-American historians shed and rejected the medieval dogmatic attitude of the Europeans, especially Spanish, chronicles, imposed on our region during the three-hundred-year colonial period that began in the sixteenth century. Modern Hispanic American thought, emerged in the second half of the 18th century, proclaiming the autonomy of its conscience.

Key words: Dogmatic scholasticism, Beliefs, Enlightenment,
Critical thinking, Modern consciousness.

Fecha de recepción: 6 de mayo de 2021
Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2021

La filosofía crítica de la historia de Alcides Arguedas (1879-1946) será estudiada específicamente en la segunda edición revisada de su primer libro en este campo: *Historia de Bolivia. La fundación de la República* (1922). Este volumen es además una versión resumida de la primera edición publicada en Madrid, en 1920. En su segunda edición es el primero de siete libros que integran su *Historia General de Bolivia. (El proceso de la nacionalidad). 1809-1921* (1922). Esta exposición se ocupará, por razones de extensión, solo de la “fundación de la República”, suficiente para analizar el tema que nos interesa.

Sin embargo, es importante destacar que el “proceso de la nacionalidad” expuesto en los seis libros siguientes, sobre hechos sociales o individuales de trascendencia colectiva, obtenidos del pasado, fueron ordenados en sucesión y precedencia de tiempo y espacio. Además, definidos y conceptualizados por la reflexión crítica del historiador, y articulados en su exposición semántica y lingüística, es decir, en su relato histórico. De ese modo, el discurso de Arguedas, no solo es una narración histórica, sino también una reflexión moral que se desarrolla a través de los siguientes libros: “Los Caudillos Letrados”, “La plebe en acción”, “La dictadura y la anarquía”, “Los caudillos bárbaros”, “La Guerra Injusta”, “La Política Conservadora”, a los que agrega un capítulo final escrito desde su presente y respecto al mismo, bajo el título “Últimos sucesos, 1900-1921”. En la primera nota de pie de página de este capítulo

final advierte de que una historia escrita del presente, es decir, “escrita al día, frente a los hombres que no solamente viven sino que actúan de principales personajes en el escenario, está expuesta a no seguir con exactitud la trama de los hechos por carecer de esa objetividad que demanda la ciencia o porque la pasión puede intervenir en los juicios del memorialista” (1922: 539-540). Pero también agrega que si quien la escribe ha tenido la precaución de anotar esos hechos, reunir documentos, escuchar a los actores y, “sobre todo, se siente animado por la pasión de la verdad y no debe nada a esos hombres, entonces bien puede ensayar de poner a prueba su templanza y decir sincera y llanamente lo que ha visto y oído”, para ofrecer su testimonio a la posteridad que es la llamada a “decidir y fallar sobre si un testimonio así producido, puede o no merecer la confianza de los lectores” (1920: 540).

La presente exposición analizará las modalidades de representación y conceptualización de los hechos históricos, recuperados por el historiador de los «datos» documentales que obtuvo a través de tres fuentes que menciona la “Dedicatoria” de la edición de 1920, en la que escribió, también, su disgusto por sus compatriotas a los que acudió en busca de documentación y no le respondieron. Afirmó: “al ver que eran escasos los materiales de la Biblioteca Nacional de París y del British Museum de Londres, no hubo más recurso que dirigirse a los compatriotas para solicitar de su amistad o de su patriotismo libros, papeles y documentos; más el silencio descortés de los seres sin cultura social y ordinarios fue la respuesta de muchos, quizá de los más...” (1920: 11). El libro constituye el resultado de la reflexión histórica que Arguedas realizó con motivo del primer centenario de la fundación de la República.

Como definen los modernos filósofos de la historia, entre ellos el estadounidense Hayden White (1928-2018) en su obra *Metahistoria* (1992), la conceptualización “no depende de la naturaleza de los “datos” que usaron para sostener sus generalizaciones ni de las teorías que invocaron para explicarlas; depende más bien de la consistencia, la coherencia y la fuerza esclarecedora de sus respectivas visiones del campo histórico” (1992: 15). El “proceso de la nacionalidad” expuesto en los seis libros referidos de la *Historia General de Bolivia* de nuestro autor es un testimonio innegable de la amplia visión del campo histórico nacional. La conceptualización, surgida de una filosofía crítica de la historia, permite reconocer el giro que Arguedas dio a la historia boliviana y latinoamericana a partir de los modelos medievales y metafísicos europeos, impuestos mediante el modelo medieval de las crónicas durante el coloniaje español iniciado en el siglo XVI.

Para reconocer y definir la modalidad del pensamiento crítico y moderno de este historiador, será necesario ver previa y brevemente el proceso historiográfico en general por el cual se desarrollaron los sistemas de interpretación de los hechos del pasado. Es decir, la historia de la Histórica

(o disciplina histórica). De ahí que es imprescindible, inicialmente, enfocar e identificar la estructura de las crónicas españolas que aparecieron en el período colonial, primer registro historiográfico en la región, para definir y señalar sus rasgos heredados de los modelos medievales que cultivaban los europeos aun en el siglo XVI. Las crónicas coloniales son una continuación de las medievales. Continuaremos después con la fase sucesiva de la historiografía moderna que se distingue por su pensamiento crítico.

Será un breve recorrido histórico desde la historiografía medieval hasta la de principios del siglo XX; o, en otras palabras, desde las crónicas coloniales dogmáticas hasta la historia crítica en la república. Una Histórica de los relatos históricos.

Como claramente explica el filósofo e historiador británico Robin George Collingwood (1889-1943), en su libro *Idea de la historia* (1952), en la Edad Media el pensamiento estaba ligado a la metafísica teológica y, en consecuencia, los problemas filosóficos, así como de otras disciplinas como la historia, surgían de una reflexión centrada en “las relaciones entre Dios y el hombre”, que empiezan a modificarse a partir “del siglo XVI, hasta el siglo XIX inclusive” cuando “el esfuerzo principal del pensamiento tuvo por meta la fundamentación de las ciencias naturales, de donde resultó que la filosofía erigió en tema capital el estudio de la relación entre la mente humana, en cuanto sujeto, y el mundo natural de las cosas situadas espacialmente en torno a ella” (1952: 15).

No se puede desconocer el giro que dio el entendimiento humano desde una contemplación pasiva de un supuesto “mundo sobrenatural”, inasequible por los sentidos, a un enfrentamiento reflexivo y activo con el mundo natural en el que se hallaba la inteligencia humana. Este cambio dio un impulso definitivo a la filosofía de las ciencias físicas y naturales, y el reconocimiento de su evolución, transformación y registro a través del tiempo.

Las crónicas que ingresan en América Latina en el siglo XVI no son otras que las narraciones que los invasores europeos diseminaron en su afán de dar testimonio de sus creencias y sus acciones impulsadas por sus dogmas. Esa modalidad discursiva dio un viraje notable dos siglos después, cuando comenzaron las etapas iniciales del proceso de la Independencia de las naciones latinoamericanas, gracias al pensamiento racional que logró en ese tiempo formas de reflexión autónomas y críticas, particularmente a partir del movimiento filosófico llamado “Ilustración”. Al respecto, Collingwood también señaló que en el siglo XVIII “la gente empezó a pensar críticamente acerca de la historia, de la misma manera que ya había aprendido a pensar críticamente acerca del mundo exterior, porque fue entonces cuando la historia comenzó a perfilarse como una forma particular del pensamiento, que no se parecía ni a las matemáticas, ni a la teología, ni a la ciencia” (1952: 15).

Iniciaremos nuestra revisión de los sistemas de interpretación historiográfica en las primeras crónicas españolas. Esos escritos tienen el sello de la doctrina cristiana primitiva y medieval, para la cual, como también explica Collingwood, el proceso histórico no es la realización de los propósitos humanos, sino divinos, aunque a través de la voluntad del hombre; más aún, agrega: “De esta suerte, cada agente humano sabe lo que apetece y procura alcanzarlo; pero no sabe por qué lo apetece, siendo la razón de esto que Dios le ha despertado ese apetito a fin de adelantar el proceso de realización de Sus divinos propósitos” (1952: 63).

Sin embargo, antes de ocuparnos de las crónicas coloniales escritas sobre las invasiones españolas a los territorios hispanoamericanos, es necesario revisar su procedencia, es decir, la dogmática medieval y sus anales.

Dogmática medieval y anales históricos

Las crónicas del siglo XVI que trataban de describir las invasiones del auto-proclamado “imperio español” (o “imperios” francés, portugués, inclusive, holandés) en territorios americanos implicaron, en primer lugar, la imposición de múltiples dogmas y misterios de la metafísica teológica cristiana; en segundo lugar, la llegada de la escritura como hoy se conoce. Las crónicas españolas describían espacios y acciones tanto naturales como sobrenaturales; perceptibles los primeros, y solo imaginables los segundos.

El filósofo e historiador neerlandés Johan Huizinga (1872-1945), en su libro *El concepto de la historia y otros ensayos* (1946), recuerda: “Todo el mundo admite que el arte medieval surgió de los más profundos sentimientos piadosos. Nadie duda tampoco de la severa y sincera piedad que inspiró a quienes se dejaron inflamar de nuevo por el catolicismo depurado en el concilio de Trento” (1946: 136). Explica que los orígenes de esas fórmulas se hallaban en la antigüedad o en las llamadas “escrituras sagradas”. Agrega: “Así concebía la Edad Media su apetencia de verdad y de conocimiento” (1946: 148-149). Carentes de reflexión, esas creencias se fundaban en estados de ánimo dominados por el miedo o la esperanza. Huizinga señala: “Son todos sentimientos que el hombre medieval desconoce en absoluto o que sólo² conoce bajo el ropaje del deber religioso y de la moral religiosa” (1946: 151). Y, en otro de sus libros, *El otoño de la Edad Media* (1994), escribió: “La vida de la cristiandad medieval está penetrada y completamente saturada de representaciones religiosas, en todos sus aspectos... Todo se dirige a una interpretación religiosa de todas las cosas” (1994: 214).

2 De aquí en adelante, la tilde en “sólo” se respeta en las citas textuales.

Por su parte, el historiador suizo Jacob Burckhardt (1818-1897), en sus *Reflexiones sobre la Historia Universal* (1961) escribió: “la Edad Media occidental... pone las ciencias naturales al servicio de la escolástica”; y agregó: “Pero, a partir del siglo XVII, las ciencias naturales son uno de los barómetros más importantes para conocer el genio de los tiempos” (1961: 67). Reiteró más adelante que “en el Occidente a lo largo de toda la Edad Media la religión es,..., lo determinante” (Ibíd: 190).

El historiador austriaco Otto Brunner (1898-1982), en su libro *Estructura interna de Occidente* (1991) reitera, por su parte, el carácter de obligación coercitiva de la propagación de la doctrina: “El cristianismo, en Occidente, penetró desde arriba, es decir, desde los monarcas, y fue transmitido de éstos a la nobleza en sus distintos estratos. Y si esto es aplicable en lo tocante a la extensión exterior, no lo es menos respecto a la interiorización de la vida religiosa” (1991: 97).

Esta actitud represiva para imponer los dogmas y las creencias ya había sido señalada por el filósofo alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911), en sus escritos dedicados a la *Teoría de la concepción del mundo* (1945). Ahí refiere la experiencia de los europeos sometidos a lo sobrenatural, trascendente y suprasensible. Escribió: “El catolicismo reconoce el proceso religioso sólo en la subordinación bajo su organismo de dominación, cerrado por principio”; y explica que el proceso religioso sacrifica “todo el mundo sensible al temple trascendente en la vida: el poder propio de la persona, su actitud libre, creadora frente al mundo, no pertenece a este mundo sensible” (1945: 66).

Estos complejos pensamientos de referentes metafísicos, creencias y dogmas elucubrados por una imaginación hincada en lo invisible, sobrenatural y ultramundano, llegaron a los pueblos americanos con los sermones y una variedad de relatos que pronunciaban los predicadores del siglo XVI, a los que se fueron agregando las crónicas de los escribanos que acompañaban a los milicianos durante el coloniaje. La imposición de estos pensamientos mediante la coerción y la subordinación procedía de la política oficial de la monarquía católica, cuya política tenía un reverso: la religión oficial. El catolicismo era a la vez política y religión, como anverso y reverso. El régimen impuesto por el coloniaje español en los pueblos americano fue la “teocracia”, es decir, el “gobierno de dios”. Muy distinto a la moderna “democracia”, esto es, el gobierno del pueblo.

Veamos una de las primeras crónicas sobre la invasión española a la región andina, en la que se observa la credulidad y el poder imaginativo que representa muy bien al género cronístico español que empezaban a salir de su ignorancia sobre América, de su oscurantismo de siglos, oscurantismo que lo exhibieron al referir el “descubrimiento” de América; o lo que es peor, “descubrimiento del Nuevo Mundo”.

Crónicas del coloniaje español

En 1552, el clérigo español Francisco López de Gómara (1511-1566) publicó su *Historia general de las Indias* (Zaragoza, España). Su dedicatoria está dirigida al monarca español, a cuya propiedad agrega los territorios americanos recién conocidos por los europeos, pues dice: “A don Carlos, Emperador de romanos, Rey de España, Señor de las Indias y Nuevo-Mundo”. Además, reconoce que el supuesto “descubrimiento” de América se debió a un deseo divino. En el lenguaje de su época escribe a su soberano: “Quiso Dios descubrir las Indias en vuestro tiempo y a vuestros vasallos, para que los convirtiédeses a su santa ley, como dicen muchos hombres sabios y cristianos. Comenzaron las conquistas de indios acabada la de moros, porque siempre guerreasen españoles contra infieles” (1922: 5)³.

El autor, desde los primeros enunciados de su escrito manifiesta interpretaciones cristianas del hecho ocurrido en 1492, respecto al cual señala dos explicaciones que corresponden a sus creencias religiosas y a la historia de su país: primera, el encuentro o conocimiento del continente americano como producto de un deseo del dios cristiano; segundo, fue asimismo continuación de las guerras religiosas de los españoles contra los moros, que en el año 711 iniciaron la dominación de España; en otras palabras, la historia de “las Indias” es una continuación de la guerra de los españoles contra los árabes, guerra que se extendió a través de 800 años, empezada en el año 711 y terminada en 1492.

Las dos explicaciones señaladas definen la doctrina historiográfica cristiana de López de Gómara: la primera, llamada “providencialismo”, pues los hechos suceden por voluntad divina (o de la Providencia); la segunda, la “continuidad y linealidad del tiempo” hasta la eternidad. El historiador francés y especialista en la Edad Media, Jacques Le Goff (1924-2014) en su libro *La civilización del Occidente medieval* (1969), explica: “el tiempo no es más que un momento de la eternidad. Pertenece por entero a Dios y no puede ser más que vivido” (1969: 230). Agrega que ese tiempo divino “es continuo y lineal, por completo diferente del tiempo de los filósofos y sabios de la antigüedad grecorromana” (1969: 231). Esta doctrina medieval no era exclusiva de los cristianos pues la compartían otras religiones monoteístas.

Otro historiador francés y antropólogo, Jacques Lafaye (1930), también especialista en historia de la cultura hispanoamericana, particularmente mexicana, en su libro *De la historia bíblica a la historia crítica* (2013), ha señalado también ese tiempo lineal con una referencia a la doctrina y creencia que

3 Las citas corresponden a la edición López de Gómara, *Historia general de las Indias*. 2 vols. Madrid: Calpe, 1922.

implica su periodo final de ultratumba, o escatológico. Escribió: “la cristianidad de Occidente, zona de influencia exclusiva de la Iglesia católica, con su cabeza en Roma, cubre exactamente el área territorial del antiguo Imperio romano en el momento de su mayor extensión. El plan escatológico judeo-cristiano pasó al Nuevo Mundo con la carabela de Colón y se impuso a los cronistas de Indias” (2013: 293).

Ahora bien, la interpretación doctrinal del «tiempo divino» referido en su continuidad lineal y eterna por López de Gómara, debe ser vista en su periodicidad real. La historiografía moderna española narra la ocupación árabe de la península, gobernada entonces por los visigodos, cuyo rey Roderico o Rodrigo (688-711) organizó sus milicias e inició su lucha contra los musulmanes. Pero enfrentado al general árabe Táriq ben Ziyad, conquistador de Al-Ándalus, Roderico murió atravesado por una lanza, en la batalla de Guadalete. Así, los musulmanes también destruyeron la monarquía visigoda a comienzos del siglo VIII e impusieron su dominio de la península española durante ocho siglos.

Estos hechos han sido narrados por los historiadores españoles modernos, como Rafael Altamira Crevea (1866-1951), quien en su *Historia de España* (1900) relata: “Don Rodrigo reunió un fuerte ejército y se dirigió contra los árabes, los que también reforzaron sus tropas con nuevos envíos de África y auxiliares visigodos, enemigos del rey”; y continúa: “Comenzó la lucha el domingo 19 de Julio de 711, y hubiera terminado victoriosamente para Don Rodrigo, a no ser por la traición de parte del ejército del rey visigodo” (1900: 187-188). El ejército español deberá luchar 800 años antes de sentirse aliviado, cuando el último monarca árabe decidió retirarse voluntariamente de España y volver a su propia tierra, en enero de 1492. Altamira señala ese año para referir la recuperación del territorio español del dominio árabe⁴.

Ese año, 1492, España se independiza de los moros. Altamira escribió en el segundo volumen de su *Historia*: “El primer sitio que ocuparon los castellanos fue la Alhambra (2 enero 1492), y días después hicieron los reyes su solemne entrada en la ciudad”; explica que los árabes de ese año “optaron por la emigración, vendiendo a bajo precio sus haciendas, ganado e instrumentos”; agrega, además: “Bien pronto los vencedores cambiaron de política. Olvidan-

4 Resulta interesante recordar que Altamira y Arguedas fueron buenos amigos. El escritor boliviano recuerda el siguiente episodio en Madrid, en el primer volumen de sus memorias *La Danza de las Sombras*: “A los pocos días, mi antiguo amigo Roberto Levillier, Encargado de Negocios de la Argentina en España y muy celebrado escritor, convoca en mi honor y en un almuerzo a varios antiguos amigos comunes y otros a los que desea. Entre los conocidos, don Rafael Altamira, catedrático, senador del Reino, diplomático y perfecto historiador, de carnes frescas pero con la cabellera ya del todo blanca” (1934, 1: 81). Altamira era mayor en 13 años que Arguedas.

do los artículos de la capitulación, vejaron a los musulmanes, ya con limitaciones de su libertad, ya con nuevos tributos y, por último, con la coacción, más o menos velada en la forma, para que abrazasen el cristianismo” (1902: 377).

Como se ve, la historia de España fundamenta las interpretaciones del clérigo cronista López de Gómara sobre la creencia en la continuidad de las guerras de 800 años contra los musulmanes con otras guerras que los españoles iniciaron en América en el siglo XVI para explotar sus riquezas naturales, propagar el cristianismo e imponer la esclavitud en los territorios invadidos. Este cronista, en el capítulo XXVII de su *Historia...*, titulado “La religión de la isla Española”, escribe el siguiente testimonio: “El principal dios que los de aquesta isla tienen es el diablo, que le pintan en cada cabo como se les aparece, y aparésceseles muchas veces, y aun les habla” (1922, 1: 66).

El clérigo cronista oyó “hablar” al “diablo” en la isla dominicana. También se puede reconocer en su escritura, junto a la continuidad del “tiempo divino”, la continuidad del cosmos cristiano entre el espacio natural y otro sobrenatural, sin distinciones, referidos como “mundo terreno” y “mundo celestial”. La percepción medieval está habilitada plenamente para ver, tocar, oír, gustar y oler objetos y seres de ambos mundos. Agrega: “Traíalos el diablo tan engañados, que le creían cuanto decía; el cual se andaba entre las mujeres como sátiro y como los que llaman incubos, y en tocándoles al ombligo desaparecía, y aún dicen que come” (Ibíd.) El clérigo cronista no solo vio cómo el “diablo” tocaba el ombligo de las mujeres dominicanas, sino que reconoció en el mismo a un personaje mitológico griego: Sátiro. López de Gómara llevaba en la memoria una compleja mitología. No cabe duda de que las crónicas españolas escritas en la colonia hispanoamericana son productos de una imaginación mitológica de diversos orígenes religiosos.

Respecto al “diablo”, el historiador Le Goff señaló que “Satán no tiene durante la Alta Edad Media un papel de primer plano y todavía menos una personalidad acusada. Nace con nuestra Edad Media y se afirma en el siglo XI. Es una creación de la sociedad feudal. Con sus satélites, los ángeles rebeldes, constituye el tipo mismo del vasallo felón del traidor” (1969: 224). Esta variedad de personajes, moradores del mundo cristiano, llegó a las colonias americanas con las predicaciones y crónicas de los españoles. Le Goff agrega: “El Demonio y el Buen Dios, he aquí la pareja que dominará la vida de la Cristiandad medieval. La lucha entre ambos explica a los ojos de los hombres de la Edad Media todo el desarrollo de los acontecimientos” (1969: 224-225).

Como ya fue señalado en otra parte, no cabe más que ratificar que los europeos invadieron América con una conciencia plenamente mítica, para la que no existía delimitación entre las representaciones imaginarias de un espacio ultramundano y las percepciones del mundo real y físico. Explicaciones modernas de Ernst Cassirer, como lo señala en su *Filosofía de las formas simbó-*

licas (II. Pensamiento mítico) permiten fundamentar esa afirmación, cuando escribe: “Un rápido vistazo a los hechos de la conciencia mítica muestra ya que esta conciencia desconoce completamente ciertas líneas divisorias que el concepto empírico y el pensamiento empírico-científico consideran simplemente necesarias” (1972, II: 60).⁵

Crónica de maravillas, castigos y milagros

Una herencia evidente de ese tipo de crónica cristiana fue desarrollada en una dimensión única y excepcional por Bartolomé Arzáns de Orsúa y Vela (1676-1736) en su *Historia de la Villa Imperial de Potosí* (1736); publicada en tres volúmenes en 1965 por Brown University, fundada en 1764, para celebrar su segundo centenario.

La obra empezó, a ser escrita hacia 1705 e interrumpida en 1736 con la muerte del autor. Hasta entonces, Arzáns había escrito dos partes de su *Historia* con un total de 289 capítulos, a los que se sumaron ocho finales escritos por el hijo. La totalidad de los capítulos está distribuida en 13 libros, que abarcan la relación de hechos correspondientes a casi dos siglos: de 1545 a 1735.

Arzáns asumió la visión del mundo que impusieron los europeos en la Edad Media; es decir, la mentalidad mítica que percibía y comprendía el mundo mediante dogmas teológicos. Así también asimiló la retórica de su tiempo para escribir su *Historia*, de acuerdo con las modalidades de escritura producida por fabulas alimentadas por prejuicios, ignorando sus percepciones empíricas.

Los editores de la obra, el historiador e hispanoamericanista estadounidense Lewis Hanke (1905-1993) y el historiador y bibliógrafo boliviano Gunnar Mendoza (1914-1994), advierten en la introducción a la misma: “Cuando Bartolomé Arzáns de Orsúa y Vela decidió hacia 1700 iniciar la composición de la Historia de la Villa Imperial de Potosí, continuaba una gran tradición que la historiografía hispanoamericana había fundado en 1492” (1965, 1: xx-vii). Como se ve, tal historiografía fue iniciada por los españoles del coloniaje en Hispanoamérica.

Respecto al cronista potosino, los editores escriben: “La Historia de principio a fin manifiesta que Arzáns fue asistente indefectible a los sermones y un lector devoto de libros eclesiásticos”; y respecto al relato afirman: “El texto está saturado de la influencia que literariamente ejercieron en él ambas fuentes en el estilo (incansables invocaciones a la divinidad, y grandí-

5 Véase Rivera-Rodas, capítulo “III. Retórica del laberinto visible e invisible” del libro *El laberinto del siglo XVI: teología, mito, retórica y colonialismo*. (Newark, Delaware: Juan de la Cuesta, 2016).

locuencia de predicador) y en el repertorio temático (historias de pecadores, de milagros, de siervos de Dios)” (1965, 1: c).

El capítulo inicial del Libro Primero está dedicado a la descripción de la Villa Imperial de Potosí, que incluye entre, otras realidades al “famoso, siempre máximo, riquísimo e inacabable Cerro de Potosí; singular obra del poder de Dios; único milagro de la naturaleza; perfecta y permanente maravilla del mundo”; y de la Villa Imperial dice: “depósito de milagrosos santuarios; ejemplo de veneración al culto divino” (1965, 1: 3).

El capítulo II dedica el autor a describir “brevemente el descubrimiento de las Indias Occidentales”, para lo cual Arzáns acude al Génesis de la “sagrada escritura” cuando en el primer día de la Creación fueron formados el cielo y la tierra; “y en el tercer día...los elementos agua y tierra...Apartada la tierra del agua se verían los montes y cerros que en sus entrañas ocultaban el oro y la plata que tanto aprecian los humanos”; y agrega: “¡Cuán hermoso y ufano se vería nuestro Cerro de Potosí, por ser maravillosa obra de su divino Hacedor!” (1965, 1: 11). De ese modo señala que el cerro de Potosí apareció en el tercer día de la Creación según la tradición del Antiguo Testamento. Y de ese modo también su *Historia* de la villa potosina es incorporada a la “historia del mundo”, es decir, a la historia universal según la tradición medieval europea; así como al “tiempo divino” en su continuidad lineal y eterna.

En el Libro II, Capítulo I, refiere el descubrimiento del cerro. Arzáns acude otra vez al recurso providencialista para explicar el hecho, y afirma: “Siempre son admirables los modos con que la divina providencia previene las suertes de cada uno pues vemos que por donde no lo imagina el hombre por allí le viene su bien o su mal, siendo tales los instrumentos y caminos que toma su [divina] majestad cuales no caben en la comprensión humana”; y reitera: “la suprema causa que gobierna tan ocultos secretos los manifestó de suerte que claramente se conoció ser dádiva de su divina y liberal mano, pues tomó por instrumento una criatura irracional, un bruto,... una oveja” (1965, 1: 33). Más adelante explica que Hualca, dueño del animal, salió a buscarlo todo un día y “le dio alcance en el mismo Cerro de Potosí siendo bien entrada la noche”; pero debido al “intolerable frío, recogió el indio Hualca cantidad de paja y quebrando ramas de unos árboles... le dio fuego y estuvo atizándolo gran parte de la noche hasta que el sueño le rindió, y despertando por la mañana vio que con la actividad del fuego se había derretido la plata de aquella veta y corrido en riquísimos hilos”; y reitera su providencialismo: “De este o de los otros modos la divina providencia manifestó a los hombres tan preciosa dádiva, y así (habiéndosela descubierto al indio Hualca) recogiendo éste el rico metal se volvió a Porco, donde oculto y sin que ninguno lo viese le sacó la plata por fundición” (1965, 1: 35-36).

Con relación al tiempo en que ocurrió el descubrimiento del cerro de Potosí, Arzáns escribe de este modo: “Por mediado de enero, día jueves el

año de 1545 fue primero descubrimiento del indio Hualca y estuvo gozando él solo de la rica plata hasta principios del mes de abril del mismo año”; más aún, el año de 1545, como descubrimiento del cerro de Potosí, es incorporado retrospectiva y sucesivamente al conocimiento de América por Colón, luego a la invasión de Pizarro a la región andina, a la versión bíblica de la “creación del mundo” y al inicio de la era cristiana, según predicen las fábulas dogmáticas de la cristiandad medieval. Arzáns continúa la cita anterior, a partir de 1545 y escribe: “Esta manifestación fue a los 53 años después que descubrió don Cristóbal Colón estas Indias Occidentales, a los 15 de la segunda vez que el marqués don Francisco Pizarro volvió de España a descubrir el Perú, a los 10 de la fundación de Lima. Contábanse los años de la creación del mundo hasta el de la admirable invención de este rico Cerro 5,550, y del nacimiento de Cristo Nuestro Señor 1545 (como llevo dicho)” (1965, 1: 37).

Sin embargo, en los relatos de Arzáns debe verse la precisión de su cualidad creativa, dentro del contexto de sus lecturas de la literatura historiográfica y religiosa de su tiempo, donde la fuerza de las concepciones sobrenaturales, los dogmas y mitos cristianos diluían las fronteras de lo real y lo imaginario, lo natural y lo fantástico. Su respuesta a esas lecturas ha sido un género narrativo pleno de recursos que solo se pueden apreciar desde las modernas teorías semióticas y narratológicas, género narrativo que impone la ficción de la historia.⁶

Como ya fue señalado arriba en referencia al filósofo e historiador británico Collingwood, las ideas cristianas tuvieron un efecto triple sobre el modo en que se concebía la historia durante la Edad Media: a) El proceso histórico no es la realización de los propósitos humanos, sino divinos, (1952: 63). b) Las acciones no solo se deben a los agentes históricos, sino a una variedad de “instrumentos o vehículos de los propósitos divinos y, por lo tanto, históricamente importantes” (1952: 64). c) Todas las personas y todos los pueblos quedan incluidos en la realización de los designios divinos; por lo tanto, el proceso histórico es de la misma índole en todo lugar y en todo tiempo; cada parte de él lo es de una misma totalidad. “Al cristiano ya no puede satisfacerle la historia romana o la historia judía, ni cualquiera historia parcial y particularista. Exige una historia mundial, una historia universal cuyo tema sea el desarrollo general de la realización de los propósitos de Dios respecto al hombre” (1952: 64-65). Más adelante reitera: “Según la teoría crítica los primeros cristianos incluyeron los milagros solamente porque eran gente acientífica, imaginativa y crédula; pero semejante hecho no sólo vicia su testimonio respecto a los milagros sino también respecto a todo lo demás” (1952: 162).

6 Véase, Rivera-Rodas, “La ficción de la historia: retórica, milagros y miseria”, en *Escritura de dios y voz degollada. Orígenes de las letras americanas*. La Paz: Plural Editores, 2016.

En consecuencia, toda historia escrita sobre la base de las nociones cristianas tendrá que ser necesariamente universal, providencial, apocalíptica y escatológica; pero, acrítica.

Historia moderna y pensamiento crítico

El pensamiento crítico, no solo en la concepción de la historia, sino en la visión general del mundo, se inicia en el siglo XVIII con la Ilustración, movimiento filosófico conocido también como Siglo de las Luces, que impulsa las revoluciones políticas en Europa y América: la independencia de las colonias inglesas de Norteamérica, el proceso de la Revolución francesa y la emancipación de varias otras naciones como las de América Latina.

Arguedas inicia las dos ediciones de sus historias con una lista de las personas que contribuyeron “con documentos a la redacción de esta obra y el autor les presenta aquí su público homenaje de gratitud”. De ese modo, destaca la importancia de la documentación. Esa información está presente a lo largo de su relato histórico, ya de manera explícita orientando racionalmente la trama de su discurso, ya de manera implícita permitiéndole inferir o deducir los hechos del pasado.

La segunda edición (1922) inicia con una “Dedicatoria”, cuyo primer enunciado dice: “Dedico esta obra, reverente, a la juventud estudiosa de mi Patria”; y agrega que, si estos jóvenes la leen, “nada de lo que se ve debe sorprendernos porque es el resultado fatal y lógico de nuestro pasado triste y sin relieve” (1922: i). No se puede dejar de observar que el recorrido que Arguedas realizó a lo largo de la historia patria selló una visión desilusionada, de la que advierte sus lectores. Advertencia en la que, además, se reconoce su juicio crítico ético y social, puesto que afirma: “la patria ha sido a menudo juguete de gentes sin valor moral, ordinarias de corazón y de mente, de pobres gentes que solo han podido ser algo y jugar un rol más o menos descollante, porque los cuarteles suplieron a las escuelas, y, cuando hubo escuelas, últimamente, en vez de educadores, solo se pusieron maestros...” (Ibíd.).

Cabe destacar, por otra parte, que el texto de la “Dedicatoria” está precedido de un epígrafe que corresponde al historiador rumano y economista Alexandru-Dimitrie Xénopol (1847-1920), autor de *Teoría de la Historia* (1911), y en su momento uno de los más destacados filósofos de la historia. El epígrafe, aunque Arguedas no lo menciona, procede del Capítulo IV “Opiniones erróneas acerca del objeto de la historia”, en el que Xénopol señala que la “historia humana, enteramente igual que la de la evolución toda, es una disciplina científica”, cuyo objeto es “la determinación verídica de los hechos” y “la busca del nexo causal que une unos con otros los acontecimientos” (1911: 158). Además, agrega, la historia, “que expone los hechos

de la conciencia humana, comparte con todas las demás disciplinas que se ocupan de estos hechos... la tarea de tener que luchar, en el fuero interno de la misma conciencia, con ideas preconcebidas, fruto del germen primitivo del espíritu mismo o del medio en que ha sido educado” (Ibíd.). El filósofo de la historia señalaba la conciencia del historiador que debía luchar y liberar de “ideas preconcebidas”.

Arguedas inicia el primer libro *La fundación de la República*, Capítulo I, con el siguiente enunciado, que es también el primero de su relato: “La noticia del cautiverio del rey español por los franceses llegó a Chuquisaca el 17 de Septiembre de 1808, y pocos fueron los altos funcionarios de la corona que se inclinasen a dar entero crédito a tan estupendo anuncio que les parecía fuera del orden natural de las cosas” (1922: 3).

Semejante nueva refería la invasión napoleónica a España ocurrida en mayo de ese año; había tardado cuatro meses en llegar desde Madrid a Chuquisaca, a través del mar y las montañas. Los hechos reales, de acuerdo con el historiador español Rafael Altamira, ocurrieron cuando Napoleón Bonaparte, después de ocupar la península Ibérica, y mediante dos tratados firmados el 5 y 10 de mayo de 1808, logró que Carlos IV abdicase en su favor el trono de España. Carlos IV cumplió el tratado y declaró su entrega de la corona al emperador francés; así también lo hizo su hijo Fernando VII en su condición de príncipe heredero (1914: 102-103). De ese modo, España se convirtió en una colonia francesa, e inició pronto el proceso de lo que se conoce como “La guerra de la Independencia Española”, conflicto bélico que se extendió entre el mismo año 1808 y 1814.

Arguedas continúa su primer enunciado: “posteriores documentos oficiales vinieron a confirmar lo ya sabido” y los súbditos del rey entendieron “que el andamiaje institucional de España se venía abajo carcomido por el tiempo y las nuevas ideas, y, los naturales americanos, que esa era la coyuntura ofrecida por el lógico y humano encadenamiento de los hechos para sacudir la cadena de opresión que durante tres siglos habían arrastrado” (Ibíd.).

La noticia, valorada por el historiador boliviano como “estupendo anuncio”, era asimismo para su reflexión una “coyuntura”, una concatenación “lógica y humana” de hechos. Además, para Arguedas, esa circunstancia articulaba el presente con el pasado y un posible cambio histórico venidero: las expectativas de un tiempo futuro; es decir, sacudir “la cadena de opresión” de tres siglos. La visión del tiempo deja de ser universal y eterna para concretarse según la condición histórica nacional, es decir constituida por acontecimientos acaecidos en tiempo y espacio concretos y particulares. En otras palabras, ese hecho representaba en su relato histórico la causa de un efecto que se producirá más adelante: la ansiada emancipación política. De ese modo, Arguedas reconocía en 1922 lo que el filósofo e historiador

alemán Reinhart Koselleck (1923- 2006) denominó a finales del siglo XX la vinculación del “espacio de experiencia” y el “horizonte de expectativa”. Señaló en ambos “una diferencia temporal en el hoy, entrelazando cada uno el pasado y el futuro de manera desigual. Consciente o inconscientemente, la conexión que crean de forma alternativa tiene la estructura de un pronóstico” (Koselleck, 1993: 342). Agregó además que “en la época moderna va aumentando progresivamente la diferencia entre experiencia y expectativa, o, más exactamente, que sólo se puede concebir la modernidad como un tiempo nuevo desde que las expectativas se han ido alejando cada vez más de las experiencias hechas” (Ibíd: 342-343). Explica, además, que “mientras que la doctrina cristiana de las postrimerías –o sea, hasta mediados del siglo XVII aproximadamente– limitaba inalcanzablemente el horizonte de expectativas, el futuro permanecía ligado al pasado. La revelación bíblica y su administración eclesial entrecruzaron la experiencia y la expectativa de tal modo que no podían separarse”; asimismo, las expectativas “que señalaban más allá de toda experiencia conocida no se referían a este mundo. Se orientaban hacia el llamado más allá, concentrado apocalípticamente en el final de este mundo” (Ibíd: 344).

En ese presente del 17 de Septiembre de 1808, cuando confluyen el espacio de la experiencia que se remontaba por tres siglos de opresión, y el horizonte de expectativas orientado por el futuro sacudimiento de las cadenas y la liberación, inicia la trama de *La fundación de la República* y se extenderá por diecisiete años para culminar en 1825. Así, el relato histórico de Arguedas empieza a desarrollar su propia narración, en base a la reflexión crítica del historiador sobre los documentos obtenidos. Como se puede ver, Arguedas da un giro nuevo a la estructura del discurso histórico al dejar abandonados los dogmas de la escolástica, las preocupaciones teológicas, las concepciones de continuidad del espacio y del tiempo, del mundo natural y un supuesto mundo sobrenatural, los orígenes y el final eterno, que en la Edad Media habían sido introducidos a los relatos históricos.

Residuos de la escolástica en el siglo XX

Sin embargo, esa modalidad medieval superada por Arguedas era cultivada por historiadores de la región en pleno siglo XX. Tal es el caso del político, abogado e historiador Luis Paz (1854-1928), nacido en Tarija y radicado en Sucre, que en 1919 publicó su *Historia General del Alto Perú hoy Bolivia*, en 2 tomos. El motivo de su publicación fue el mismo de Arguedas: celebrar el primer centenario de la Independencia de Bolivia. Pero, a principios del siglo XX, Paz conserva todavía la tradición medieval cristiana y providencial. Inicia el primer volumen con una “Primera Época. Los orígenes”, cuyo

Capítulo Primero titula “El descubrimiento de América”. La necesidad de remontarse a los orígenes del tiempo, así como acudir al providencialismo, le hacen escribir lo siguiente: “Desde que Colón dio a conocer sus planes, su concepción de genio, su adivinación como predestinado por Dios, se reunieron los hombres científicos, y ¿quién es la ciencia para juzgar los impulsos de un hombre que está guiado por la Divina Providencia? Se juntaron los sabios, y ¿quiénes son los sabios para sentenciar a los profetas? Colón fue un predestinado y un profeta, y el descubrimiento de América fue un verdadero milagro operado por su fe” (1919, 1: 34).

Según Paz, el hecho de que los europeos conocieran el continente americano fue una “predestinación” divina, que cumplía una «profecía», pero especialmente un “milagro operado por la fe”. El conocimiento de América por los europeos fue una determinación de sus creencias y dogmas cristianos. Más aún, Paz señala el predominio de la predestinación divina sobre la ciencia, de los profetas sobre los hombres científicos; hechos precisamente discutidos por la Ilustración del siglo XVIII, invirtiendo esa distinción sobre la certidumbre de que el ser humano solo puede comprender las realidades físicas y naturales que se perciben, y no las metafísicas y ultrasensibles y, menos aún, milagros operados por la fe.

Arguedas leyó la obra de Paz y dejó su testimonio en la introducción (“Dedicatoria”) a la primera edición de *La fundación de la República* (1920). Ahí escribe: “En estos días viene apareciendo, con todo, la obra del doctor Luis Paz, *Historia General del Alto Perú, hoy Bolivia*, de aspecto monumental” (1920: 16). Destaca la personalidad del autor como un personaje de larga figuración y un político prominente que llegó a figurar como presunto candidato a la presidencia de la República del partido conservador; también afirma que es un “enamorado del pasado histórico de su país, y su laboriosidad intelectual constituirá un ejemplo y una enseñanza para los hombres de mañana, porque los de hoy sienten indomitable despegue por las cosas del espíritu” (Ibíd.). También escribe una advertencia a los historiadores del futuro: “mas su material ha de usarlo con infinitas precauciones el historiador, porque previamente debe tomarse el trabajo de establecer con rigurosidad la procedencia u origen del dato, so pena de caer en inexactitudes o dar a otros la procedencia de una fuente, cosa nada airosa para quien desea ser lo más circunspecto posible en sus informaciones” (1920: 17).

Ciertamente, muchos “datos” de la historia de Luis Paz proceden del espacio metafísico teológico, de los dogmas cristianos y supuestos hechos fabulosos, totalmente desconocidos por la experiencia empírica. Por su parte, Arguedas empieza la suya con un hecho real: la noticia del derrocamiento y cautiverio del rey español por los franceses, que tardó cuatro meses en llegar a Chuquisaca, que en ese tiempo “era uno de los centros más intelectuales del

Continente hispanoamericano y su Universidad de San Xavier, célebre en los países del contorno, ejercía poderosa atracción en los estudiantes de Lima, Cuzco, Córdoba o Buenos Aires” (1922: 3). Era, en consecuencia, espacio propicio para las tertulias políticas y jurídicas que se realizaban en ese tiempo a lo largo y ancho de la región, que se hallaba a punto de culminar sus luchas por la emancipación de la corona española. Arguedas señala que la ocupación favorita de “estudiantes y doctores era engolfarse en apasionadas disquisiciones sobre temas políticos de preferencia y con los argumentos que les suministraban los libros de Montesquieu, Raynal, D’Agneseau y otros”; es decir de los grandes escritores de la Ilustración y del Enciclopedismo, cuyos escritos –añade el historiador– eran “devorados a ocultas de los profesores. Era, puede decirse, un laboratorio de ideas libertarias dados los tiempos y la clase de hombres dominantes” (Ibíd: 4).

Ciertamente, la lectura e inclusive las tertulias debían realizarse a “a ocultas de los profesores”, en general teólogos y juristas de “leyes divinas”, que todavía sancionaban dogmas de la teocracia cristiana. No se puede olvidar que todavía en el siglo XX aparecieron en España muchos acólitos sectarios del colonialismo que intentaban justificar la esclavitud y agresión de tres siglos sufrida por los pueblos americanos. El teólogo y jurista canónigo español Paulino Castañeda Delgado (1927-2007), en su libro *La teocracia pontifical en la conquista de América* (1968), escribió: “Sin conocer la Teocracia en su proyección histórica, no podemos entender las Controversias de Indias” (1968: vii). Más aún, aseguró: “No es posible estudiar los orígenes de la civilización cristiana y europea en el Nuevo Mundo sin tropezar con las Bulas pontificias de Alejandro VI” (1968: 253). Se refería a las escrituras firmadas por el valenciano Rodrigo Borgia (1431-1503), que siendo Papa se autodenominó Alejandro VI y quedó en la historia como uno de los hombres más corruptos de su tiempo en Europa. Desde su posición de “Pontífice Máximo” de Roma, Estado Vaticano, convencido de que era el “vicediós”, y por lo tanto propietario del planeta Tierra, donó los territorios de lo que hoy es América Latina a sus compatriotas los reyes católicos. Castañeda Delgado se empeñó en mostrar la pretendida verdad de las bulas (escrituras pontifices) firmadas por Borgia, y escribió en plena segunda mitad del siglo XX: “El Papa, como Vicario de Cristo, es el Señor del mundo; él ha otorgado los nuevos territorios al Emperador y, por lo tanto, los indígenas debían someterse de buen grado, so pena de ser tratados como enemigos del Emperador” (1968: 295). ¡Fábulas dogmáticas medievales!

A diferencia de Luis Paz, Arguedas asume un pensamiento crítico y racional enfocado sobre una realidad natural y humana respecto al pensamiento de Paz. Bien señaló el historiador francés Jacques Le Goff, en su libro *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso* (1991), que con “el racionalismo

filosófico –que como se ha visto no tuvo sino consecuencias fecundas en la historia– con el definitivo rechazo de la Providencia y la búsqueda de causas naturales, los horizontes de la historia se extienden a todos los aspectos de la sociedad y a todas las civilizaciones” (1991: 120-121).

De la experiencia a las expectativas

La conceptualización de los hechos históricos bajo la reflexión crítica, no solo diferencia periodos, cuyos hechos históricos se relacionan por leyes de causalidad; sino que permite al historiador observar la experiencia del pasado desde el intermedio del presente capaz de vislumbrar las expectativas del porvenir. Arguedas manifiesta la convicción de que la experiencia pretérita debe orientar las acciones por realizar en el futuro, expectativas que deben cumplirse como efecto de las causas ocurridas. En otras palabras, los pueblos pueden determinar la historia de su futuro, dirigiendo en lo posible desde la experiencia pasada los sucesos a realizarse cuya orientación debe ser el progreso. La experiencia, como conocimiento cierto de la vida vivida, debe dirigir a conseguir en el porvenir lo no logrado en el pasado; es decir, partir de la experiencia hacia las expectativas. La historia deja de ser providencial y puede ser determinada por la voluntad humana.

Arguedas continúa la trama de su relato sobre los hechos ocurridos un año después. El Capítulo II se enfoca sobre la revolución del 16 de Julio de 1809, en La Paz, en estricto reconocimiento y orden cronológico de los hechos que se sucedieron en la realidad pasada. Cabe destacar aquí que la actitud narrativa del autor –también novelista– se adecúa correctamente a la narratividad histórica en su visión y recuperación del pasado. Su relato se identifica no con la novelística de los romances medievales, sino con hechos reales y desafortunados en el tiempo y espacio producidos.

El enunciado inicial del segundo capítulo dice: “Muy otra fue la revolución de La Paz y no tuvo de pronto epílogo de romance, porque la sangre corrió a torrentes y en el patíbulo rodaron las cabezas de los caudillos, brutalmente sacrificados por Goyeneche”; reitera el efecto que causó la noticia recibida el año anterior sobre el sometimiento de España por Napoleón. La secuencia de la causa y el efecto se acrecentaba; es decir el rechazo de la experiencia vivida y las ansias de las expectativas distintas del futuro. Arguedas afirma que también en La Paz “ardía el deseo de la emancipación acaso más agudo que en Chuquisaca, pero por otras causas”; y en seguida las explica: “La dialéctica chuquisaqueña no tenía ambiente, ni las discusiones académicas echaban raíces en ese medio no porque fuese herméticamente cerrado a las especulaciones intelectuales, sino porque el carácter de las gentes pedía otra clase de ejercicios para el desarrollo de su actividad” (1922: 9).

El filósofo de la historia Hayden White, en su libro *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica* (1992b), advierte que para que una narración de acontecimientos reales del pasado “se considere una verdadera historia, no basta que exhiba todos los rasgos de la narratividad”; el relato debe manifestar además “un adecuado interés por el tratamiento juicioso de las pruebas, y debe respetar el orden cronológico de la sucesión original de los acontecimientos de que trata como línea base intransgredible en la clasificación de cualquier acontecimiento dado en calidad de causa o efecto”; agrega que “no basta que un relato histórico trate de acontecimientos reales en vez de meramente imaginarios; y no basta que el relato represente los acontecimientos en su orden discursivo de acuerdo con la secuencia cronológica en que originalmente se produjeron”; reitera inmediatamente: “Los acontecimientos no sólo han de registrarse dentro del marco cronológico en el que sucedieron originariamente sino que además han de narrarse, es decir, revelarse como sucesos dotados de una estructura, un orden de significación que no poseen como mera secuencia” (1992b: 20-21).⁷ White subraya la estructura de la secuencia como continuidad, o sucesión ordenada, entre causa y efecto. En esa estructura caben también la relación del presente con la experiencia y las expectativas, en términos de Koselleck.

Arguedas continúa la narración del segundo capítulo, alrededor de un personaje principal y escribe: “El 24 de julio se organizó la Junta Tuitiva con quince vocales y se nombró presidente a don Pedro Domingo Murillo que era un mestizo versado en el manejo de las leyes aunque sin título de abogado, audaz, animoso, parco de palabras, mujeriego y que venía señalándose por su gran amor a la independencia y sus arteros y atrevidos manejos de propagandista, pues era él quien hacía circular los escritos anónimos ... con profusión” (1922: 11). La instancia de la enunciación de este relato histórico se introduce en el “presente” del pasado y adquiere contemporaneidad con el personaje, a quien lo describe con familiaridad: animoso, parco de palabras, mujeriego...

En el Capítulo III es referida la batalla de Ayacucho, última campaña de la guerra de independencia hispanoamericana, 8 de diciembre de 1824.⁸ El historiador agrega: “Estaba concluida la dominación española en América después de trescientos años de esterilidad política y económica y ahora comenzaría otra, también secante, no más ilustrada y sin historia en los anales

7 Adviértase que en el mismo año 1992 aparecieron las ediciones castellanas de *Metahistoria* (edición en inglés, 1973) y *El contenido de la forma* (edición en inglés, 1987), aunque en diversos continentes. De ahí que en esta exposición las referencias a *Metahistoria* son señaladas por 1992a; y las que corresponde a *El contenido* por 1992b.

8 En la historia de Arguedas aparece la victoria de Ayacucho en 8 de diciembre; la mayor parte de las historias la señalan en 9 de diciembre.

del mundo” (1922: 28-29). La primera etapa de la historia de la patria, su fundación, careció de expectativas...

Más adelante, aparecen otros personajes de la historia. Simón Bolívar, quien sin dar “instrucciones concretas”, ordenó a Sucre, vencedor de Ayacucho, “que prosiguiera viaje al Cuzco y entrase a los territorios del Alto Perú, pasando el río Desaguadero, que era límite entre los virreinos del Río de la Plata y el Perú. Sucre, siempre sumiso y condescendiente, siguió viaje” a través de varias etapas (1922: 29), entre desconcierto y metas imprecisas. Dos días después de su llegada a La Paz, el 9 de febrero de 1825, Sucre firma “su célebre decreto... en que, reconociendo en los pueblos el derecho de constituirse según su propia voluntad, convocaba la reunión de un congreso encargado de fijar la suerte posterior de las cuatro provincias altoperuanas”; decisión ante la cual el Libertador reaccionó negativamente; Arguedas afirma: “Malísimo efecto produjo en el ánimo de Bolívar la noticia de este inconsulto decreto” (1922: 30).

En el relato del desacuerdo entre Bolívar y Sucre cabe destacar otro aspecto de la conceptualización de Arguedas frente a la historia que narra y que algunos teóricos modernos de la historia denominan “presentismo”. Tal es el caso del filósofo polaco Adam Schaff (1913-2006), quien en su libro *Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico* (México, 1982), escribe que la historia “es el presente proyectado sobre el pasado, lo que significa que los intereses y las necesidades actuales determinan el campo y el modo de visión del historiador: desde la cuestión de saber qué es para él un hecho histórico y el modo como lo interpreta y lo juzga hasta la comprensión global del proceso histórico”; y reitera: “Así, se parte del presente, de sus conflictos y de sus combates, que el historiador, consciente o inconsciente, expresa a la vez que participa” (1982: 154).

Arguedas observa el conflicto entre Sucre y Bolívar desde el interior de la historia, y lo narrativiza con un recurso del relato moderno que comprende los efectos anímicos causados por la desavenencia de las acciones de los personajes históricos. Continúa su relato: “Ante la desaprobación categórica de su jefe, Sucre, profundamente herido en su amor propio de creador, concibió el propósito de irse dejando a otros el mando de las tropas libertadoras del Alto Perú y así, categóricamente, se lo comunicó por carta; pero su resolución fue tomada en falso. Hombre por entero subordinado a la voluntad avasalladora e implacable de Bolívar, era incapaz de llevar acabo cualquier proyecto que pudiese contrariar los planes del Libertador, quien le insinuó empeñosamente que continuara en el Alto Perú donde, le hacía ver, pondría en práctica sus proyectos” (1922: 31). Relatos similares en los que se destaca la narratividad presencial surgen a lo largo del discurso histórico de Arguedas.

La importancia de este recurso narrativo fue reiterada por Schaff: “La única historia posible es la historia comprometida, la historia animada por el espíritu de partido, por tanto, parcial, en determinado sentido del término. No puede ser de otro modo ni es preciso que lo sea, por la simple razón de que la historia no es una crónica ni puede ser reducida a una mera enumeración de hechos” (1982: 154).

Las discrepancias a distancia entre Bolívar y Sucre no eran superadas porque todavía no coincidían en un mismo espacio. Fue entonces que el Gran Mariscal decidió vencer la resistencia del Libertador con honores, escribe Arguedas, y añade: “Resolvióse, en consecuencia, enviar una comisión a su alcance la cual llevaría, para mayor seguridad de éxito, el pliego del reconocimiento formal de la independencia del Alto Perú, el que fue fechado el 6 de agosto como homenaje a la batalla de Junín y en prueba de sumisión a Bolívar, héroe de aquella jornada” (1922: 34).

Así también alcanza el discurso histórico de Arguedas su fin: *La fundación de la República*, a través de un relato histórico absolutamente secular y un pensamiento moderno, es decir, crítico, que superó y prescindió de las fábulas dogmáticas, gracias a lo cual el tiempo histórico se separa de sus orígenes metafísicos y teológicos, que ciertamente fueron vividos durante tres siglos del coloniaje español que esparció en la región la imaginación medieval ilimitada de los españoles; superación y rechazo que le permitió optar un futuro distinto y libre de ligaduras con esa tradición.

Atento al pensamiento de su tiempo, Arguedas supo reconocer y asumir el cambio general que produjo la Ilustración, así como el siglo siguiente respecto a la tarea historiográfica. Tal fue el trayecto que siguió su reflexión y su discurso histórico, producto de conceptualización de los hechos y el análisis crítico de los mismos. Este proceso solo puede suceder en la conciencia y el razonamiento del historiador moderno. Eximio narrador y agudo crítico de la realidad social, particularmente boliviana, asumió su filosofía de la historia para reconstruir a principios del siglo XX La fundación de la República.

Historia y moral

Como señalamos al principio, nos ocupamos solamente del libro que el autor dedicó al período inicial de la fundación de la República. No hemos revisado los restantes seis libros más el capítulo final que integran su *Historia General de Bolivia*. (El proceso de la nacionalidad). 1809-1921. El entendimiento del historiador Arguedas, en el proceso de reflexión y juicio de los hechos ocurridos en más de un siglo, o, para ser precisos, en los primeros 112 años de la patria, dejó una experiencia profunda en su propia conciencia y sensibilidad que no puede ser desconocida. Obviamente, esa experiencia no podía estar

exenta de expectativas. De ahí que dedicara su *Historia General*... “a la juventud estudiosa” de su patria. Y lo hizo con respeto, o como él mismo dijo: “reverente”. Transmitía a la juventud estudiosa su experiencia histórica de la nación común, y aguardaba expectativas; es decir, esperanzas en el futuro de esa nueva generación.

Esa experiencia no deja de ser amarga. Dijo a los jóvenes: “entre nosotros se repite la historia dentro de un ritmo implacable que espanta. Se repite en idéntica forma, con sus detalles trágicos y cómicos, y sus pasiones, su odio y su violencia; se repite abrumadoramente hasta en sus frases de un realismo desolador y brutal”; y más adelante agregó: “eso que llamamos política, nuestra horrenda, infecunda y malhadada política, no es ni ha sido nunca desplazamiento de doctrinas, sistemas o principios, sino mero desplazamiento de hombres” (1922: v).

Se puede comprender que lo que ocurrió en Bolivia también sucedió en otras naciones de la región latinoamericana que vivía su etapa de organización, y la política del siglo XIX con dificultades trataba de superar su vacío de “doctrinas, sistemas o principios”. Esto es innegable. Fue una experiencia común. Arguedas la expone ahora a las nuevas generaciones para despertar en ellas una reacción que implique expectativas apropiadas para rectificarla. Afirma que ofrece su obra a la juventud estudiosa “con el solo propósito de que meditando sobre sus al parecer desoladas páginas, saque de ellas una enseñanza palpitante de esperanza y se imponga el deber de reparar los males acumulados por nuestros progenitores” (1922: viii). Advierte también que para esa labor “se requiere el concurso de hombres hábiles, gentes educadas y estadistas serenos y los cuales casi nunca salen de las camarillas oficiales ni del seno de las familias momentáneamente encumbradas por obra y gracia de la política, sino que se forman en los silenciosos gabinetes de estudio, en las aulas universitarias, en el servicio prolongado de las profesiones liberales...” (1922: x). Asimismo, los exhorta a “tener fe en la vida y en el porvenir” que les proporcionará una gran fuerza, “aunque se viva en tiempos de tristeza, pues los males políticos son fatalmente pasajeros porque cuando más están limitados a la vida de los agentes que los producen y no hay que tomar pie en ellos para mirar cubierto de brumas el porvenir” (1922: xi).

Cabe destacar que, aunque su experiencia histórica recogida a través de su obra no dejó de ser acerba, sus expectativas en el porvenir no pueden renunciar a la moral social y racional que acompañó a su enjuiciamiento de los hechos del pasado. Su pensamiento vuelve sobre su propia obra y la presenta críticamente: “libro severo, triste, honesto y de una moral trascendental, porque, a través de la desolación que descubre, sugiere, implícitamente, el deber de abandonar ya la tortuosa senda trillada hasta aquí, para emprender por nuevas y anchas rutas si es que de veras se ama la patria y se tiene fe en sus destinos” (Ibíd.).

Estas palabras de Arguedas sobre la historia de la patria resuenan profundamente en nuestro siglo XXI, en vísperas del bicentenario, cuando la política nacional no deja de ser horrenda, infecunda y malhadada, carente de doctrinas, sistemas y principios propios.

Bibliografía

Altamira Crevea, Rafael (1900). *Historia de España. Tomo I*. Barcelona: Juan Gili.
----- (1902). *Historia de España. Tomo II*. Barcelona: Juan Gili.

Arguedas, Alcides (1920). *Historia de Bolivia*. La fundación de la República. Madrid: América.

----- (1922). *Historia General de Bolivia. (El proceso de la nacionalidad). 1809-1921*. La Paz: Arnó Hermanos.

Arzáns de Orsúa y Vela, Bartolomé (1965). *Historia de la Villa Imperial de Potosí*. Edición de Lewis Hanke y Gunnar Mendoza. Providence, Rhode Island: Brown University Press.

Brunner, Otto (1991). *Estructura interna de Occidente*. Trad. A. Sáez Arance. Madrid: Alianza.

Burckhardt, Jacob (1961). *Reflexiones sobre la Historia Universal*. Prólogo de Alfonso Reyes. Trad. W. Roces. México: Fondo de Cultura Económica.

Cassirer, Ernst (1972). *Filosofía de las formas simbólicas. II. Pensamiento mítico*. Trad. A. Morones. México: Fondo de Cultura Económica.

Castañeda Delgado, Paulino (1968). *La teocracia pontifical en la Conquista de América*. Vitoria, España: Seminario Diocesano.

Collingwood, R.G. (1952). *Idea de la historia*. Trad. E. O’Gorman y J. Hernández Campos. México: Fondo de Cultura Económica.

Dilthey, Wilhelm (1945). *Teoría de la concepción del mundo*. Ed. E. Imaz. México: Fondo de Cultura Económica.

Huizinga, Johan (1946). *El concepto de la historia y otros ensayos*. Trad. W. Roces. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1994). *El otoño de la Edad Media*. Trad. J. Gaos. Madrid: Alianza.

Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Trad. N.Smilg. Barcelona: Paidós Ibérica.

Lafaye, Jacques (2013). *De la historia bíblica a la historia crítica. El tránsito de la conciencia occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.

Le Goff, Jacques (1969). *La civilización del Occidente medieval*. Trad. J. C. Serra Ràfols. Barcelona: Juventud.

----- (1991). *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Trad. M. Vassallo. Barcelona: Paidós Ibérica.

López de Gómara, Francisco (1922). *Historia general de las Indias*. 2 vols. Madrid: Calpe, 1922.

Paz, Luis (1919). *Historia General del Alto Perú hoy Bolivia*, 2 tomos. Sucre: Imprenta Bolívar.

Rivera-Rodas, Óscar (2016). “La ficción de la historia: retórica, milagros y miseria”, en Óscar Rivera-Rodas *Escritura de dios y voz degollada. Orígenes de las letras americanas*. La Paz: Plural Editores.

White, Hayden (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Trad. S. Mastrangelo. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1992b). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Trad. J. Vigil Rubio. Barcelona: Paidós Ibérica.

Xénopol, A.D. (1911). *Teoría de la Historia*. Trad. D. Vaca. Madrid: Daniel Jorro Ed.

La organización del conocimiento: el derrotero transdisciplinar del ensayo

Víctor Hugo Quintanilla Coro¹
Universidad Mayor de San Andrés
Correo electrónico: victorhugoquintanilla@gmail.com

Resumen

La historia del conocimiento tuvo diferentes formas de organización, relacionamiento y desarrollo. Aquí se ofrece una relación sucinta de ello, que se inicia con la caracterización básica de la disciplinariedad, la interdisciplinariedad y se concluye con los movimientos transdisciplinarios. Después de abordar temáticas como la estructura epistemológica de los campos de conocimiento, el pensamiento complejo y los estudios culturales, se plantea que el ensayo es el modo más originalmente transdisciplinar de organización y expresión del conocimiento y del pensamiento. Ello debido a que el género perfila al sujeto, renuncia al lenguaje tribal de la metodología de la investigación y porque constituye intervenciones críticas en la sociedad, que ya no requieren de lectores especializados, es decir, disciplinados.

Palabras clave: Ciencia, Disciplinariedad, Interdisciplinariedad, Multidisciplinariedad, Transdisciplinariedad, Pensamiento complejo, Estudios culturales, Metodología, Epistemología, Conocimiento, Pensamiento, Ensayo.

1 Víctor Hugo Quintanilla Coro tiene formación en humanidades, ciencias sociales y políticas hasta nivel de doctorado. Es docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés. Cuenta con publicaciones como *Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia, Estrategias de didáctica comunitaria*, entre otros artículos publicados en diferentes revistas especializadas.

The organization of knowledge: the transdisciplinary course of the essay

Abstract

The history of knowledge had different forms of organization, relationship and development. Here a succinct relationship of this is offered, which begins with the basic characterization of disciplinarity, interdisciplinarity and ends with transdisciplinary movements. After addressing issues such as the epistemological structure of the fields of knowledge, complex thought and cultural studies, it is proposed that the essay is the most originally transdisciplinary way of organization and expression of knowledge and thought. This is due to the fact that gender profiles the subject, renounces the tribal language of the research methodology and because it constitutes critical interventions in society, which no longer require specialized, that is, disciplined readers.

Keywords: Science, Disciplinarity, Interdisciplinarity, Multidisciplinarity, Transdisciplinarity, Complex Thinking, Cultural Studies, Methodology, Epistemology, Knowledge, Thought, Essay.

Fecha de recepción: 26 de abril de 2021
Fecha de aceptación: 11 de junio de 2021

La historia de la humanidad está signada por la voluntad de pensar, decir, describir, explicar, comprender e interpretar el mundo y el lugar que los seres vivos ocupan en él. A esa voluntad se le ha dado el nombre de investigación. A partir del siglo XVII, esa práctica ya vinculada a la noción de ciencia (Bacon, 1984), es constituida por la categoría de método (Descartes, 2007). En base a esa nueva identidad epistemológica, la investigación da lugar a una serie de conocimientos que son clasificados y organizados según el objeto de estudio al que se refieren. Es así como la concepción de ciencia da lugar a su desarrollo más normativo: la disciplinariedad.

Disciplinariedad

Una disciplina es un campo de conocimientos en su fase más normativa (Kuhn, 2004: 33). Básicamente, se encuentra delimitada por tres componentes estructurales: a) objetos de estudio, b) uno o varios métodos de investiga-

ción y c) una serie de presupuestos conceptuales o marcos teóricos (Bunge, 2001: 84-87). Sobre los objetos se promueve la formulación de problemas de investigación y ello ya presupone el uso de un método de investigación específico. Los objetos de interés son los que le dan identidad cognitiva a una disciplina. El método de investigación se refiere a una serie de acciones o pasos que se realizan sobre los objetos o problemas de investigación. Dos de las mayores particularidades del método son: primero, que se puede repetir de la misma forma para cumplir con la finalidad de producir diferentes conocimientos; segundo, un campo de conocimiento específico es disciplinario debido al carácter prescriptivo que tiene el método. El conocimiento aporta al crecimiento de la disciplina y a fortalecer su identidad con respecto a otras (Zanatta, Yurén y Faz Govea, 2010).

La educación es el campo donde las identidades del conocimiento se reproducen con finalidades profesionales (formación universitaria) y con finalidades enciclopédicas (primaria y secundaria).² El marco teórico es la estructura y relación de conceptos y/o perspectivas teóricas que se usa para investigar los objetos, especialmente en las investigaciones con diseño explicativo-causal. Existe una correspondencia entre marco teórico y paradigma, debido a que una disciplina o campo de conocimientos promueve la investigación en función del marco teórico o paradigma más actual o de mayor prestigio (Sautu, 2005: 9).

En este sentido, una disciplina tiene cierto desarrollo por la sucesión de marcos teóricos o paradigmas. Esta es otra de las razones por las cuales una disciplina tiende a ser eminentemente normativa. En términos educativos, ello se traduce a que “Los «productores» del saber, lo mismo que sus utilizadores, deben y deberán poseer los medios de traducir a esos lenguajes lo que buscan, los unos al inventar, los otros al aprender” (Lyotard, 2000: 15). La comunicación del conocimiento, entonces, es también disciplinaria porque presupone destinatarios a su imagen y semejanza. De ahí que los campos de conocimiento disciplinario sean también normativos en el campo de la educación: precisamente en la enseñanza y aprendizaje de sus saberes, ya que de ello depende su reproducción.

Sin embargo, ello es posible únicamente en el contexto mismo de la institucionalidad de los campos de conocimiento. Fuera de ellos, en el contexto de la sociedad, lo único que queda de la relación entre el emisor, el referente y el receptor, es el saber generado. El mismo, gracias a la didáctica, da lugar a una nueva relación entre educadores y educandos, cuya mayor finalidad es enciclopédica. Esto quiere decir que la reproducción de las identidades

2 La reproducción de las identidades disciplinares en educación primaria o secundaria no involucra el uso ni la descripción de los métodos que fueron usados para enseñar y aprender los conocimientos curriculares.

disciplinarios en educación primaria o secundaria no involucra el uso ni la descripción de los métodos que fueron usados para producir el conocimiento destinado a ser enseñado y aprendido. Este es el destino bancario del conocimiento disciplinario al que se refirieron autores como Paulo Freire (1970). Aun siendo así, sin embargo, en la actualidad no existe una correspondencia entre la proporción de conocimiento producido por las disciplinas y el uso que tiene en una determinada sociedad. En otras palabras, los campos de conocimiento disciplinario no investigan de acuerdo a las necesidades expresadas por la sociedad. Las ciencias han constituido una autonomía sobre la cual no pueden decidir ni la sociedad ni el Estado. Jean-François Lyotard se refiere a ello de la siguiente manera:

Los científicos no deben prestarse a ella más que si consideran justa la política del Estado, es decir, el conjunto de sus prescripciones. Pueden recusar las prescripciones del Estado en nombre de la sociedad civil de la que son miembros si consideran que ésta no está bien representada por aquél. Ese tipo de legitimación les reconoce la autoridad, a título de seres humanos prácticos, de negarse a prestar su concurso de savants a un poder político que consideran injusto, es decir, no fundado en la autonomía propiamente dicha. Incluso pueden llegar a hacer uso de su ciencia para demostrar que esa autonomía no es, en efecto, realizada por la sociedad y el Estado. Se reitera así la función crítica del saber. Pero queda que éste no tiene otra legitimidad final que servir a los fines a que aspira el sujeto práctico, que es la colectividad autónoma. (2000: 69-70)

Uno de los efectos indiscriminados de este tipo de disciplinarietà es que su proyecto de expansión ignora las desigualdades sociales –lo cual sitúa los campos de conocimiento en la política de derecha– y no reconoce ninguna diferencia o distinción cultural –lo cual las hace ser coloniales con respecto a los saberes y prácticas que no están producidos por un métodos, que no están institucionalizados y que no se expresan en idiomas como el inglés, español, alemán o francés. Debido a ello, los campos de conocimiento son disciplinarios también por su enfático carácter monocultural.

La disciplinarietà de los campos de conocimiento es aún matizada con una de las formas de expresión de conocimientos más clásico: el tratado, cuyas variantes son la tesis con la estructura de monografía y el artículo científico. Este tipo de géneros cumplen la función de concentrarse esencialmente en la descripción del objeto de estudio, la metodología usada y el conocimiento producido. Ese esquema de comunicación de contenidos es disciplinario, porque su modo de estructuración está prescrito y sujeto a una serie de requisitos que no permiten a los campos de conocimiento ser críticos, porque la objetividad del conocimiento es su principal finalidad (Popper, 2001: 108).

Esta disyuntiva es, precisamente, uno de los efectos de la institucionalización y disciplinamiento de los campos de conocimientos. La tendencia a despejar la objetividad de la crítica fue -lo es aún- uno de los objetivos de las ciencias naturales, sociales y humanas, unos más que otros, claro está. En lo particular, el caso de la filosofía constituye el campo de saberes quizás más peculiar debido a que desde sus orígenes “crítica” y “objetividad” le son constitutivas. Esto ha hecho posible que en la filosofía se pueda hablar de pensamiento, a diferencia de los contextos de conocimientos científicamente disciplinarios.

Para Egdar Morin:

Así es que llegamos a la inteligencia ciega. La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos los objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades clave son desintegradas. Pasan entre los hiatos que separan a las disciplinas. Las disciplinas (de las ciencias humanas no necesitan más de la noción de hombre. Y los ciegos pedantes concluyen que la existencia del hombre es solo ilusoria. Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel. La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos. (Morin, 2005: 30-31)

Multi y pluridisciplinariedad

La constitución de las disciplinas y su desarrollo dio lugar a escenarios multi y pluridisciplinarios. Ello encuentra su mejor expresión en la creación y organización de las facultades universitarias. En dichos contextos, si bien varias disciplinas se acogen a las identidades de ciencias formales (o puras), sociales (o fácticas) o humanas, por otro lado cada una tiende a desarrollarse con autonomía. El matiz de la pluridisciplinariedad, según autores como Mario Tamayo y Tamayo, presenta a un conjunto disciplinar que tienen “gran afinidad pero que aparecen en yuxtaposición y se sitúan en un mismo nivel jerárquico y se agrupan de manera que se subrayan las relaciones existentes entre ellas” (Tamayo, 2004:11).

La pluridisciplinariedad clasifica diversos planes de estudio e indica sus rasgos más característicos. Este tipo presenta un solo nivel, con múltiples objetivos para cada disciplina, independientes entre sí, pero con una línea de relación y cooperación estrecha dados los fines que se persiguen, pero no tienen una coordinación que permita su integración” (Tamayo, 2004:11). No obstante, la diferencia que el autor sostiene entre lo multi y pluridisciplinario, aquí es necesario remarcar que ambos escenarios son fundamentalmente disciplinarios. En los mismos, la necesidad de investigar no es social, en el

sentido de que sus objetos de estudios no son propuestos por la sociedad y la investigación de los mismos continúa siendo, en general, acrítica e institucionalmente cerrada.

Una de las razones que explica esto es que el protagonismo discursivo y ético del sujeto todavía se encuentra cancelado por el imperativo del método de investigación (Nagel, 2006: 30)³. Para decirlo en palabras de algún momento de la Escuela de Frankfurt, en los escenarios de la multi y pluridisciplinarios las disciplinas no se pueden comprender aún como comunidades reales de comunicación (Apel, 1985: 209-249). La hipótesis que puede explicar este problema es el hecho de que en el orden de las disciplinas no es posible atender al lenguaje como el principal medio intersubjetivo de producción del conocimiento. Debido a ello el consenso (léase intersubjetividad), no es parte del proceso ni del horizonte de los campos de conocimiento disciplinario.

En este sentido, la multidisciplina y la pluridisciplinariedad son formas de ser de las disciplinas. Las facultades universitarias son el mejor ejemplo de ello. La configuración de diferentes campos de conocimiento presupone la emergencia de contextos multi y pluridisciplinarios. La interdisciplinariedad es el presupuesto epistemológico de ese tipo de escenarios; es decir, la interdisciplinariedad preexiste a la multidisciplina y la pluridisciplinariedad porque es el modo de ser de las disciplinas. La causa última de esto es la identidad y diferencia de las disciplinas, las mismas que se originan en el uso de los métodos de investigación.

Interdisciplinariedad

Cuando Jean Piaget aborda la interdisciplinariedad a finales de los años sesenta, esa forma de relacionamiento entre las disciplinas ya tenía varias décadas de realización. Después de ofrecer un balance de la interdisciplinariedad entre las ciencias exactas, ciencias naturales y humanas, acepta que la interdisciplinariedad de las ciencias exactas y naturales estaba mucho más avanzada que el de las ciencias humanas. Al plantearse la pregunta sobre las razones que explican la interdisciplinariedad en las humanidades, Piaget ofrece la siguiente respuesta:

Ahora bien, desde este punto de vista, lo primero que nos llama la atención son tres hechos fundamentales: en primer lugar, la convergencia de ciertos problemas generales, que se encuentran en todas las ramas de nuestro inmenso dominio; en segundo lugar, el hecho de que estos problemas generales tienen

3 Una versión más radical sobre el imperativo del método científico, como única posibilidad de conocimiento empírico, se encuentra en la Popper, Karl R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Trad. Víctor Sánchez de Zavala. Madrid: Tecnos.

poco que ver con los del mundo inorgánico, pero que, en cambio, están muy directamente relacionados con ciertas cuestiones centrales de las ciencias de la vida; y por último, que para resolver estos problemas no hay más remedio que recurrir a ciertas nociones cardinales que recubren en realidad mecanismos comunes. Si todo esto es verdad, entonces es evidente que el estudio de estos mecanismos comunes exige, y exigirá cada vez más, un esfuerzo interdisciplinario concertado, que habría que fomentar de todas formas entre las ciencias humanas, claro está, pero en ciertos casos también en relación con la biología. (Piaget, 1970: 205)

En la perspectiva de Piaget, la interdisciplinariedad ha estado siendo posible debido a tres razones: primero porque diferentes disciplinas, ciencias con tendencia normativa, se han estado haciendo cargo del mismo problema de investigación; segundo, porque los problemas no tienen ninguna relación con los objetos del mundo inorgánico, pero sí están directamente relacionadas a la vida; y tercero, que a los problemas de investigación de las humanidades subyacen procesos comunes. En base a estos tres factores, Piaget concluye que la interdisciplinariedad es una exigencia de los problemas de investigación de las humanidades. Dicha exigencia, además, no debe estar desvinculada de la biología, debido a que los “objetos” de las humanidades, en general, son efectos, saberes, prácticas, facultades o contenidos constitutivos de la vida.

Hay dos particularidades que es necesario explicitar acerca de la concepción de Jean Piaget. Por una parte, que se trata de una interdisciplinariedad de carácter estructural que aún no le da protagonismo al sujeto. Ello debido a que la relación entre dos o más disciplinas se suscita como el efecto de los problemas de investigación. Lo más importante de ese criterio es que recalca aún el imperativo del método y de la ciencia normativa, como su mayor consecuencia epistemológica (Piaget et. al., 1970: 63). Esto quiere decir que el método persiste como el principal catalizador entre el sujeto y el objeto, en la producción de conocimiento interdisciplinar.

Por otra parte, el vínculo entre las humanidades y la biología se ha suscitado unilateralmente, pero de una manera contundente con autores como Jacques Monod (1986), Richard Dawkins (1993), Francisco Varela (2003 y 2005), Humberto Maturana (1996 y 2003) o Fritjof Capra (1992 y 2003). Los principales temas y problemas de las humanidades –y aún de las ciencias sociales– fueron abordados desde la Biología con una inusitada originalidad, lucidez, profundidad y trascendencia. Ello no suscitó mayores respuestas por parte de las humanidades. ¿A qué se debió esa falta de protagonismo? Se trata básicamente de una “limitación” de método. Las humanidades llegaron a ser interdisciplinarias con las disciplinas de las ciencias sociales, pero no con las ciencias naturales, puras o exactas.

Un ejemplo dramático de ese fracaso es el escándalo estratégicamente suscitado por Alan Sokal, a raíz de la broma contra la revista *Social text*. *Ese affaire* no solo puso en crisis a los pensadores más importantes de las humanidades, por ejemplo, Jacques Derrida (Bricmont y Sokal, 1997), sino que remarcó la imposibilidad de la interdisciplinariedad entre campos de conocimientos que no comparten el mismo método de investigación. Este tipo de imposibilidad interdisciplinaria de las humanidades para con disciplinas como la Biología ayudan a visibilizar el principal obstáculo de esa propuesta de superación de las disciplinas: el carácter de ciencia de la biología, enfáticamente delimitado por su método de investigación.

Sin embargo, y contra cualquier posible pronóstico de Jean Piaget, la biología no fue ni es interdisciplinaria con las humanidades aplicando su habitual método, como quizás hubiera deseado Piaget. Jacques Monod, Richard Dawkins, Francisco Varela, Humberto Maturana o Fritjof Capra han dado lugar a una interdisciplinariedad que ha supuesto asumir posiciones y para ello recurrieron a una de las formas de expresión más practicadas en las humanidades (literatura, filosofía y psicoanálisis): el ensayo. Esto tiene una inusitada relevancia. Los campos de conocimientos no eran disciplinarios y científicos únicamente porque fueran normativos en lo metodológico, sino porque su principal medio de información o de expresión era –aún es así– el tratado: el artículo, la monografía o la “tesis”, en el sentido más ortodoxo de estos géneros.

Los protocolos de las disciplinas prescribían la estructuración de artículos, monografías o tesis cuya mayor particularidad fuera la objetividad. La forma del ensayo sigue un camino muy diferente: su práctica pone de relieve al sujeto y es una forma que ya no busca explicar al mundo, sino más bien intervenir críticamente en él (Lukács, 2005-2006: 236). El ensayo es la forma que la biología asume para expresar posiciones, pero ya no dentro de sus límites epistemológicos, sino en un contexto mayor: el de la sociedad. La interdisciplinariedad de la biología con las humanidades configura un campo de conocimientos caracterizado por la renuncia a los acuerdos previos que subordinan a toda comunidad científica a paradigmas establecidos (Kuhn, 2004: 250). Ello también trae consigo la ruptura con géneros de comunicación preestablecidos.

La comunidad científica se abre a destinatarios no especializados. Es así como la interdisciplinariedad adquiere un carácter histórico social y básicamente crítico, algo que no caracteriza a las disciplinas o ciencias normativas. En este sentido, se puede decir que la ciencia comienza a pensar porque comienza a ser interdisciplinaria. Martín Heidegger había anticipado, precisamente, que la ciencia no podía pensar en y desde sí misma y que lo que lo impedía era su método. Para ello era necesario desplazar la pretendida ruptura entre el sujeto y el objeto o dejar de pensar sobre los objetos, para

más bien pensar desde el hecho de ser parte de los mismos, algo a lo que Heidegger denomina *inter-esse*: “Estar mezclado y entre las cosas, estar en medio de una cosa y quedarse con ella” (Heidegger, 1958: 10). Es así como se perfila una segunda concepción de interdisciplinariedad que ya no tiene que ver con los planteamientos de Jean Piaget. Este tipo de interdisciplinariedad profundiza y facilita la comprensión de los problemas de las humanidades y de las ciencias sociales, ya más allá del régimen del método científico.

Hay que precisar este tipo de interdisciplinariedad⁴, el interés de la biología en problemas de investigación de las humanidades trascendió lo disciplinario: primero, reflexionando temas, objetos o problemas que, originalmente pertenecen a otras disciplinas; segundo, el conocimiento o pensamiento derivado no tiene la identidad de una disciplina; tercero, se configuran territorios de conocimientos que ya no obedecen a un paradigma disciplinario; cuarto, la relación entre el tema, objeto o problema de interés ya no está mediado por un método; quinto, en el territorio cognitivo de la interdisciplinariedad se pone de relieve la argumentación de posiciones y perspectivas y ello explicita a un nuevo tipo de sujeto: el sujeto de la ética del discurso (Apel, 1985; Habermas, 1998). Este tipo de sujeto no es ya el sujeto separado del objeto, cuyo conocimiento científico tiene la autoridad del método y de la individualidad del investigador.

El sujeto de la interdisciplinariedad está dispuesto a dialogar y a ser parte de una comunidad real de comunicación, a ser parte de los intelectuales de la sociedad. Esto tiene efectos trascendentales porque esa “nueva” predisposición descentra al método y los objetos de investigación de las disciplinas o campos de conocimiento normativos. Al ocurrir esto, se suscita la crisis del carácter normativo de dichos escenarios.

Transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad agrupa a una serie de movimientos y/o manifestaciones académicas, intelectuales e instituciones. Uno de sus puntos de partida más explícitos es que el avance de la ciencia, en cualquiera de sus formas de desarrollo y de expresión, no trajo consigo una mejor situación ya no solo para la humanidad (Basarab, 1996: 13-14), sino también para la naturaleza (Morin y Kern, 1993). El avance científico y del conocimiento disciplinares tiene su correlato contra fáctico en la preocupante situación de la Naturale-

4 Hay varias otras formas de interdisciplinariedad. Si bien es posible describir y explicar cada una, aquí no se tiene el espacio suficiente para hacerlo, pero además describir y explicar la interdisciplinariedad que, por ejemplo, suscita la antropología de Clifford Geertz con las humanidades llevaría mucho más del tiempo que se requiere para ofrecer una visión de conjunto sobre el tránsito de las disciplinas a la transdisciplinariedad.

za y en la desigualdad social de la mayor parte de los países. La miseria del mundo no se refleja en el espejo de la ciencia.

El mundo de temas y objetos de los que se preocuparon, y preocupan aún, hasta la mayor especialización las disciplinas de las ciencias formales, naturales, sociales (Robert y Castañeda, 2014) y humanas, no era, no es, el mundo de los mayores problemas sociales, culturales y naturales que se vivió y vive aun cotidianamente (Morin, 2005: 27). ¿A qué se debe ello? Los conocimientos producidos por las disciplinas representan un mundo excesivamente parcelado, como un espejo trizado, con partes sin mayor relación cognoscitiva. En respuesta a esa perspectiva epistemológica, surge uno de los primeros movimientos transdisciplinarios: el pensamiento complejo.

El pensamiento complejo

Para comenzar a referirse a un mundo con mayor realidad que el mundo del proceso de las disciplinas, Edgar Morín propuso el concepto de complejidad. El mismo tiene sentido de manera simétricamente diferente -si no opuesta- al comportamiento de las disciplinas de recortar temas, objetos o problemas de investigación del contexto y/o proceso histórico-social al que pertenecen (Morin, 2005: 16). Según Edgar Morin:

...la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retracciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... (Morin, 2005: 32)

Cuando Edgar Morin se refiere así a la complejidad quedan en suspenso dos de las particularidades epistemológicas más fuertes de los campos de conocimiento disciplinarios: primero, el objeto o problema de investigación definidos como un recorte específico de la realidad, delimitado espacial, temporal y conceptualmente; segundo, el método como el modo de investigar el objeto o problema de investigación disciplinar. En este punto interesa afirmar que una de las condiciones de posibilidad del método es, precisamente, el hecho de que se pueda describir o explicar un recorte específico de la realidad, sea este físico, metafísico o social.

Cuando Morin plantea la categoría de complejidad, la realidad deja de aparecer como un simple reservorio de objetos y/o problemas de estudio. Ya no existe un método para describirla y explicarla. Ello se debe a que la complejidad no puede reducirse ya al esquema de variables, lo cual también hace

inviabile la formulación de hipótesis por comprobar o demostrar, al estilo de las disciplinas. Morin lo expresa de la siguiente manera: “Nadie puede fundarse hoy día, en su aspiración de conocimiento, en una evidencia indudable o en un saber definitivamente verificado. Nadie puede edificar su pensamiento sobre una roca de certidumbre” (1999: 23).

De este modo, el pensamiento complejo pone en crisis la explicación científica de los objetos y problemas de investigación, para más bien poner de relieve la comprensión de la complejidad. La explicación se concentra en el objeto, pero la comprensión articula, nuevamente el sujeto a su mundo de vida. Por el tipo de despliegue metodológico que tiene la explicación, es necesariamente disciplinaria (Bunge, 2001: 40-41; Bunge, 2004: 459-512). La comprensión, en cambio, aparece como una práctica básicamente transdisciplinar, porque la objetividad y el método no son sus medios de realización, pero, principalmente, porque todo sujeto es sujeto de comprensión, es decir sujeto de la complejidad.

De hecho, no existen sujetos al margen de la comprensión, pero sí de la explicación, porque esta práctica requiere de especialización, en otras palabras, de competencia profesional o disciplinar. Debido a ello, la comprensión es una práctica que no es privativa de un campo de saberes, así como tampoco su ejercicio presupone la base de una formación académica y del uso de un lenguaje especializado, que es el lenguaje de los marcos teóricos, ordinariamente restrictivos y restringidos. Según Morin:

En un segundo sentido, la comprensión es el modo fundamental de conocimiento para cualquier situación humana que implique subjetividad y afectividad y, más centralmente, para todos los actos, sentimientos, pensamientos de un ser percibido como individuo/sujeto. (Por su parte, la explicación es un conocimiento adecuado a los objetos, y que se aplica a los seres vivos cuando éstos son percibidos, concebidos, estudiados como objetos). (1999: 157)

A diferencia de la explicación, que es esencialmente racionalista y conceptual, la comprensión requiere del fundamento de la percepción sensible del mundo y de su estructuración en términos de lenguaje. La comprensión da lugar a múltiples representaciones o respuestas sobre un conjunto de relaciones, sin mayor pretensión que exponer una posición al diálogo. De este modo, la realidad de la explicación es completamente superada por las realidades de la comprensión. El sujeto del pensamiento complejo, entonces, básicamente está convocado a comprender la complejidad, antes que agotar la facultad de la razón únicamente en la explicación de objetos. Esto presupone que el pensamiento complejo redefine por completo al sujeto del

conocimiento de los saberes disciplinarios, para constituir lo que podría ser la primera concepción transdisciplinaria de sujeto.

Pero al mismo tiempo, este tipo de transdisciplinariedad trae consigo una nueva comprensión de conocimiento, que es la concepción existencial del mismo. Desde estos puntos de vista las diferencias entre el conocimiento científico y el conocimiento popular (cultural o social) comienzan a ser desplazados. ¿Por qué? “Digámoslo de otro modo: la vida no puede autoorganizarse más que con conocimiento; el ser viviente no puede sobrevivir en su entorno más que con conocimiento. La vida no es viable y vivible más que con conocimiento. Nacer es conocer” (Morin 1999: 58). El conocimiento es constitutivo de la vida, lo que hace que sea posible, lo que le da un lugar en el mundo.

El no-conocimiento, por lo tanto, es igual a no-vida, no-existencia, no ser, no-mundo. El conocimiento, por ser consustancial al hecho mismo de estar vivos, por lo tanto, ya no es concebido como el resultado de la explicación científica, de la investigación de un objeto o atención de un problema o de la aplicación de un método. El conocimiento, como efecto de la comprensión de la complejidad, es posible mucho más allá y con mayor legitimidad que el conocimiento disciplinario exclusivamente resultado de la práctica metódica de la explicación.

La transdisciplinariedad del pensamiento complejo plantea la articulación de las ciencias sociales y humanas con la ciencia de la naturaleza. Esta propuesta supera el protagonismo de la Biología en el campo multi-pluridisciplinario de las humanidades, ya que involucra a disciplinas como la física, química, geología, paleontología. La fundamentación del modo como debería darse esa articulación recibe la denominación general de *El método*⁵, el método del pensamiento complejo cuyo fundamento último es la comprensión de las relaciones entre ciencia, política e ideología y entre individuo, sociedad y especie que se deben atender desde articulación de los campos de saberes y/o conocimientos de las ciencias sociales y humanas con la ciencia de la naturaleza.

¿En qué se diferencia la transdisciplinariedad del pensamiento complejo de la transdisciplinariedad de los estudios culturales?

Los estudios culturales

Los estudios culturales son transdisciplinarios porque su locus de enunciación deja de ser la disciplina o academia institucionalmente establecida, para más bien localizarse en el escenario de lo cotidianamente cultural. En este contexto ya no existen marcos teóricos o metodologías predeterminadas, así como tampoco objetos de estudio canónicos que merecerían ser estudia-

5 Este no es el espacio para describir la obra que Edgar Morín ha dedicado a fundamentar el método del pensamiento complejo. Para ello sugiero más bien revisar sus aportes.

dos por el hecho de serlo, dentro de los límites de la cultura de élite (Reynoso, 2000: 47-48). Al respecto, Stuart Hall precisa que:

La propia concepción de “cultura” es democratizada y socializada. Ya no consiste en la suma de ‘lo mejor que ha sido pensado y dicho’, considerado como cúspide de una civilización lograda, aquel ideal de perfección al que, en anteriores usos, todos aspiraban. Hasta el “arte” –que en el anterior contexto tenía asignada una posición de privilegio, como piedra de toque de los más altos valores de la civilización– ahora es redefinido sólo como una forma, especial, de un proceso social general: el de conferir y retirar significados y del lento desarrollo de significados “comunes”, una cultura común: en este particular sentido la “cultura” es “común y corriente”. (Hall, 2010: 31)

Se trata entonces de un escenario donde todas las prácticas tienen el mismo valor cultural, ya más allá de la concepción ilustrada o burguesa que restringe la noción de cultura a una serie limitada de objetos sacralizados o canónicos. A esta primera característica se suman otras: el intelectual de izquierda comprometido con la clase obrera, la cultura popular, los sujetos subalternos, marginales, lo poscolonial y las prácticas de los excluidos y “otros”. En este nuevo campo de visibilidad el intelectual y sus objetos de interés, generalmente, poseen la misma identidad cultural, a diferencia de los campos de conocimientos disciplinares donde el objeto tiene un perfil exótico con respecto al sujeto.

La transdisciplinariedad de pensamiento complejo se promovió evidentemente como una absoluta crítica a la inteligencia ciega de las disciplinas, pero todavía al margen de los movimientos y actores sociales localizados más allá de la academia. Los estudios culturales son transdisciplinarios, precisamente, por lo contrario: producen conocimiento en, con y desde la perspectiva de las prácticas culturales de los actores sociales. Debido a ello, los intelectuales de los estudios culturales desplazan por completo la relación sujeto-objeto, que fue tan consustancial –es, aún así– a los campos de conocimientos disciplinares, para dar lugar más bien a una expresión fenomenológica (Merleau-Ponty, 1993: 16) y hermenéutica de la investigación: producir conocimiento siendo parte de los sujetos y del contexto al que pertenecen.

Al no existir un método de investigación institucionalmente prescrito, la investigación transdisciplinaria de los estudios culturales se despliega en base al uso de una caja de herramientas teóricas, con arreglo a lo que interesa comprender o interpretar. A diferencia de la interdisciplinariedad más clásica, dicha caja de herramientas articula presupuestos conceptuales provenientes de diferentes campos de conocimientos (Szurmuk y Mckee, 2009: 10). Hay que remarcar que este tipo de uso de conceptos y teorías ya no se realiza desde el locus de una disciplina, sino desde el ámbito no institucional-

lizado de lo cultural, es decir, desde la cotidianidad de una serie de prácticas, significativas todas.

Hay que añadir a ello el uso eminentemente crítico, desterritorializador, de los marcos teóricos que se inició con la primera generación de los estudios culturales y que encontró diferentes desarrollos en América Latina (Castro-Gómez y Mendieta, 1998; Gonzáles, 1996; Richard, 2010; Moraña, 2000). Debido a lo referido, los estudios culturales de la primera generación fueron también transdisciplinarios porque su locus de enunciación no fue la institución. El hecho de que en un segundo momento ese movimiento de intelectuales comenzara a institucionalizarse, generó la paradoja del disciplinamiento de su campo de conocimiento, debido a que el locus del escenario cotidiano de lo cultural estaba siendo sustituido por el locus normativo de la institución “académica” (Foucault, 2002: 179).

En la segunda concepción más importante de la transdisciplinariedad –que aquí corresponde a los estudios culturales de la primera generación– la institución era uno de los obstáculos epistemológicos⁶ que se trataba de superar. Ello básicamente debido a que la institución era –lo es aún– un contexto de disciplinamiento de los sujetos en determinados marcos teóricos, objetos y metodologías de investigación y, por otra, porque las instituciones localizaban a los campos de conocimiento más allá de lo cotidiano, de lo popular, marginal, subalterno u otro (Szurmuk y Mckee, 2009: 32).

No obstante, los estudios culturales llevaron a su mayor ejercicio la práctica del ensayo, como expresión de conocimientos transdisciplinar por excelencia. En este sentido, si la interdisciplinariedad de la Biología con las humanidades, fue posdisciplinaria porque abandonó el género del tratado (tesis y monografía), para comenzar a comunicar esa su particularidad a través del ensayo. En los estudios culturales, el ensayo llega a ser la forma de expresión transdisciplinaria más privilegiada. ¿Por qué? Los géneros del tratado, la tesis con estructura de monografía y el artículo científico, corresponden al despliegue normativo de los campos de conocimiento, por adecuarse a la finalidad de expresar lo más objetivamente el conocimiento producido con un método disciplinar. El ensayo es esencialmente diferente:

Si como hemos indicado el ensayista se expresa a través de sus sentimientos, sólo lo basado en la propia experiencia tiene valor ensayístico. De ahí que en el ensayo no tenga cabida el pensamiento filosófico sistemático ni el objetivismo

6 Está claro que la noción de obstáculo epistemológico no tiene el sentido que Gastón Bachelard le dio en *La formación del espíritu científico*, la diferencia es la siguiente. En Bachelard la noción tiene sentido en el contexto de las posibilidades psicológicas del conocimiento científica. (2000: 15-26). Aquí “obstáculo epistemológico” atinge a lo que impide la realización de lo transdisciplinar.

científico, en cuanto pretenden una comunicación depositaria. La verdad del ensayista no es un conocimiento científico ni filosófico, sino que se presenta bajo la perspectiva subjetivista del autor y el carácter circunstancial de la época. (Gómez-Martínez, 1992: 53-58)

El ensayo no es ya una forma cuyo objetivo sea el de referir explicaciones sobre un objeto en el sentido positivista del concepto. El género tiene, más bien, la finalidad de referir al sujeto: esto es, su interpretación, su crítica, su intervención acerca de un tópico de interés, generalmente histórico-social. Ello ya no requiere de juegos de lenguaje especializado, así como tampoco de un lector competente en alguna especialidad. En este sentido, el ensayo se sitúa en un lugar simétricamente distinto a la tesis con estructura de monografía y al artículo científico de los campos de conocimiento. Esos géneros de comunicación no solo tienen prescrita su jurisdicción disciplinar, sino que debido a ello sus posibilidades de diálogo o intersubjetividad están limitadas a realizarse exclusivamente dentro de los límites de un campo de conocimientos:

Pero el ensayo no admite que se le prescriba su jurisdicción. En lugar de producir algo científicamente o de crear algo artísticamente, su esfuerzo aún refleja el ocio de lo infantil, que sin ningún escrúpulo se inflama con lo que ya han hecho otros. Refleja lo amado y lo odiado en lugar de presentar el espíritu, según el modelo de una limitada moral de trabajo, como creación a partir de la nada. La dicha y el juego le son esenciales. (Adorno, 2003: 12)

El filósofo se refiere a dos características: el ensayo se encuentra a medio camino entre la ciencia y el arte (poesía) y es un efecto necesariamente experiencial. La primera característica constituye al género en una forma transdisciplinaria en y desde sí misma; de ahí que no admita prescripción disciplinaria alguna. La segunda particularidad se refiere a que el sujeto del ensayo no puede referirse a ningún objeto, tema o problema de interés sino siendo parte existencial del mismo. Esa condición libera al ensayo de disciplinarse en la lógica del sujeto-objeto y agostarse en la explicación metódica, para más bien pasar a expresar una interpretación en y desde una particular situación histórico-social. A diferencia del tratado, la tesis con estructura de monografía y el artículo científico, la finalidad de la práctica de la interpretación a través del ensayo es aportar a la comprensión común –ya no exclusiva ni excluyente– del mundo de vida de los sujetos a quienes se dirige el ensayo (Oviedo, 1991: 16).

Al investigar determinados temas, objetos o problemas, el desarrollo de los campos de conocimiento disciplinario, tanto de las ciencias sociales, naturales y humanas, configuró la realidad con arreglo a sus horizontes de visibilidad: sus marcos teóricos, metodologías y objetos de estudio. En las afueras

de esos horizontes quedaron y emergieron una serie de problemas que fueron y son atendidos más allá de los campos de conocimiento institucionalizados. El conjunto de las intervenciones intelectuales sobre los temas y problemas ignorados o negados por las disciplinas, dieron lugar a una multiplicidad de saberes, posiciones y/o conocimientos que son transdisciplinarios.

En este escenario, cuatro son las características que destacar: el protagonismo del intelectual, sobre el científico o académico; lo histórico-social como locus de enunciación, por encima de lo institucional; el uso de cajas de herramientas conceptuales, por encima de cualquier identidad disciplinaria; la práctica de la interpretación⁷, por encima de la explicación científica; y, el ensayo como enfática forma de comunicación, por encima del tratado, la tesis con estructura de monografía y el artículo científico.

En América Latina, la atención a temas, objetos y problemas de investigación no disciplinarios dio lugar a la configuración de una vasta crítica: desde la “Carta de Jamaica” ([1815] 1833) de Simón Bolívar, *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó o *Pueblo enfermo* (1909) de Alcides Arguedas, pasando por *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928) de José Carlos Mariátegui, *El deslinde* (1944) de Alfonso Reyes, *La expresión americana* (1957) de José Lezama Lima o *El laberinto de la soledad* (1950) de Octavio Paz; hasta las críticas de la descolonización, de la interculturalidad, poscolonialidad, la filosofía de la liberación, los feminismos, el testimonio, la crónica, el indianismo, el medioambientalismo, el pensamiento propio, epistemologías del sur, las gestorías culturales. Así como las disciplinas o campos de conocimientos institucionalizados tuvieron –y aún es así– la regularidad del método de investigación, la crítica de aquella multiplicidad de tendencias temáticas y prácticas tiene al ensayo como principal método transdisciplinar, tomando en cuenta la comprensión básica de ensayo antes ofrecida.

Lo paradójico de este tipo de transdisciplinariedad, con el soporte del ensayo, es que de una y otra manera pasaron a formar parte del currículo de campos de conocimiento institucionalizados. De ese modo, pasaron a ser objeto de metodologías de investigación disciplinarias. Consecuentemente, pasaron a formar parte de los contenidos desmantelados de crítica de sendas tesis con la estructura prescrita de la monográfica o del artículo científico. Esas formas son, precisamente, los géneros cuyos esquemas están comprometidos contra el subjetivismo, porque su finalidad es el conocimiento objetivo o científico, ello de acuerdo a protocolos metodológicos que no han tenido

7 Desde una perspectiva hermenéutica, la interpretación es posible porque antes se comprende existencialmente el mundo o la realidad inmediata. Pero luego del ejercicio de la interpretación, ello aporta a la mejor comprensión temática del mismo mundo o realidad del cual se es parte y que por ello ofrece condiciones y experiencia para pensar o decir algo (léase interpretación).

mayor renovación. El caso de disciplinamiento más actual, de uno de los movimientos transdisciplinarios más importantes, es la institucionalización de los estudios culturales. En el primer caso, se disciplinan los contenidos, saberes o conocimientos generados con la metodología transdisciplinar del ensayo. En el segundo, se disciplina al movimiento mismo, creando centros y cursos de postgrado universitarios, y de ello hacen ya varios años.

No obstante, los procesos de disciplinamiento de los movimientos transdisciplinarios, la subversión social o cultural de los objetos, métodos y marcos teóricos han traído consigo debates y posiciones de importancia trascendental, entre varios otros efectos. Primero, el desplazamiento de la discriminación entre las explicaciones científicas del mundo de los saberes culturales que no lo serían. Ello en el entendido de que todo ser humano y cultura es una fuente de comprensión del mundo o, para seguir a Raimon Panikkar (1999: 44-45), cada cultura tiene su propio mundo. Así los saberes de una cultura no se pueden subsumir a los conocimientos científicos de otra.

Segundo, la convicción intercultural de que las finalidades civilizatorias de una sociedad ya no deben ser superpuestas a todas las demás. La modernidad ha dejado de ser pensada como la única forma de ser de las sociedades y culturas. Tercero, el horizonte del desarrollo tampoco puede estar ya únicamente restringido al progreso y bienestar de la humanidad, sino también a la preservación de la naturaleza. Los abordajes de estos y otros problemas no emergieron dentro de los campos de conocimientos disciplinares institucionalmente formalizados, sino más allá de ellos. Pero al igual que las universidades, al aparecer para responder al problema de la organización de los saberes y conocimientos, actualmente el abordaje de problemas como la deforestación, la creciente violencia contra la mujer, la pobreza, los conflictos armados y otros ha supuesto el nacimiento de un sinfín de organismos y gestorías, que promueven la producción de conocimientos, saberes o posiciones, precisamente, sobre los problemas que aún no tienen centralidad en las agendas de las carreras universitarias. De ese modo, han comenzado a ser referentes para el planteamiento de una serie de políticas públicas nacionales e internacionales, algo que antes solo dependía de las academias universitarias.

Conclusión

El tránsito de lo disciplinar, pasando por lo interdisciplinar, a lo transdisciplinar ha permitido descubrir el tránsito epistemológico de la explicación a la comprensión y de la comprensión a la interpretación del o los mundos. El desarrollo del conocimiento, en el sentido más amplio de la palabra, se encuentra íntimamente vinculado a esos diferentes énfasis en el ejercicio de esas facultades. De ahí que la descripción, que es parte de los contenidos de la

explicación, sea constitutiva de lo disciplinario y la comprensión e interpretación lo sea de la interdisciplinariedad y de lo transdisciplinario.

Al referir esta relación no se pierde de vista el hecho, por demás argumentado por la filosofía hermenéutica –desde Heidegger, pasando por Gadamer, hasta Gianni Vattimo– de que la comprensión sensible o existencial es anterior a las prácticas de la descripción, explicación e interpretación (y que, si es posible, lo es gracias al lenguaje). La comprensión sensible del mundo o de la realidad es la forma como el pensamiento adquiere material para describir, explicar o interpretar. Interesa anotar esto debido a que, en el campo de las humanidades, campos de conocimiento como la literatura, la filosofía o el psicoanálisis tienen desarrollos, esencialmente, basados en la comprensión y en la interpretación; ello presupone una vocación marcadamente transdisciplinaria. Sin embargo, el hecho de tener que desarrollarse en un contexto institucional, con prescripciones disciplinarias, las hizo asumir esa misma posición, de tal modo que su devenir disciplinario fue –lo es aún– meramente apócrifo.

El paso de la explicación, por intermedio de la comprensión, hacia el reino de las interpretaciones, ha supuesto también diferentes concepciones de sujeto, de saber o de conocimiento. El concepto de método no sufrió mayores redefiniciones, razón por la cual aún puede ser comprendido en y desde su despliegue en los campos de conocimientos disciplinarios, pero ello no es posible con los conceptos de sujeto. Entre el sujeto de la disciplinariedad y el sujeto de la transdisciplinariedad hay una diferencia que está sancionada por la separación y unión entre sujeto y objeto. En lo que respecta a la noción de conocimiento, en el proceso de las disciplinas cumple la función de reproducir la identidad temática de lo que es disciplinario; pero en los procesos de la transdisciplinariedad, el conocimiento pasa a ser la expresión de la intervención de un intelectual acerca de un problema, ya no solo académico, sino social, cultural o político.

Bibliografía

Adorno, Theodor W. (2003). *Notas sobre literatura*. Obra completa, 11. Madrid: AKAL.

Apel, Karl-Otto (1985). *La transformación de la filosofía. Tomo II. El a priori de la comunidad de comunicación*. Trad. Adela Cortina, Joaquín Chamorro y Jesús Conill. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Bacon, Francis (1984). *Novum organum*. Trad. Cristóbal Litrán. Madrid: Sarpe.

Basarab, Nicolescu (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mercedes Vallejo Gómez (Trad.). México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.

Bunge, Mario (2001). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.

Bunge, Mario (2004). *La investigación científica*. México: Siglo XXI.

Bricmont; Sokal, Alan (1997). “Las críticas de Derrida y Dorra yerran su blanco”, https://physics.nyu.edu/faculty/sokal/le_monde_Dec_12_97_espanol.html. Publicado bajo el título “Respuesta a Jacques Derrida y Max Dorra”, en Le Monde del 12 de diciembre de 1997.

Capra, Fritjof (2003). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. David Sempan (Trad.). Barcelona: Anagrama.

Capra, Fritjof (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Graciela de Luis (Trad.). Buenos Aires: Estaciones.

Castro-Gómez, Santiago; Mendieta, Eduardo (Ed.) (1998). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Dawkins, Richard (1993). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Juana Robles Suárez (Trad.). Barcelona: Salvat.

Descartes, Rene (2007). *El discurso de método. Meditaciones metafísicas*. Manuel García Morente (Trad.). Madrid: Espasa Calpe.

Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Aurelio Garzón del Camino (Trad.). México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Jorge Mellado (Trad.). México: Siglo XXI.

Gómez-Martínez, José Luis (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM.

González Stephan, Beatriz (Comp.) (1996). *Cultura y tercer mundo: 1. Cambios en el saber académico. 2. Nuevas identidades y ciudadanías*. Caracas: Nueva Sociedad.

Kuhn, Thomas S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Agustín Contin (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Jérémy, Robert; Castañeda, Karina (2014). “Las ciencias sociales frente a las problemáticas medio-ambientales: apuntes de un primer encuentro”, *Bulletin de l’Institut Français d’Etudes Andines* [En línea], 43 (3) 2014, Publicado el 08 diciembre 2014, consultado el 30 septiembre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/bifea/6021>; DOI: 10.4000/bifea.6021

Liotard, Jean-François (2000). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Mariano Antolín Rato (Trad.). Madrid: Cátedra.

Luckács, Georg (2005-2006). “Sobre la esencia y la forma del ensayo. Una carta a Leo Popper” (1910). Cecilia Tercero Vasconcelos (Trad.). *Anuario de Letras Modernas*. Volumen 13. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Maturana, Humberto (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Maturana R., Humberto; Varela G., Francisco (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.

Merleau-Ponty, Maurice (1993). *Fenomenología de la percepción*. Jem Cabanes (Trad.). Barcelona: Planeta-Agostini.

Monod, Jacques (1986). *El azar y la necesidad. (Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna)*. Francisco Ferrer Lerín (Trad.), revisada por el prof. Antonio Cortés Tejedor. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.

Moraña, Mabel (Ed.) (2000). *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: el desafío se los estudios culturales*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Morin, Edgar (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Marcelo Pakman (Trad.). Barcelona: Gedisa.

Morin, Edgar (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Ana Sánchez (Trad.). Madrid: Cátedra.

Morin, Edgar y Kern, Anne Brigitte (1993). *Tierra patria*. Ricardo Figueira (Trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.

Nagel, Ernest (2006). *La estructura de la ciencia. Problemas de la lógica de la investigación científica*. Néstor Miguez (Trad.). Barcelona: Paidós.

Panikkar, Raimon (1999). *El espíritu de la política. Homo politicus*. Robert Tomás Calvo (Trad.). Barcelona: Ediciones Península.

Piaget, Jean; Lazarfield, Paul; Mackenzie, F. y otros (1970). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Trad. Pilar Castrillo. Madrid: Alianza/Unesco.

Popper, Karl R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Víctor Sánchez de Zavala (Trad.). Madrid: Tecnos.

Oviedo, José Miguel (1991). *Breve historia del ensayo hispanoamericano*. Madrid: Alianza.

Reynoso, Carlos (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales. Una visión antropológica*. Barcelona: Gedisa.

Richard, Nelly (Ed.) (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile: Editorial Arcis-Clacso.

Sautu, Ruth (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Szurmuk, Mónica; Mckee Irwin, Robert (Coord.) (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Instituto Mora-Siglo XXI.

Tamayo y Tamayo, Mario (2004). *La interdisciplinariedad*. Colombia: ICESI

Varela, Francisco J. Conocer (2005). *Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Trad. Carlos Gardini. Barcelona: Gedisa.

Zanatta, Elizabeth; Yurén, Teresa; Faz Govea, Jacobo (2010). “Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana”. *Argumentos* (México, D.F.), 23(62), 87-104. Recuperado en 03 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100004&lng=es&tlng=es.

La filosofía ante la pandemia

Blithz Y. Lozada Pereira¹

Universidad Mayor de San Andrés

Correo electrónico: blozada@umsa.bo

Resumen

Este ensayo consta de dos partes. La primera resume las ideas de cuatro filósofos del siglo XXI que se apresuraron a publicar sus opiniones en los primeros días de la pandemia del coronavirus a inicios del año 2020. El ensayo proyecta opiniones críticas respecto de dichas ideas de quienes son llamados “los filósofos *fashion*”. La segunda parte del texto tiene en cuenta frases célebres de catorce filósofos clásicos desde la antigüedad griega hasta el siglo XX. Se trata de sentencias sobre la filosofía y acerca de los sistemas correspondientes que el ensayo refiere arbitrariamente a la pandemia. El resultado es que, de una u otra forma, es posible relacionar los asertos de los filósofos clásicos a la situación presente y, finalmente, construir una declaración filosófica sintética con estas fuentes.

1 Nacido en Oruro en 1964. Es Miembro de Número de la Academia Boliviana de la Lengua y Miembro Correspondiente de la Real Academia Española. También Miembro de Número de la Academia Boliviana de Educación Superior. Docente emérito de la Carrera de Ciencia Política y Gestión Pública en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UMSA; y de las carreras de Historia y Filosofía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Investigador emérito del Instituto de Estudios Bolivianos. Ha publicado 29 libros y escrito 95 artículos para revistas especializadas incluidos textos periodísticos en formato físico y electrónico. Es *Philosophical Doctor* en Gestión del Desarrollo y Políticas Públicas por la UMSA. Se ha titulado en la Maestría en Gestión de la Investigación Científica y Tecnológica de la UMSS y el CEUB, y en la Maestría en Filosofía y Ciencia Política del CIDES. Diplomado en Educación Superior, tiene también el Diplomado Superior en Ciencias Sociales de la FLACSO. Licenciado en Filosofía con estudios de economía. En su larga carrera profesional ha ocupado importantes funciones directivas en instituciones educativas. Obtuvo varios premios y fue miembro de los comités ejecutivos de la Confederación Universitaria Boliviana y de la Central Obrera Boliviana.

Palabras clave: Pandemia, Filosofía clásica,
Filósofos *fashion*, Ensayo crítico.

The Philosophy on the Pandemic

Abstract

This essay has two components. The first summarizes the ideas of four 21st century philosophers who rushed to publish their opinions in the early days of the coronavirus pandemic at the beginning of 2020. The essay projects critical opinions regarding these ideas of those who are called “fashion philosophers”. The second part of the text takes into account famous phrases of fourteen classical philosophers from Greek antiquity to the 20th century. These are judgments on philosophy and on the corresponding systems that the essay arbitrarily refers to the pandemic. The result is that, in one way or another, it is possible to relate the assertions of the classical philosophers to the present situation and, finally, to construct a synthetic philosophical statement with these sources.

Keywords: Pandemic, Classical philosophy,
Fashion philosophers, Critical Essay.

Fecha de recepción: 26 de abril de 2021

Fecha de aceptación: 2 de junio de 2021

Introducción

El propósito del presente ensayo es mostrar la pertinencia de la Filosofía para enfrentar la problemática global y actual de la pandemia. No se trata de lo que usualmente se realiza en el gremio filosófico, por ejemplo, interpretar un conjunto de ideas significativas de algún autor y aplicarlas a un tópico de interés, propio de la realidad relativamente inmediata, como es el tema en cuestión. Desde el año 2020 se han realizado algunos trabajos de este modo; pero lo que efectúa el presente ensayo, es la prevalencia de una concepción distinta. Se trata de que la filosofía dé lugar a verificar juegos de lenguaje²

2 Véanse las concepciones sobre la filosofía de Ludwig Wittgenstein y de Friedrich Nietzsche que se resumen en el último párrafo del presente ensayo.

que es posible que, azarosamente, permitan crear resultados o sustentar interpretaciones críticas argumentadas que serían también, productos *filosóficos* con base racional y reflexiva.

Los cuatro participantes en este esparcimiento que aparecen como jugadores en clave de *crítica*, son los filósofos *fashion* del siglo XXI, Giorgio Agamben, Slavoj Žižek, Judith Butler y Byung-Chul Han. Respecto de los catorce filósofos clásicos que son partícipes en clave *creativa*, se trata de Heráclito, Protágoras, Platón, san Agustín, Renato Descartes, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Arthur Schopenhauer, Karl Marx, Hannah Arendt, Martín Heidegger, Jean-Paul Sartre y Michel Foucault.

La argumentación de cómo el presente ensayo justifica proyectar una proposición o una interpretación crítica de algún pensador —sea clásico desde el siglo VI antes de Cristo o sea *fashion* del siglo XXI— como expresiva de su *filosofía*, radica en la metodología fenomenológica que permite incluso a partir de un solo caso analizado, visto con reducción *eidética*³, develar la esencia del objeto estudiado. En lo concerniente a los filósofos referidos en el presente ensayo, debido a que tal objeto de estudio es su pensamiento *filosófico* —actual o perenne— se presume que el texto que el lector tiene entre sus manos *penetra* en la esencia de cada filosofía, develándola a partir del análisis legítimo de los fragmentos o los contenidos de sus discursos, constelándose un bosquejo de *su* mundo teórico, relacionándolo con las circunstancias políticas y sociales actuales de una crisis global de salud.

Cuatro filósofos *fashion* ante la pandemia

El último día del año 2019, el gobierno chino informó a la Organización Mundial de la Salud que se había producido el brote de una nueva enfermedad diagnosticada por los daños ocasionados: la causa fue un coronavirus del que se sabía casi nada. Pese a que los casos se multiplicaron exponencialmente en pocos días y se extendieron por todo el orbe, los funcionarios de la OMS demoraron 70 días en declarar que, congruentes con su “preocupación”, ha-

3 Edmund Husserl ha desarrollado los conceptos de reducción fenomenológica, reducción eidética y *epojé*. Instando “volver” a las cosas mismas, según el filósofo alemán, es necesario desprender de ellas lo que impide conocerlas en su esencia, es necesario quitar las “capas” que obstruyen descubrir su núcleo esencial. La *epojé* (ἐποχή) es la suspensión de todo juicio, implica poner entre paréntesis cualquier opinión, doctrina e incluso la observación misma de la realidad, porque puede ser engañosa. Para el fundador de la fenomenología trascendental, la reducción eidética (de “eidos”, εἶδος que refiere el aspecto exterior de la cosa, su forma, su aspecto o su tipo) prescinde de lo aparente y periférico de la cosa para llegar a su substancia. Es trascender la envoltura empírica para penetrar en la esencia encubierta; tal, la labor fenomenológica por excelencia, esto es, la actitud filosófica *fundamental*. Cfr. 1962, §§ 32, 71.

brían “evaluado que COVID-19” –así la llamaron a la nueva enfermedad causada por el coronavirus de 2019- “puede caracterizarse como una pandemia”⁴.

En los primeros meses de 2020, como si fuesen expertos en mercadotecnia, una pléyade de filósofos de renombre internacional, se apresuraron a publicar sobre la enfermedad ya nombrada. Se trata de quienes, por muy curioso que parezca, consideran a la Filosofía como una actividad de moda entre otras, de manera que los textos que escriben sean producto para la competencia por obtener mayor cantidad de “*me gusta*” en las redes sociales y que sus discursos de sensación sean la ocasión idónea para justificar sus actividades “académicas”. A continuación, se señala los contenidos primigenios publicados a inicios del año 2020, por cuatro “notables” filósofos caracterizados como *fashion*, contenidos que muestran el actual desarrollo de su filosofía en el mundo de la *posverdad*.

El pensador italiano **Giorgio Agamben** fue el primero en publicar un artículo filosófico sobre la pandemia. Con el título “La invención de una pandemia” (2020)⁵ escribió la columna de una revista italiana en febrero de 2020, indicando enfáticamente que la enfermedad producida por el coronavirus no existía, y menos en su país; que los síntomas referían a lo sumo una gripe leve en el 90% de los casos, con signos moderados y que, respecto del 10% restante, apenas había como mucho, el riesgo de una neumonía.

Fiel al mundo de la *posverdad*, afiebrado por el exitismo de moda con publicaciones de alto impacto sensacionalista, Agamben reprodujo la venalidad intelectual que desconoce y contradice los hechos, sencillamente porque para el “filósofo” italiano es más interesante que se hable de él por lo que se atreve a decir, que él interprete la realidad con una base mínima de objetividad produciendo un discurso sin espectáculo. Prescinde decididamente de los hechos, no se conmueve por los centenares de muertos ni por el colapso del sistema de salud en su país⁶. Encaracolado en su mundo de confort, es inmune a la gran crisis de salud pública por lo que apenas alcanza a verse a sí mismo reflejado en los espejos de su clase social y su cultura. Rechaza como “irracionales” e “inmotivadas” las medidas de contención como el distanciamiento social y, de manera vergonzosa, reclama porque su gobierno “restrin-

4 Véase, <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

5 Cfr. la traducción que Iván Torres Apablaza y Guillian Yuing Alfaro realizan de la columna de Giorgio Agamben publicada originalmente en la revista italiana *Quodlibet*, el 26 de febrero de 2020. El texto se incluye en la compilación *Sopa de Wuhan* (2020: 17-19).

6 Según el más fiable observatorio de despliegue global de la pandemia ubicado en la Universidad Johns Hopkins de Estados Unidos, la cantidad de infectados y muertos los primeros días de marzo de 2020 en Italia fue de 5061 y 1266, respectivamente. Hasta fines de junio de 2021 la cantidad de contagiados se acercó a los 80 mil casos y la cantidad de muertos a los 130 mil, de una población superior a los 60 millones de habitantes. Véase, <https://www.covidvisualizer.com>

giría” las libertades individuales, denunciando que habría inventado la pandemia para mantener un estado de excepción inaceptable como “normal”.

Incapaz de ofrecer alternativas a los desafíos de la pandemia fuera de la estrechez de su añoranza de vida intelectual en torno a lugares de expendio de café, indolente ante los estragos de la COVID-19 en los primeros meses de 2020, Agamben apenas atinó a caracterizar la máquina gubernamental como odiosamente dominadora, controladora y restrictiva de las “libertades” individuales. Asumió que estas tendrían tal soberanía que –desde su perspectiva de mónada burguesa- sería plausible desconocer los derechos de los demás, considerándose a sí mismo al margen del deber de precautelar la salud pública, por ejemplo, con el distanciamiento social. Esto fue posible solo porque el columnista italiano sigue una hoja de ruta inmodificable de dominio vertical que los gobernantes impondrían a los gobernados, representándose la sociedad civil como pasiva, compacta e inerme.

Más aún, afirma que los lábiles ciudadanos, con un inenarrable miedo a la muerte y con un gigantesco deseo de seguridad, se estarían convirtiendo –pese a sus advertencias- en borregos temerosos que entregarían su libertad a la política del confinamiento. Por último, según Agamben, las acciones que podrían surgir social y políticamente, carecerían de iniciativa y creatividad, siendo necesario caracterizar el “estado de excepción” como peor incomparablemente respecto de cualesquier efectos prefigurados por la enfermedad global ocasionada por el coronavirus.

En suma, en lugar de que como intelectual precautele el bien común, en vez de que demande experticia científica y disciplinar para que las regulaciones estatales sean óptimas gracias a una lectura precisa de la coyuntura de la salud pública, Agamben repite el libreto trillado del peligro de poder absoluto del Estado contra el individuo; recae una y otra vez, en tal *cliché* esbozando un discurso que apela a la emotividad incitada del auditorio; y lo que le guía es apenas el propósito de continuar o elevar su *rating* de *éxito* como una celebridad filosófica de moda que publica y dice siempre algo “sensacional”. Así, el soliloquio de este filósofo *fashion* termina descalificando a la Ciencia y a los medios de comunicación, considerándolos impúdicos cómplices de una farsa que aceita la maquinaria gubernamental para crear un clima de pánico irracional, puesto que: *¡La pandemia no existe!*

Similar en sus alcances para reproducir el mundo de la *posverdad*, igual en su falta de escrúpulos respecto de la objetividad y el valor de lo fáctico, el filósofo esloveno **Slavoj Žižek** también se apresuró a escribir sobre la COVID-19 para no perder la oportunidad ni disminuir su *rating*, especialmente entre las personas de evidente sesgo ideológico. Apareciendo como el suplente de cualquier otro mejor resucitador del marxismo estalinista, Žižek se ha convertido en la principal referencia del mundo líquido de los intelectua-

les dogmáticos y de los políticos ávidos de poder; es decir, de las personas a las que menos preocupa que los hechos destruyan sus discursos.

Ocupado y veloz en la carrera del *marketing* filosófico, a fines de febrero de 2020, Žižek hizo público en connivencia con *Rusia Today* -el canal de desinformación que vehiculiza eficientemente el poder de Vladimir Putin- su artículo “Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de ‘Kill Bill’ y podría conducir a la reinención del comunismo”⁷. Inmediatamente después, en marzo del mismo año, el escritor que es también psicoanalista, publicó el libro *Pandemia: COVID-19 estremece al mundo*⁸. En su artículo temprano, el filósofo esloveno no perdió ocasión para criticar al Presidente de Estados Unidos, Donald Trump, haciéndolo responsable de que, a través de la pandemia, habría dado lugar a que se desaten los otros “virus” detestados por las buenas personas estadounidenses y por el mundo: las noticias falsas, las teorías de conspiración paranoica, las explosiones de racismo y la persecución ideológica.

Es evidente que los deseos insatisfechos de ejercicio de autoritarismo a nivel global, *libido* camuflada del escritor esloveno en sus sentencias llamativas, sus movimientos esporádicos y sus especulaciones sobre imágenes cinematográficas, le condujeron a presumir que *post*-pandemia, el capitalismo desaparecería y se reconstituiría un nuevo *socialismo*. Sin embargo, se trata apenas de la vieja teoría estalinista que travestida con la ideología del cambio radical, sueña con que las contradicciones del capitalismo precipitarán su final.

Lo llamativo es que el propagandista esloveno utiliza un lenguaje académicamente iconoclasta, con la finalidad de deslizar subrepticamente mensajes ideológicos en las imágenes que emplea, directamente dirigidos a la psique de los destinatarios, especialmente de las generaciones vulnerables, con

7 Véase el texto en la compilación *Sopa de Wuhan* (2020: 21-28).

8 El libro tiene los siguientes capítulos: “Introducción: *noli me tangere*”, “1. Ahora mismo estamos en el mismo barco”, “2. ¿Por qué estamos cansados todo el tiempo?”, “3. Hacia una tormenta perfecta en Europa”, “4. Bienvenidos al desierto de lo viral”, “5. Las cinco etapas de las epidemias”, “6. El virus de la ideología”, “7. ¡Cálmate y entra en pánico!”, “8. ¿Vigilar y castigar? ¡Sí, por favor!”, “9. ¿Es la barbarie con rostro humano nuestro destino?”, “10. Comunismo o barbarie, ¡así de simple!” y “Apéndice: dos cartas útiles de amigos”. El *marketing* reproduce en la contratapa del libro los siguientes textos: “A medida que una pandemia mundial sin precedentes barre el planeta, ¿quién mejor que el filósofo esloveno, Slavoj Žižek para descubrir sus significados más profundos, maravillarse de sus paradojas alucinantes y especular sobre la profundidad de sus consecuencias, todo ello de una manera que le hará sudar profusamente y jadear para respirar?”. En la contratapa del libro también se lee un comentario de Adam Kirsch, de *The New Republic*, refiriéndose al autor como “el más peligroso filósofo del Oeste”. Las referencias del libro son elusivas. La supuesta editorial, “Centro de Estudios de Orientación Psicoanalítica” no tiene otra obra editada aparte de la de Žižek, y el texto digital no señala quién sería el traductor del original supuestamente en inglés, ni el lugar de residencia de la editorial.

lavado de cerebro, que otorgan fácil acceso a la información y los contenidos a través de medios tecnológicos. En el caso de la pandemia, Žižek refiere la “técnica de los cinco puntos” citada en la película *Kill Bill-II* de Quentin Tarantino que, supuestamente, ocasionaría la muerte instantánea del adversario por explosión de su corazón, tan solo presionando cinco partes de su cuerpo en un encuentro de artes marciales. Žižek fantasea al respecto, atribuye dicha técnica, a los golpes de la pandemia, de modo que destruiría nada menos que al capitalismo, restituyéndose posteriormente, un supuesto *nuevo* socialismo en el que al escritor esloveno le sería efectivo el merecimiento adeudado: él sería el nuevo intelectual orgánico de un estalinismo *light* en la consumación plena –al estilo hegeliano– del saber absoluto en clave comunista.

No se requiere mayor conocimiento cinematográfico para aplicar clichés de *best sellers* del cine a algún supuesto “análisis” filosófico. Sin embargo, lo original del escritor esloveno radica en penetrar la psique del auditorio astutamente: para que internalice la idea del final del capitalismo asumiendo que tal ruina tendría efectos aceptables tanto social como políticamente. Y no se trata solo del catastrófico acabose de dicho modo de producción, anunciado en varios films distópicos proyectados desde hace décadas⁹; se trata ante todo de la idea de que dictadores criminales como Stalin y la larga lista de los autócratas chinos o norcoreanos, desde Mao Tse Tung hasta el risible Kim Jong Un en el presente, sean asumidos por el público como posibles *modelos* políticos de organización social tolerable.

Por lo demás, tal “filosofía” vehiculiza un *pensamiento cartoon* en *estilo animé* para lograr la finalidad específica. Se trata de que la psique del destinatario congele imágenes determinadas evocando ideas inconscientemente aceptadas. Las afirmaciones de Žižek en torno a que China terminará incólume pese a su responsabilidad por el origen del coronavirus y que, en pro-

9 La filmografía distópica actual presenta varias hipótesis que muestran el final catastrófico del capitalismo y la aniquilación de parte de la humanidad como consecuencia de la propagación letal de algún virus. Muchos films están basados en obras literarias o artísticas. Tal es el caso de *Doce monos* (Terry Gilliam, 1995) producido con base en el cortometraje de ciencia ficción de Chris Marker titulado *La Jeteé* (*El muelle*). Cabe destacar también, por ejemplo, la zaga *El planeta de los simios* basado en el libro de Pierre Boulle. En orden cronológico, se indica a continuación, el título y el director de algunas películas distópicas con algún virus como causa del escenario de catástrofe global: *El séptimo sello* (Ingmar Bergman, 1957), *Muerte en Venecia* (Luchino Visconti, 1971), *La amenaza de Andrómeda* (Robert Wise, 1971), *Epidemia* (Wolfgang Petersen, 1995, con base en la novela de Richard Preston), *El huésped* (Bong Joon-Ho, 2005), *28 semanas después* (Danny Boyle, 2005), *Niños del hombre* (Alfonso Cuarón, 2006), *Soy leyenda* (Francis Lawrence, 2007, basada en la novela de Richard Matheson, 1954), *Ceguera* (Fernando Meirelles, 2008, basado en el libro de José Samarago), *Doomsday: El día del juicio* (Neil Marshall, 2008), *Infectados* (Álex Pastor y David Pastor, 2009), *Contagio* (Steven Soderbergh, 2011), *Virus* (Kim Sung-Su, 2013), *Inmune* (Adam Mason, 2020), etc., etc.

yección, la enfermedad será catalizadora del “nuevo comunismo” por la destrucción del capitalismo con golpes al estilo *Kill Bill*, refleja una producción intelectual animada pletórica de imágenes bidimensionales y maniqueas. Es un pensamiento agotado en la suspensión del tiempo, con amplitud temática repetida y con la presencia de personajes histriónicos que transitan por una línea narrativa simple en un arte visual monótono.

Y, obviamente, asentadas dichas imágenes sobreviene el acto verbal directivo: apoyar a Bernie Sanders como pre-candidato demócrata *de izquierda* y atacar a Donald Trump para inducir el voto estadounidense. También Žižek recurre a la falacia material de la anfibología hablando de *otros* “virus”, los *buenos*, con los que deberíamos dejarnos infectar para beneficio de todos: los *virus* para que pensemos –en el escenario mental ya colonizado por las imágenes *animé*– supuestamente en *otra* sociedad –la neo-estalinista– que sea “alternativa” al capital, que liquide todo Estado-nación y en la que florezcan, románticamente, la cooperación global y la solidaridad.

Para reforzar el maniqueísmo *cartoon* de la filosofía de Žižek, desfilan en el mundo de los virus *detestables* otros personajes que son amenazas globales como las sequías, las olas de calor, las tormentas, etc., que poco tienen que ver con la pandemia; aunque siempre es posible forzar alguna relación peregrina. Por lo demás, otros personajes de los virus *buenos* incluyen el contagio que permita pensar formas *diferentes* para nuestras vidas, para la sociedad entera y para la soberanía de las naciones evitando el maquillaje excesivo.

Ante la hipótesis de que la presión internacional debe finalmente el secreto de Wuhan, mostrando que el virus no fue un accidente, sino un acto de guerra, cabe retallar en la piedra del inconsciente colectivo ya incrustada, que el mundo económico global depende de las mercancías que nunca dejarán de producirse en China ni dejarán de comercializarse en el resto del mundo; así, China nunca *perderá* la guerra. Que las crisis del capitalismo se remonten por el propio sistema con diversas políticas –como las keynesianas, por ejemplo– y que se trate de una estructura global auto-correctiva, no está escrito en el libreto de la narración de quien *cuenta-cuentos* proveniente de Eslovenia: para Žižek, *el nuevo “sujeto” de la revolución socialista que finalmente destruirá el capitalismo con cinco golpes anunciando la construcción de un nuevo orbe comunista es el coronavirus*.

La carrera de los filósofos *fashion* por no perder audiencia e incrementarla eventualmente, incorpora en la pista de los incansables atletas a **Judith Butler** que, como los dos anteriores pensadores, se apresuró en publicar cuanto antes algún texto sobre la pandemia. Lo hizo a la brevedad que le fue posible, también en marzo de 2020, sin que la ocupación temática le hiciera perder la ocasión de alabar a alguien para inducir el voto estadounidense y de criticar acremente a otro restándole apoyo electoral. Se trata de quienes

parecen ser sus infaltables *amigo* y *enemigo*, no solo políticos, sino ideológicos y hasta personales. Es, en primer lugar, Bernie Sanders –quien fuera precandidato demócrata para las elecciones de Estados Unidos de principios de noviembre de 2020– y, en segundo lugar, se trata de Donald Trump, a quien la autora acusa de convertir la pandemia del coronavirus en una oportunidad censurable para ganar votos personalmente, distribuyendo vacunas solo a los ciudadanos estadounidenses.

En su artículo sobre la pandemia –declarada como tal en marzo de 2020– texto titulado “El capitalismo tiene sus límites”¹⁰, la escritora estadounidense apoya vehementemente y sin tapujos a Bernie Sanders, entre otras razones, porque el pre-candidato proclamaría la supuesta igualdad universal y pública de los servicios de salud; en tanto que Butler procuraría, según sus propias palabras, *reanimar* el “imaginario socialista en los Estados Unidos” (2020: 65), supuestamente, aún somnoliento. En suma, la filosofía *fashion* de Judith Butler sobre la pandemia no se detiene en minucias concernientes a la enfermedad, los enfermos, la ética o la vida de los contagiados y sus familias; sino que, directamente, apunta las causas “estructurales” de la pandemia, haciendo responsables tanto a los políticos que actuarían a guisa de Donald Trump, como al detestado *capitalismo*.

Sin embargo, al igual que el filósofo esloveno referido anteriormente; la escritora nacida en Cleveland y que se regodea de exaltar su concepción performativa de la sexualidad y el feminismo, la teoría *queer*, los derechos de LGTB+ e incluso su propio lesbianismo; parece olvidar que, aceptando la fábula del origen del coronavirus en murciélagos asiáticos, el país desde donde la enfermedad se extendió al mundo, *no es* capitalista. Así se corrobora que textos como el referido, aparte de hacer objeto de su crítica al sistema capitalista y al universo democrático que le concierne consecuentemente –como si los autores mencionados no vivieran y disfrutaran de dichas estructuras– son, ante todo, expresiones propagandísticas de personas inconsecuentes con la realidad que han aceptado como *su* entorno de vida, obstinándose sin límite en difundir supuestos rechazos globales y críticas académicas, políticas y existenciales a tales tipos de ordenamiento social.

El análisis filosófico de Butler sobre la pandemia efectúa consideraciones que podrían tenerse como relativamente exentas de alcances maximalistas, personales o políticos, cuando refiere que, como todas las pandemias, la COVID-19 no discriminaría a nadie y sería posible que el virus contagie u ocasione la muerte a cualquier persona, sin preferencia racial, social, económica, ideológica, de género, de edad o de cualquier otra variable. Sin embargo,

10 Véase el artículo en la compilación *Sopa de Wuban* (2020: 59-65). La referencia señala que la primera publicación fue el 19 de marzo de 2020, habiendo sido traducido por Anabel Pomar para “lavaca.org”. La publicación en inglés fue en “versobooks.com”.

casi inmediatamente en el mismo texto, la escritora estadounidense afirma también que, dadas la desigualdades sociales y económicas, se producirían efectos desiguales del virus según se lo haya enfrentado siguiendo una u otra ruta de tratamiento con o sin la disposición de los medios correspondientes, más o menos tecnológicos.

Habría una evidente y profunda discriminación, por ejemplo, en lo que concierne al acceso a los servicios de morbilidad –las unidades de terapia intensiva en primer lugar– la atención médica de punta, la prevención con vacunas novísimas, el tratamiento para la salud con personal especializado e inclusive respecto de las posibilidades de acceso y de disposición de medios y recursos ante el agravamiento de la enfermedad y, eventualmente, la muerte. Butler enuncia que el nacionalismo, la xenofobia, el racismo y el capitalismo incidirán tarde o temprano, pero siempre de manera incisiva, para que exista una evidente “discriminación” *del* virus respecto de *sus* víctimas y en lo concerniente a las posibilidades de enfrentar auspiciosamente o no a la enfermedad o, finalmente, morir por su causa.

Las pulsiones de los escritores a guisa de Butler, pareciera que son similares en su fuerza como en el sentido de sus discursos: hablan del mundo maniqueo figurado por sus prejuicios y preferencias personales seduciéndoles la presentación de facciones que, siendo locales, pronto se convierten en globales. En el caso de la autora post-estructuralista, el texto de referencia arremete también contra los empresarios “blancos” a quienes acusa de estar angurrientos de dinero y de que habrían dañado a la sociedad para lucrar, ocasionando severos daños a las mujeres y a las personas *queer* y *trans*–. Al margen de que la misma Butler se encontraría dentro de estos grupos, resulta recurrente acudir al expediente ideológico del *victimismo* como táctica de conmiseración propagandística: síntoma del mundo de la *posverdad* en el que existen, son vitoreados y extraordinariamente bien pagados, los críticos del capitalismo que apelando a identificaciones y contra-términos emocionales, inducen sentimientos contra la supuesta “extrema derecha” y a favor de quienes defenderían a duras penas, los *derechos* de quienes deberían ser consideradas las víctimas inermes e inocentes del inmisericorde sistema capitalista. En suma: *¡somos nosotros, los menos y los “raros” de la sociedad actual quienes en verdad padecemos las consecuencias de la pandemia!*

Otro filósofo *fashion*, alumbrado por el exitismo global de sus ideas, atraído por la difusión tecnológica inmediata de imágenes seductoramente motivadas por el lenguaje verbal, es el pensador sudcoreano radicado en Alemania, **Byung-Chul Han**. Su texto de marzo de 2020 titula: “La emergencia viral y el mundo de mañana¹¹”. En el mismo sustenta varias proposiciones

11 Cfr. la compilación *Sopa de Wuban* (2020: 97-111). La publicación en español fue el 22 de marzo de 2020, en el periódico *El país*, aunque no se señala quién la tradujo.

orientadas, según una especulación distópica del coronavirus. Es obvio que ante cualquiera de sus tesis es posible que emerjan inmediatamente antítesis que las contradigan, generándose debates; así, el autor realiza la motivación de no aflojar sus *ratings*, es decir, su deseo de protagonismo teórico le induce al sensacionalismo que advierte sobre un escenario distópico marcado por la especulación filosófica.

Es decir, la tentación de sensacionalismo filosófico no es ajena al pensador sudcoreano. Con similar –aunque invertido– carácter profético al de Žižek –que pretende la incrustación subconsciente del comunismo en su auditorio– Han vaticina la catástrofe posterior a la pandemia refiriendo un “estado de guerra permanente”¹². Es decir, en contraste al utopismo infantil de Žižek, Han dibuja la distopía que advierte que la humanidad apenas podrá *sobrevivir* en un mundo orwelliano pletórico de vigilancia y cuarentena bio-política. Se trataría de una regresión anacrónica al estado de naturaleza caracterizado como *homo homini lupus* y que fuera figurado y difundido por Thomas Hobbes¹³, con una supuesta centralidad asiática y con el definitivo acabose del dominio de Occidente. En el imperio mundial que terminaría aplastando la libertad, prevalecerían el miedo y la histeria generalizados. De este modo, carente de los bienes actuales que otorga la civilización del consumo y el confort, la humanidad seguiría padeciendo las desigualdades sociales y económicas al precio de afectar radicalmente su salud e incluso su vida en un sistema “capitalista global” –autoritario, al parecer, como el que regenta el *modelo* chino actualmente– en el que el capital sometería al hombre de manera indefinida e irremediable.

El contenido breve de las tesis que presenta el texto referido, señala lo siguiente: Han enfatiza que la vulnerabilidad, la morbilidad y la mortalidad en torno a la enfermedad producida por el coronavirus dependerían del estatus social y económico. A diferencia de Judith Butler, sin embargo, el filósofo sudcoreano piensa que la problemática de la COVID-19 no sería eminente-

12 “Byung-Chul Han: Viviremos como en un estado de guerra permanente”. Entrevista ofrecida a la Agencia EFE el 12 de mayo de 2020. Redacción Internacional, Serie Especial: Pensamiento Coronavirus. Véase en <https://www.efe.com>

13 En un texto que es parte del Prólogo a su *Tratado sobre el ciudadano* (Cfr. “Al excelentísimo señor Guillermo Conde de Devonshire” (2009: 45), Thomas Hobbes refiere las sentencias: “el hombre es un Dios para el hombre” y “el hombre es un lobo para el hombre”. Respecto del segundo aserto, la frase latina “*lupus est homo homini*” (de donde se formó “*homo homini lupus*”) apareció por primera vez en la obra del comediógrafo romano Plauto: *Asinaria*, la comedia de los asnos (2006: 17). La explicación de la traductora del texto completo en latín (“*lupus est homo homini, non homo, quom qualis sit non novit*”) señala lo siguiente: “Lobo es el hombre para el hombre, y no hombre, cuando desconoce quién es el otro. (Cuando una persona te es desconocida, pues es para ti, como un lobo, mas no un hombre)” (Ibíd.: 16).

mente *política* sino, ante todo, *social*. Por otra parte, la enfermedad aplastaría a la democracia de modo que los sistemas autoritarios se fortalecerían con los *big-data*, instituyéndose a nivel global un régimen de vigilancia bio-política digital, intrusiva incluso sobre el cuerpo del individuo. A renglón seguido, Byung-Chul Han piensa que el coronavirus *nos visualizaría* como una sociedad de supervivencia aterrorizada por la muerte, en la que a las personas solo les interesaría mantenerse con vida; una sociedad condenada que acorralaría a la humanidad, obligándola a sacrificar la sociabilidad, el sentimiento de comunidad y la cercanía entre las personas. Finalmente, según Han, en los primeros meses de la pandemia del año 2020, la reacción de la gente habría sido *exagerada*, en general, previéndose a mediano y largo plazo, que el virus mostraría la superioridad de China.

Sin embargo, como un popurrí de tesis contrarias a las de Han, es posible argüir con igual verosimilitud, proposiciones opuestas en el siguiente manifiesto de prospectiva política:

El origen chino de la pandemia y el modo autoritario cómo los regímenes socialistas la enfrentaron, dará lugar a mediano y largo plazo, a apreciar la democracia como el único régimen que, a tiempo de enfrentarla, resguarda también las libertades individuales, dentro de los márgenes razonables de las políticas públicas que –incluyendo la vigilancia de protocolos de salud– resguarden el bien común y los derechos de las facciones. El coronavirus permitirá cobrar conciencia de nuestra vulnerabilidad en lo referido al resguardo de la vida, siendo expectable que con adecuados alegatos también de carácter filosófico –los respaldados por los medios de comunicación responsables no amarillistas– la enfermedad despierte sentimientos altruistas permanentes de solidaridad con los más damnificados y, en general, de apoyo a quienes se encuentran en las situaciones de máxima inferioridad. De esta manera, pese al distanciamiento social, es posible que la humanidad renazca como en el pasado, dando lugar a que las personas forjen formas de ser más humanas y construyan nuevos lazos de fraternidad. Que las filosofías *fashion* de hoy día se centren en lo político como substancial, pretendiendo exculpar o encomiar a China, que busquen escurrir el comunismo o verbalicen escenarios agoreros distópicos; que, además, tal pensamiento cunda en los medios de comunicación contemporáneos de estigma sensacionalista y en los discursos de los políticos; explica por qué la reacción de la gente es insuficiente ante la contundencia de semejante golpe global que padece la historia inmediata.

En conclusión, parece razonable establecer que si bien la moda y el *rating* es la principal motivación de los filósofos *fashion* en el presente momento de crisis global de salud; cabe también remarcar que, a diferencia de contextos culturales como el boliviano, aunque se trate de la *posverdad* en el mundo, inundado por píldoras de consumo instantáneo que se digieren y expulsan

rápidamente; el escenario de la pandemia más que antes y aunque le pese a quien le pese, ha motivado la valoración de la Filosofía. Por esto es evidente la responsabilidad social de los filósofos; aunque esta aparezca como parte de un dilema supuestamente insalvable donde se configura un círculo vicioso:

Los filósofos son valorados hoy porque se atreven a negar la existencia de la pandemia, porque responsabilizan a líderes políticos de alcance global, porque justifican acciones verticales de regímenes autócratas o porque se aprovechan de la situación para deslizar sus mensajes a favor de sociedades autoritarias contrarias a la democracia. Si no llegaran a tales extremos cobijados en su propio prestigio como escritores, los medios de comunicación, al parecer, los ignorarían. Por otra parte, si algún filósofo proyectaría la filosofía sin sesgos de propaganda política, ni gestos propios de la *posverdad*, si escribiera con responsabilidad académica, interpelando moral, personal y existencialmente a las personas del siglo XXI, cumpliendo el compromiso histórico y humano de la circunstancia; entonces lo más probable es que no entraría en el *selecto* grupo de los filósofos *fashion* que desde hace algunas décadas, ahora mismo y por bastante tiempo en el futuro, lamentablemente, ya no representan la búsqueda desinteresada de la verdad. En el actual tiempo que ubica a muchos pensadores como si estuviesen a la deriva, ejerciendo apenas la astuta y ventajosa vocación de sofistas, vuelve a darse la remozada y vieja lucha de la filosofía contra la falsedad, las mentiras, el error, las falacias y los sofismas. Esta vez con intervención y según el poder de los, penosamente, nada dignos medios de comunicación y redes sociales.

La filosofía clásica ante la pandemia

En los tiempos líquidos que nos presiden, las concepciones clásicas de los grandes filósofos han sido proyectadas sobre la pandemia del coronavirus; a veces, con sorprendente pertinencia, en otras ocasiones, superficialmente y también, de modo casi azaroso. Pareciera que la filosofía anticiparía situaciones globales y más si la intensidad de las vivencias colectivas llega hasta la muerte. Pero, por otra parte, la concepción de Ludwig Wittgenstein sobre la “Filosofía”, suponiéndola como la actividad que desenreda y disuelve los problemas derivados de juegos lingüísticos¹⁴, probablemente sea ahora, una

14 La proposición [4.003] del *Tractatus lógico-philosophicus* de Ludwig Wittgenstein afirma lo siguiente:

“La mayor parte de las proposiciones y cuestiones que se han escrito sobre materia filosófica no son falsas, sino sin sentido. No podemos, pues, responder a cuestiones de esta clase de ningún modo, sino solamente establecer su sinsentido. La mayor parte de las cuestiones y proposiciones de los filósofos proceden de que no comprendemos la lógica de nuestro lenguaje. (Son de esta clase las cuestiones de si lo bueno es más o menos

manera recomendable de visualizarla. En efecto, en cuanto la Filosofía sea la aclaración lógica de los pensamientos, en cuanto permita someter a exámenes racionales las posiciones diversas emergentes, analizando las proyecciones teóricas sobre contenidos variados de la realidad, motivando la crítica del lenguaje en la generación y recreación de cualesquiera ideas, la *Filosofía* se cierne nítidamente sobre el análisis crítico de la enfermedad, que hasta ahora, aparece todavía como la característica emblemática del siglo XXI.

El fragmento del filósofo de Éfeso, **Heráclito**: “entramos y no entramos en los mismos ríos, somos y no somos”¹⁵ tiene, sin duda, alcance metafísico. Relacionado con este fragmento, la difusión del pensamiento de Heráclito le ha atribuido también la sentencia “todo fluye” e incluso la metáfora: “no se puede bañar uno dos veces en el mismo río”¹⁶. Desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, ambos fragmentos evocan cómo las palabras son partículas en suspensión que flotan en el río de la Ciencia, la Religión y la Filosofía. Sin detenerse, son distintas en cada tramo que fluyen, a veces pluvioso, a veces calmo en aguas mansas y a veces tormentoso en el turbión del cambio. De una y mil formas, el ser se reharía en múltiples perspectivas y sentidos que se metamorfosean y chocan entre sí, generando contrarios infinitos. El movimiento irrefrenable e indefinido de las cosas las reharía como otras, las desarticularía y las destruiría como caducas, generando que

idéntico que lo bello.) No hay que asombrarse de que los más profundos problemas no sean propiamente problemas. Toda la filosofía es «crítica del lenguaje» [...] Es mérito de Russell haber mostrado que la forma lógica aparente de la proposición no debe ser necesariamente su forma real” (1989: 33).

Por otra parte, cabe señalarse los puntos [4.111] y [4.112] en los que Wittgenstein escribe lo siguiente:

“La filosofía no es una de las ciencias naturales. (La palabra «filosofía» debe significar algo que esté sobre o bajo, pero no junto a las ciencias naturales) [...] El objeto de la filosofía es la aclaración lógica del pensamiento. Filosofía no es una teoría, sino una actividad. Una obra filosófica consiste esencialmente en elucidaciones. El resultado de la filosofía no son «proposiciones filosóficas», sino el esclarecerse de las proposiciones. La filosofía debe esclarecer y delimitar con precisión los pensamientos que de otro modo serían, por así decirlo, opacos y confusos” (Ibíd.: 40- 41).

- 15 En *Heráclito: Fragmentos* (1977: 123) y según la obra de Jean Brun, *Heráclito o el filósofo del eterno retorno* (1976: 182), el texto corresponde al Frag. 49a, supuestamente, de la clasificación de Hermann Dielz y Walther Kranz (2006). Sin embargo, ambos autores niegan su pertinencia.

- 16 Según Dielz y Kranz, Platón habría cometido un error en *Cratilo* (402a) al atribuir a Heráclito que habría dicho: “todo fluye y nada permanece”. Tampoco le correspondería al filósofo de Éfeso haber efectuado la afirmación que fuese imposible entrar dos veces en el mismo río para bañarse (2006: 122-123). En su ordenamiento, ambos autores no reconocen fragmento alguno de Heráclito con la metáfora del río (Ibíd.: 129-142). Lo hacen, tanto la obra de Jean Brun (1976: 183) como el texto de Luis Farré, *Heráclito: Fragmentos* (1977: 143).

renazcan y se recreen en la multiplicidad abrumadora e infinita del todo. Es un torbellino de movimiento con escenarios reiterativamente nuevos donde por azar, las cosas confluyen, se enfrentan, chocan, se destruyen y se crean. Todo fluye y surge de la lucha de contrarios como verdad imperecedera, donde surgirían las partículas del río temporal y relativo de la existencia: *Nadie se infectaría dos veces de igual forma ni de la misma cepa.*

El sofista **Protágoras** expresaba sus concepciones exaltando una visión antropocéntrica. Aparte de los elevados salarios que cobraba por sus enseñanzas y sin considerar su magnífica retórica que lo convirtieron en el sofista por excelencia, la tradición doxográfica presocrática enseña que pensaba que “el hombre es la medida de todas las cosas. De las que son, en cuanto que son; de las que no son, en cuanto que no son”¹⁷. Más acá de que cada hombre podría establecer *su* medida para las distintas cosas, y sin discutir cierta interpretación basada en que Protágoras habría pretendido fijar pautas universales de vida para el género humano; está claro que la visión del filósofo de Abdera otorgó centralidad al hombre sentenciando un evidente relativismo. Es decir, lo mismo que los filósofos postmodernos de hoy, el sofista del siglo V antes de Cristo, consideraba que todo gira en torno a los intereses, las obras y los valores que los hombres evidencian y realizan en las cosas; expresando su propia subjetividad, asertividad y fuero interno sin discusión, y atribuyendo sus propias proyecciones al mundo de su entorno e inclusive más allá. Tal imperio de la posverdad, en lo concerniente a la enfermedad del coronavirus, en definitiva, en la inaugurada era geológica del antropoceno, permitiría afirmar: *El virus es la medida de todas las cosas; de las que son, en cuanto que son; de las que no son, en cuanto que no son.*

Es frecuente encontrar interpretaciones de la concepción de **Platón** sobre la filosofía como una actividad similar a la que realiza la ciencia. Es decir, el objetivo de ambas sería descubrir las ideas, las causas, las leyes y los principios de todo¹⁸. Y el método para llegar a tal conocimiento sería el diálogo,

17 Aunque es frecuente referir la obra de Diógenes Laercio, *Vidas y opiniones de los filósofos más ilustres* como fuente del fragmento (2007: 51) también se menciona de Sexto Empírico, *Hipótesis pirrónicas* (I: 216). Cfr. *Protágoras: Fragmentos y testimonio* compilado por José Barrio Gutiérrez (1977: 74).

18 Johannes Hessen en *Tratado de Filosofía*, (1970: 16) señala la concepción de Platón y de Aristóteles de que la búsqueda de la verdad, tanto desde la ciencia como desde la Filosofía, sería la misma. La cita es del diálogo *Eutidemo* (288-d) en el que Sócrates argumenta al respecto, de la siguiente manera:

“...no dejemos ir a estos hombres hasta que nos hayan revelado aquello de lo que en serio se ocupan. Estoy convencido de que nos van a hacer ver en ellos algo realmente espléndido, una vez que empiecen a tomarse la cosa en serio. Roguémosles, pues, Incitémosles y supliquémosles para que se nos revelen. Y me parece que yo, por mi parte, he de ser, otra vez, quien ha de abrir el camino mostrándoles con el ejemplo, cómo los incito a que se nos revelen. Retomaré el lema donde lo había dejado e Intentaré exponer

no exento de controversias y expresivo hasta de disputas, incluso como si se tratara de una *guerra*: combate de gigantes sobre el ser (γίγαντομαχία περὶ οὐσίας)¹⁹ En suma, el conocimiento profundo de las ideas, sea en la filosofía o en la ciencia, implicaría discusiones inacabables que se proyectarían indefinidamente en el tiempo sin tener un final concluyente que implique el cese del diálogo ni de la búsqueda de la sabiduría. Con estas premisas, al hablar de las cosas hay que atender específicamente a su naturaleza, mostrándolas en el proceso que siguen para llegar a ser, concibiéndolas en vías de hacerse, pero también destruyéndose y alterándose. Dicho sintéticamente, no es correcto referirse a las cosas perceptibles como si estuviesen terminadas para siempre o como si fuesen definitivas o estáticas. Sea alguien en concreto (una persona con COVID-19 en el siglo XXI, por ejemplo) o sea una multiplicidad de cosas (las distintas variantes del coronavirus, por ejemplo, *aquí y ahora*) es conveniente referírselas *siendo*, llegando a *ser*, cambiando, y denominándolas, contingentemente, como *algo* que participa en determinadas circunstancias específicas de la *idea* que la constituye en su manera de ser temporal, espacial y circunstancialmente, aunque la *idea* misma sea inalterable²⁰.

lo mejor posible todo el resto, para ver si logro provocarlos y que, piadosos y compasivos de mi esfuerzo y mi seriedad, también ellos emprendan las cosas seriamente.

- Y tú, Clinias -dije- recuérdame dónde lo habíamos dejado. Me parece que más o menos en este punto habíamos, finalmente, aceptado que era necesario filosofar, ¿no es cierto?
- Si -contestó.
- Y la filosofía era adquisición de conocimiento, ¿no es así?, agregué.
- Sí -dijo.
- ¿Cuál será entonces el conocimiento que haríamos bien en adquirir? ¿No es simple la respuesta? ¿Aquel que nos servirá?
- ¡Por supuesto!, dijo”.

- 19 En *Sofista*, Platón puso en boca de un extranjero y de Teeteto, lo siguiente (246-a, p. 412):
- EXTRANJERO: Ahora debe examinarse a los que se expresaron según otro punto de vista, con el objeto de aprender, gracias a todos, que decir qué es el ser no es más accesible que el no-ser.
 - TEETETO: Es necesario, entonces, que avancemos hacia ellos.
 - EXTRANJERO: Parecería que hay entre ellos un combate de gigantes (*gigantomaquia*) a causa de sus disputas mutuas sobre la realidad (*ousía*)”.

Nota del editor, Fernando García: Quienes expresaron “otro punto de vista” son los que preguntan: «¿cuáles son los entes?». Es decir, los que cuestionan: «¿qué es el ser?» (Τι ποτ' ἐστιν τό ον).

- 20 En *Teeteto*, Platón puso en boca de Sócrates, lo siguiente (157-ab, p. 205):
- “[...] lo duro, lo cálido y todo lo demás tienen que entenderse, de la misma manera; nada es en sí y por sí, tal y como decíamos antes, sino que es en la unión de unas con otras como todas las cosas surgen en toda su diversidad a partir del movimiento, ya que, como ellos dicen, no es posible concebir en firme que lo que ejerce la acción y lo que la recibe sean algo definido independientemente uno de otro. Nada, en efecto, es activo antes de producirse el encuentro con lo pasivo, ni es pasivo antes de encontrarse con lo

Después del saqueo de Roma que hicieron las huestes de Alarico el año 410, **san Agustín de Hipona** escribió *La ciudad de Dios* con la pretensión de expurgar de culpa a los cristianos por la destrucción de la capital del imperio. Ante el desmoronamiento del mundo pagano, habría expresado: *Mundus est immundus* (“el mundo es inmundo”)²¹ entendiendo por inmundicia el escenario generado por la caída y el pecado²². Dado el vínculo del hombre con Dios, ambos serían de inicio, eminentemente deseo infinito; sin embargo, arrastrándose el hombre por las tinieblas del *Mundus*, su deseo se quebró y se hizo finito, orientándose solamente a perseguirse a sí mismo. En

activo. Además, lo que se encuentra con algo y es activo, a su vez puede resultar pasivo al tropezarse con otra cosa.

De todo ello se deduce lo que ya decíamos desde un principio, es decir que ninguna cosa tiene un ser único en sí misma y por sí misma, sino que siempre llega a ser para alguien. Es más, el ser debería eliminarse en todos los casos, pero muchas veces, lo mismo que ahora, nos hemos visto obligados a utilizar esta palabra por costumbre e ignorancia. Ahora bien, según la doctrina de los sabios, esto no se debe hacer, ni hay que aceptar términos que, como «algo», «de alguien», «mío», «esto», «aquello» o cualquier otra palabra, atribuyan estabilidad a las cosas. Al contrario, hay que hablar de ellas de acuerdo con la naturaleza, y hay que decir que están en proceso de llegar a ser y en vías de hacerse, destruirse o alterarse, pues si uno, al hablar, atribuye estabilidad a las cosas, se verá fácilmente refutado. Es necesario utilizar esta forma de expresión tanto al tratar de las cosas aisladas, como de la multiplicidad que constituye un agregado. A este agregado, precisamente, es al que se le da la denominación de hombre, piedra o la de cada ser viviente y especie (εἶδος).

- 21 En 1976, Henry Lefebvre afirmó que el término *Mundus* tendría raíz italiota. Para el pensador francés, significaría lo siguiente: “el orificio y la brecha, el abismo hundiéndose en las profundidades terrestres, el pasillo tenebroso abriéndose a la luz por una salida difícil de encontrar, trayecto de las almas que retornan al seno materno de la tierra para más tarde renacer. El *Mundus*: fosa donde se arroja a los recién nacidos que el padre se niega a criar, los condenados a muerte, las inmundicias, los cadáveres que no se envían al fuego celeste quemándolos. Nada más sagrado, es decir, más maldito, más puro y más impuro. El *Mundo*: prueba de la oscuridad para ganar la redención, es decir, la luz, «*Mundus est immundus*», proclama Agustín, en la linde del mundo cristiano, es decir, en el momento en que se desmorona el mundo pagano. Ha encontrado la divisa del cristianismo: la consigna”. Cfr. *Hegel, Marx, Nietzsche (o el reino de las sombras)* p. 28.
- 22 En *La ciudad de Dios*, escrita por san Agustín entre los años 412 y 426, se lee: “Entre las obras de la carne que dijo [el Apóstol] ser manifestas, y que una vez enumeradas, condenó, hallamos no sólo las relativas al placer carnal, como son las fornicaciones, inmundicias (*immundities*), la lujuria, las embriagueces, las glotonerías, sino también otras que descubren los vicios del ánimo, ajenos al placer de la carne. ¿Quién no comprende que la idolatría, las hechicerías, las enemistades, los pleitos, los celos, los enojos, las disensiones, las herejías y las envidias son vicios del ánimo más bien que de la carne? Bien puede suceder que alguien se abstenga de los placeres carnales por mor de la idolatría o de algún error herético, y, sin embargo, aun en tal caso, la autoridad del Apóstol intima a ese hombre que parece refrenar y reprimir la libido carnal, que vive según la carne. El mismo abstenerse de los placeres carnales está diciendo que practica obras condenables de la carne. ¿Quién no abraza las enemistades en el ánimo?” Libro XIV, Cap. II, pp. 923-24, Vol. II.

tal contexto se cristalizó una triple libido: i) El deseo de saber, la curiosidad y la búsqueda de conocer qué son las cosas (libido *sciendi*). ii) La concupiscencia de la carne, el deseo intenso de gozar y la persecución insatisfecha de la voluptuosidad (libido *sentendi*). Y iii) la ambición, la voluntad de poder y la necesidad de mandar y dominar (libido *dominandi*). Pero, cada libido sería apenas la sombra del deseo infinito primordial; buscándose el hombre a sí mismo en un pálido reflejo del lazo perdido con la divinidad. La búsqueda, sin embargo, presentiría, gracias a la Trinidad, procurar la ciencia y la sabiduría del Hijo y del Verbo, el amor verdadero del Espíritu Santo y el poder infinito del Padre. Con todo, caído el hombre en el *Mundus* por el pecado, aferrándose a objetos finitos, nada saciaría el deseo infinito primordial, por lo que, en el contexto de la inmundicia pletórica del orbe, se patentizarían apenas la angustia y la frustración.

Dos son las obras filosóficas más importantes de **Renato Descartes**, el *Discurso del método* y *Meditaciones metafísicas* publicadas, respectivamente, en 1637 y 1641. El primer libro pretende disciplinar la mente para conducir la razón y buscar la verdad en las ciencias; se trata del método ampliamente difundido en francés, para encontrar con espíritu científico libre, las ideas claras y distintas, como se las logra, por ejemplo, en la Matemática. En las “meditaciones”, con absoluta pulcritud racional, el pensador ilustrado y romántico, considerado el padre de la filosofía moderna, sostiene que, en definitiva, hay evidencias suficientes para dudar no solo de la verdad de cualquier enunciado de la ciencia, la filosofía y la vida cotidiana; sino, es posible dudar también de toda percepción y hasta de la existencia del cuerpo y de la mente. Sin embargo, algo inconcuso, es la certeza del *cogito*, es decir, la certeza de que yo puedo pensar y lo hago dudando. Aunque no sepa a qué proposición aferrarme como indudable, no puedo poner en tela de juicio de que dudo; y si lo hago, pienso; y si pienso, existo²³ (*cogito, ergo sum*). Entonces, solo la sustancia pensante y no el cuerpo, encuentra la verdad objetiva. Actualmente, en el mundo postmoderno, el extremo de la certidumbre cartesiana, ante el poder omnímodo de la enfermedad del coronavirus, se expresaría en el axioma: *Inficio, ergo sum*; es decir, “infecto, luego existo”.

23 La traducción de Juan Gil Fernández de *Meditaciones metafísicas* publicada en editorial Aguilar señala: “[...] el pensamiento existe, y no puede serme arrebatado; yo soy, yo existo: es manifiesto. Pero ¿por cuánto tiempo? Sin duda, en tanto que pienso, puesto que aún podría suceder, si dejase de pensar, que dejase yo de existir en absoluto. No admito ahora nada que no sea necesariamente cierto; soy, por lo tanto, en definitiva, una cosa que piensa, esto es, una mente, un alma, un intelecto, o una razón, vocablos de un significado que antes me era desconocido. Soy, en consecuencia, una cosa cierta, y a ciencia cierta existente. Pero, ¿qué cosa? Ya lo he dicho, una cosa que piensa” (1980: 58).

En 1762, el filósofo francés **Jean-Jacques Rousseau** expresó en *El contrato social o principios del derecho político*, lo siguiente: “El hombre ha nacido libre y por todas partes se encuentra encadenado”²⁴. Rousseau destaca en la historia de la filosofía por su antropología filosófica positiva. Aunque él mismo indicó que se trataría solo de una hipótesis de trabajo, idealiza al “buen salvaje” criticando que las ciencias y las artes, hasta el siglo XVIII al menos, no habrían motivado al perfeccionamiento moral del hombre. Al contrario, la sociedad corrompería al hombre natural, habría creado el hombre histórico pletórico de intereses, egoísmo y deseo de poder sobre los otros y el mundo. Su crítica a la razón instrumental constituiría, en pleno siglo de las luces, quizás, la visión de vanguardia que advierte sobre los excesos a los que habría arrastrado la propiedad privada, el carácter artificial de la civilización y la destrucción de la amistad, la comunicación y la confianza. En suma, glossando al filósofo ginebrino, para los primeros años de la tercera década del segundo milenio es posible afirmar: *El hombre ha nacido libre y por doquiera se encuentra encadenado al coronavirus*.

La célebre sentencia de **Immanuel Kant** expresada en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, libro publicado en 1785, señala: “obra de manera tal que la máxima de tu acción se convierta en ley universal”²⁵. Es decir, aún en el mundo de la ética formal, aquí y ahora, la razón problematiza situaciones concretas. Para el filósofo de Königsberg, la “filosofía es el conocimiento racional por medio de conceptos”; es decir, dado que la filosofía responde a los grandes problemas concernientes a qué puede conocer el hombre, qué debe hacer y qué le es dable esperar; solo es *moral* que cada ser humano escuche la voz de la conciencia y tenga la voluntad de obedecer su *deber* ante el coronavirus libremente por sí mismo. Se trata de que descubra racionalmente lo que él como ser humano *debería* hacer en la situación que se encuentre: inmune o no, contagiado o no, víctima directa o indirecta de la enfermedad o no, luchador o no contra el virus, etc. Y a partir de la reflexión y análisis de vida, espere que el resto del género humano que se encuentre en similar situación a la de él, haga lo propio. Es decir, Kant impone como un apotegma: *Obra de manera tal que la máxima de tu acción respecto del virus se convierta en ley universal*.

24 Al inicio del libro, la traducción de Leticia Halperín para la Editorial Losada escribe lo siguiente: “El hombre ha nacido libre y por todas partes se encuentra encadenado. Alguno que se cree el dueño de los demás, no es menos esclavo que ellos. ¿Cómo se ha producido este cambio? Lo ignoro. ¿Qué puede volverlo legítimo? Creo poder resolver esta cuestión”, p. 35.

25 La edición de Espasa Calpe que presenta la traducción de Manuel García Morente, señala: “El imperativo categórico, es, pues, único y es como sigue: *obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo, que se torne ley universal*”, p. 72.

La filosofía existencialista cristiana de **Søren Kierkegaard** ilustra con propiedad la responsabilidad humana por el empleo de la libertad. Ante las restricciones de distanciamiento social, aislamiento y bioseguridad impuestas en situación extrema, por poner el caso, en la cuarentena rígida de la pandemia del coronavirus; ante el contagio propio y de los más allegados al entorno familiar; en definitiva, ante el acaecimiento súbito de la muerte, se precipita la angustia de Kierkegaard. Si a mediados del siglo XIX, el filósofo danés afirmó que “la angustia es el vértigo de la libertad”²⁶; si en *El concepto de angustia*, Kierkegaard la refiere como el mareo de libertad emergente de la conciencia del hombre que, en el borde del abismo, tiene el aterrador impulso de lanzarse a lo más profundo o prevalece en él, el fortísimo principio de preservar la vida; entonces está claro que, en la tercera década del segundo milenio, *la pandemia es el vértigo de la libertad*.

La filosofía pesimista y atea de **Arthur Schopenhauer** le motivó a expresar su carácter sarcástico fustigando acremente los prejuicios, las costumbres, los pensamientos y los dogmas de su época. Sin embargo, destaca también por la profundidad y rigor de sus ideas que evidencia una dimensión humanista. Argüía que la filosofía surge del dolor de la existencia, porque: “La vida es tan rica en desgracias como pobre en gozos”²⁷ y solo una senectud reflexiva y contemplativa apaciguaría las pasiones preparando al filósofo para la muerte. Si bien las edades del hombre pueden inducirlo a uno y otro estilo de vida que valora el filósofo de Gdansk²⁸, está claro que la muerte acecha ineludiblemente a todo lo que subsiste: “Para todo ser vivo, el sufrimiento y la

26 La cita traducida por Demetrio Gutiérrez señala: “[...] la angustia puede compararse muy bien con el vértigo. A quien se pone a mirar con los ojos fijos en la profundidad abismal le entran vértigos. Pero ¿dónde está la causa de tales vértigos? La causa está tanto en sus ojos como en el abismo. ¡Si él no hubiera mirado hacia abajo! Así es la angustia el vértigo de la libertad; un vértigo que surge cuando, al querer el espíritu poner la síntesis, la libertad echa la vista hacia abajo por los derroteros de su propia posibilidad, agarrándose entonces a la finitud para sostenerse. En este vértigo la libertad cae desmayada”. Cfr. de *El concepto de la angustia*, p.88.

27 Véase la recopilación de textos realizada por Juan David Mateu Alonso titulada: *Senilia: Selección de fragmentos póstumos de Arthur Schopenhauer*. Aforismo N° 48, p. 294

28 “En sentido amplio se puede decir también: los primeros cuarenta años de la vida proporcionan el texto; los treinta siguientes, el comentario que nos enseña a comprender el verdadero sentido y conexión del texto, junto con la moral y todos los matices del mismo [...] Se suele denominar la juventud la época más feliz de la vida, y la vejez, la más triste. Eso sería verdad si las pasiones nos hicieran felices. La juventud es arrastrada por ellas aquí y allá, con pocas alegrías y muchas penas. Pero dejan tranquila la fría vejez, que adquiere entonces un matiz contemplativo, pues el conocimiento se hace libre y alcanza el primado [...] todo placer es de naturaleza negativa y el dolor de naturaleza positiva, para comprender que las pasiones no pueden dar la felicidad y que la vejez no ha de lamentar que algunos placeres le estén vedados”. Cfr. el libro compilado con textos de Arthur Schopenhauer titulado: *Parerga y paralipómena*, p. 504.

muerte son tan ciertos como la existencia”²⁹. Por lo demás, aunque lo propio de la vida sea la “voluntad”, esta termina convirtiéndose en ciega, irracional y absurda, siendo fuente de todo sufrimiento en el mundo. Ante tal cuadro de engaño de la vida, de la felicidad y de la supuesta realización humana, es preferible el ideal budista de serenidad absoluta e indiferencia³⁰. Es decir, es preferible aniquilar la voluntad de vivir, y disponerse a esperar la muerte: “La muerte es [...] la destrucción violenta del error fundamental de nuestro ser, el gran desengaño”³¹.

El materialismo histórico y dialéctico de **Karl Marx**, aparte de haberse constituido en una ejemplar condensación de ideas prácticas para la acción política, tiene también, sin duda, actualidad en el momento de proyectar la filosofía sobre la pandemia. Como es bien conocida, la undécima *Tesis sobre Feuerbach* del pensador de Tréveris enuncia lo siguiente: “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos, cuando de lo que se trata es de transformarlo”³². Es decir, *a priori*, Marx descalifica toda teoría que no sirva para cambiar el mundo, exceptuando naturalmente, las ideas de él mismo y de Friedrich Engels. Tal preeminencia praxeológica y política sobre la filosofía y toda teoría “inútil” está expresada en general en la culminación del *Manifiesto del Partido Comunista* de 1848 usualmente referido con la siguiente arenga: “Proletarios del mundo, ¡uníos!, no tenéis nada que perder excepto vuestras cadenas”³³. Hoy día, tal proclama motiva a interpelar a la población

29 “[...] llamo yo «la voluntad de vivir», o sea aquella aspiración apremiante a la vida y a la duración. Precisamente esa es la fuerza que la muerte conserva y deja intacta, fuerza inmutable que no puede conducir a un estado mejor. Para todo ser vivo, el sufrimiento y la muerte son tan ciertos como la existencia. Puede, sin embargo, liberarse de los sufrimientos y de la muerte por la negación de la voluntad de vivir, que tiene por efecto desprender la voluntad del individuo de la rama de la especie y suprimir la existencia en la especie”, p. 60.

30 En la compilación de ensayos, *El amor, las mujeres y la muerte*, se señala el siguiente texto de Arthur Schopenhauer: “El espíritu íntimo y el sentido de la verdadera y pura vida del claustro y del ascetismo en general, es que se siente uno digno y capaz de una existencia mejor que la nuestra, y se quiere fortificar y sostener este convencimiento por el menosprecio de todos los vanos goces de este mundo. Espérase con sosiego y seguridad el fin de esta vida, privada de sus engañosos incentivos, para saludar un día la hora de la muerte como la de la libertad”, p. 73.

31 Cfr. *El amor, las mujeres y la muerte*, p. 89.

32 El texto *Tesis sobre Feuerbach* (1982) tiene apenas tres páginas en las que Karl Marx expone sus once tesis redactadas en 1845, que fueron publicadas por Friedrich Engels como apéndice en su obra *Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana* en 1888. La Editorial Progreso de Moscú no señala el nombre del traductor. Cfr. *Obras escogidas de Marx y Engels*, pp. 24-6..

33 En diciembre de 1847 y en enero de 1948, Karl Marx y Friedrich Engels escribieron el *Manifiesto del Partido Comunista* (*Obras escogidas de Marx y Engels* publicadas por la Editorial Progreso de Moscú). El final del texto señala lo siguiente: “Las clases dominantes

del mundo que enfrenta la pandemia del siglo XXI, habida cuenta de que la COVID-19 no discrimina ni se detiene ante especificidad social alguna, tampoco aparta cualquier situación económica ni se extiende según prerrogativa ni rasgo cultural alguno. La arenga en este tiempo líquido diría lo siguiente: *Ciudadanos del mundo, ¡uníos contra el virus capitalista y socialista!, debéis perder vuestra vulnerabilidad a la enfermedad.*

Aparte de su monumental obra publicada a mediados del siglo XX, *Los orígenes del totalitarismo*, libro donde **Hannah Arendt** explica cómo devinieron los regímenes de Hitler y Stalin, la escritora judía publicó en 1963, *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. En una carta a Gershom Scholem sobre dicho texto, Arendt afirma: "...el mal no es nunca 'radical', solo es extremo, y carece de profundidad y de cualquier dimensión demoníaca. Puede crecer de manera desmesurada y reducir todo el mundo a escombros precisamente porque se extiende como un hongo por la superficie"³⁴. Su propósito es de-sustancializar el mal, desestimar que los criminales nazis hayan sido psicópatas, y si bien incluso el creador de la "solución final" cumplía con alta eficiencia las tareas administrativas del Holocausto, la filósofa alemana defendió que aún en el peor régimen totalitario, existirían siempre resquicios para el libre albedrío de resistencia y oposición. Ese ejemplo de valentía y entereza salvaría la dignidad humana. Actualmente, la concepción de Hannah Arendt, también es aplicable al coronavirus emergente en el siglo XXI y a las actitudes humanas posibles: *El virus no es nunca radical, solo es extremo, y carece de profundidad y de cualquier dimensión demoníaca. Puede crecer de manera desmesurada y reducir todo el mundo a escombros precisamente porque se extiende como un hongo por la superficie.*

La conocida definición de la Filosofía enunciada en la "Introducción" de *El ser y el tiempo*, obra de **Martín Heidegger** de 1927, señala: "La Filosofía es la ontología universal y fenomenológica que parte de la hermenéutica del 'ser ahí', la que, a su vez, como analítica de la *existencia* ata el cabo del hilo

pueden temblar ante una Revolución Comunista. Los proletarios no tienen nada que perder en ella más que sus cadenas. Tienen, en cambio, un mundo que ganar. ¡PROLETARIOS DE TODOS LOS PAÍSES, UNÍOS!", pp. 32-60.

- 34 Véase el texto titulado "Eichmann en Jerusalén" (carta de Hannah Arendt a Gershom Scholem, fechada el 24 de julio de 1963) en *Una revisión de la historia judía y otros ensayos*. La traducción de Miguel Candel señala: "'Tienes mucha razón: he cambiado de opinión y no hablo ya de 'mal radical' [...] Ahora, en efecto, opino que el mal no es nunca 'radical', solo es extremo, y carece de toda profundidad y de cualquier dimensión demoníaca. Puede crecer desmesuradamente y reducir todo el mundo a escombros precisamente porque se extiende como un hongo por la superficie. Es un 'desafío al pensamiento' [...] porque el pensamiento trata de alcanzar una cierta profundidad, ir a las raíces y, en el momento mismo en que se ocupa del mal, se siente decepcionado porque no encuentra nada. Eso es la 'banalidad'. Solo el bien tiene profundidad y puede ser radical", p. 105.

conductor de toda cuestión filosófica allí donde toda cuestión filosófica *surge y retorna*”³⁵. Que la Filosofía surja y retorne una y otra vez, implica que el análisis de la existencia del hombre como ser *arrojado-en-el-mundo* y como *ser-para-la-muerte*, no termina jamás. La actitud filosófica auténtica formula siempre nuevas preguntas, se admira del entorno humano e inquiere, invariablemente, sobre el sentido del ser. La pregunta humana que apela a lo más íntimo del alma, sobre la vida y la muerte, es un quehacer liminal que rebosa, trasciende y sigue ciclos interminables, analizando las experiencias e interpretando los momentos vívidos de cada uno. Como dice Heidegger: “A través del ser va un destino encubierto que ha sido dispuesto entre lo divino y lo demoníaco”³⁶. El desafío de vivir comienza por la reflexión auténtica y por las decisiones libres en torno a nuestro bagaje existencial. Hoy, el filósofo como *ser-para-la-muerte*, siente auténticamente su historicidad, transita su camino, piensa su entorno y descubre que la COVID-19 ha desgarrado el siglo XXI para quedarse.

En 1944, **Jean-Paul Sartre** escribió la obra de teatro, *A puerta cerrada*. En un solo acto, se encuentran encerradas en un ambiente del infierno, las almas de tres personajes: Garcín (un activista político que fue fusilado por desertor) afirma en un diálogo con Estelle (una burguesa que mató a su hijo e indujo al suicidio a su amante) y con Inés (una empleada de correo lesbiana) la célebre frase del existencialismo de Sartre: “el infierno son los demás”³⁷. Impacta que Estelle al final de la obra, intente seducir a Garcín y para esto quiera “asesinar” a Inés, evitando que vea el romance. Es decir, la mirada de los *otros* es infernal; y peor aún, cuando Estelle se cerciora que ninguno de los tres personajes

35 Cfr. la traducción de José Gaos, p. 49.

36 En su obra *Arte y poesía*, Martín Heidegger escribe: “Las cosas y los hombres son, las ofrendas y los sacrificios son, los animales y las plantas son, los útiles y las obras son. El ente está en el ser. A través del ser va un destino encubierto que ha sido dispuesto entre lo divino y lo demoníaco. Hay mucho en los entes que el hombre no es capaz de dominar. Solo se conoce poco. Lo conocido es aproximado, lo dominado inseguro. El ente nunca es, como podría parecer a la ligera, nuestra obra ni menos sólo nuestra representación. Si pensamos esta totalidad en unidad, entonces parece que aprehendemos lo que es en general, por muy toscamente que la aprehendamos”, p. 86.

37 La cita completa, al final de la obra teatral estrenada el mismo año 1944, es la que se transcribe a continuación: “La estatua... (La acaricia.) ¡En fin! Este es el momento. La estatua está ahí; yo la contemplo y ahora comprendo perfectamente que estoy en el infierno. Ya os digo que todo, todo estaba previsto. Habían previsto que en un momento..., este..., yo me colocaría junto a la chimenea y que pondría mi mano sobre la estatua, con todas esas miradas sobre mí... Todas esas miradas que me devoran... (Se vuelve bruscamente.) ¡Cómo! ¿Solo sois dos? Os creía muchas más. (Ríe.) Entonces esto es el infierno. Nunca lo hubiera creído... Ya os acordaréis: el azufre, la hoguera, las parrillas... Qué tontería todo eso... ¿Para qué las parrillas? El infierno son los demás”, p. 35. La expresión de Sartre es “*L’Enfer, c’est les Autres*”, que se traduciría también por “El infierno son los Otros”.

puede morir porque ya están muertos: los *otros* son el infierno eterno. Lo peor de existir en este mundo es estar *con* los demás, viéndolos y siendo visto por ellos. Existir es soportar la mirada aborrecible del *otro* en este mundo, la que condena y sanciona con maldad, egoísmo y cobardía; la que obliga a vernos como somos realmente, sin apariencias ni disfraces³⁸. Es la mirada que restringe la libertad, que me descubre y penetra, me incomoda, disgusta y ofende; la mirada entrometida, intrusa e inmiscuida que los otros tienen de mí, descubriéndome; en tanto que a mí, mi mirada me muestra a los otros³⁹, también en la posible condición de enfermos⁴⁰: ellos y yo mismo. Así, en la realidad del aquí y el ahora de este siglo, con el coronavirus como fatalidad global, el infierno de la existencia es que *el virus son los otros*, sea en efecto o sea como posibilidad.

La filosofía de **Michel Foucault** enfatiza que “el poder está en todas partes [...] porque viene de todas partes”⁴¹. No se trata de una posesión, sino del ejercicio y la estrategia en las relaciones y diagramas. Hay tres ámbitos de la arquitectura de la vigilancia del siglo XX donde el poder lo ejercemos los *otros*

38 En *El ser y la nada*, obra cumbre de Jean- Paul Sartre publicada en 1943, el filósofo francés escribió: “Este «ser-mirado» se presenta como la pura probabilidad de que yo sea actualmente ese *esto* concreto, probabilidad que no puede tomar su sentido y su naturaleza propia sino de una certeza fundamental de que el prójimo está siempre presente para mí en tanto que yo soy siempre para otro. La experiencia de mi condición de hombre, objeto para *todos* los otros hombres vivientes, arrojado en la arena bajo millones de miradas y escapándome a mí mismo millones de veces, la realizo concretamente con ocasión del surgimiento de un objeto en *mi* universo, si este objeto me indica que soy probablemente objeto en el momento actual a título de un *esto diferenciado* para una conciencia. Es el conjunto del fenómeno que llamamos *mirada*”, p. 360.

39 Es el final de la segunda parte del libro: “[...] el cuerpo -nuestro cuerpo- tiene como característica particular ser esencialmente lo *conocido por el prójimo*: lo que conozco es el cuerpo de los otros, y lo esencial de lo que *sé* de mi cuerpo proviene de la manera en que los otros lo ven”, p. 290.

40 “[...] puedo estar *envejecido, cansado, amargado, disminuido, en progreso*; puedo aparecer ante mí mismo como «habiendo adquirido seguridad a raíz de un éxito», o, al contrario, como «habiendo contraído poco a poco gustos y hábitos, una sexualidad de enfermo» (a raíz de una larga enfermedad). Los *estados* se dan, en oposición a las cualidades, que existen «en potencia», como existentes en acto. El odio, el amor, los celos, son estados. Una enfermedad, en tanto que es captada por el enfermo como una realidad psicofisiológica, es un estado”, p. 223.

41 En el primer volumen de la *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber* (1980), Michel Foucault escribió lo siguiente: “Omnipresencia del poder: no porque tenga el privilegio de reagruparlo todo bajo su invencible unidad, sino porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda relación de un punto con otro. El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y “el” poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movi- lidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata de fijarlas”, p. 113.

y yo mismo: i) En las instituciones de trabajo, donde la jerarquía resguarda las funciones sociales. ii) En las instituciones de formación, donde el asedio es permanente y trasciende el espacio, escudriñándome en mi interior – aún por mí mismo- para que yo sea *normal* y apto para la sociedad. iii) En las instituciones de reforma, que me codifican al detalle y manipulan mis acciones y mi subjetividad para *cambiarme*. Los intelectuales, sean filósofos, historiadores o activistas, deberían describir la emergencia de los poderes y de los diagramas de fuerza. Se trata de descubrir el juego que domina, cómo luchan los actores instituyendo sistemas de sumisión y de saber triunfante. Hay que mostrar las irrupciones, los movimientos bruscos que hacen saltar las bambalinas del teatro social interpretando el surgimiento de las reglas, cómo se dan las estructuras, se repliegan las voluntades y se crean formas para someter una y otra vez. A casi 40 años de la muerte del filósofo de Poitiers, se ha cristalizado un nuevo escenario de ejercicio de poder: *El virus está en todas partes, porque viene de todas partes*.

En resumen, siguiendo la idea de **Friedrich Nietzsche** que afirma: “El filósofo trata de que repercuta dentro de sí el sonido universal y de reproducirlo por medio de conceptos”⁴²; valorando los contenidos azarosamente elegidos de la filosofía clásica de Occidente, cuya sombra se proyecta sobre el coronavirus de hoy, en la tercera década del segundo milenio, es posible aplicar las ideas referidas afirmando taxativamente lo siguiente:

Mundus est immundus (“el Mundo es sucio”). El virus está en todas partes, porque viene de todas partes; y no es algo que deba considerarse terminado, definitivo ni estático. Sea una persona contagiada o las distintas variantes

42 Citado por Johannes Hessen en *Tratado de Filosofía* (1970: 21). Hessen refiere la página 19 de las *Obras completas* de Nietzsche (*Werke*, Vol. X). Al final del tercer párrafo de *Richard Wagner en Bayreuth* (2003:100), publicado como IV volumen de *Consideraciones intempestivas*) el filósofo de Röcken escribió:

“[...] a mí me parece que la cuestión más importante de toda la filosofía es hasta qué punto tienen las cosas una articulación y una figura inalterables: para luego, cuando ya se haya resuelto esa cuestión, acometer con un coraje extremadamente temerario el perfeccionamiento de esa vertiente del mundo reconocida como modificable. Esto lo enseñan los verdaderos filósofos incluso personalmente mediante sus acciones, pues trabajaban para mejorar la muy alterable capacidad de reflexión de los seres humanos y no reservaban para sí mismos su sabiduría; y también lo enseñan quienes son verdaderos discípulos de las verdaderas filosofías, los cuales, como Wagner, de ellas saben extraer para su voluntad precisamente una decisión y una inflexibilidad acrecentadas, pero en absoluto les absorben jugos narcotizantes. Wagner es sumamente filósofo allí donde actúa de manera más enérgica y más heroica. Y precisamente como filósofo atravesó sin tener miedo no sólo el fuego de distintos sistemas filosóficos, sino también el vaho del saber y de la erudición, y permaneció fiel a su sí mismo más elevado, el cual le exigía acciones totales que integrasen su polifónica naturaleza, y, para que pudiera llevarlas a cabo, le hacía sufrir y aprender”, p. 21.

del coronavirus, *aquí y ahora*, el virus cambia contingentemente según las circunstancias. Aunque se descubra el *ser-así* de una variante; el virus mutará y otra variante irrumpirá en el mundo. El coronavirus es la medida de todas las cosas: de las que son, en cuanto que son; y de las que no son, en cuanto que no son. El hombre ha nacido libre; y aunque por doquiera se encuentre encadenado a la enfermedad, asume que el virus son los *demás*; no él, son los *otros*, distintos a él mismo. El hombre no se asume según el axioma: *Inficio, ergo sum* (“contagio, luego existo”) ni acepta que la vida sea rica en desgracias, pobre en gozos y solo la muerte desengaña, ahora, por la causa de la pandemia del coronavirus. Sin embargo, nadie se infecta dos veces de la misma forma ni con la misma variante. Con todo, la pandemia sigue siendo el vértigo de la libertad. Dado su ser, el destino encubierto del virus ha sido dispuesto como nuevas variantes con recientes contagios en un mundo oscilante entre lo divino y lo demoníaco. Sin embargo, a pesar de que el virus no sea radical y solo sea extremo, a pesar de que carezca de profundidad y de cualquier dimensión demoníaca propia; es posible que crezca de manera desmesurada y reduzca el mundo a escombros precisamente porque se extiende como un hongo por la superficie. Así, ante él, cabe instar en la tercera década del segunda milenio de nuestra era, lo siguiente: *Ciudadanos del mundo, ¡uníos contra la pandemia capitalista y socialista! Debéis perder vuestra vulnerabilidad ante la enfermedad: obrad de manera tal que la máxima de vuestra acción respecto de la COVID-19 se convierta en ley universal.*

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2020). “La invención de una pandemia”. En Pablo Amadeo: Editorial. *Sopa de Wuban*. (Columna publicada en la Revista italiana *Quodlibet* el 26 de febrero de 2020. Trad. Iván Torres Apablaza y Tuillang Yuing Alfaro). Buenos Aires: Editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, 17-19.

Agustín, San (1958). *La ciudad de Dios*. Varios traductores. Obra preparada por el Padre Fr. José Morán O.S.A. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. Ed. Bilingüe: español y latín en dos Vol.

Arendt, Hannah (2005). “Eichmann en Jerusalén” (carta de Hannah Arendt a Gershom Scholem, fechada el 24 de julio de 1963). En *Una revisión de la historia judía y otros ensayos*. Miguel Candel (Trad.). Introducción de Fina Birulés. Barcelona: Editorial Paidós Básica, 137-150.

Brun, Jean (1976). *Heráclito o el filósofo del eterno retorno*. Ana María Aznar Menéndez (Trad.). Madrid: Editorial Edaf. Filósofos de todos los tiempos.

Butler, Judith (2020). “El capitalismo tiene sus límites”. Anabel Pomar (Trad.) para “lavaca.org”. En Pablo Amadeo (Ed.). *Sopa de Wuhan*. Buenos Aires: Editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, 59-65.

Descartes, Renato (1980). *Meditaciones metafísicas*. Juan Gil Fernández (Trad.). Buenos Aires: Editorial Aguilar, Biblioteca de Iniciación Filosófica. 9ª ed.

Dielz, Hermann; Kranz, Walther (2006). *Fragmentos presocráticos: De Tales a Demócrito*. Alberto Bernabé (Trad.). Madrid: Alianza Editorial. Clásicos de Grecia y Roma. 2ª reimpresión.

Engels, Friedrich; Marx, Karl (1982). “Manifiesto del Partido Comunista”. En Engels, F.; Marx, K. *Obras escogidas de Marx y Engels*. No indica el nombre del traductor del texto en alemán publicado por primera vez en Londres en 1848 Moscú: Editorial Progreso, 33-60.

Foucault, Michel (1994). *Microfísica del poder*. Julio Varela y Fernando Álvarez Uría (Trad.). México: Editorial Planeta Agostini. Colección Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo.

(1989). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Vol. I. Trad. Ulises Guinázú. México: Editorial Siglo XXI. 16ª edición.

Han, Byung-Chul (2020). “La emergencia viral y el mundo de mañana”. En Pablo Amadeo: Editorial. *Sopa de Wuhan*. Buenos Aires: Editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, 97-111.

Heidegger, Martín (1980). *El ser y el tiempo*. José Gaos (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. 2ª reimp.

(1992). *Arte y poesía*. Samuel Ramos (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Colección Breviarios. 1ª reimpresión.

Heráclito (1977). *Fragmentos*. Luis Farré (Trad.). Buenos Aires: Ed. Aguilar. Col. Iniciación filosófica.

Hessen, Johannes (1970). *Tratado de filosofía*. Juan Adolfo Vázquez (Trad.). Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

Hobbes, Thomas (2009). *Tratado sobre el ciudadano*. Joaquín Rodríguez Feo (Trad. y Ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Husserl, Edmund (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. José Gaos (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica, 2ª edición.

Kant, Immanuel (1981). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Manuel García Morente (Trad.). Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A., Colección Austral, 7ª ed.

Kierkegaard, Søren (1984). *El concepto de la angustia*. Demetrio Gutiérrez Rivero (Trad.). Barcelona: Editorial. Orbis, Barcelona.

Laercio, Diógenes (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Carlos García Gual (Trad.). Madrid: Alianza Editorial, Clásicos de Grecia y Roma, El libro de bolsillo.

Lefebvre, Henri (1976). *Hegel, Marx, Nietzsche (o el reino de las sombras)*. Mauro Armiño (Trad.). Madrid: Editorial Siglo XXI.

Lozada Pereira, Blithz (2014). *Nuevas sugerencias intempestivas*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.

(1996). "Foucault: Poder, discurso y sofística". En *Estudios Bolivianos*, revista del IEB, N° 2. La Paz, 245-281.

Marx, Karl (1982). "Tesis sobre Feuerbach". En Engels, F. y Marx K. *Obras escogidas de Marx y Engels*. (No indica el nombre del traductor del texto en alemán publicado en 1888.) Moscú: Editorial Progreso, 24- 26.

Nietzsche, Friedrich (2003). "Richard Wagner en Bayreuth". En *Escritos sobre Wagner*. Joan B. Llinares (Trad. e Int.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 83-182.

Platón (1987). *Diálogos: Gorgias, Menéxeco, Eutidemo, Menón, Cratilo*. Vol. II. J. Calonge Ruiz, E. Acosta Méndez, F. J. Oliviere y J. L. Calvo (Trads.). Asesoramiento de Carlos García Gual. Madrid: Editorial Gredos. Colección Biblioteca Clásica, 1ª reimpresión.

(1988). *Diálogos: Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Vol. V. María Isabel Santa Cruz, Álvaro Vallejo Campos y Néstor Luis Cornejo (Trads.). Asesoramiento de Carlos García Gual. Madrid: Editorial Gredos. Colección Biblioteca Clásica.

Plauto, Tito Maccio (2006). *Asinaria, la comedia de los asnos*. Mercedes González-Haba (Trad., Int. y notas). Barcelona: Edición bilingüe latín-español. Biblioteca Clásica Gredos.

Protágoras (1977). *Fragmentos y testimonios*. José Barrio Gutiérrez (Trad.). Madrid: Editorial Aguilar. Colección Iniciación filosófica, 3ª ed.

Rousseau, Jean-Jacques (s/f). *El contrato social o principios del derecho político*. Leticia Halperín Donghi (Trad.).

Sartre, Jean-Paul (1944). *A puerta cerrada*. Obra teatral en un acto, estrenada en mayo de 1944 en el Théâtre du Vieux-Colombier de París. Adaptación y traducción al español de Alfonso Sastre (35 pp).

(1981). *El ser y la nada: Ensayo de ontología fenomenológica*, Juan Valmar (Trad.). Buenos Aires: Editorial Losada, Biblioteca Filosófica de Francisco Romero, 6ª edición.

Schopenhauer, Arthur (2014). *El amor, las mujeres y la muerte*. A. López (Trad.).

White. José Olañeta editor. España: Colección Centellas. Cfr. versión digital.

(2009). “Senilia: Selección de fragmentos póstumos de Arthur Schopenhauer”. Introducción, traducción y notas de Juan David Mateu Alonso. Publicado en *Contrastes: Revista Internacional de Filosofía*. Universidad de Málaga, Vol. XIV, 2009, 281-303.

(2009). *Parerga y paralipómena (I)*. Pilar López de Santa María (Trad., Int. y notas). Madrid: Editorial Trotta, Colección Clásicos de la Cultura. 2ª edición.

Wittgenstein, Ludwig (1989). *Tractatus lógico-philosophicus*. Edición bilingüe alemán-español con base en la versión castellana de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera. Madrid: Alianza Editorial. Versión electrónica de Escuela de Filosofía. Universidad ARCIS.

Žižek, Slavoj (2020). “Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de ‘Kill Bill’ y podría conducir a la reinención del comunismo”. En Pablo Amadeo (Ed.). *Sopa de Wuhan*. Buenos Aires: Editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, 21-28.

(2020). *¡Pandemia!: El COVID-19 sacude al mundo*. No señala lugar ni traductor, indica: *So on in Spanish*. Edición digital del Centro de Estudios de Orientación Psicoanalítica, marzo de 2020.

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Mensajes de amistad, amor y sexo en postales familiares (1906-1927)

Ximena Medinaceli Gonzáles¹

Universidad Mayor de San Andrés

Correo electrónico: xmedinaceli@hotmail.com

Resumen

Analizamos una colección de postales que fueron enviadas y escritas entre 1906 y 1927 a María Gutiérrez y Francisco Medinaceli, mis abuelos. A partir de ellas y de breves biografías intentaremos explicar la vida cotidiana de los jóvenes de ambos sexos que vivieron en el sur de Bolivia. Era la época en que la sede de gobierno se trasladó a la ciudad de La Paz y los gobiernos liberales daban un fuerte impulso a la educación femenina. En el análisis de este registro de la vida cotidiana, que se dio en medio de la instauración de la modernidad en Bolivia, haremos una aproximación a las diferentes maneras de construir feminidades y masculinidades que pueden derivarse a través de la lectura de estos textos y de algunas de las imágenes de las postales.

Palabras claves: Postales, Mujeres, María Gutiérrez,
Masculinidades, Modernidad.

1 Docente titular de la Carrera de Historia-UMSA e investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos.

Friendship, love and sex messages in family postcards (1906-1927)

Abstract

We analyzed a collection of postcards that were sent and written between 1906 and 1927 to María Gutiérrez and Francisco Medinaceli, my grandparents. From them and brief biographies we will try to explain the daily life of young people of both sexes who lived in southern Bolivia. It was the time when the seat of government moved to the city of La Paz and the liberal governments gave a strong boost to female education. In the analysis of this record of everyday life, which occurred in the midst of the establishment of modernity in Bolivia, we will make an approach to the different ways of constructing femininity and masculinity that can be derived through the reading of these texts and of some of the images on the postcards.

Keywords: Postcards, women, María Gutiérrez,
Masculinities, Modernity.

Fecha de recepción: 19 de abril de 2021
Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2021

Introducción

Tengo como herencia una colección de tarjetas postales que había conservado mi abuela paterna, María Gutiérrez de Medinaceli, quien usó este tipo de correspondencia para comunicarse con familiares y amistades. Ella, además, guardó postales de su esposo, mi abuelo Francisco Medinaceli. Se trata de 195 postales, de las cuales 28 no tienen ningún texto, 55 son de Francisco y el resto pertenecían a María (ver cuadro N° 1). Se trata de tarjetas con distintas imágenes que presentan algo a lo que como historiadores solemos prestar atención: la circulación de imágenes que representan estereotipos de la sociedad. Es cierto que la tarjeta postal constituye mucho más que un mero instrumento de comunicación postal, podemos considerarla como un verdadero objeto cultural que, a su manera, representa a su época y se constituye en un rito de sociabilidad entre familiares y amigos.

Cuadro N° 1
Destinatario de las postales de la Colección Medinaceli

De María Guadalupe Gutiérrez (incluye algunas de sus amigas o de su madre o hermana)	98
De Francisco Medinaceli	57
Sin remitente o propietario (en blanco)	30
Otros (algún familiar o conocido)	10
TOTAL	195

Elaboración propia, con base en la Colección Fotográfica X. Medinaceli.

En 1874 se creó la Unión Postal Universal, con los objetivos de: afianzar la organización, mejorar los servicios postales, participar en la asistencia técnica postal que solicitaron los países miembros y fomentar la colaboración internacional en materia postal. Cuatro años más tarde, la Unión estandarizó el tamaño de las tarjetas postales a 14 x 9 centímetros.

No se pensó en la gran acogida que tuvieron las postales, particularmente desde inicios del siglo XX hasta la primera Guerra Mundial, en ese lapso de tiempo el envío de postales fue una verdadera fiebre que marcaba el status de quien lo utilizaba. Su uso siguió siendo importante hasta los años 30. Estas tarjetas con una imagen o ilustración y con el mensaje a la vista, de un tamaño fácilmente manejable y que permitía cortos textos, tuvieron una difusión inusitada en todo el mundo y nuestro país no fue la excepción.

Paralelamente, la creatividad y el desarrollo de los sistemas de impresión permitieron una pujante industria y viabilizaron un sistema de comunicación escrito muy popular; al mismo tiempo, pusieron en circulación un instrumento artístico y documental que fue utilizado para diversos intereses: militares, turísticos, publicitarios, políticos, críticos, eróticos, etc.

Como sostiene Buck “Cuando llegó la manía de las tarjetas postales, que pasearon majestuosamente el mundo entre el fin de siglo y la Primera Guerra Mundial, Bolivia fue arrasada junto con ella” (2001: 1). Este autor, las considera una forma de entretenimiento que, como veremos, evidentemente lo fue, aunque fue algo más que eso. Además, se trataba de una de las expresiones cotidianas de la modernidad y, en muchos casos, fue utilizada para promoverla o para mostrar que el país o empresa participaba de ella. Por lo tanto, era corriente que en las imágenes se mostraran edificaciones modernas, embarcaciones, estaciones y sobre todo el FFCC.

La colección de postales Medinaceli

Analizamos algo que algunos autores consideran lo más complejo de estudiar: el público (Onken, 2014). En parte conozco la historia de los emisores

y receptores de las postales, en cuyos textos, casi siempre, aparecen los destinatarios y referencias sobre ellos. Por tanto, es posible conocer el “lugar de enunciación” de estos mensajes. Además, me interesa complementar esta información con las imágenes y otros datos de este medio de comunicación que hizo furor en su época, para entender el ambiente en el que circularon las tarjetas postales y el significado que tuvieron para un segmento de la sociedad en una región específica. Todo ello en el contexto de una modernidad adecuada a la realidad local.

Comenzaré mostrando alguna información general sobre las tarjetas, sustentada en una base de datos que elaboré con todos los datos que me parecieron importantes. La más antigua de las postales data de 1905 y la última de 1927, por supuesto que hay un período de mayor uso de estas tarjetas. El grueso de los envíos se concentra entre 1906 y 1919. Del año 1905 hay solamente 4 y de 1919 solamente dos, una es de 1922 y otra de 1927. Esto indica que el período de mayor actividad social de los dueños de las postales corresponde a cuando eran muy jóvenes y solteros. En ese lapso de tiempo, María Gutiérrez estudiaba en Concepción para ser maestra y dio inicio a sus primeros años de ejercicio profesional. Es decir, la información que analizaré abarca los 15 años que van de la primera a la segunda década del siglo XX, esos años corresponden, a su vez, al período de auge de las postales en el mundo. Durante ese período, Francisco Medinaceli estuvo entre Sucre, Potosí y algunas poblaciones cercanas y María estuvo en Concepción (Chile), Sucre, Oruro y Potosí. Ambos estudiando e iniciando su vida laboral, como jóvenes que eran participaron con entusiasmo de esta novedad de su tiempo.

El formato de las postales incluía un espacio para la dirección y la estampilla, de modo que no necesitaban un sobre. Una revisión de las tarjetas, que utilizo para este trabajo, muestra que pocas fueron enviadas por correo, sin sobre y con la estampilla o el sello correspondiente sobre la postal. La mayoría de estas postales las recibió María y provenían de Chile y son muy pocas las que se enviaron por correo dentro de Bolivia. Del total de 195 tarjetas, solamente 16 tienen estampilla o fueron enviadas por correo, 10 postales tienen estampillas de Chile, 3 de Bolivia y 1 de Bélgica. Parece que la mayoría de las tarjetas fueron enviadas por medio de amistades o parientes. Esta información hace pensar que la modernidad en Bolivia encontraba sus propios caminos y se acomodaba a la realidad local, pero también que el mundo de relaciones de María y Francisco era bastante restringido.

Cuadro Nº 2 Postales con estampilla

Nº	Año	Código	Enviada a	País de la estampilla	Observaciones
1	1905	PM 2	Ciudad	Chile	Estampilla rota
2	1905	PM 3	Ciudad	Chile	Estampilla rota
3	1906	PM 11	Ciudad	Chile	
4	1906	PM 13	Concepción	Chile	
5	1907	PM 17	Miculpaya vía Puna	Bolivia	Enviada a Francisco
6	1908	PM 33	Sucre	Bolivia	Enviada a Francisco
7	1908	PM 35	Potosí	Bolivia	Estampilla rota. Enviada a Francisco
8	1908	PM 36	Concepción	Chile	
9	1908	PM 44	Santiago	Chile	
10	1909	PM 52		Chile	
11	1909	PM 53	Concepción	Chile	
12	1909	PM 54	Concepción	Chile	Estampilla despegada, pero queda el sello
13	1909	PM 58	Tomé	Chile	
14	1910	PM 63	Concepción	Chile	
15	1911	PM 86	Sucre	Chile	
16	1913	PM 105	Sucre vía Bs As	Bélgica	De Rouma a Teófilo Terán el 25 de mayo.

Elaboración propia, con base en la Colección Fotográfica X. Medinacelli.

Ejemplos de postales con estampilla



CPM Nº3, año 1905



CPM Nº11, año 1906



CPM Nº33, año 1908

Otro pequeño, pero significativo elemento fue la factura de las propias postales, la gran mayoría de ellas – 181 de 195 tarjetas – eran de origen europeo: francés, español, alemán... Las tres o cuatro mujeres que podrían

parecer desnudas y fueron enviadas por los amigos adolescentes de Francisco eran de origen francés. Las editadas en América son pocas y algunas cuantas fueron realizadas de manera artesanal, probablemente entre amigas dentro de la Normal donde estudiaba María Guadalupe.

Cuadro N° 3
Postales de factura no europea

N°	Año	Código	Enviada desde	Características de la postal
1	1908	PM 42	Enviada por una alumna en la normal de Concepción	Tarjeta postal hecha a mano. Un paisaje en acuarela
2	1908	PM 43	Enviada por una alumna en la normal de Concepción	Tarjeta postal hecha a mano. Unas flores en acuarela
3	1908	PM 46	Enviada por una alumna en la normal de Concepción	Tarjeta postal hecha a mano. Unas flores en acuarela
4	1908	PM 47	Enviada de los Ángeles – Chile	Tarjeta postal hecha a mano. Paisaje marino en acuarela
5	1909	PM 58	U.P.U. Enviada desde Tomé- Chile	Propiedad de C. Kirsinger & Cia. Valparaíso-Santiago-Concepción, Chile Barco "Cruceiro Esmeralda"
6	1910	PM 71	U.P.U. Enviada desde Potosí	Ed. Para la Papelería "El Siglo", Potosí, Bolivia "Sucre-Monumento a Monteagudo"
7	1910	PM 72	Enviada desde Concepción	N° 1012 Propiedad de los Editores Mattensohn & Grimm, Concepción "Puerto Montt, Plaza" – Chile
8	1910	PM 83	Enviada desde Santiago	"Subida al Cerro de Santa Lucia-Santiago de Chile"
9	1911	PM 85	Enviada desde Concepción	Carlos Brandt, Concepción. N° 523. Fotografía retocada como pintura - Chile "Chilena en traje de Mapuche"
10	1911	PM 86	Enviada desde Concepción	Propiedad de los Editores Mattensohn & Grimm, Concepción/ Serie: N° 1018 Paisaje rural "Victoria" –Chile
11	1916	PM 128	U.P.U. Enviada desde La Paz	Editores Biggemann & Ca., La Paz Bolivia/Serie: 66 "Navegación a vapor en el Lago Titicaca. Bolivia"
12	1918	PM 139	Enviada desde Arauco, Chile	Fototipia Kock.-Concepción propiedad-Chile "Escuadra chilena Blanco Encalada"
13	1919	PM 144	U.P.U. Enviado desde Tarija, Bolivia	"Rep. Argentina-Paisaje en el Tigre"
14	1927	PM 149	U.P.U. Enviada desde Santiago, Chile	Artículos fotográficos casa Losada Pasaje Matte 56 Santiago - Chile Embajada Americana en Santiago de Chile. S. Lobos E.

Elaboración propia, con base en la Colección Fotográfica X. Medinacelli.

Entonces, solo 14 postales de las que conservo no fueron de origen europeo. De estas, cuatro fueron pintadas a mano en formato de postal y enviadas dentro del mismo internado. Es posible que las normalistas fueran muchachas de pocos recursos económicos, como indica un artículo acerca de las normales en Chile² o que, estando internas, no podían acceder fácilmente al comercio.

María Gutiérrez recibió postales de sus amigas de Chile, donde había estudiado, se puede advertir que 7 de las 14 tarjetas se habían publicado en ese país. Dos postales eran bolivianas: una de Potosí y otra de La Paz. Y, la última, de Argentina, pero fue enviada desde Tarija. Las imágenes de estas postales son totalmente diferente a las de origen europeo. Estas últimas tenían como *leit motiv* modelos: sobre todo mujeres, en actitudes que revelan la estética del momento, además niños y niñas, parejas y flores con un aire romántico. Esas imágenes fueron el medio a través del que se hicieron visibles los valores imperantes respecto a las mujeres³. Un estudio a propósito del pintor catalán Casas resume de este modo la estética imperante:

Particularmente en esta época que analizamos, el artista optó por reflejar mujeres de estados de ánimo melancólicos, quebrados por el esplín. Sus figuras femeninas parecen saber poco del bullicio, pues tienden a la pesadumbre, al afligimiento. La soledad y el alejamiento psicológico de las mujeres de Casas se producen incluso cuando no están solas, entonces la incomunicación es mucho más sutil, pues no se comparte nada más allá de la cercanía física. (Rodríguez, 2012: 9)

2 “En el año 1854, abre sus puertas en Santiago la primera Escuela Normal de Preceptoras, un hito importante que contribuyó a la inserción de la mujer en el mundo profesional. Esta escuela estaba a cargo de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús y se diseñó especialmente para quienes eran consideradas las mejores maestras de Chile, aquellas en las que según el Estado, se debía confiar la educación de los estudiantes de primaria en las escuelas públicas del país. Ese año, la Escuela Normal contaba con un total de 40 alumnas, en su mayoría de origen humilde quienes encontraban en la oportunidad de ingresar a esa escuela una alternativa para generar ingresos” (Londoño, 2017).

3 Las representaciones femeninas hegemónicas, a través de las formas de exposición-ocultamiento del cuerpo y a través de las modalidades de relación social entre los sexos. Modas en el vestir y modos de comportamiento se precisaron para regular las estéticas y disposiciones corporales de las mujeres a partir de una apariencia deseable (Kaczan, 2012:1).



Varias postales con el canon de la imagen femenina.
Fuente: Colección Fotográfica X. Medinacelli.

La primera mitad del siglo XX se constituye, en este sentido, un periodo histórico donde la presencia de los registros visuales se multiplica y se diversifica. La generalización de la fotografía, el empleo de imágenes en las publicidades de productos y el gran desarrollo de la pintura con exponentes renombrados a nivel nacional e internacional constituyen un sello de época distintivo. Se trata de un periodo en el que, de modo incipiente, la sociedad comienza a modernizarse y las mujeres ingresan al campo laboral (Marengo, 2021: 78).

De cierta manera, las representaciones femeninas de las postales constituyen formas de comunicación que permiten interiorizar ciertas prácticas sociales. Se trata de una manera en que el mundo femenino es representado e interpretado y muestra lo que se espera de las mujeres.

En las postales se representan algunos paisajes, una sola tiene, como tema central, un pavo con sus plumas reales; otras tienen: un ángel, unas frutas, la pintura de un tren y solamente una tiene un varón que está solo. En Europa era común representar estaciones de trenes y ferrocarriles, se trataba de una muestra del avance tecnológico y de la modernidad; pero al parecer, para la exportación las postales predilectas eran aquellas que tenían a esas modelos de una estética particular sobre lo femenino y fueron las que tuvieron mayor difusión.

En cambio, las postales publicadas en Sudamérica, que circularon entre las amistades de mis abuelos, tienen otra temática. De ellas solamente una representa una persona, se trata de una mujer chilena vestida con ropa tradicional mapuche, postal que exhibe a la indígena como algo exótico y para ser mostrado al mundo. El resto son paisajes, como Puerto Montt, la subida al Cerro Santa Lucía, en Santiago o el Tigre, en Buenos Aires; otras tienen que ver con logros tecnológicos o arquitectónicos, es el caso del Crucero Esmeralda, la famosa escuadra Blanco Encalada de Chile o la navegación a vapor en el lago Titicaca. En la arquitectura, se muestra con orgullo la Embajada americana en Santiago y el Monumento a Monteagudo en Sucre.

De las 7 postales chilenas, 3 tienen temas que tienen que ver con el mar: una es Puerto Montt, otra muestra los barcos de la escuadra Blanco Encalada y, la última, el crucero Esmeralda en Tomé.

María y Francisco pertenecían a una generación que le tocó vivir un período de contradicciones, pero también de esperanzas, se trataba de un momento de quiebre en la historia. El cambio de siglo implicó también un cambio de época y el modernismo se abrió paso con un soplo renovador. Además, su época fue un periodo de cierta apertura hacia el empoderamiento femenino gracias, sobre todo, a la educación. En Bolivia, particularmente las primeras décadas del siglo XX fueron un “momento constitutivo” no solo de la literatura, sino también de la nación boliviana (Wiechtüchter et al., 2002). Entonces, terminaría el “arco colonial” para inaugurar el modernismo y la

modernidad (Ibíd.: 51), con todas las contradicciones que esto supone, pues es un momento también de asimilación del pasado, como escribe Antezana (en el “Umbral” del texto citado). María Gutiérrez, más que Francisco, fue activa participante de este momento histórico. Como la mujer moderna que era salió a trabajar ocupando el cargo de maestra, su profesión, esa actitud se trataba, en cierta manera, de una extensión de las relaciones de la vida familiar. Además viajó, fue directora de escuelas y fundó liceos, haciéndose un prestigio entre las jóvenes de su tiempo. María, junto con un grupo de intelectuales de Potosí, entre los que destacaba Carlos Medinaceli, fundó el grupo literario Gesta Bárbara.

Sin embargo, es la distancia en relación al tiempo lo que nos permite hacer estos juicios, en su momento ellos y sus mensajes estaban inmersos en el diario vivir, y es en ese contexto en el que observamos las postales. Por ello, los lugares de envío y recepción de las mismas corresponden a las biografías tanto de Francisco como de María y son una muestra de la vida cotidiana y movilidad de personas que vivieron en Sucre y Potosí a principios de siglo XX. Para este artículo asumimos la propuesta de pensar la diferencia sexual, como diferencia y no como desigualdad. Del mismo modo, Soux propuso en su momento que se trata de “un ejercicio de pensar este mundo femenino y estos espacios de sociabilidad, desde un lugar de enunciación que parta desde fuera del espacio de poder y del ‘orden simbólico’ masculino” (2014: 34). Sin embargo, ellos cuando eran jóvenes también se relacionaban dentro de sus espacios de sociabilidad, como veremos.

Algunas postales fueron enviadas a María Gutiérrez cuando se encontraba en Santiago o en Concepción y corresponden al periodo de sus estudios en Chile. Se trata de actos de cortesía, de una muestra de familiaridad con ciertos elementos modernos como el uso de las postales, pero también del uso de nuevos códigos de relacionamiento. Pero quizás lo más importante es que ella y sus amistades encontraron un espacio propio que les permitía sustraerse del ámbito masculino (Soux, 2014: 35).

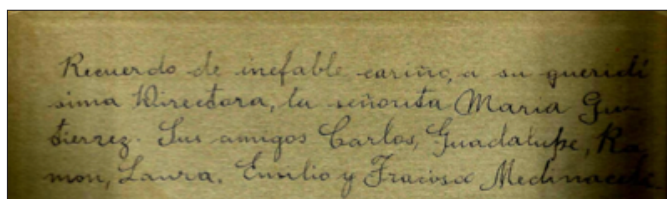
Muchas de las postales fueron enviadas desde la misma ciudad e incluso desde el mismo instituto. Lo propio ocurrió con las de Francisco cuando estaba en Sucre o Potosí. Es más, la mayoría de ellas se mandaron de Santiago a Santiago, de Concepción a Concepción, lo propio en Sucre y Potosí. Algunas se mandaron por correo, que por lo visto llegaba a los lugares más recónditos –como aquellas que llegaron por correo a la hacienda Miculpaya– y otras se enviaron a través de amistades, de ello hay constancia en las propias postales donde piden que una persona entregue una postal a otra.

Se enviaron de Sucre a Potosí y viceversa, algunas se intercambiaron con Oruro, La Paz y Tarija. Varias postales se enviaron a poblaciones pequeñas. En Chile llegaron hasta Arauco, Chillán, Lebur, Los Ángeles, Tomuco, o Tomé,

por ejemplo; y, en Bolivia, como los protagonistas vivieron en Potosí y Sucre, también figuran lugares como Cotagaita, Collahuasi, Porvenir, Tinquipaya, Tupiza, Chaicoma e incluso la hacienda de Milculpaya, que era propiedad de la familia de Francisco. Solamente una llegó de más lejos, pero se trata de una postal dirigida por Rouma a Teófilo Terán en 1913, que la mandó desde Bruselas a Sucre y esa postal, de alguna manera, llegó a las manos de María.

Las tarjetas Francisco Medinaceli

La circulación de postales me permitió armar algunas partes de la biografía de mi abuelo, pero al mismo tiempo confirmar la importancia de las poblaciones más pequeñas del sur de Bolivia en las primeras décadas del siglo XX. Esta realidad y estas poblaciones están muy bien retratadas en la novela *La Chaskañawi*⁴, del contemporáneo de mis abuelos Carlos Medinaceli, quien además fue amigo tanto de María como de Francisco en Potosí. Las postales también dan cuenta del pequeño ambiente en el que desarrollaron sus vidas personales.



Anverso y reverso de la fotografía que Carlos Medinaceli le envió a María (Colección Medinaceli).

4 La novela fue publicada en Buenos Aires 1947, pero fue escrita con anterioridad durante un largo tiempo y está ambientada a inicios del siglo XX.

Francisco vivía en Potosí y de allí viajaba, frecuentemente, a la hacienda Miculpaya, lugar donde vivían sus tías Carolina y Plácida. Nació un 29 de enero alrededor de 1890, probablemente en Potosí. Tuvo varios hermanos de los que tenemos noticia a través de la correspondencia: Roberto, Alberto, tal vez Elena (CPM N° 78, año 1911) e Isabel, que parece ser la menor.

Es probable que estudiara la secundaria en Potosí, donde hizo sus amistades más cercanas y más adelante fue a Sucre para entrar al cuartel, donde permaneció el año 1908, luego retornó a Potosí. Sus viajes eran frecuentes entre Potosí, Sucre y Miculpaya.

Entre 1907 y 1918 mantuvo correspondencia con algunos amigos y sobre todo amigas. De las 55 tarjetas postales que dejó, solamente 9 eran de varones. Es el periodo en el que, como joven, su prioridad era el enamoramiento y las relaciones con otros y otras jóvenes. A través de las tarjetas se puede conocer elementos del comportamiento diferenciado de los jóvenes de ambos sexos.

Pequeñas historias de amor

Las primeras tarjetas de Francisco son de enero de 1907, de sus amigas Candelaria y Delmira Aramayo que, desde Cotagaita, le dieron la bienvenida a Potosí. En febrero de ese mismo año, su amigo Luis Maurice le escribió a Miculpaya (vía Puna) desde Sucre. Así, sucesivamente, distintas amigas le escribieron varias veces, el motivo varía entre responder a una postal, dar la bienvenida, felicitar por el cumpleaños o el año nuevo. Algunas parecen no tener propósito concreto, sino el de estar en contacto y hacer saber que se desea continuar con los mensajes. Por lo visto, Francisco les escribía constantemente, pero no conocemos, sino por algunas referencias, lo que les dijo. Varias de las postales eran parte de un galanteo, algunas más explícitas que otras y algunas amigas eran más tímidas que otras.

Por ejemplo, su amiga Emilia Hochkfler, una de la tres hermanas, le escribió desde 1907 hasta 1911. Pensamos que hubo alguna atracción entre ellos cuando ella le escribió “Pancho: Quien bien estima nunca olvida. Estas pocas palabras le dirán cuánto lo estima su amiga. Emilia”. Ella también vivía en Potosí, así es que se podían ver y seguramente él la visitaba. Algo similar le reiteró en 1908, cuando Francisco se fue al cuartel. En 1909 lo felicitó por su cumpleaños. En 1910, desde Porvenir, le volvió a escribir. Ese año le preocupaba que se hubiera resentido con su mamá. Finalmente, en 1911, en la última postal que tenemos de ella, le escribió por su cumpleaños, pero ya no le dijo Pancho, sino Francisco y “estimado amigo”, además mandó la tarjeta a nombre de ella y hermanas como rompiendo cierta intimidad entre ambos. Da la sensación de que por algún motivo que desconocemos cambió la forma de relacionarse con su antiguo amigo.

Otra es la historia con Rosa Careaga con quien se escribió a partir de diciembre de 1910. Recibió tres mensajes el mismo mes, el 10, 17 y 24, una respondiendo a su tarjeta y le cuenta que su padre no aceptará la prefectura de Potosí, en medio de la nota le dio el mensaje de otra amiga. Una semana más tarde le volvió a escribir indicando que Isabel, amiga de ambos, le entregaría 6 claveles. Es la segunda postal en la que otra amiga está en medio. Y la tercera hace referencia a algún joven que le mandó un mensaje a través de Francisco (postales 74, 75 y 76). Las imágenes de las tres tarjetas son de la misma serie, pero la última es la de una joven recibiendo flores de un galán. Esta, relacionaba directamente el tenor del mensaje con la imagen.

Por último, en 1912, Rosa le escribió desde La Paz, el motivo era mandar una tarjeta a otra persona. Le consultó si estaba de viaje “con dirección a las maniobras”. Dos años más tarde, Rosa utilizó la misma serie de postales con una pareja contemplando a su bebé en la cuna (CPM N°100, año 1912). Al parecer el mercado de postales era bastante restringido. En marzo de 1913 le escribió nuevamente con una despedida efusiva de “su afectísima amiga Rosa Careaga” (CPM N° 104, año 1913) y en diciembre del mismo año, desde La Paz, le pidió que entregue otra postal y aquí nos enteramos que Rosa era su prima. Comprobamos por la letra que era la misma persona que le vino escribiendo desde 1910. En 1914 le envió un abrazo. Finalmente, en una postal sin fecha que es probablemente de 1918 o 1919 le reclamó que no le hubiera avisado que estaba de novio (CPM N°161, año s/a). Allí termina su correspondencia. ¿Hubo una atracción entre los primos? Nos quedamos con la pregunta, pero al parecer no era buena idea escribir con tanta familiaridad al primo casado.

Breves referencias a otros “pequeños amores” son las de Hortencia Hochkfler, quien le habría hecho algún juramento a Francisco, “mi juramento no lo recuerdo...” le escribió en 1908 (CPM N°33). Lo felicitó también, efusivamente, por su cumpleaños en 1909 (CPM N°55). Por otra parte, una amiga que firma con sus iniciales A. C. en 1916 le escribió desde Sucre lo siguiente:

Recordado F. No sé cómo expresarte el intenso placer que he experimentado al recibir las amorosas frases con que usted me recuerda, ellas me traen la alegría a mi atribulado espíritu que son el reflejo de su noble corazón. Correspondo a todas sus caricias, que mi cariño hacia usted se aumenta en intensidad, hasta el extremo de constituir mi única, mi sola preocupación. Su amiga A.C. (CPM N°125, año 191)

Francisco escribió a otra amiga sugiriendo que soñó con ella y la respuesta fue muy efusiva, pero no tenemos fecha ni nombre (CPM N°156, año s/a). Finalmente, los amigos reiteraron que su enamorada era doña Manuelita Palma (CPM N°69, año 1910), pero no queda ninguna postal de ella.

“Querido hermano...”

La relación con los amigos era totalmente distinta, en cuanto al lenguaje, los temas y las imágenes de las tarjetas: “Querido amigo”, “Querido Pancho”, “Chico Pancho”, “Querido hermano”, “Monsieur Francisco Medinaceli” o “Querido Epistoco”, muestran más cercanía y humor en el trato. Los amigos le escribieron desde Sucre, La Paz, Tupiza, Tarija y desde el propio Potosí. Y le enviaron a Sucre, Potosí o la hacienda Miculpaya algunas postales, con los mensajes más picantes, fueron enviadas por su grupo de amigos, quienes mandaron una sola postal, donde varios pusieron sus mensajes. No es difícil imaginar la diversión que les causaba tanto a los remitentes como a Francisco que estaba solo en la hacienda.

Se trata de saludos a él o a su familia, para saber cómo la estaba pasando o para anunciarle una llegada, por ejemplo. Gracias a esto nos enteramos que tenía un hermano llamando Antonio, probablemente mayor que él, otro llamado Alberto y una hermana cuyo nombre era Isabelita, tal vez la menor.

Los amigos de los que se conservaron tarjetas son: Roberto Federici, Luis Maurice, A. Arana, Alfredo Gariazzo, B. Saavedra N. Claudio, R. Rodríguez, Francisco NN, T. Cortés (Él lo llama con otro apellido, Pancho Villalba). Varios de ellos eran amigos por haber compartido su tiempo en el cuartel y formaron lo que llamaron una “cuerda”. Su amigo Roberto Federici es el que envió saludos a cada persona de la familia y le dio sus condolencias por la muerte de Romualdo en 1909, pero no sabemos de quién se trataba.

Al parecer pasaba largas temporadas en la hacienda, seguramente en vacaciones, pues las otras tarjetas tienen mensajes de adolescentes con el siempre presente tema del sexo. Con humor le enviaron a Miculpaya, añadiendo “Suculpaya”, “Tú culpa ya”. Las tarjetas con estos mensajes de juegos sexuales son de un grupo de amigos que le escribían de Potosí cuando estaba en la hacienda:

“Los lindos brazos y formas de las presente no le vayan a poner en sostenido...” (CPM N° 158, año 1908) “¿Ya llegaron nuestras...niñas?” (CPM N° 99, año 1912) o “Cochino. No vayas a apretar a Doña Manuelita Palma al ver está Eva...” (CPM N° 69, Año 1910) o “a epístola la vi esta mañana por la puta que recia está, manda huevos su salero...” (CPM N° 71, año 1910)

Entre algunas otras frases más subidas de tono, también se encuentran imágenes de postales con el mismo tenor, estaban de acuerdo al tema y a la época, escritas entre 1908 y 1910, cuando tendría unos 18 o 20 años.



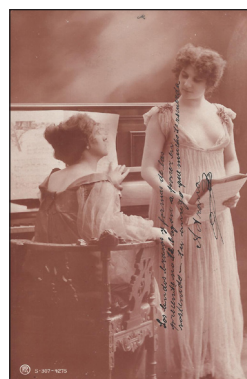
CPM N° 39, año 1908



CPM N° 69, año 1910



CPM N° 70, año 1910



CPM N° 158, año s/f

Algunos datos biográficos de Francisco Medinaceli

De mi abuelo Francisco sé muy poco, escuché que era tranquilo, que tenía una linda voz y que tocaba charango. Seguro que hablaba quechua tan bien como español y murió a consecuencia de una enfermedad estomacal que contrajo en el Chaco.

En 1907 tuvo correspondencia con varias personas, algunas jóvenes como su amigo Luis Maurici que le escribió desde Sucre a su hacienda Micultapaya, para saludarlo. El lenguaje utilizado es coloquial, le dice “chico Pancho”. Esta tarjeta fue enviada por correo, pues cuenta con la estampilla correspondiente.

En 1907 recibió postales de dos hermanas, Delmira y Candelaria Aramayo, desde Cotagaita a Potosí, con mensajes de amistad, pero con algunos rasgos de un coqueteo sutil. Por otra parte, en 1910 le escribió también su amiga Isabel desde Chaicoma a Potosí:

Señor Francisco Medinaceli Potosí.

Querido Pancho: Recibí su postal o carta, le contesto a las volandas deseándole buena salud. Para usted, mi tía Julia y Alberto envían muchos saludos. Hasta muy pronto, se despide su invariable amiga. Isabel.

O sea que por lo menos entre 1907 y 1910 Francisco estaba entre Potosí y su hacienda Miculpaya. Que sus amigas estén en las provincias da cuenta de la movilidad de este sector social entre la ciudad de Sucre y Potosí y las poblaciones intermedias. También surgen algunas informaciones de las familias que parecen indicar que era común vivir con algunos tíos.

También le escribió desde Corocoro su amiga Candelaria y desde Potosí a Potosí su amiga Emilia Hochfler.

Su última postal es de 1913 y corresponde a un saludo de cordialidad que le envió su prima:

Estimado Pancho: He recibido su bonita postal la que me ha informado de su buena salud de lo que me alegro infinito. Por medio de está señorita le envió muchos abrazos de felicitación por el año nuevo. Hágame favor de entregar la inclusa. Lo abraza su prima Rosa. Señor Francisco Medinaceli. La Paz. Potosí diciembre 30 de 1913.

Conocemos por otras fuentes que el 1 de marzo de 1919 se casó con María Guadalupe Gutiérrez⁵ y juntos se quedaron a vivir en Potosí donde nacieron sus hijos. Más tarde fue a la guerra del Chaco y luego, con su familia, se fue a vivir a La Paz. La última postal que conservaron le fue enviada desde Santiago de Chile por un amigo suyo el 25 de mayo de 1927, cuando ya estaba casado y con hijos.

El mundo femenino y cotidiano de María

De mi abuela sé algo más. A ella la conocí y tengo muchísimos recuerdos de su manera de ser, de su casa, de su carácter y rectitud, de sus penas y de su modo de amar. La vida la había forjado como una mujer disciplinada, había logrado una profesión y reconocimiento gracias a su persistencia e inteligencia. Nacida en una familia humilde en Sucre, logró ser elegida para viajar becada y estudiar en Chile.

Tenía 14 años cuando, en febrero de 1906, viajó a Concepción becada por el gobierno de Montes para ser maestra. Llegó a Oruro desde Sucre a lomo de mula, junto a varias jóvenes que llegaron de distintas ciudades de Bolivia, fue despedida por el propio presidente. Se quedó en Concepción

5 *El Censor*, Potosí, 1 de marzo de 1919. Agradezco el dato al periodista e investigador Juan José Toro.

hasta 1910, cuando terminó sus estudios. Era el período de auge de los gobiernos liberales en Bolivia, para quienes la educación era una prioridad, particularmente la educación femenina. De ese modo, María salió del ambiente familiar y tal vez, sin buscarlo, fue rompiendo cánones sobre el papel de la mujer; lo hizo junto con otras jóvenes que veían al magisterio como un compromiso con el país, pero al mismo tiempo daban pasos decisivos hacia la independencia económica y del pensamiento femenino. Las tarjetas postales son la constatación de que ese tiempo de estudio sirvió para establecer y fortalecer los lazos femeninos.

La abuela María era severa, organizada y muy ordenada, creo que estaba orgullosa de su labor como maestra, le encantaba celebrar sus cumpleaños, a los que llegaban antiguas colegas y estudiantes suyas. Siempre pendiente de las noticias, de los nuevos ministros y de los cambios en el gobierno. Había sido criada en una familia no convencional, era hija de Alberto Gutiérrez y de Paula Moscoso, aunque vivió solamente con su madre y sus dos hermanas, a quienes descubrimos en las postales, pues nunca nos habló de ellas.

En el archivo del Arzobispado de Sucre encontré la partida de bautismo de su hermana mayor, Isabel Gutiérrez Moscoso nacida en 1889 (ABAS Parrquia de Santo Domingo Vol. 63 f.13). También encontré en el Archivo de Sucre que Paula Moscoso entabló un juicio contra Diego Arce, padre de una de sus hijas, pidiendo la pensión que le correspondía. Explicaba que era una comerciante a pequeña escala que ganaba apenas para el sustento (ABNB - CSJCH 1745, año 1901), pero sabía firmar, como se ve en el juicio.

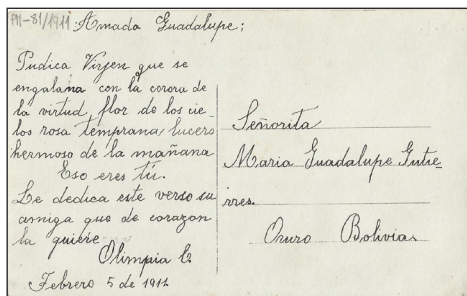


Fuente: Colección Fotográfica X. Medinacelli.

Alumnas del V año, Concepción 30 de agosto de 1910

1. Raquel Gastelú L.
2. Juana Aguilera A. "Coronel"
3. Elena Cid "Nacimiento"
4. Carmela Goycochea A. "Chillán"
5. Eduviges de la Fuente "Levec"
6. Zoila L. Coloma "Galcahuano"
7. Emma Fernández "Temuco"
8. Guadalupe Mercedes G. Y.
9. Albertina Salinas F. M. "San Carlos"
10. Eleonora Bustos "Concepción"
11. Berenice Figueroa "Angol"
12. Amanda Aillón H. "Levec"
13. Berta Baera L. "Temuco"
14. Hortencia Arriagada F. "Concepción"
15. Pastora Fuenralida B. "Chillán"
16. Lidia Díaz D. "Lautaro"
17. Oracia González T. "Concepción"
18. Elena Schmidt G
19. Rosa Alvear C. "Cauquenes"
20. Emma Espinoza C. "Lautaro"
21. Felipa Yerenes Y. "Cauquenes"

Estudió cinco años en el internado de la Normal de Concepción. Terminados los estudios retornó en ferrocarril vía Oruro, donde llegó en febrero de 1911. Seguramente fue testigo del magnífico festejo que ese año hizo en su mansión Simón I Patiño en el carnaval (Cazorla 2018:21).



CPM N° 81, año 1911

Llegó a Sucre, su ciudad natal, donde se quedó hasta 1913. Encontró un ambiente en cierto sentido hostil, pues estaba sobre la mesa la polémica acerca del rol de la mujer en la sociedad y, particularmente, sobre su educación, tema que le tocaba directamente. Coincidió con el debate en la ciudad acerca de la vida laica en el país, el papel de los liberales y la llegada de George Rouma que en 1909 había sido invitado para fundar la Escuela Normal Superior. Los partidarios de la iglesia tacharon al gobierno de “(...) destructor de todo principio o práctica religiosa”, citado en La Capital, Sucre 6 de enero de 1909 (Mamani 2014), llamándolo ateo y anticristiano (Mamani 2014:125). Para los más conservadores, el “Curso Complementario de Educación de Señoritas” que organizó Rouma en 1909 fue un escándalo. El canónigo Córdova lo vio como una amenaza contra la educación cristiana de la mujer sucrense. María se contactó con Rouma y participó en el curso que él organizó, como se evidencia en la fotografía (Mamani 2014: 127). Pero íntimamente no debió ser fácil. Así lo reflejan un par de tarjetas, una de ellas escrita en inglés por un amigo:

María, porque veo en tu rostro tanta calma, es acaso una nube que oculta en el fondo una gran tempestad? Si ella es de dicha sea, más si es de pena huya de ti. Es el deseo de tu amiga. Fortunata.

Sucre, 8 de septiembre de 1911 (CPM N° 89, año 1911).

The sincere women is well regard from her friends understand me? That is my advice Arce A. Happiness (CPM N° 101, año 1913).



Escuela Normal, curso a cargo de George Rouma, Sucre 1911.
Colección Fotográfica X. Medinacelli

En Sucre trabajó como profesora hasta 1913 y colaboró a la fundación del Liceo M. Josefa Mujía, donde también asumió la dirección por algún tiempo (Paredes, 1955 en Mamani, 2014: 56). En septiembre de 1913 todavía festejó su cumpleaños con su familia en Sucre, como consta por las felicitaciones de sus alumnas⁶.

Oruro 1914-1916

Un paso muy importante fue su viaje a Oruro en 1914, se fue dispuesta a vivir sola y trabajar como educadora. En ese entonces Oruro era una ciudad moderna y cosmopolita. Según el censo urbano de 1915, en Oruro había 13.000 habitantes, de los cuales hasta un 20% eran extranjeros. Allí trabajó primero como directora de la escuela de niñas en 1915 y fundó la primera brigada de “Girls scouts” en Bolivia, de las más tempranas de Sudamérica⁷. En 1916 fue directora de la Escuela Modelo de Señoritas, según anotó en las fotos, aunque no encontré otros datos al respecto. Su tiempo en Oruro fue de años muy felices, pero fue destinada a Potosí a partir de 1917.



Edificio del colegio- 1915
Parece que María está en el balcón.
Colección fotográfica X. Medinacelli.



El local del Liceo Juana Azurduy,
en la actualidad.
Foto periódico La Patria, Oruro, 22/09/2013.

- 6 Postales N° 106 Eug. Iturralde, 107, 108 y 109 del año 1913. Las alumnas Hercilia y Elena Durán, D. Hurtado y Mercedes Pérez.
- 7 Exposición escolar nacional de 1915. El jurado calificador otorga a la señorita María G. Gutiérrez directora de la escuela primaria de niñas de Oruro, mención honrosa por la fundación de primera Brigada de girls scouts en Oruro. El ministro de instrucción pública le dio el diploma de honor. En la Paz en marzo de 1916. Ministro de Instrucción Pública E. Sanjinés. Vocal del Jurado: D.S. Bustamante. Vocal del Jurado: Víctor Muñoz Reyes. Secretario de la Dirección de Instrucción y del Jurado: Enrique Finot.



Personal docente del Colegio Modelo de Señoritas, 1915.
Al centro María Gutiérrez como directora - Colección fotográfica X. Medinaceli.

Potosí 1917

Su estadía en Potosí tuvo tres consecuencias importantes: primero, fundó el “Liceo de Señoritas Sucre” que hoy lleva el nombre de “María Medinaceli”; luego, junto con otros jóvenes intelectuales fundó Gesta Bárbara; y, finalmente, se casó con Francisco Medinaceli, con quien tuvo 6 hijos.

En 1917 ejerció como maestra de la Escuela Primaria de niñas y un par de años después fundó el liceo que hoy lleva su nombre. Esta institución educativa el año 2019 festejó su centenario.

En Potosí hizo amistad con Carlos Medinaceli, Luis Subieta Sagárnaga y, de alguna manera, conoció a su futuro esposo Francisco Medinaceli.



La pareja: María Gutiérrez y Francisco Medinaceli.
Colección fotográfica X. Medinaceli.

Su vida tuvo un cambio importante, encontró en Potosí un ambiente cultural e intelectual de vanguardia. En la Villa Imperial conoció a músicos, pintores y poetas con profundas raíces locales, donde cobraría forma el indigenismo, por ejemplo, de la pintura Cecilio Guzmán de Rojas o *La Chaskañawi* (1947) de Carlos Medinaceli. Encontró una preocupación por lo que ocurría en el mundo, pero había una mirada menos señorial que en Sucre, no tan política como en La Paz y menos industrial que en Oruro. Según el músico potosino Alberto Villalpando:

Yo desearía transmitirle a ustedes el insólito mundo que era el Potosí de mi niñez y de mi adolescencia: una extraña coexistencia de hechos y sucesos incongruentes, como si fuese un archipiélago, generaba una atmósfera delirante, donde todo era posible y donde el cultivo de las artes, activo y prolífico, ocupaba un lugar singular, único. En una isla un grupo de pintores no se daba sosiego. Allí nació el arte abstracto, en la obra de Carlos Iturralde, pero también el indigenismo, en la obra de Guzmán de Rojas. En otra isla, más allá, Eduardo Caba y el mismo Iporre Salinas se volcaban hacia lo indígena, por una presencia acústica en el aire, quizá para nosotros excesiva... (Villalpando, 2002: 50)

María conoció a Armando Alba, Arturo Peralta, Carlos Medinaceli, Enrique Viaña, Cecilio Guzmán y otras personalidades con las que compartió ideas y propuestas en la agrupación literaria Gesta Bárbara. Estos jóvenes dieron un vuelco a la sensibilidad de la época y María, como la única mujer del grupo, se enfrentó a su propia realidad y encontró terreno fértil para dar rienda suelta a su pensamiento. Entre las amistades más cercanas estuvo la de Carlos Medinaceli, en varias fotos conservadas por ella se encuentra él, con el plantel docente del liceo femenino; pero especialmente en otra foto están Carlos y sus hermanos y tiene una dedicatoria especial.

Siempre me he preguntado cuál fue la magia de este grupo para que trascendiera las gruesas paredes de la distancia y altura potosinas para constituirse en un grupo que marcó época en la literatura boliviana. Carlos Medinaceli fue la figura que impulsó el movimiento, pero no estuvo solo, junto a él estaba Arturo Peralta⁸, el intelectual que nació en Arequipa, pero creció en Puno, que firmaba como Gamaliel Churata. También estaba Juan Cajal, que fue una figura central, era un joven crítico y radical que inspiró a sus

8 Llegó a Potosí en 1917 y se relacionó con escritores locales con quienes sacudió el ambiente intelectual de la época. En 1919 retornó a su natal Puno donde fundó el grupo Orkopata con quienes editó el *Boletín Titikaka* (1926-1930). Exiliado retornó a Bolivia en 1932 asentándose en la ciudad de La Paz, donde asumió la jefatura de la redacción de *La Semana Gráfica*, en 1935 editó *La Gaceta de Bolivia*. A partir de 1936 fue jefe de redacción de *La Calle*, *Última Hora*, *La Noche* y en 1952 pasó al periódico *La Nación*. Retornó a Puno en 1965 y publicó su única obra: *El Pez de oro* (Barnadas 2002: 509-510).

pares que coincidieron en Potosí⁹. Desde entonces se insinúa algo que va a ser una constante en el grupo y, particularmente, en Medinaceli: preparar un ambiente cultural, pues se daba cuenta que el desnivel entre el intelectual y su medio era abismático (Soruco 2015: 125).

En el primer número de la revista *Gesta Bárbara*, María escribió un pequeño ensayo en el que puso en limpio sus ideas y reflexionó sobre el carácter de ser mujer:

las mujeres nos sentimos en el sufrimiento como en nuestro elemento. Nada nos extraña sufrir; parecemos creadas para la queja, y el llanto tiene poesía en nuestros ojos... pero la felicidad nos sorprende y nos asusta. ... siendo felices y teniendo coraje para reclamar nuestra felicidad, creemos conspirar contra la divinidad del plan natural y en todo caso creemos contraer una deuda con la vida... (FCBCB: 2018: 18)

Este texto fue calificado por Peralta como un “adorable gesto de rebeldía” (Ibíd.).

En el segundo número de la revista *Gesta Bárbara* publicó su poema “Reto lírico”, siguiendo el tono de Adela Zamudio y su “Nacer hombre”, María escribió:

Destino soy mujer, por eso crees
Que he de bajar cobarde la cabeza
Y que mis fuerzas, como tal, no pueden
Contra ti levantarse
Así lo piensas (FCBCB: 2018)

Una vez casada, María ya no participó de la vida bohemia de *Gesta Bárbara*, pero continuó trabajando como maestra. En 1932, en plena contienda con Paraguay, el gobierno la envió a Tarija. Queda ahora investigar qué tareas realizó para que en 1936 el General Enrique Peñaranda le otorgara un diploma por la cooperación patriótica en el curso de la campaña.

Tuvo seis hijos, entre ellos a mi padre Gustavo Medinaceli que, con otros amigos literatos como él, fundó años más tarde en La Paz la Segunda *Gesta Bárbara*. El 2019 cumplió 50 años de su fundación, pero esa es parte de otra historia....

De los seis hijos que tuvo María solamente una hija, Graciela, le sobrevivió; tres murieron muy pequeños, su hija Elena murió a los 15 años y su hijo Gustavo a los 33. María Gutiérrez, quedó viuda y murió en 1979 a los 87 años de edad.

9 Carlos Medinaceli dijo “Churata, que tan impagable servicio ha prestado a nuestra cultura, él fue el iniciador, esto (estímulo) del movimiento [Gesta Bárbara...](#)”.

Las postales de la María Guadalupe

La mayoría de las postales eran de María, de 165, 105 le pertenecían, aunque unas 9 tenían otros remitentes ella las guardó. Las podemos dividir por épocas: un grupo corresponde al periodo en que María estuvo estudiando en Concepción y otro cuando ya regresó a Bolivia.

María Guadalupe hizo amistades en la normal de Chile, tanto con bolivianas como con chilenas, algunas de ellas en Concepción y otras en Santiago. La mayoría de las postales corresponden a estas amistades. Algunas de sus tarjetas son de familiares y otras de amigos y amigas que fue conociendo en los siguientes años. Muy pocas fueron remitidas por sus familiares, lo cual no es extraño pues su familia era bastante reducida y también porque las postales tenían un carácter más superficial que las cartas, que también pueden mandarse entre familiares.

La primera postal que conservó era de su amiga boliviana Ana Rosa Orihuela que también fue becada, en ella le envió saludos desde Santiago en abril de 1906. Por lo visto, ella había enviado postales a sus compañeras de Santiago y recibió respuestas cariñosas, como la de su amiga Elodia Baldivia. El mismo año le escribió desde Sucre Carmen Asebey, que se unió al grupo de estudiantes al año siguiente. De Sucre también recibió la respuesta de Fortunata Mostacedo que tiene la particularidad de subrayar que manda de Sucre “Capital de la República de Bolivia” (CPM 4 – 8).

De la amistad entre mujeres

La relación amistosa entre mujeres, o sororidad, puede transparentarse en la lectura de estas postales. Comenzamos indicando que, prácticamente, en todas hay un tono similar y temas recurrentes. Son educadas y amables, felicitan por el cumpleaños, año nuevo o festividad cívica. Una característica es el “nacionalismo” de este periodo cuando las repúblicas están cerca de cumplir el primer centenario de su creación.

En la correspondencia resalta la particular relación que hubo entre algunas jóvenes a principios del siglo XX. Por ejemplo, Raquel Gastelú envió una postal a María desde Concepción, quien en realidad usaba su segundo nombre, Guadalupe, mientras estuvo estudiando. Raquel se encontraba en la lista de las becarias que viajaron de Bolivia. Ella era de Oruro y había sido destinada a la misma normal que María, por eso llama la atención el tenor del mensaje.

No puedo vivir sin ti ni estar tranquila sin verte olvidarte es imposible. Todo mi fin es quererte. Recibe estas cortas estrofas de tu compañera R. Gastelú. Concepción VI-24 de 1906 (CPM N° 9, año 1906).

Ella misma mandó felicitaciones por el año nuevo de 1907 donde firmó “tu Raquel”. (CPM N°15, 1907), y en su cumpleaños le escribió:

Qué te puedo ofrecer en este día de santa calma y sin igual ventura te ofrezco tan solo el alma mía y un corazón que te ame y te quiera con ternura. “Raquel G.” Querida Lupecita: Mis deseos han sido otros, pero tú debes comprender que no todo lo que se quiere se puede. Sin embargo mi alma te desea muchas felicidades y mil años de vida y goces siempre de las caricias de tu ¡Marion! tuya Raquel.

Con un juicio desde el siglo XXI, podríamos suponer que se trataba de sentimientos de amor y de atracción lésbica, pero la naturalidad con la que se escribió y se conservó la tarjeta permite pensar que hubo una manera distinta de comunicarse y relacionarse entre mujeres. La amistad tenía matices distintos a los del presente, como leemos en otros ejemplos con mensajes relativamente similares¹⁰:

Mi Guadalupe querida: Recibe mis más sinceras felicitaciones en el feliz día de tu natalicio. Tu Eujenia que te quiere hasta la muerte. Hoy - 5-IX-1907
Recibe cariñosos saludos de todos los de casa con especialidad de Eljio y Esther que te quiso tanto desde cuándo le dije tu nombre... (CPM N°24, año 1907)

Guadalupe: Estoy muy sentida porque me prometiste escribirme y todavía no he recibido ni una sola letra tuya. Ya veo que te aprecio verdaderamente...Pero ahí llegaremos a la escuela...!! ¿No? Atte. tu amiga Amanda. (CPM N°38 año 1908)

Señorita Guadalupe Gutiérrez. Calle inconstancia. (CPM N°29, año 1907)

Estimada señorita: No dudo mucho le extrañará mi postal al recibirla; pues es de una desconocida para usted; sin embargo yo le conozco por retrato, el cual me agradó tanto desde que lo vi que no he podido borrarla jamás de mi memoria. Más, hoy quiero lleguen a usted por vez primera mis expresiones de cariño, rogándole al mismo tiempo se sirva aceptar los más cordiales saludos de su desconocida que queda a sus órdenes.

Leyna Esther Villagrán y A.

Calle: “Quiere ser su amiga” (CPM N° 60, año 1909).

“Guadita: Creo que la ausencia no es un motivo de extinguir el recuerdo de la persona que te ama ¿no es verdad? Saluda a tus compañeras y tu recibe el cariño tan sincero de tu amiga Martha E. M. Lian” (CPM N°12, año 1906)

10 “Octavio Paz en su libro sobre sor Juana Inés de la Cruz *Las trampas de la fe...* analiza la relación entre la poetisa y doña María Luisa Manrique de Lara, esposa del virrey de Nueva España. Lo interesante de su análisis es que logra penetrar en la complejidad de la relación entre ambas mujeres, en la que se mezclan elementos de amistad, hermandad y amor platónico” (Soux, 2014:37).

Querida Guadalupe,... Yo recuerdo mucho esa querida escuela en que está mi Elenita. Abrázala y bésala por mí, feliz tú que puedes estar a su lado. Te abraza cariñosamente tu ostigosa "Julia".
(CPM N°43, año 1908)

La relación entre ellas incluía compartir aspectos de la vida cotidiana:

He (sic) Guadalupe: Guárdame mi violín, que se me quedo? que no se pierda. Saludos a todas las compañeritas bolivianas. Cuídame mi violín por favor. (CPM N° 45, año 1908)

Si bien alguna amiga la llama "púdica virgen" otra le dirá "diablita"

Querida Lupita: Hace varios días que pensaba escribirte, pero por saber si te encontraba en esa, no lo había hecho antes.... mi intención no era postal la que te iba a mandar sino carta en la que te contaría algo en lo cual te ibas a divertir, pero ya que no puedo por ahora confórmate con está. ¿Te imaginas cuál es el motivo? ¡No dudo que tú lo comprenderás eres tan diablita!

Concepción 15 de setiembre de 1910 (CPM N° 72, año 1910)

Amada Guadalupe; Púdica Virgen que se engalana con la corona de la virtud, flor de los cielos, rosa temprana, lucero hermoso de la mañana. Eso eres tú. Le dedica este verso su amiga que de corazón la quiere. Olimpia C.

Febrero 5 de 1911. (CPM N° 81, año 1911)

Finalmente llegó la hora de partir y las notas reflejan la importancia y el valor de los momentos compartidos. Experiencias distintas a la de muchas otras jóvenes de su tiempo que no se habían alejado de la casa familiar.

Temuco, 7 de mayo-1911

Lupita de mis recuerdos: ¿Quisieras nuevamente cobijarte en las aulas de la Escuela? ¡Te hago está pregunta porque yo lo deseo de corazón! No te imaginas cuanta pena he tenido al ver que llegó ese día de la recogida y que no tenga que volver otra vez, me llega a doler el corazón al recordarlo. Más el tiempo todo... Señorita María G. Guadalupe Bolivia "Sucre". (CPM N° 84, año 1911)

La cortesía, los buenos modales y el lenguaje sonoro y enfático, expresando los sentimientos íntimos, propios del romanticismo, son parte del protocolo de los mensajes:

Carmen y Sara tienen el honor de saludar a su querida nenita. Oruro, 8 de septiembre 1915. Señorita. María G. Gutiérrez. Presente. (CPM N° 123, año 1915)
¡Feliz Año Nuevo!

Infinito placer embarga mi alma al dirigirme a ti, haciendo votos porque en el 1916 las flores de la ventura sean las que marquen el camino de tu vida. La

amiga que no te olvida. Delmira C. de Cortés.

Tupiza, Enero 1° de 1916. Oruro (CPM N° 126, año 1916)

Ellos escriben a María

A diferencia de Francisco, cuya correspondencia con el sexo opuesto era muy nutrida, María tenía solamente cuatro postales (o quizás solamente conservó esas). Un amigo le deseó felicidades en Sucre (CPM N° 97, año 1912), otro le escribió una nota animándola a ser sincera, probablemente con ella misma, también en Sucre¹¹. El dueño de una pulpería en Oruro la felicitó (CPM N° 116, año 1914) y, finalmente, una nota más larga de felicitaciones con deseos de que encuentre el amor le fue escrita por David Valda en Potosí el año de 1914 (CPM N° 117, año 1914).

Ausencias y variantes en las postales de María y Francisco

Elegimos dos temas para comparar la correspondencia de María y de Francisco, se trata de la relación de María con sus amigas y de Francisco con sus amigos; por otra parte algunos elementos de la correspondencia con el sexo opuesto.

La correspondencia entre mujeres expresada en las tarjetas que se enviaron entre María Guadalupe y sus amigas es muy interesante, más aún si la comparamos con la que tiene Francisco y sus amigos. Entre ellas se conserva mucho las formas y el protocolo, el estilo afectuoso y se dejaba claramente establecido su cariño. El uso del diminutivo fue constante entre ellas: Guadita, perrita linda, mi Elenita, Guadalupe, compañeritas ... Mientras ellos se acercaban entre sí con cariño también, pero menos dulce, más áspero y con más humor: “Querido amigo”, “Querido Pancho”, “Chico Pancho”, “Querido hermano”, “Monsieur Francisco Medinaceli” o “Querido Epistoco”.

El tema sexual en la correspondencia de Francisco con sus amigos no solamente fue abierto, sino central, especialmente cuando eran muy jóvenes y tenían entre 18 y 20 años. Entre ellos hubo un lenguaje directo, con humor desvergonzado. Una manera de construir su masculinidad cuando estaban saliendo de la adolescencia, por ello la constante referencia a temas sexuales. Las postales de mujeres jóvenes que aparentan desnudez fue motivo de risas, mensajes en común y sugerencias sexuales.

En las postales de María no encontramos nada ni siquiera aproximado. Se hablaba muy veladamente del amor con el otro sexo, casi siempre con códigos propios; como vimos no se mencionaba siquiera el nombre del posible

11 The sincere women is well regard from her friends understand me? That is my advice Arce A. Happiness. Texto reverso: Señorita María Guadalupe Gutiérrez- Ciudad. (CPM N° 101, año 1913).

enamorado. Claro que en la correspondencia entre varones se las nombraba excepcionalmente. En varios casos se indicó que temas más privados o explicaciones más extensas lo harían vía cartas tradicionales.

Las mujeres son, con ventaja, quienes más disfrutaron de la correspondencia con el sexo opuesto. Ya vimos que, de las 56 tarjetas de Francisco, solamente 9 eran de amigos, el resto eran de amigas. En cambio de María Guadalupe, de las 100 postales, únicamente 4, eran de amigos. Las posibilidades de esta diferencia son varias, que ella fuera muy seria, poco dada al coqueteo, que no hubiera guardado las postales comprometedoras y que hubiera seleccionado cuáles guardar. Sin embargo, creo que como tendencia se puede sostener que fueron las mujeres quienes dieron mayor dinámica a este flujo de mensajes en Bolivia de principios del siglo XX.

Finalmente, en relación al mismo tema, encontramos una forma de relación cariñosa que rondaba con un amor romántico en la correspondencia entre mujeres. Me resultó sumamente interesante descubrir que no había reparos en expresarse afecto amoroso, hablar de caricias, de necesidad intensa de la otra persona, entre las amigas, sin que esto parezca censurable. Evidentemente no se trata de relaciones lesbianas, aunque en algún caso quizás lo fuera, pero sin hacerse conciencia de la misma. Era una especie de sublimación de los instintos que, sin embargo, no condice con la realidad, pues hasta donde conocemos, aunque de manera superficial, en las ciudades, la cantidad de hijos nacidos fuera del matrimonio era muy grande. Es, precisamente, uno de los temas de *La Chaskañawi* (1947) de Carlos Medinaceli que da vida a los personajes de pueblo donde las mujeres de pollera eran mucho más abiertas sobre el tema sexual y lo vivían con plenitud.

Incluso, como vimos en los datos biográficos de María, ella escribió en las revistas de *Gesta Bárbara* un texto que es una declaración acerca de la fortaleza de las mujeres y un poema cuando estaba enamorada de su futuro esposo. Temas muy distintos a los que escribía en las postales.

De cualquier manera, la fuerza de los mensajes entre las jóvenes normalistas de principios del siglo XX, es una muestra de que a lo largo del tiempo de estudio consiguieron construir un espacio propiamente femenino, formado por las experiencias, actividades y vivencias que constituyeron, finalmente, un lugar propio de enunciación¹².

En su conjunto, la correspondencia analizada tiene relación estrecha con el contexto que se vivía en el país. Por una parte, la transición hacia el siglo de la modernidad que trajo consigo cambio de paradigmas, el siglo XX amplió las miradas sobre la sociedad, así como la insinuación de cambios en la

12 La propuesta de “el orden simbólico de la madre” fue desarrollado por Luisa Muraro y su grupo, una comunidad femenina de filosofía. El tema se desarrolló especialmente en *El orden simbólico de la madre* (1994).

relación entre géneros. A nivel regional el sur del país vivía los efectos de la mediterraneidad, luego de la Guerra del Pacífico que le afectó de manera distinta que al resto del país y sería necesario estudiar eso en otro espacio. Por otra parte, los efectos de la Guerra Federal que impuso el cambio del eje político al norte de Bolivia y, por ende, un inusual cambio de élites. Este fue el país donde vivieron mis abuelos, cuyas historias íntimas se vieron afectadas por todos estos cambios.

Bibliografía

Antezana, Luis (2002). “Umbral”. En: Wiechtüchter, Blanca. *Hacia una historia crítica de la literatura en Bolivia-Tomo I*. La Paz: Fundación PIEB. pp. IX-XXI.

Barnadas, Josep (2002). *Diccionario histórico de Bolivia*. Sucre: Grupo de Estudios Históricos.

Buck, Daniel (2001). Tarjetas postales del pasado boliviano. En: <http://foto-bolivia.blogspot.com/2006/08/tarjetas-postales-del-pasado-boliviano.html>-miércoles, agosto 09, 2006.

Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia (Comp.) (2018). *Revista Gesta Bárbara 100 años* (Núm. 1-10). La Paz: FBCB.

Kaczan Gisela P. (2012). “Figuras femeninas en la mira. Cuerpos, vestidos, imágenes en las dos primeras décadas del siglo XX”. En: Mora. *Revista del Instituto Interdisciplinario de estudios de género*. 18 (2012) 11-28. Universidad Nacional de Mar del Plata. DOI: <https://doi.org/10.34096/mora.n18.323>.

Londoño, Camila (2017). “Escuela Normal de Preceptoras: Un breve recorrido por su historia”. En: <https://eligeeducar.cl/escuela-normal-preceptoras-breve-recorrido-historia>. Agosto 25

Mamani, Lupe Jimena (2014). *Mujeres, madres, esposas y profesoras. Rol de las mujeres según las políticas educativas del periodo liberal en Bolivia (1899-1920)*. Tesis de grado en Historia. La Paz: UMSA Carrera de Historia.

Marengo, María del Carmen (2021). “Ojos que no ven...mujer que se esconde”. En: *Aproximación al estudio de las representaciones visuales de las mujeres a comienzos del siglo XX*, pp. 75-106. Cuadernos de Historia del Arte-Nº 36, NE Nº11- marzo-junio-ISSN: 0070-1688-ISSN (virtual): 2618-5555-Mendoza-Instituto de Historia del Arte-FFyL-UN Cuyo.

Muraro, María Luisa (1994). *El orden simbólico de la madre*. Colección: Cuadernos inacabados. Madrid: Editorial horas y horas.

Onken, Hinnerk (2014). “Visiones y visualizaciones: la nación en tarjetas postales sudamericanas a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX”. En: *Iberoamericana*, XIV, 56, pp. 47-69.

Oporto Ordoñez, Luís (2001). *Las mujeres en la historia de Bolivia imágenes y realidades del siglo XX (1900-1950)*. La Paz: Sol de intercomunicación-Embajada del Reino Unido de los Países Bajos.

Rodríguez Díaz, Nuria (2012). *Las mujeres y un pintor. La imagen de la femme fatale y la mujer española de principios de siglo XX*. Tesis de Maestría de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Complutense de Madrid.

Soruco, Ximena (2015). “Patria y modernidad en Carlos Medinaceli”. En: *Estudios Bolivianos*, N° 22, pp. 122-138. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.

Soux, María Luisa (2014). “¿Mundos femeninos? Los espacios de sociabilidad de las mujeres en la ciudad de La Paz a inicios del siglo XX”. En: *Estudios Bolivianos* N° 21. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.

Villalpando, Alberto (2002). “Música boliviana de la segunda mitad del siglo XX”. En: *Ciencia y Cultura. Revista de la Universidad Católica Boliviana San Pablo*, N° 11, pp. 49-62.

Wiechtüchter, Blanca (2002). *Hacia una historia crítica de la literatura en Bolivia*-Tomo I. La Paz: Fundación PIEB.

Barthes versión Δ : catálogo

Marcelo Villena Alvarado¹

Universidad Mayor de San Andrés

Correo electrónico: awroda@yahoo.com

Resumen

A modo de avance cinematográfico este artículo expone, con los debidos retoques, el capítulo introductorio de un trabajo más extenso y en curso de revisión final: *Barthes versión Δ : La Cámara lúcida, leyendas y otros apuntes*. Este apartado describe, en consecuencia, las premisas, la problemática, el programa, el código y el gesto heurístico que dicho trabajo asume en pos de una versión (llamada Δ) del último libro de Roland Barthes: *La Chambre claire. Note sur la photographie* (1980). En cuanto a las premisas, este apartado expone la perspectiva de una intervención en el campo de la “traducción literaria” y postula la pertinencia de una versión alternativa a la única traducción al castellano autorizada en el mercado editorial: *La cámara lúcida* (Paidós 1990 & ss.). Mediante un estudio de caso, este apartado pasa a despejar la problemática que tal versión encara para luego definir su programa (el de una traducción fragmentaria y solapada en una serie de traslados: ensayos, apuntes, notas a pie de página...) y, finalmente, sus cuidados y maneras: los gestos que conlleva un dispositivo conocido como *camera lucida*. A cada paso y a modo de catálogo, este apartado también ofrece una muestra del tipo de traslado que ensaya la versión Δ : un traslado movido tanto por lecturas especializadas (que desde comienzos del siglo XXI vienen destacando la obra de Barthes en tanto escritor) como por otras lecturas que anudan ese último libro con tradiciones, más o menos actuales, en la literatura europea, latinoamericana y boliviana.

1 Docente investigador de la Carrera de Literatura-UMSA. Investigador titular del Instituto de Estudios Bolivianos.

Palabras clave: Roland Barthes, *La Cámara lúcida*,
Traducción literaria, Literaturas europea,
Latinoamericana y boliviana, Fotografía y artes gráficas.

“Barthes, the Δ version: Catalogue”

Abstract

In the succinct manner of a movie trailer, this article presents, with the appropriate modifications, the introductory chapter of a book in the process of final revision: *Barthes versión Δ : La cámara lúcida, leyenda y otros apuntes*. This section of that larger text describes the premises, the problematic, the program, the code, and the heuristic gestures that such work assumes in pursuit of a version (called Δ) of Roland Barthes' last book: *La Chambre claire. Note sur la photographie* (1980). As for the premises, this section presents some ideas of intervention in the field of “literary translation” and claims the relevance of an alternative version to the only authorized Spanish translation in print: *La cámara lúcida* (Paidós 1990 & ss.). By way of a case study, this section goes on to identify and describe the many problems that the only Spanish version in print has and then it defines a program for its replacement (the program of a sneaky and fragmentary translation in a series of transfers and moves: essays, notes, footnotes...). Finally, some necessary cares and modes are discussed: the gestures that the translation of a device known as *camera lucida* requires from us.

At each step, this catalogue offers samples of the sort of translation that the Δ version attempts: a series of transfers informed both by 21st century approaches that highlight Barthes' work as a writer and by readings that connect his last book to a number of textual traditions, alive and well in European, Latin American, and Bolivian literature.

Key words: Roland Barthes, *La cámara lúcida*,
Literary translation, European, Latin American,
And Bolivian literature, Photography and graphic arts.

Fecha de recepción: 13 de abril de 2021
Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2021

0. Axiomas y definiciones

Pequeño problema:

Cuando, en un cuarto dado, cambiamos el lugar de la cama, ¿puede decirse que hemos cambiado de cuarto, o qué?

(Cf. topo-análisis)

Georges Perec, *Espèces d'espaces*²

Este catálogo funge como capítulo introductorio de una investigación cuya exposición final se halla en curso de revisión y edición: *Barthes versión Δ: La cámara lúcida, leyendas y otros apuntes*. Este catálogo describe, en consecuencia, el propósito, el problema y las maneras que tal indagación adopta en pos de una versión alternativa del último libro de Roland Barthes: *La Chambre claire. Note sur la photographie* (1980)³. Alternativa a la única traducción al castellano autorizada en el mercado editorial (*La cámara lúcida*, Paidós 1990 & ss.), si se quiere, pero también *alter-nativa* en tanto fragmentaria y nacida de una serie traslados (apuntes, notas a pie de página, fotos, notas a pie de foto...) que recurren tanto a algunas lecturas especializadas (que desde fines del siglo xx celebran la obra de Barthes en tanto escritor) como a otras lecturas que anudan ese último libro con tradiciones más o menos actuales de la literatura europea, latinoamericana y boliviana.

Se habrá entendido: si el epígrafe expone la pregunta que originara tal indagación, este catálogo describe las premisas, el problema, el programa, el código y los gestos heurísticos que mueven la versión llamada Δ. Para empezar, tres definiciones venidas del *Diccionario de la lengua española* (2014):

Definición 1: *Traducción*. (Del lat. traductio, -onis ‘acción de pasar de un punto a otro’, ‘traslado’). f. 1. Acción y efecto de traducir. 2. Obra del traductor. 3. Interpretación que se da a un texto...

2 G. Perec (1975): *Petit problème: Lorsqu'on change la place du lit, peut-on dire que l'on change de chambre, ou bien quoi?* (Cf. topo-analyse) (36).

3 Salvo excepciones como esta, las referencias a la obra de Roland Barthes remiten a la edición en cinco tomos de las *Œuvres complètes* (Nouvelle édition revue, corrigée et présentée par Éric Marty, París, Seuil, 2002). El número de tomo es precisado luego del año, en romanos y versalitas; por ejemplo, en lo que respecta a *La Chambre claire*: Barthes, 2002 v: 785-892. Las referencias a los cursos y seminarios, así como las que conciernen a textos publicados después de las *Œuvres complètes* siguen un tratamiento regular. En todos los casos, proponemos una versión que trae directamente a nuestra lengua el texto de Barthes cuya referencia acompaña, a pie de página, la cita del texto en francés. En la bibliografía incluimos las referencias de las traducciones al castellano aquí contrastadas.

Definición 2: *Traducir*. (Del lat. traducere “hacer pasar de un lugar a otro”): tr.

1. *Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra.* 2. *Convertir; mudar; trocar.* 3. *Explicar; interpretar.*

Definición 3: *Traductor*, ra. (Del lat. traductor, -oris ‘el que hace pasar de un punto a otro’, ‘traslado’). Adj. *Que traduce.*

Ejemplo: *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (1990, Barcelona / Buenos Aires, Ediciones Paidós Ibérica S.A. y Editorial Paidós SAICF), volumen en el que Joaquim Sala-Sanahuja (el traductor) traslada al castellano el último libro escrito y publicado en francés por Roland Barthes: *La Chambre claire. Note sur la photographie* (1980, París, Cahiers du cinema / Gallimard / Seuil).

Postulados: Acéptese que desde sus acepciones más comunes la traducción pone en aprietos la idea de una libre circulación de ideas, bienes y personas. Si alguien obstinado lo negara, bastará advertir que, con algunas, la propia y real academia invita a cuestionar la imagen con la que Hermann Broch piensa la traducción: la de una “misión eminentemente democrática y pacifista” (Broch, 2004: 335). Acéptese que dichas acepciones también trasladan los problemas al ámbito de una misma lengua. Si alguien obcecado no lo viera le bastará con visitar *Los cuartos* de Jaime Saenz (1984), *nouvelle* que narra de cosas que pasan por pasadizos, puertas, ventanas y otras concavidades, de cosas que pasan mientras el alma de la tía se interna en regiones oscuras y otros personajes viven a punto de mudarse o mueren en el intento: la hermana de la tía, el adivino Constantino Paucara y la joven Soledad Vaca —ella, al trastear sus cosas en una camioneta que bajaba por la avenida Montes.

Si aún así alguien no lo viera, o lo viera con claridad insuficiente, probará otras variantes de *traducir* en esa misma lengua: trasponer, mudar, verter, trasvasar, trasladar, trasegar, traslapar... Aceptárase entonces que la traducción (aún más la de un texto literario) implica un cuento de nunca acabar: variante Ende de la invocación a San Jerónimo atribuida a Valéry Larbaud (1997); un cuento de nunca acabar que, para colmo, en las últimas décadas habría beneficiado de cierto privilegio. En palabras de Andrés Claro: “La explosiva multiplicación de los trasposos entre territorios, comunidades y culturas, de una parte, y el cuestionamiento a las pretensiones de universalidad de la representación y transparencia de la comunicación del sentido, de otra, han hecho tomar consciencia creciente de la importancia de las dificultades y soluciones en las distintas maneras de comprender y ejercer la traducción, donde el caso límite ha

sido siempre el de la traducción poética” (Claro, 2012: 11). Aceptárase, por ende, que semejante embrollo excede los mojones de una disciplina o especialidad; también los de tal o cual nacionalidad.

La traducción al castellano de *La Chambre claire* no queda exenta de dicha ley. De ahí que los trabajos reunidos bajo el título de *Barthes versión Δ...* tienen una serie de traslados, conversiones e interpretaciones del último libro de Roland Barthes. Dicha tentativa adopta como premisa el “doble rendimiento utópico” que Andrés Claro postula en la práctica y el saber del traductor: “la doble consciencia de imposibilidad y posibilidad, de amenaza y desafío, de fracaso de paso y de paso en el fracaso” (Claro, 2012: 46-47). Por su parte, este catálogo describe los cuidados y maneras que asume tal tentativa.

Axioma 1: No existe traducción automática.

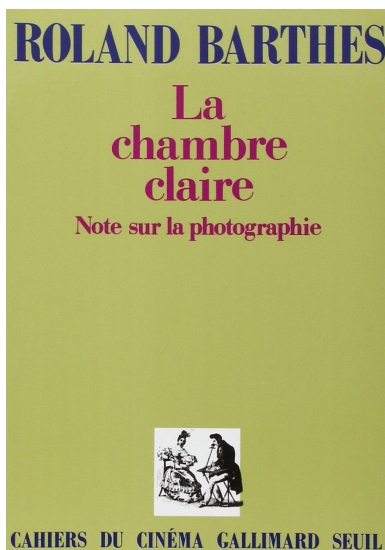
Axioma 2: Oponer una traducción sensual a una literal (Vega, 2004) impone un falso dilema, propio a lo que André Meschonic llamara *dualismo*: “heterogeneidad del significante y del significado, de la expresión y del contenido, de la lengua y del estilo, del sentido y del estilo...” (Meschonic, 1970: 177).

Axioma 3: “cuando se traduce un texto que funciona como literatura, no es la lengua de donde hay que traducir; no sólo lo que dice un enunciado, sino lo que hace un texto” (Meschonic, 2007: 119).

Axioma 4: La traducción comúnmente entendida es solo un vector de todo traslado.

Observación: “nomás traducimos en lenguas que no dominamos”, apunta Andrés Ajens en “La conflagración del yo-yo” (2015). Quizás por esto cuando piensa qué traslada, el traductor no deja de atravesar el ámbito lingüístico para pensar con gestos de distintas artes. Por ejemplo, cuando en pleno siglo XII el trovador Bernart Marti, *lo Pintor*, ya en crisis el Libro y sin rastro de academia, interpreta su propio canto en lengua de *oc* con una imagen de la cetrería: “aun si esto disgusta / os lo aseguro / y la brida y la correa / / así voy enlazando / las palabras y afinando los sonidos / como la lengua se enlaza / con la lengua en el beso” – ... *c’aisi vauc entrebescant / los motz e.l so afinant / lengu’entrebescada / es en la baizada*.⁴

4 Versión guiada por la de Jacques Roubaud (1986) en lengua *d’oïl*. Marti en lengua de *oc* cantaba: *l’espaviers ab bel semblant / va del pueg ves leis volant / la longua trencada, / pren lai sa volada // en breu m’es com fils de lana / lo fortz fres e la capsana, / qui que.s grei, / so.us autrei, / tota.l rengua ab correi. / c’aisi vauc entrebescant / los motz e.l so afinant / lengu’entrebescada / es en la baizada*.



Hecha la observación, cabe asumir que, según los expertos, también habría conflagración del yo-yo con las nuevas tecnologías (axioma 1). Así lo indican las siguientes definiciones.

Definición α . Una versión *alfa* es la primera versión de un programa informático. Todavía inestable, prevé correcciones o depuraciones y aún no pone en práctica toda su funcionalidad.

Definición β . Una versión *beta* es la primera versión completa del programa. Se trata de una versión preliminar propuesta a los verificadores (*beta testers*, *happy few* o público en general) para una prueba de usuario con la que se busca identificar errores menores y considerar sugerencias para las características de la versión final. La versión *beta* constituye un paso intermedio en el ciclo de desarrollo de un programa.

Definición γ . Una versión RC (*released candidate*) es una versión candidata a definitiva. Comprende un producto final preparado para el lanzamiento. En esta fase el producto realiza todas las funciones del diseño y está exento de error que implique un punto muerto en el desarrollo del programa.

Definición δ . La versión RTM (*released to manufacturing*) o de disponibilidad general, también llamada dorada, es la versión final. Se diferencia de la anterior solo por correcciones menores realizadas a último momento. Es considerada una versión muy estable y relativamente libre de errores. Tiene la calidad adecuada para su distribución y uso entre los usuarios finales: su código ha sido completado y el programa está listo para la venta.

Observación: Problema, algunas empresas recurren a otras letras griegas para designar versiones prácticamente completas, pero que todavía están a prueba. *Gamma*, *delta*, etc.: versiones que se encuentran entre la fase *beta* y la RC; *omega*, una versión supuestamente libre de errores y en proceso final de prueba. No será la opción de la empresa denominada *Barthes, versión Δ*: La cámara lúcida, *leyendas y otros apuntes* y concebida tras alguna escaramuza⁵.

A primera vista, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (Paidós, 1990: presuntamente adquirida a una editorial catalana más modesta) sería una versión RC o candidata a definitiva de *La Chambre claire. Note sur la photographie* (1980). Por consiguiente, las numerosas reimpresiones hechas por la editorial Paidós corresponderían con sucesivas versiones RTM, doradas o de disponibilidad general, en tanto se diferencian de la primera solo por correcciones menores realizadas a último momento. Por ejemplo, cuando traducen la dedicatoria del libro (“*En hommage à L’imaginaire de Sartre*”) primero como “En homenaje a *La Imaginación* de Jean Paul-Sartre” (*sic*: i.e., *L’imagination*, 1936) para luego rectificarla como “En homenaje a *Lo Imaginario* de Jean Paul-Sartre” (i.e., *L’Imaginaire*, 1940). No obstante, ninguna de dichas reimpresiones puede considerarse como versión RTM, dorada o de disponibilidad general. Mucho menos como versión *omega*.

De muestra, un par de botones: todas simple y llanamente omiten el fragmento de *la Vía tibetana* elegido por Barthes como texto de contratapa en la primera edición de *La Chambre claire*; así como la fotografía de Daniel Boudinet que en la primera edición ilumina el libro desde el umbral (*Polaroid*, 1979), la única fotografía a color de *La Chambre claire*. Pero no es solo en el paratexto que dichas reimpresiones refutan la idea de una versión RTM, dorada o de disponibilidad general, más aún la de una *omega*. Aunque estables y adecuadas para la distribución, uso y venta entre los usuarios, presentan más de un punto muerto en el desarrollo del programa: quizás en razón de un código deficiente o incompleto, quizás en razón de cierta premura por publicar a un autor reconocido en el mercado académico y editorial.

En el mismo proemio, por ejemplo, dichas reimpresiones vienen a deslucir la puesta en escena de un incidente considerable que ocurre ante los ojos del propio Jerónimo, el último hermano de Napoleón. Ni qué decir de la obra fina, cuando líneas más abajo proponen: “Decreté que me gustaba la fotografía *en detrimento* del cine, del cual, a pesar de ello, nunca llegué a separarla” (Sala-Sanahuja, 1990: 29): “en detrimento” –reimprime Paidós (y no *en contra del cine*) pasando también por alto el apócope y la sustantiva mayúscula que distinguen el objeto de un amor: *Je décrets que j’aimais la*

5 Sobre antecedentes y nuestras escaramuzas previas, ver “Barthes en castellano”, en *Roland Barthes, el placer del gesto y el modelo de la pintura* (2015); también “Barthes-La Paz, un paso atrás, atrás, atrás...”, en *Coloquio internacional Roland Barthes Amateur. Memorias* (2016).

Photo contre le cinema, dont je n'arrivais pas cependant à la séparer (Barthes, 2002 v: 791).

El caso es que las versiones *pseudo* RC y *pseudo* RTM gozan del monopolio de Paidós sobre “todas las ediciones en castellano”. Tal privilegio constituye un obstáculo para el registro de una empresa similar en otra empresa. Pero también un refugio o defensa, ya que su distribución, disponibilidad para la venta y uso generalizado permiten imaginar una versión exenta de transitar todas las fases de desarrollo de un programa, de la alfa hasta la omega. Tal versión solo requeriría la actualización de un código modificado. La hemos llamado Δ en virtud de la siguiente definición.

Definición Δ . Una versión *delta* es una actualización que solo requiere descargar el código modificado, no el programa completo. El nombre deriva de que, en matemáticas, esta letra griega refiere el cambio o diferencia entre dos valores próximos de una magnitud.

Usos y aplicaciones

- 1) Actualizar las versiones *pseudo* RC y *pseudo* RTM de *La Chambre claire* llevándolas del ámbito de la traducción automática al de la traducción llamada literaria o poética.
- 2) Emular los trajines de ese joven al que saludara Víctor Hugo por “repercutir Shakespeare del inglés al francés”: “al lado de esa primera ocupación, que es la de reproducir a Shakespeare, había una segunda, comentarlo” (Hugo, 2004: 285).
- 3) Simular, con todo y las diferencias del entorno experimental, las dos operaciones que Fray Luis de León ensayara al trasladar el *Shir Hashirim* en la *Traducción literal y declaración del libro de los Cantares del Rey Salomón*: “la una es volver en nuestra lengua palabra por palabra el texto de este Libro: en la segunda declaro con brevedad no cada palabra por sí, sino los pases donde se ofrece alguna oscuridad en la letra, à fin que quede claro su sentido entero, y después de él su declaración” (de León, 1789: xii).

En síntesis, la versión Δ de *La Chambre claire* tiene el propósito de volver a nuestra lengua no el libro de Barthes palabra por palabra, sino tan solo los pases en que las versiones *pseudo* RC y *pseudo* RTM de *La cámara lúcida* ofrecen claridad insuficiente. Entre el fracaso del paso y el paso en el fracaso, al descargar el código modificado el usuario dispondrá de una traducción fragmentada, pero también acotada mediante alguna forma de glosa o declaración que actualiza otras acepciones del traslado: explicar, interpretar, convertir, mudar...

A continuación, y mediante un estudio de caso, este catálogo despeja el problema, el carácter y el diseño que caracteriza tal programa de actualización.

1. Problema

Véase la foto que aparece en las primeras páginas de *Roland Barthes*, biografía escrita por Thiphaine Samoyault (2015). Permite ver un muro sobre el que una veranda y ramas de árboles echan algo de sombra, a la derecha; en el centro, afiches pegados sobre un grafiti: “*Roulez moins vite / vous pourriez écraser Roland / Barthes*”. ¿Cómo traducirlo?



“Reduzca la velocidad, podría atropellar a Roland Barthes”: desde el punto de vista de una traducción sensual (la que privilegia el traslado de un sentido), tal advertencia no ofrece mayor dificultad en su referencia a las circunstancias del accidente automovilístico del 25 de febrero de 1980; accidente que un mes más tarde, el 26 de marzo, provocaría la muerte del escritor. Algo más de cuidado requiere la ironía del editor que situara la foto en puertas de un libro de más de setecientas páginas cuyo título es, simplemente, *Roland Barthes*. Tal opción editorial llama a preservar la ambigüedad de un verbo (*écraser*) que, desde allí, también alude a eventuales víctimas de un exceso de velocidad en la lectura. ¿La lectura de la imagen y la obra

del biografiado, la del propio libro de Thiphaine Samoyault? Pero es en las últimas líneas que el grafiti alza un desafío, allí donde ese verbo advierte sin tapujos (ni afiches) sobre el riesgo de ¿aplastar, aplanar, atropellar, comprimir, desfigurar o romper (por compresión), moler, chocar, sobreimprimir a Roland Barthes?⁶

Por supuesto, dichas opciones parecen eludir la ausencia de un único verbo castellano capaz de sostener al pie de la letra tal diversidad de significados. Ante el soleado muro parisino, a pie de página o a pie de foto, una nota de traductor no tardaría en poner el dedo sobre la llaga recordando que, para Barthes, ese verbo tiene un carácter especial: deviene sustantivo entre 1971 y 1978 con más de 700 dibujos en blanco y negro y en colores; así como en la serie de ensayos que, como pintor *amateur*, dedicara a la pintura, en particular a las semiografías de André Masson, Bernard Réquichot, Mirtha Dermisache, Cy Twombly: “esas escrituras ilegibles (sólo) nos dicen que hay signos, pero no sentido”⁷ (Barthes, 2002 IV: 284).

Llegado a ese punto, el traductor tampoco se privaría de añadir que en “La semiografía de André Masson” (1973) Barthes define *figura*, precisamente, como un gesto d'écrasement:

Al rectificar milenios de historia escritural, la semiografía de Masson nos remite no al origen (poco nos importa el origen), sino al cuerpo: nos impone no la forma (propuesta banal de todos los pintores), sino la figura, es decir el écrasement [¿aplastamiento, compresión, colisión, sobreimpresión...] elíptico de dos significantes: el gesto que está en el fondo del ideograma como una suerte de rastro figurativo evaporado, y el gesto del pintor, del calígrafo, que mueve el pincel según su cuerpo⁸. (Barthes, 2002 IV: 346-347)

6 Son las acepciones del verbo *écraser* que reúne el diccionario *Littré*: 1. *Briser par une forte compression, par un choc violent...* 2. *Défigurer par une forte compression...* 3. *Anéantir; réduire à rien...* CNRTL: 1. *Aplatir, broyer (une chose, un être vivant) en exerçant une forte pression, sous l'effet d'un choc violent...* 2. *Fouler aux pieds les grappes de raisin pour en extraire le jus...* 3. *Renverser et blesser ou tuer quelqu'un par une automobile...* El *Littré* también recuerda la etimología: Génév. et Berry: *acraser*, del antiguo escandinavo *krasa*, triturar, aplastar, moler, en sueco *krasa*; en ingl. *crash* y *crush*.

7 *Ces écritures illisibles nous disent (et cela seulement) qu'il y a des signes, mais non point de sens* (Barthes, 2002 IV: 284). La versión de Enrique Folch González en “Variaciones sobre la escritura” propone: “Estas escrituras ilegibles nos dicen (solamente) que hay signos, pero no sentido”.

8 *La sémiographie d'André Masson, rectifiant de millénaires d'histoire scripturale, nous renvoie, non à l'origine (peu nous importe l'origine), mais au corps: elle nous impose, non la forme, (proposition banale de tous les peintres), mais la figure, c'est-à-dire l'écrasement elliptique de deux signifiants: le geste qui est au fond de l'idéogramme comme une sorte de trace figurative évaporée, et le geste du peintre, du calligraphe, qui fait mouvoir le pinceau selon son corps* (Barthes, 2002 IV: 346-347).

La versión de Fernández Medrano propone: “La semiografía de Masson, rectificando

A modo de colofón, la nota de traductor destacaría que la duda (entre corchetes) señala alguna opción a la traducción que ofrece Carlos Fernández Medrano en *Lo obvio y lo obtuso* (Paidós, 1987), allí donde el gesto semiográfico es definido como “la colisión elíptica de dos significantes”.

Ante tal indicación, Fernández Medrano alegraría, con toda razón, que a la hora de trazar el perfil de una figura es el propio Barthes quien recurre a otras variantes lexicales. En el seminario sobre el discurso amoroso (1974-1976), por ejemplo, a propósito del muaré o tornasol: “no se trata del tejido (la trama), sino de la superficie, eso que está sobreimpreso (*surimprimé*) en cualquier sintagma. ‘Mejor que *Tejido*, *Muaré*’” (Barthes, 2007: 295)⁹. Así también en la tesis de doctorado publicada en 1967 (*Système de la mode*), cuando de la mano del lingüista y a propósito de trajes, vestidos y *shifters*, el tesista recurre a la nota a pie de página: “La anáfora, según L. Tésnière (...) es ‘una relación semántica suplementaria, a la que no corresponde ninguna conexión estructural’”. El tesista termina la nota acotando con cosecha propia: “Entre el demostrativo *ese* y el traje fotografiado no hay ninguna relación estructural sino más bien, si puede decirse, colisión (*collision*) pura y simple de dos estructuras” (Barthes, 2002 II: 907)¹⁰.

Sobreimpresión, colisión, compresión, aplastamiento... Viendo que la nota se alarga, al pie del soleado muro parisino el traductor evitaría los embrollos para optar, quedamente, por la primera acepción propuesta en diccionarios bilingües: *Écraser*: *aplastar* – lo que en su primera acepción, según la RAE, quiere decir “Deformar alguna cosa por presión o golpe, aplanándola o reduciendo su grueso o espesor”. De este modo el traslado destacaría al menos el gesto semiográfico que, es importante decirlo, excede el ámbito pictórico y textil transitado por Barthes a inicios de los setenta; un gesto que mueve incluso los cursos y seminarios que acompañan y preparan sus dos últimos libros: *Fragments d'un discours amoureux* (1977) y *La Chambre claire* (1980).

milenarios de historia de la escritura, nos remite, no al origen (que nos importa bien poco), sino al cuerpo: nos impone no ya la forma (propuesta banal de todos los pintores), sino la figura, es decir la colisión elíptica de dos significantes: el gesto que permanece en el fondo del ideograma como una especie de trazo figurativo evaporado, y el gesto del pintor, del calígrafo, cuyo pincel se mueve al impulso de su cuerpo” en “La semiografía de André Masson”, en *Lo obvio y lo obtuso*: Fernández Medrano (1987:159).

9 *Mais nos figures : ce n'est pas le tissu (la trame), c'en est la surface, ce qui est surimprimé à n'importe quel syntagme. Mieux que Tissue : Moire* (Barthes, 2007: 295).

10 *L'anaphore, selon L. Tésnière (...) est “une connexion sémantique supplémentaire à laquelle ne correspond aucune connexion structurale”. Entre le démonstratif ce et le tailleur photographié, il n'y a en effet aucun lien structural, mais, si l'on peut dire, collision pure et simple de deux structures* (Barthes, 2002 II: 907, n. 2).

Lo confirma la base de datos de *La revue Roland Barthes* (roland-barthes.org/indexation/html) al situar las pocas ocasiones en las que el calígrafo (¿el pintor?) escribe el verbo (écraser) o el sustantivo (écrasement) más allá del breve texto dedicado a André Masson. Pocas, pero incisivas: su inventario dará una idea de los hilos y la trama que mueve tal actualización.

- 1) En una entrevista de 1971, a propósito de lo experimentado en *S/Z*: “una identificación de las nociones de escritura y lectura: quise ‘aplastar’ [‘écraser’] la una en la otra”(Barthes, 2002 III: 1015)¹¹.
- 2) Ante los dilemas del relato, cuando en el seminario *Le lexique de l’auteur* (1974) Barthes apunta más bien fuera de la narratología:

La voz que recita y duerme = la voz de la Madre. Paradoja: no es por *derecho* que el relato sirve para mantener el hálito, sirve, quizás, para dormir: ‘contar a los niños’; relatos de la velada, es decir para hacer dormir. El ‘suspense’ (la alerta) sería una perversión de la civilización. La voz como *encanto*, es decir independiente de su mensaje (la perversión: *aplastar* [écraser] la voz bajo su enunciado) (Barthes, 2010: 356)¹².

- 3) En torno al registro de lo Imaginario que *Roland Barthes por Roland Barthes* comenzaba a poner en escena en 1975, tratándolo según grados y niveles, tomándolo más o menos en serio. Así en “Al salir del cine”, publicado ese mismo año:

En la sala de cine, por más lejos que esté ubicado, pego mi nariz hasta aplastarla [l’écraser] sobre el espejo de la pantalla, ese ‘otro’ imaginario con quien me identifico narcisistamente (se dice que los espectadores que prefieren situarse lo más cerca posible de la pantalla son los niños y los cinéfilos) (Barthes, 2002 IV: 781)¹³.

11 ... ce que j’ai essayé d’amorcer dans *S/Z*, c’est une identification des notions d’écriture et de lecture : j’ai voulu les ‘écraser’ l’une dans l’autre (Barthes, 2002 III: 1015). La versión de Nora Pasternac en “Entrevista (una conversación con Roland Barthes)” en *El grano de la voz*: (1981: 121) propone: “...una identificación de las nociones de escritura y lectura: quise ‘aplastarlas’ una contra la otra”.

12 *La voix qui récite et endort = la voix de la Mère. Paradoxe : le récit n’est pas fait de droit pour tenir en haleine, mais peut-être pour endormir : « raconter aux enfants » ; récits de la veillée, c’est à dire de l’endormissement. Le « suspense » (l’éveil) serait une perversión de civilisation. La voix comme charme, c’est à dire indépendante de son message (perversión à écraser la voix sous son énoncé)* (Barthes, 2010: 356).

13 *Dans la salle de cinéma, si loin que je sois placé, je colle mon nez, jusqu’à l’écraser, au miroir de l’écran, à cet ‘autre’ imaginaire à qui je m’identifie narcissiquement (on dit que les spectateurs qui choisissent de se placer le plus près possible de l’écran sont les enfants et les cinéphiles)* (Barthes, 2002 IV: 781).

La versión de Fernández Medrano en *Lo obvio y lo obtuso* (1984: 353) propone: “En la sala de cine, por lejos que esté, estoy aplastando mis narices contra el espejo de la pantalla, ese

- 4) En la preparación del “método dramático” durante el Seminario dedicado al discurso amoroso:

DISCURSO / DISCURSO AMOROSO

La diferencia casi nula. Aporía o deconstrucción o también *aplastamiento* [écrasement] del enunciado y la enunciación, subversión topológica (ningún lenguaje está *detrás* de otro). Esto quiere decir que el discurso sobre el discurso amoroso (D / A) se confunde con el discurso amoroso (D = DA). Pero esta igualdad es aproximativa, ingobernable; o también: la diferencia entre D y DA es *casi* nula. La aporía, el interés, está en el *casi*, en la nulidad *imperfecta* de la diferencia: estoy entre la ciencia (distancia máxima entre D y DA) y la *novela* (identidad de D y DA: por ejemplo, el discurso de la novela *Werther*). Produzco una finta de metalenguaje o, también, un “metalenguaje novelesco” (Barthes, 2007: 351)¹⁴.

- 5) Ante el asunto de la moralidad, cuando el joven helenista vuelve a irrumpir en el Collège de France con *Cómo vivir juntos* (1977) a propósito de la *Xeniteía*, “elemento esencial de la doctrina ascética del monacato cristiano antiguo (oriental): desarraigo, expatriación, exilio voluntario (*xenos*: extranjero) = *Peregrinatio*...”. Y esto para luego contrastarla con otra dupla de sustantivo y verbo:

Thlipsis y *thlibô*: apretar, presionar, oprimir, aplastar [écraser], angustiar. Es una prueba impuesta a la *Xeniteía*, una ruptura de *Xeniteía*, el retorno de un pensamiento tierno del mundo. Dejarse llevar por el encanto del recuerdo de los padres, dejarse llevar, en la soledad, por la compasión hacia el padre, la madre, la ternura por los niños, el deseo de un amor, etc. *Thlipsis* = el buen demonio que vuelve con la *Xénitheia*: repatriar el mundo mediante la ternura. (Barthes, 2002a: 171-172)¹⁵.

“otro” imaginario con el que me identifico narcisistamente (dicen que los espectadores que prefieren ponerse lo más cerca posible de la pantalla son los niños y los cinéfilos)”.

- 14 *Discours / discours amoureux : la différence à peu près nulle*. Aporie ou déconstruction ou encore écrasement de l'énoncé et de l'énonciation, subversion topologique (aucun langage n'est derrière un autre). Cela veut dire que le discours sur le discours amoureux (D / DA) se confond avec le discours amoureux (D = DA). Mais c'est une égalité approximative, immaîtrisable ; ou encore : la différence entre D et DA est à peu près nulle. L'aporie, l'intérêt est dans l'à peu près, dans la nullité imparfaite de la différence : je suis entre la science (écart maximum entre D et DA) et le roman (identité de D et DA : par exemple, le discours du roman *Werther*). Je produis une feinte de métalangage, ou encore un “métalangage romanesque” (Barthes, 2007: 351).
- 15 La *Xénitheia* (élément essentiel de la doctrine ascétique du monachisme chrétien ancien (oriental)). = Dépaysement, expatriation, exil volontaire (*xénos*: étranger) *Peregrinatio* (...) *Thlipsis*, *thlibô*: serrer, presser, opprimer, écraser, angosser. C'est une épreuve imposée à la *Xénitheia*, une rupture de *Xénitheia*, le retour d'une pensée tendre du monde. Se laisser aller au charme du souvenir des parents, se laisser aller, dans la solitude, à la compassion pour le père, la mère, ten-

- 6) Así también en *Lo Neutro* (1978), cuando el helenista reincide con la metáfora del muaré o tornasol e imagina una “diaforalogía” –una ciencia de las diferencias, de los matices, de lo Incomparable:

lo Neutro se hallaría en ese matiz (ese muaré): denegación de lo único y sin embargo reconocimiento de lo incomparable; lo único choca en tanto implica precisamente una comparación, un aplastamiento [écrasement] bajo la cantidad, la singularidad y si hace falta la originalidad, es decir los valores competitivos, agonísticos $\neq$ Incomparable = la diferencia, la diaforalogía”. (Barthes, 2002b: 118)¹⁶

- 7) Ante la imagen fotográfica cuando el *spectator*, por accesos, se topa con un tiempo perdido:

Ese *punctum*, más o menos borrado por la abundancia y la disparidad de las fotos de actualidad, se lee a flor de piel en la fotografía histórica siempre hay en ella un aplastamiento [écrasement] del Tiempo eso está muerto y eso va a morir. Esas dos niñas que miran un aeroplano primitivo sobre su pueblo (están vestidas como mi madre niña, juegan al aro), ¡qué vivas están! Tienen toda la vida por delante; pero también están muertas (hoy día), entonces *ya* están muertas (ayer). (Barthes, 2002 v: 867)¹⁷

dresse pour les enfants, désir d'un amour, etc. Thlipsis = c'est le bon démon qui revient dans la Xénitheia : rapatrier le monde par la tendresse (Barthes, 2002a: 171-172).

La versión de Patricia Willson en *Cómo vivir juntos* (2003: 181-182) propone: “*Xeniteía*: elemento esencial de la doctrina ascética del monaquismo cristiano antiguo (oriental). = Desarraigo, expatriación, exilio voluntario (*xenos*: extranjero) *Peregrinatio* [...] *Thlipsis*, *thlibô*: apretar, presionar, oprimir, aplastar [écraser], angustiar. Es una prueba impuesta la *Xeniteía*, una ruptura de *Xeniteía*, el retorno de un pensamiento tierno del mundo. Dejarse llevar por el encanto del recuerdo de los padres, dejarse llevar, en soledad, por la compasión por el padre, la madre, ternura por los niños, deseo de un amor, etc. *Thlipsis*: es el demonio bueno que vuelve en la *Xeniteía*: repatriar el mundo por medio de la ternura”.

- 16 ... le Neutre se tiendrait dans cette nuance (cette moire) : dénégation de tout unique et cependant reconnaissance de l'incomparable, l'unique choque en ce qu'il implique précisément une comparaison, un écrasement sous la quantité, la singularité, au besoin l'originalité, c'est à dire des valeurs compétitives, agonistiques $\neq$ Incomparable = la différence, la diaforalogie (Barthes, 2002b: 118). La versión de Patricia Willson en *Lo Neutro*: (2004: 134) propone: “lo neutro se encontraría en ese matiz (ese muaré): denegación de lo único y, sin embargo, reconocimiento de lo incomparable: lo único choca, en la medida en que implica precisamente una comparación, un aplastamiento bajo la cantidad, la singularidad, si es necesario, la originalidad, es decir los valores competitivos, agonísticos $\neq$ Incomparable = la diferencia, la diaforalogía”.
- 17 *Ce punctum, plus ou moins gommé sous l'abondance et la disparité des photos d'actualité, se lit à vif dans la photographie historique : il y a toujours en elle un écrasement du Temps : cela est mort et cela va mourir. Ces deux petites filles qui regardent un aéroplane primitif au-dessus de leur village (elles sont habillées comme ma mère enfant, elles jouent au cerceau), comme elles sont vivantes ! Elles ont toute la vie devant elles, mais aussi elles sont mortes (aujourd'hui), elles sont donc déjà mortes (hier)* (Barthes, 2002 v: 867).

De un grafiti callejero a *La Chambre claire*, un verbo de uso tan común (écraser) como el de su forma substantivada (écrasement) pone en juego tanto el repertorio como los procedimientos de una ciencia de los matices que, paradójicamente, solapa (so riesgo de confusión) la lectura y la escritura, el suspenso y otras estrategias del relato, un discurso y un metadiscurso, la mirada y el contacto facial, el desarraigo y la ternura, lo incomparable y lo especial, el otrora y el ahora. Así, el breve inventario habrá mostrado cómo, con Barthes, la traducción de una palabra corriente puede desatar un cuento de nunca acabar.

Pero al verter écraser/écrasement en aplastar/aplastamiento, el breve inventario también habrá sugerido cómo el cuento puede encontrar una forma aplastando, precisamente, las dos operaciones que fray Luis tentara ante el *Shir Hashirim*: por una parte, “volver en nuestra lengua palabra por palabra el texto de este Libro”; por la otra, declarar “con brevedad no cada palabra por sí, sino los pases donde se ofrece alguna oscuridad en la letra” (de León, 1798: xii). Aplastándolas, y no aplicándolas separadamente pues de este modo toparían tarde o temprano con un punto muerto: siguiendo las variaciones del trasteo palabra por palabra, el de las infinitas complexiones y aplastamientos; declarando solo los pases aparentemente oscuros, el de un presunto sentido, único y secreto.

En efecto, si el prólogo de fray Luis advierte sobre semejante enredo, también deja entender cómo lo soslaya solapando una operación en la otra según la propia disposición del *Shir hashirim*.

Cosa cierta es y sabida que en estos cantares como en persona del rey Salomón, y su Esposa la hija del Rey de Egipto, debajo de amorosos requiebros explica el Señor la Encarnación de Christo y el entrañable amor que siempre tuvo à su Iglesia, con otros secretos de gran misterio y peso. En este sentido que es espiritual, no tengo que tocar; porque de él hay escritos grandes libros por personas santísimas y muy doctas, que ricos del mismo Espíritu que habló en este Libro, entendieron gran parte de su secreto, y como lo entendieron lo pusieron en sus escrituras, que estaban llenas de espíritu y regalo. Así que en esta parte no hay que decir, ó porque ya está dicho, ó porque es negocio prolijo y de grande espacio; solamente trabajaré en declarar la corteza de la letra, como si en este libro no hubiera otro mayor secreto del que muestran aquellas palabras desnudas y

En versión de Sala-Sanahuja: (1990: 165-166). “Ese *punctum*, más o menos borroso bajo la abundancia y la disparidad de las fotos de actualidad, se lee en carne viva en la fotografía histórica: en ella siempre hay un aplastamiento [écrasement] del Tiempo: esto ha muerto y esto va a morir. Esas dos niñas que miran un primitivo aeroplano volando sobre su pueblo (ambas van vestidas como mi madre de niña, juegan con un aro), ¡qué vivas están! Tienen todavía la vida ante sí; pero también están muertas (actualmente), están, pues, *ya* muertas (ayer)”.

al parecer dichas y respondidas entre Salomón y su Esposa, que será solamente declarar el sonido de ellas y aquello en que está la fuerza de la comparación y del requiebro; que aunque es trabajo de menos quilates que el primero, no por eso carece de grandes dificultades como luego veremos. (de León, 1798: viii-ix)¹⁸

No tocando el sentido espiritual, pero a la vez trabajando “la corteza de la letra como si en ese libro no hubiera otro mayor secreto del que muestran aquellas palabras desnudas”, la opción del fray tienta una simulación: *como si*, gesto experimental que “después de puesto el capítulo, en la declaración que se sigue”, lleva no obstante a declarar “el sonido de ellas y aquello en que está la fuerza de la comparación y del requiebro”. ¿A proceder con la corteza de la letra, así como con el sonido y los desplazamientos de un sentido espiritual, aunque ya esté dicho y aunque sea negocio prolijo y de grande espacio?

Sea como fuere, dicha opción también permite precisar el diseño de una versión Δ hecha a imagen de un aplastamiento: una traducción fragmentaria que no busca traer al castellano el último libro de Barthes palabra por palabra, sino tan solo pases alternativos (allí donde las versiones *pseudo* RC y *pseudo* RTM ofrecen claridad insuficiente); pases alternativos y arrimados de alguna glosa o declaración que trabaja “la corteza de la letra como si en ese libro no hubiera otro mayor secreto del que muestran aquellas palabras desnudas”. Pases aplastados en una leyenda, podría decirse, a condición de traer con esa palabra tanto la etimología (*legenda*, plural neutro del participio futuro pasivo de *legere*: “lo que ha de ser leído”) como sus más modernas y más o menos especiales acepciones: relato de sucesos extraordinarios, texto escrito o grabado que acompaña una imagen.

2. Programa

Por supuesto, tal diseño toma la palabra “aplastar” según la primera acepción que propone la RAE (“Deformar alguna cosa por presión o golpe, aplanándola o reduciendo su grueso o espesor”) y obvia las de uso más común registradas con la segunda (derrotar, vencer, humillar...) y la tercera (apabullar). Dicho esto, no estará demás señalar que el diseño también habrá considerado una opción relativamente próxima: “estampa” y “estampar”¹⁹; tanto más si se

18 *Ibid.*: viii-ix.

19 *Estampa*: “Reproducción de un dibujo, pintura, fotografía, etc., trasladada al papel o a otra materia por medio del tórculo o prensa, desde la lámina de metal o madera en que está grabada, o desde la piedra litográfica en que está dibujada. 2. Papel o tarjeta con estampa. 3. Por antonomasia, estampa con una figura religiosa. 4. Dibujo que ilustra una publicación. 5. Figura total de una persona o animal. 6. Imprenta o impresión. 7. Huella” (RAE). *Estampar*: 1. “Imprimir, sacar en estampas algo; como las letras las imágenes o dibujos

toma en cuenta la etimología y parentesco semántico: del francés *estamper*, y este del franco *stampôn*, ‘machacar’ – dice la RAE: cf. al. ant. *stampfôn*, y al. *stampfen*; y el CNRTL precisa: *estamper* en el siglo XIII, “aplastar, moler”. Con todo, la opción por “aplastar” prevalece en tanto destaca una diferencia de procedimiento (“deformativo”, y no reproductivo como el de la estampa), una diferencia que por lo demás remite a la imagen de esa fina textura que, sin duda, Barthes apreciara en l’*Encyclopedie* de Diderot y d’Alembert (1750). Allí, en francés, efectivamente se lee sobre una manufactura de seda: “*Écraser* es golpear demasiado su tela: En una tela floreada que tiene este defecto, las flores que deberían ser redondas son aplanadas, y tienen más ancho que largo; las otras pierden sus dimensiones naturales y se desfiguran en proporción”; y también que “*Écrasement* es propiamente el arreglo & el atado de diferentes cuerpos o hilos delgados, mezclados y entrelazados, como en las telas de araña, en las mantas, frazadas, tapices, etc.” (Diderot y D’Alembert, 1750 t. v: 354)²⁰.

Desde este ángulo, el breve inventario habrá esbozado todo un programa, pues al optar por *aplastar*, además de un gesto textil transformativo y des-figurativo (“en proporción”), también actualiza las primeras y sustanciales acepciones que la RAE registra para el radical: *Plasta*: 1. f. *Cosa blanda, espesa y pegajosa*; p. ej. *la masa, el barro, etc.* 2. f. *Cosa aplastada*. E incluso las que atribuye a un uso coloquial. 3. f. *Excremento, defecación*. 4. *Cosa hecha sin regla ni método*. 5. Adj. *Dicho de una persona: Excesivamente pesada*. Procedimental y sustancialmente, por tanto, cabe destacar que con el verbo *aplastar* este programa de actualización adopta un rasgo discreto, pero a todas luces radical. Para el caso, recordando que al pasar de *Plasta* a *Plaste* (*Masa hecha de yeso mate y agua de cola, para llenar los agujeros y hendiduras de algo que se ha de pintar*) la RAE también evoca la raíz griega πλαστή (*plasté*, “modelada”), sin precisar que se trata del femenino de un adjetivo: τλαστός, ἡ, ὄν: *formado, modelado (en arcilla, en cera, etc.)*; en sentido figurado: *fingido, imaginado, fabricado*; o sea sin precisar que se trata de la forma adjetival del verbo πλασσώ: 1. formar, modelar, moldear, particularmente con cuidado y arte; 2. Imaginar, forjar, fingir, simular (Bailly). Tal referencia viene a cuento, sin embargo, si y

contenidos en un molde. 2. Dar forma a una plancha metálica por percusión entre dos matrices, una fija al yunque otra al martinete, de modo que forme relieve por un lado y queda hundida por el otro. 3. Señalar o imprimir algo en otra cosa. 4. Imprimir algo en el ánimo. 5. coloq. Arrojar a alguien o algo haciéndolo chocar contra algo.”

- 20 Diderot y D’Alembert, *Encyclopédie* (t. v 1750: 354): *Écraser c’est trop frapper son étoffe : Dans une étoffe à fleurs qui a ce défaut, les fleurs qui devroient être rondes sont aplaties, et ont plus de largeur que de longueur ; les autres perdent de leurs dimensions naturelles, et se défigurent en proportion. Y en cuanto à Écrasement: proprement l’arrangement & la liaison de différents corps ou filets minces, mêlés et entrelacés, comme dans les toiles d’araignée, dans les draps, étoffes, tapisseries, etc.*

solo si se toma en cuenta que Bailly también indica que el adjetivo de marras (τλᾶστός, ἥ, ὅν) precedido de una α privativa da lugar a otro que apunta en sentido contrario: ἄτλᾶστος, ος, ὅν: no formado, no modelado, natural, etc. Todo esto para subrayar que pasando por el ámbito lo que otrora se llamaran artes plásticas, la opción por *aplastar* habrá asumido el desafío utópico, el “fracaso de paso” y el “paso en el fracaso” (Claro) asumido desde el modesto inventario: trasladar, con algún cuidado, el gesto con el que la escritura de Barthes tienta una “ciencia de los matices”. Entre “aplastar” y ἄτλᾶστος se da una casual homofonía, ciertamente, pero tal casualidad no deja de iluminar la inscripción de *écraser* (o *écrasement*) que celebra tanto del lado del semiógrafo (aplastando un “trazo figurativo evaporado” y uno que “mueve el pincel según su cuerpo”), como del lado del semiólogo cuando le llegara la hora de distinguir su especialidad en la cátedra del *Collège de France*:

no es una hermenéutica: pinta, más que excava, *via di porre* más que *via di levare* [...] Llamaría ‘semiología’ el curso de operaciones a través del cual es posible –y está previsto– jugar con el signo como con un velo pintado, o también: con una ficción. (Barthes, 2002 v: 443)²¹

De un grafiti callejero al *Collège de France*, sin solución de continuidad, estarían en mira los gestos de un calígrafo o un pintor que sutilmente figura y desfigura, forma y deforma, moldea sin modelar. La versión Δ se propone actualizar ese juego, aun a sabiendas de que en francés –como en inglés (*to play / play*) o en alemán (*spielen / Spiel*)– se puede “jugar” (*jouer*) al aro o a otro juego (*jeu*), pero también un piano, un rol, una obra de teatro o una ficción²².

21 ...et c'est pour cela que la sémiologie (devrais-je préciser de nouveau : la sémiologie de celui qui parle ici) n'est pas une herméneutique : elle peint plutôt qu'elle ne fouille, *via di porre* plutôt que *via di levare* [...] J'appellerais volontiers « sémiologie » le cours des opérations le long duquel il est possible –voire escompté– de jouer du signe comme d'un voile peint, ou encore : d'une fiction (Barthes, 2002 v: 443).

22 En castellano u otra lengua románica sin sustrato germánico, tal uso actualizaría un aplastamiento algo tosco. En estas lenguas se puede jugar al aro, pero se toca un instrumento musical, se actúa o representa un rol o una obra de teatro, se finge una ficción. Otro tema para la hipotética diaforalogía: los matices entre *jocor / jocus* y *Ludo*, is, ere, lusi, lusum / *ludus*, i.



Daniel Boudinet, *Polaroid* (1979)

Así las cosas, el usuario no olvidará el carácter utópico del programa de actualización. Pero tampoco tardará en confirmar que las versiones *pseudo RC* y *pseudo RTM* de *La Chambre claire* responden a un código deficiente o incompleto. Sin duda, tal deficiencia podría explicarse por el estado de la recepción de Barthes en España, allá por los ochentas (ver Soto, 2002). Pero el prólogo del traductor permite advertir, además, que el asunto finalmente tiene que ver con cierta disposición de lectura:

Escrito a la sombra de graves enunciados nietzscheanos, a los que debe en parte la posesión de un estilo, escrito bajo la advocación del diario íntimo tal como lo practicara André Gide, *La Cámara lúcida* constituye la parte final de la última trilogía de Roland Barthes. Es por ello, si cabe, un libro crepuscular: con él, de forma velada, impregnada de pudor, adquiere consistencia una especie de tratado del Tiempo, de la Nostalgia y, en definitiva, de la Muerte. Como si al final la muerte de su autor pocas semanas después de la publicación del libro acudiese a marcar con el sello de la realidad lo que de trágico tiene ya el libro. (Sala-Sanahuja, 1990: 11)

En efecto, lo que las versiones *pseudo RC* y *pseudo RTM* de *La cámara lúcida* no han dejado de amplificar remite, en última instancia, a eso que Éric Marty

(1993: 25) denominara “el mito de los dos Barthes”: el primero, reducido a un discurso crítico meramente desmitificador; el segundo, y último, reducido a un mero deseo de expresividad. No hará falta insistir sobre la parte que dicho mito debe a la sentencia del buen Tzvetan Todorov (1982) celebrando al Barthes que llegara en 1975, con la autobiografía: por oposición al primero, obviamente, al “terrorista”. Con todo y aunque el prólogo del traductor no evoque la olímpica sentencia, al presentar *La cámara lúcida* como el culmen de una “subjetivización” intimista y hedonista fraguada en los setenta, Joaquim Sala-Sanahuja deja entender que, al fin y al cabo, su versión consagra como punto de referencia una versión del mito, al menos en el ámbito hispanohablante.

Cosa cierta y sabida es que en los setenta Barthes publica los pocos libros que concibe y escribe en tanto libros: *L'Empire des signes* (1970), *Le plaisir du texte* (1973), *Roland Barthes par Roland Barthes* (1975), *Fragments d'un discours amoureux* (1977) y *La Chambre claire* (febrero de 1980). Y también que en este último no deja de recurrir a cierto repertorio de intercesiones; que mientras lo escribe también escribe algo parecido a un diario de duelo; que muere a causa de un accidente de tránsito a un mes de que el libro viera la luz y que, desde entonces, cierto halo fúnebre los envuelve a ambos —el último libro, al último Barthes. Pero al presentar *La cámara lúcida* como un libro “crepuscular” cuyo nostálgico y velado proceder expondría “un registro romántico indudable” (Sala-Sanahuja, 1990: 21), al anunciar que en ese pequeño libro la esencia de la fotografía consistiría en una “aparición (o elaboración) del doble en la imagen fotográfica”, una “momificación del referente” (Sala-Sanahuja, 1990: 22-24), el prólogo del traductor finalmente advierte que su versión soslaya el propio juego de *La Chambre claire*.

Se habrá entendido, si el código que rige las versiones *pseudo* RC y *pseudo* RTM de *La cámara lúcida* es deficiente o incompleto, es simplemente porque, allí, el mito de los dos Barthes tiende a eclipsar a ese “otro Barthes”, el escritor: ese que Éric Marty tornara más asequible con la edición de las *Œuvres Complètes* (1993, la primera, y 2002); ese escritor que ya en el prólogo a los *Essais critiques* (1964) expusiera el proyecto de escritura que recorrería toda una obra: el de un “experimentador público”, “obstinado e infiel”, que solo practica el arte “del tema y las variaciones”; el de un experimentador que practica ese arte como poniéndolo del revés:

En las variaciones los combates, los valores, las ideologías, el tiempo, la avidez de vivir, de conocer, de participar, de hablar, en una palabra, los contenidos; pero en el tema la obstinación de las formas, la gran función significativa de lo imaginario; es decir, la propia inteligencia del mundo. (Barthes, 1964: 10)²³

23 Traemos la versión que Carlos Pujol (1964: 10) propone en el prólogo de *Ensayos críticos*. El original de Barthes: *Aux variations, les combats, les valeurs, les idéologies, le temps, l'avidité*

Tal el juego que este programa se propone actualizar en la versión Δ de *La Chambre claire*. Por un lado, mirándola como libro que culmina no una obra, sino una serie de variaciones sobre la fotografía: una serie que se inicia con un par de mitologías (escritas en los cincuenta) y pasa por ensayos más o menos célebres como “Commentaire: Préface à Brecht, *Mère courage et ses enfants* (avec des photographies de Pic)” (1960), “Le message publicitaire” (1963), “Rhétorique de l’image” (1964) y “Le troisième sens. Notes de recherche sur quelques photogrammes de S.M. Eisenstein” (1970)²⁴. Por otro lado, mirándola según los temas propios de *La Chambre claire*: los que el mismo Barthes destacara alusivamente en una entrevista, a poco de la inminente salida del libro “Sur la photographie” (Barthes, 2002 v: 931-937), como para advertir que allí no era cuestión de un tratado sobre la fotografía ni de un escrito confesional.

En la entrevista, Barthes alude a un “libro modesto” que vendría a honrar un contrato con los *Cahiers du cinéma* –suerte de pretexto que le llevara a ensayar, como de paso, una “fenomenología de la fotografía”: distinguir lo propio de la imagen fotografía en tanto “fenómeno icónico entera y antropológicamente nuevo”, nombrar lo que diferenciaría una foto de otro tipo de imagen. Movido por el placer y el deseo, añade, en su primera parte ese “librito” buscaría explicar por qué ciertas fotografías hacen “clic” en la consciencia de un espectador. Pero sería “una fotografía privada, relacionada con un duelo reciente”, la que llevaría, en la segunda parte, ante el misterio de la fotografía: “es pensando en una fotografía de mi madre que he podido avanzar sobre cierta filosofía de la fotografía” –acota finalmente: una “filosofía que relaciona la fotografía y la muerte” (Barthes, 2002 v: 935)²⁵.

Entre una serie de variaciones tenida de larga data y cierto aire fenomenológico, entre la faena impuesta por un contrato y una fotografía contemplada desde la experiencia del duelo, ese modesto libro ha logrado desplegar un juego prolijo y de grande espacio y muy distinto al del “libro crepuscular”

de vivre, de connaître, de participer, de parler, bref, les contenus ; mais au thème l’obstination des formes, la grande fonction signifiante de l’imaginaire, c’est-à-dire l’intelligence même du monde (Barthes, 2002 II: 274).

24 Salvo el primero, dichos ensayos fueron traducidos por Fernández Medrano en *Lo obvio y lo obtuso* (1987): “El mensaje publicitario”, Retórica de la imagen” y “El tercer sentido. Notas de investigación sobre algunos fotogramas de S.M. Eisenstein”.

25 ... *une photographie privée en rapport avec un deuil récent, qui est celui de ma mère, et c’est seulement en réfléchissant sur une certaine photographie de ma mère que j’ai pu avancer dans une certaine philosophie de la photographie [...] une philosophie qui met en rapport la photographie et la mort* (Barthes, 2002 v: 935). Nora Pasternac, traductora de *El grano de la voz* (1981: 303), propone: “una fotografía privada, en relación con un duelo reciente, que es el de mi madre, y reflexionando sobre cierta fotografía de mi madre pude avanzar en cierta filosofía de la foto [...] una filosofía que pone en relación la fotografía y la muerte”.

que en la imagen fotográfica halla una aparición del doble o una momificación del referente (Sala-Sanahuja, 1990). Algunas personas muy doctas han entendido ese juego y, como lo entendieron, lo han puesto en escrituras que mueven este programa de actualización. La versión Δ , por tanto, también incorpora en su programa el traslado de una trama movida por distintas manos: la de una “imagen recobrada” gracias a cierto estrabismo (Roger, 1986), la de un paso (no) filosófico que a la vez narra toda una *Odisea*, con sus propias sirenas, su propia *véκνυα* y su propio *νόστος* (Milner, 2003); la de un álbum de fotografías predilectas que a la vez ofrece una breve historia de la fotografía; la de una fenomenología (*desenfadada*) de la fotografía y la un descenso órfico hacia la muerte y la muerta; en suma, la del “orfismo plenamente logrado” por Barthes en *La Chambre claire* (Marty, 2006 y 2010).

Así, el programa que inspira la versión Δ habrá comenzado a tomar cuerpo, pues al describir el juego de *La Chambre claire* Marty destaca precisamente una suerte de aplastamiento, el de una aventura conceptual y un descenso órfico que pasa por lo que las versiones *pseudo* RC y *pseudo* RTM llaman la “Foto del Invernadero”: la fotografía de la madre a los cinco años de edad. En ese marco, precisa el editor y lector, lo propio de *La Chambre claire* resulta la inversión del esquema que rige en las grandes novelas iniciáticas: “la búsqueda de la esencia disfraza una aventura individual: la *theoria* se convierte en el soporte de una experiencia de resurrección” mediante una conversión del *noema* (teóricamente, la “esencia abstracta y universal de la foto”) en “el decorado de una experiencia concreta y singular” (Marty, 2006: 183-184). Un decorado de múltiples estampados y aplastamientos, en cualquier caso, y arreglado con telas y flores que se desfiguran en proporción. De ahí que la versión Δ empiece por actualizar la fotografía en colores de Daniel Boudinet y el fragmento de *la Vía tibetana* elegido para la contratapa de la primera edición de *La Chambre claire*:

Marpa estuvo muy conmovido cuando un discípulo le dijo: “Usted siempre nos decía que todo es ilusión. ¿Qué de la muerte de su hijo, acaso no es una ilusión? Y Marpa respondió: “Cierto, pero la muerte de mi hijo es una súper-ilusión.”

(*Práctica de la vía tibetana*)

El decorado de una experiencia novelesca, puede también decirse: escenario que el programa denominado versión Δ se propone trasladar actualizando también el proyecto del que *La Chambre claire* participa, una suerte de *work in progress* nunca culminado. ¿El de la “novela” que Claudia Amigo Pino explora en *A aventura do romance* (2015) ligando los archivos Barthes de la *Bibliothèque Nationale de France*, los seminarios en *L'École pratique des Hautes études*, los cursos en el *Collège de France* y las franjas de diario publicadas bien como avance o *out take* cinematográfico (“*Délibération*”, 1979), o bien pós-

tumamente bajo distintas rúbricas: “*Incidents*” (1969-1970), “*Soirées de Paris*” (1979) y *Journal de deuil* (2009), así como los apuntes del proyecto *Vita nova* (Barthes, 2002 v: 994-1001; 1008-1018)]²⁶.

Entre las personas muy doctas que han venido a iluminar esa suerte de *work in progress*, Claude Coste precisa en su prólogo al seminario sobre el discurso amoroso (2007) el escenario de un Barthes plural y formalmente involucrado en un proyecto triple:

enamorado, profesor y escritor, vivía por así decirlo un proyecto triple, a la vez existencial, literario y educativo [...] En lugar de oponer nítidamente la vida y la obra, la *mimesis* y la *semiosis*, el trabajo de Roland Barthes nos recuerda que cada etapa de una vida es un poco el lapsus de la precedente, que los acontecimientos nunca mueren ni subsisten completamente, que la relación de las palabras y las cosas se vive según el modo del recuerdo y la metamorfosis. Entre la vida y la obra terminada, el cuaderno que llevaba en el bolsillo, las conversaciones con amigos, las notas del curso constituyen un vasto conjunto intermedio que nos impide considerar la escritura como una simple “tumba” donde el sujeto moriría en obra o, por el contrario, se sobreviviría. (Barthes, 2007: 42-43)²⁷

Es cierto, el seminario sobre el discurso amoroso transcurre entre 1974 y 1976 (tres años antes de la redacción de *La Chambre claire* (del 15 de abril al 3 de junio de 1979); es cierto, después del seminario y el libro dedicado al discurso amoroso Barthes sufre considerables percances: la muerte de Henriette Binger (la madre, el 25 de octubre de 1977), el tedio ante la consagración y la rutina de la cátedra en el *Collège de France*... Pero en ese lapso conoce también otros episodios, como los de la “conversión literaria” y la experimentación pública del último curso en el *Collège de France: La préparation de la novela, 1978-1980*; y todo esto confluye en el tiempo de redacción de *La Chambre claire*. Como si Barthes no dejara de mostrar, hasta el final, “que

26 Correlativamente, *Vita Nova* (1978, Barthes, 2002 v: 994-1001; 1007-1012); “*Délibération*” (1979, Barthes, 2002 v: 668-681), “*Incidents*” (1969-1970, Barthes, 2002 v: 955-976), “*Soirées de Paris*” (1979, Barthes, 2002 v: 977-993) publicados inicialmente en *Incidents* (Paris, Seuil, 1985) que ha sido traducido al castellano (*Incidentes*, por Jordi Llovet, Anagrama, 1987), así como *Journal de deuil* (París, Seuil/Imex, 2009) en traducción de Adolfo Castañón: *Diario de duelo*, Paidós, Barcelona 2009.

27 ... amoureux, professeur et écrivain, [Barthes] vivait, pour ainsi dire, simultanément un triple projet à la fois existentiel, pédagogique et littéraire [...] Plutôt que d’opposer nettement la vie et l’œuvre, la mimésis et la sémiotique, le travail de Roland Barthes nous rappelle que chaque étape d’une vie est un peu un lapsus de la précédente, que les événements ne meurent ni ne subsistent jamais tout à fait, que la relation des mots et des choses se vit sur le mode du souvenir et de la métamorphose. Entre la vie et l’œuvre achevée, le carnet qu’il gardait dans sa poche, les conversations entre amis, les notes de cours constituent un vaste ensemble intermédiaire qui nous interdit de considérer l’écriture comme un simple « tombeau » où le sujet mourrait à l’œuvre ou au contraire s’y survivrait (Coste, prólogo de Barthes 2007: 42-43).

cada etapa de una vida es un poco el lapsus de la precedente”; como si en el último libro no participara también, “entre el recuerdo y la metamorfosis”, la conversión de un proyecto existencial, educativo y literario.

Cambie o no cambie de cuarto, el usuario de la versión Δ habrá entendido al menos por qué este programa se inscribe con esa letra griega: la que en matemáticas refiere el cambio o diferencia entre dos valores próximos de una magnitud, la misma que caracteriza el código procedimental y heurístico que inspira esta actualización.



3. Código

El código Δ , diremos como Heródoto al describir la desembocadura del Nilo nombrándola con esa letra como al paso, por analogía, y de paso dando nombre a ese tipo de accidente geográfico que forma los sedimentos fluviales, limos y arcillas arrastrados y depositados en la desembocadura de un río. Dicen los expertos que en los deltas de los ríos más grandes los depósitos se dividen en múltiples ramas, brazos o caños que se separan y vuelven a juntar formando con el tiempo zonas e isletas, canales activos e inactivos. Dicen también que en ese tipo de accidente los sedimentos no mueren ni subsisten; que se atropellan, se aplastan, se sobreponen. Dicen que si un estuario se mete en la tierra, un delta más bien sale al mar. Al descargar el código Δ , el usuario sabrá que pretende actualizar un texto comparable a ese tipo de accidente geográfico. Para actualizarlo, le quedará tan solo un traslado hacia esas artes que Roland Barthes denomina *dióptricas*: el teatro, el cine, la pintura, pero también el texto literario clásico, legible “Diderot, Brecht, Einsenstein” 1973 (Barthes, 2002 III: 339).

Artes dióptricas: la fórmula viene de esa rama de la óptica que trata de la luz refractada y de los fenómenos que esta produce atravesando medios de

diferente densidad. De ahí que Barthes la emplee para iluminar nada más y nada menos que el órganon de la representación: “habrá ‘representación’ mientras haya un sujeto (autor, lector, espectador o *voyeur*) que dirija su *mirada* hacia un horizonte y corte la base de un triángulo cuyo vértice esté en su ojo (o en su mente)” (Barthes, 2002 IV: 338)²⁸. Con este entendido, al descargar el código Δ el usuario podrá actualizar *La Cámara lúcida* por sus propios medios, mirándola en el entramado del triple proyecto: o bien desde cierta perspectiva (en sucesivos recortes o desplazamientos del vértice: ora existencial, ora educativo, ora literario, etc.), o bien tomando entre las manos y los ojos el dispositivo descrito en el capítulo 44 de *La Chambre claire*:

Es un error que, por su origen técnico, se la asocie a la idea de un pasaje oscuro (*camera obscura*). Es *camera lucida* que debería decirse (tal era el nombre de ese aparato, anterior a la Fotografía, que permitía dibujar un objeto mediante un prisma, un ojo puesto sobre el modelo, el otro sobre el papel). (Barthes, 2002 V: 873)²⁹

Camera lucida es una expresión latina que dice de una habitación, cuarto, cámara o recámara iluminada. Y designa, más concretamente, un aparato que para algunos tiene origen inglés, pues sería con ese nombre que el físico William Hyde Wollaston patentara su invento en 1806. Otros en cambio creen que tiene origen alemán, y alegan que Wollaston habría patentado a su nombre un dispositivo descrito con precisión dos siglos antes, en el estudio sobre el anteojo titulado *Dioptrice* Dióptrica (1611), por un astrónomo y matemático nacido en Weil der Stadt: Johannes Kepler. Tales divergencias no impedirán comprender cómo *camera lucida* termina por nombrar (no solo en francés, *chambre claire*, no solo en castellano, *cámara lúcida*) un dispositivo óptico utilizado para dibujar mediante una suerte de calco; un dispositivo así llamado por alusión a otro, la *camera obscura*, de sobra conocido por los aficionados al dibujo y la fotografía.

Todo esto no vendría a cuento si la *camera obscura* no fuera un instrumento con el que, en asuntos de óptica, la *camera lucida* tiene muy poco que ver. Este es un aparato ligero y transportable, un aparato que en su parte superior lleva un prisma que a ojos del dibujante realiza una superposición del tema o modelo (el objeto o la escena que tiene en frente) y de la superficie

28 ... il restera de la ‘représentation’, tant qu’un sujet (auteur, lecteur, spectateur ou voyeur) portera son regard vers un horizon et y découpera la base d’un triangle dont son œil (ou son esprit) sera le sommet (Barthes, 2002 IV: 338).

29 C’est bien à tort qu’en raison de son origine technique, on l’associe à un passage obscur (*camera obscura*). C’est *camera lucida* qu’il faudrait dire (tel était le nom de cet appareil, antérieur à la Photographie, qui permettait de dessiner un objet à travers un prisme, un œil sur le modèle l’autre sur le papier) (Barthes, 2002 V: 873).

sobre la que materializa el trazo. De modo que el usuario del código Δ hará bien en considerar que una *camera lucida* no es un instrumento cualquiera: no requiere de condiciones especiales de iluminación ni de más mediación entre el ojo y la mano que la de una sinapsis. Hará bien, en efecto, pues el genio de la *camera lucida* permite precisamente aplastar la escena del modelo y la del trazo (a la manera de una placa fotográfica sujeta a doble exposición) a tiempo de escindir la pupila o la mente del dibujante permitiéndole, no obstante, trazar el modelo sobre el soporte: como Andy Warhol con Marilyn Monroe, como un apunte sobre una fotografía, como la joven corintia del mito de origen de la pintura narrado por Plinio en su *Historia Natural* (xxxv). El usuario del código Δ sabrá finalmente que al comentar este mito Georges Didi-Huberman también destaca algo que viene muy a cuento en *La Chambre claire*: “es el modelo de un arte que ‘se distingue’ –‘salió de su caos’ traduce Reinach (*se ars ipsa distinxit*)– descubriendo o más bien inventando (*invenit*) la diferenciación de la sombra y de la luz” (Didi-Huberman, 2007: 78).

Dicen otros expertos que en condiciones normales una *camera lucida* permite la recreación exacta de la perspectiva. Es lo que parece ocurrir en la escena que ilumina la tapa de la primera edición de *La Chambre claire*. En esa viñeta el dibujante parece muy concentrado, con la mirada y las manos clavadas sobre un mismo punto. Al igual que el traductor en las versiones *pseudo* RC y *pseudo* RC: tan concentrado que llegado al capítulo 44 parece no caer en cuenta de que la descripción de la *camera lucida* viene a desfigurarse, entre paréntesis, la escena reproducida en la viñeta: “un ojo puesto sobre el modelo, el otro sobre el papel” –precisa Barthes al cerrar el paréntesis, como para destacar esa suerte de “estrabismo” que Philippe Roger, pionero entre los sabios, celebra en *La Chambre claire* (Roger, 1986: 243-276).

Tal el desafío que finalmente tienta el código Δ : entre el fracaso de paso y el paso en el fracaso, una versión de *La cámara lúcida* que actualice algo de ese estrabismo, una versión que lleve un ojo del lector hacia un determinado punto, y el otro en otra dirección. Se trata de una apuesta de no pocos quilates y grandes dificultades, en efecto, pues en tal estrabismo se juega, precisamente, la mirada de Orfeo y el gesto órfico “plenamente logrado” en el último libro de Roland Barthes. Regreso y triunfo del aura en la era de la reproducción técnica, señala por su parte Jean-Claude Milner evocando a Walter Benjamin: “la reproductibilidad de la lengua logrando decir lo que sólo ocurre una vez” (Milner, 2003: 74).



Para terminar, toca a este catálogo recordar que la versión Δ de *La Cámara lúcida* ofrece una serie de traslados dispuestos de modo tal que puedan leerse autónomamente: ensayos, apuntes, notas a pie de página, fotografías varias y notas a pie de foto... Responden tanto a lecturas de sabias personas como a otras lecturas que ligán el modesto libro con tradiciones más o menos actuales de la literatura europea, latinoamericana y boliviana.

En todos los casos, la versión Δ adopta los recaudos necesarios para que dichos traslados permitan al usuario resolver, por sus propios medios, el “pequeño problema” expuesto en el epígrafe. En cuanto al diseño de edición y diagramación, la versión Δ procede según los criterios que en otro lugar expusiera el mismo Georges Perec:

Generalmente utilizamos la página en el sentido de su mayor dimensión. Sucede lo mismo con la cama. La cama (o si se prefiere la página) es un espacio rectangular, más largo que ancho, en el o sobre el que comúnmente nos acostamos en el sentido de la longitud. No encontramos camas “a la italiana” sino en los cuentos de hadas (Pulgarcito y sus hermanos, y las siete hijas del Ogro, por ejemplo) o en condiciones completamente inhabituales y por lo general graves (éxodo, después de un bombardeo, etc.). Incluso cuando utilizamos la cama en su sentido más frecuente, tener que dormir entre varios es casi siempre signo de catástrofe: la cama es un instrumento concebido para el reposo nocturno de una o dos personas, no más. (Perec, 1975: 25)³⁰

30 *On utilise généralement la page dans le sens de sa plus grande dimension. Il en va de même pour le lit. Le lit (ou si l'on préfère la page) est un espace rectangulaire, plus long que large, dans lequel, ou sur lequel, on se couche communément sur le sens de la longueur. On ne rencontre de lit « à l'italienne » que dans les contes de fée (le Petit Poucet et ses frères, et les sept filles de l'Ogre, par exemple) ou dans des conditions tout à fait inhabituelles et généralement graves (exode,*



Bibliografía³¹

A) Textos de Roland Barthes referidos en este artículo

Barthes, Roland (2002). *Œuvres complètes*, Nouvelle Édition revue, corrigée et présentée par É. Marty. Paris: Seuil (5 tt.).

_____ (2002a). *Comment vivre ensemble: Cours et séminaires au Collège de France (1976-1977)*, Texte établi, annoté et présenté par Claude Coste. Paris: Éditions du Seuil / IMEC.

_____ (2002b). *Le Neutre : Cours et séminaires au Collège de France (1977-1978)*, Texte établi, annoté et présenté par Thomas Clerc, Paris: Éditions du Seuil / IMEC.

suites d'un bombardement, etc.). Même quand on utilise le lit dans son sens le plus fréquent, c'est presque toujours un signe de catastrophe que de devoir dormir à plusieurs : le lit est un instrument conçu pour le repos nocturne d'une ou deux personnes, mais pas plus (Perec, 1975: 25).

31 N. E.: para esta bibliografía se respetó la forma resaltar a los traductores por la naturaleza del artículo.

_____ (2003). *La préparation du roman, Cours et Séminaire au Collège de France*, Texte établi, annoté et présenté par Nathalie Léger. Paris: Seuil/IMEC.

_____ (2007). *Le discours amoureux. Séminaire à l'École Pratique des Hautes Études (1974-1976)*, suivi de *Fragments d'un discours amoureux inédits*. Avant-propos d'Éric Marty, Présentation et édition de Claude Coste. Paris: Éditions du Seuil.

_____ (2009). *Journal de deuil (26 octobre 1977 – 15 septembre 1979)*, Texte établi et annoté par Nathalie Léger. Paris: Éditions du Seuil / IMEC.

_____ (2009a). *Carnets du voyage en Chine*, Édition établie, présentée et annotée par Anne Herschberg Pierrot. Paris: Christian Bourgois Éditeur / IMEC.

_____ (2010). *Le lexique de l'auteur. Séminaire à l'École Pratique des Hautes Études, 1973-1974*, suivi de *Fragments inédits du Roland Barthes par Roland Barthes*. Avant-propos d'Éric Marty, Présentation et édition d'Anne Herschberg Pierrot. Paris: Éditions du Seuil.

_____ (2015). *Album. Inédits, correspondances et varia*, Avant-propos d'Éric Marty, Présentation et édition de Claude Coste. Paris: Seuil.

_____ (2020). *Marcel Proust. Mélanges*, Édition établie et annotée par Bernard Commnet. Paris: Seuil.

B) Traducciones de Roland Barthes referidas en este artículo

[1957] *Mitologías*, trad. de Héctor Schmucler. México D.F.-Bogotá-Madrid, Siglo XXI, 1980.

[1964] *Ensayos críticos*, trad. de Carlos Pujol. Barcelona. Seix Barral, 1967.

[1967] *Sistema de la moda*, trad. de Carlos Roche Suárez, Paidós, 2003.

[1970] *S/Z*, trad. de Carlos Pujol, México D.F.-Bogotá-Madrid: Siglo XXI, 1980.

[1970a] *El imperio de los signos*, prólogo y trad. de Adolfo García Ortega. Barcelona: Seix Barral, 2007.

[1973] *El placer del texto*, trad. de Nicolás Rosa. México D.F. Bogotá-Madrid: Siglo XXI, 1987..

[1975] *Roland Barthes por Roland Barthes*, trad. de Julieta Fombona Zuloaga, Caracas, Monte Ávila, 1992.

[1977] *Fragmentos de un discurso amoroso*, trad. de Eduardo Molina, México D.F.-Bogotá-Madrid, Siglo XXI, 1982.

[1978] *Lección inaugural*, trad. de Nicolás Rosa. México D.F.-Bogotá-Madrid: Siglo XXI 1987.

[1980] *La cámara lúcida*, trad. de Joaquim Sala-Sanahuja, revisión bibliográfica de Joaquim Romaguera i Ramió. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, 1990.

Libros y recopilaciones póstumas

[1981] *El grano de la voz*, trad. de Nora Pasternac. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

[1984] *El susurro del lenguaje*, trad. de C. Fernández Medrano. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós Comunicación, 1987.

[1984] *Lo obvio y lo obtuso*, trad. de C. Fernández Medrano. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1987.

[1987] *Incidentes*. España: Anagrama, 1987.

[2008] *Diario de duelo*, trad. de Adolfo Castañón. Barcelona: Buenos Aires-México: Paidós, 2009.

Cursos, conferencias y seminarios

[2002] *¿Cómo vivir juntos?*, trad. de Patricia Wilson. Siglo XXI, 2003.

[2002] *Lo neutro*, trad. de Patricia Wilson. México: Siglo XXI, 2004.

[2003] *La preparación de la novela, I y II*, trad. de Patricia Wilson. México Siglo XXI, 2005.

C) Otros textos referidos en este artículo

Ajens, Andrés (2015). *Cúmulo lúculo*. La Paz: Editorial 3600.

Benjamin, Walter (2000). *Œuvres*, 3 tt., trad. de Gondillac, Rochlitz, Rusch. Paris: Gallimard.

_____ (2007). *Sobre la fotografía*, trad. de José Muñoz. Valencia: Pre-textos.

Broch, Hermann (2004). “Algunas consideraciones sobre la filosofía y la técnica del traducir”, en M.A. Vega (Ed.).

Calvet, Louis-Jean (1990). *Roland Barthes: 1915-1980*. Paris: Flammarion.

Claro, Andrés (2012). *Las vasijas quebradas. Cuatro variaciones sobre “La tarea*

del traductor”, en *Escrituras americanas* N° 2, Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Diego Portales.

_____ (2013). “Las vasijas quebradas (Límites, hospitalidad, sobrevida y contagio entre lo extranjero y lo propio)”, en *Escrituras americanas* N° 2, Dossier “Entrelugar y traducción” (Coloquio Internacional, Santiago de Chile, 2013).

Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Coste, Claude (2007). « Préface » à R. Barthes, *Le Discours amoureux*. Paris: Seuil, 2007.

_____ (2016). *Roland Barthes ou l'art du détour*. Paris: Herrmann.

Diderot Denis; D'Alembert, Jean Le Rond (1750). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné, des arts et des métiers*. Paris: Bordas, Classiques Garnier, 1988.

Didi-Huberman, Georges (2007). *L'image ouverte*. Paris: Gallimard.
de León, Fray Luis (1798). *Traducción literal y declaración del libro de los Cantares de Salomón*. Salamanca: Oficina de Francisco de Toxar.

_____ (1990). *Poesía completa*, edición de José Manuel Blecua. Madrid: Gredos.

Hugo, Víctor (2004). “Prefacio a la traducción de Shakespeare”, en M.A. Vega (Ed.) 2004.

Larbaud, Valéry (1997). *Sous l'invocation de saint Jérôme*. Paris : Gallimard.

Marty, Éric (1993). “L'autre Barthes”, en *Magazine littéraire: Roland Barthes*, N° 314, octubre 1993.

_____ (2002). “Présentations” en *Œuvres complètes de Roland Barthes*, nouvelle édition revue, corrigée et présentée par Éric Marty. Paris: Seuil.

_____ (2006). *Roland Barthes, Le métier d'écrire*. Paris: Seuil.

_____ (2010). *Roland Barthes et le droit à la mort*. Paris: Seuil.

Meschonnic, Henri (1970). *Pour la poétique*. Paris: Gallimard.

_____ (2007). *Un golpe bíblico en la filosofía*, trad. de Alberto Sucasas. Buenos Aires: Ediciones Lilmod – Libros de la Araucaria.

Milner, Jean-Claude (2002). *Le pas philosophique de Roland Barthes*. Paris: Lagresse.

Perec, Georges (1975). *Espèces d'espaces*. Paris: Galilée.

Pino, Cladia Amigo (2015). *Roland Barthes, a ventura do romance*. Río de Janeiro: 7 letras.

Pino, Cladia Amigo (2017). *Roland Barthes plural*. Sao Paolo: Humanitas.

Roger, Philippe (1986). *Roland Barthes, roman*. Paris: Grasset.

Roubaud, Jacques (1986). *La fleur inverse. Essai sur l'art formel des troubadours*. Paris: Ramsay.

Saenz, Jaime (1985). *Los cuartos*. La Paz: Altiplano.

Samoyault, Tiphaine (2015). *Roland Barthes*. Paris: Seuil.

Sartre, Jean-Paul (1938). *L'imagination*. Paris: Gallimard.

_____ (1940). *L'imaginaire*. Paris: Gallimard.

Soto, Luis G. (2002). "Barthes en Espagne" [2002], en Claude Coste (Ed.), *Sur Barthes. Revue des Sciences Humaines* 268 4/2002. Université Charles de Gaulle-Lille 3.

Todorov, Tzvetan (1991). "Les critiques-écrivains (Sartre, Blanchot, Barthes)" en *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*. Paris: Seuil.

Vega, Miguel Ángel (ed.) (2004). *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra.

Villena Alvarado, Marcelo (2015). *Roland Barthes, el deseo del gesto y el modelo de la pintura*. La Paz: IEB / Carrera de Literatura.

Villena Alvarado, Marcelo, Gonzales Gilmar et al (Eds.) (2016). *Coloquio Internacional Roland Barthes Amateur. Memorias*. La Paz: IIL, Carrera de Literatura.

Por dónde empezar: los desafíos de la escritura académica

Antonio Vera Jordán¹
Universidad Mayor de San Andrés
Correo electrónico: javera8@umsa.bo

Resumen

Este texto es una reflexión sobre los desafíos de enseñanza que supone la escritura en la formación superior, desarrollada a partir de una experiencia pedagógica: el Curso Preuniversitario de Literatura 2020. En una primera parte (a modo de estado de la cuestión) se retoman aportes de investigación en relación con las dificultades de lectura y escritura que enfrentan los estudiantes en la educación superior. Se señala, en principio, la relevancia que tienen las acciones de enseñanza en lectura y escritura en relación con la posibilidad de lograr una inclusión plena en el sistema educativo. Asimismo, se muestran algunas ideas fundamentales en relación con la investigación y los lineamientos pedagógicos sobre el tema, como la noción de alfabetización académica. En la segunda parte, el texto propone algunas estrategias y apuestas posibles en el campo de la enseñanza de la escritura, a partir de una experiencia pedagógica específica: el Curso Preuniversitario de Literatura 2020. Tomando en cuenta las dificultades manifestadas por los estudiantes en relación con la construcción de textos cohesionados y coherentes, se propone considerar las condiciones discursivas, no solo lingüísticas, en las que se producen los textos. Por otro lado, a partir de la evolución positiva del rendimiento de los estudiantes del curso, se propone incorporar a la enseñanza una metodología basada en la descomposición de los procesos de elaboración

1 Magister en Estudios Avanzados en Literatura Española e Hispanoamericana por la Universidad de Barcelona. Investigador del Instituto de Investigaciones Literarias (Proyecto Prácticas Discursivas). Docente de la materia Investigación Pedagógica en Lenguajes y Literatura en la Carrera de Literatura.

textual, la retroalimentación y la reescritura, con el fin de proporcionar herramientas metacognitivas.

Palabras clave: Alfabetización académica, Formación superior, Inclusión, Formación preuniversitaria, Enseñanza de escritura, Retroalimentación, Metacognición.

Where to start: the challenges of academic writing

Abstract

This text is a reflection on the challenges of teaching writing in higher education, developed from a pedagogical experience: the Pre-university Course in Literature 2020. In the first part, research contributions are taken up in relation to the reading and writing difficulties faced by students in higher education. First of all, the relevance of reading and writing teaching actions in relation to the possibility of achieving full inclusion in the educational system is pointed out. It also shows some fundamental ideas in relation to research and pedagogical proposals on the subject, such as the notion of academic literacy. Next, the text presents some reflections on the teaching of writing in the context of higher education, based on the results of research on the academic performance of students in the Pre-university Course 2020. From the difficulties expressed by the students of the course in relation to the construction of cohesive and coherent texts, some approaches are taken up that allow pointing out the importance of taking into account the discursive conditions, not only linguistic, in which texts are produced. On the other hand, based on the positive evolution of the students' performance in the course, it is proposed to incorporate into the teaching a methodology based on the decomposition of the textual elaboration processes, feedback and rewriting, in order to provide metacognitive tools.

Keywords: Academic literacy, Higher education, Inclusion, Pre-university education, Teaching writing, Feedback, Metacognition.

Fecha de recepción: 12 de abril de 2021
Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2021

Lectura, escritura e inclusión

Uno de los aspectos críticos de la formación superior está referido a las dificultades que experimentan los estudiantes ante las exigencias de lectura y escritura necesarias para encarar la educación universitaria. Se trata de una situación generalizada y de larga data. Pérez y Natale (2016) plantean la necesidad de comprender la situación en el contexto del crecimiento sostenido de la matrícula universitaria a nivel mundial observado desde la segunda mitad del siglo XX². Según las investigadoras, el acceso cada vez más amplio a la formación terciaria –considerado como objetivo prioritario en agendas de políticas públicas gubernamentales e internacionales– debe ser observado en relación con los indicadores de inclusión que realmente están asociados a este fenómeno.

Si se toma en cuenta, por ejemplo, no solo el acceso, sino los índices de deserción y las características de inequidad de los sistemas educativos, es posible considerar que la masificación del ingreso universitario no necesariamente está asociada a un acceso pleno al derecho a una educación de calidad. Ocurre algo semejante si es que el crecimiento exponencial de la matrícula no está asociado a decisiones que involucren acciones de enseñanza por parte de los organismos encargados de definir políticas públicas, así como de las instituciones educativas a cargo.

Según las autoras, la incorporación de más estudiantes a la universidad implica un incremento de la diversidad de necesidades de aprendizaje, aspecto que se hace crítico si se toma en cuenta que en esta ampliación del acceso se reproducen –intensifican– las condiciones inequitativas de los sistemas educativos, sobre todo en América Latina. Esto quiere decir que, por ejemplo, estudiantes que han experimentado condiciones de escolaridad irregulares o de “baja intensidad”³, ingresan al sistema universitario sin contar con

2 Un informe de la UNESCO (2009) sobre educación superior señala que: “El número de estudiantes que cursan estudios superiores se ha disparado en los últimos 37 años, quintuplicándose de 28,6 millones en 1970 a 152,5 millones en 2007. Esto se traduce en un aumento medio anual del 4,6%, y el número medio de estudiantes de educación terciaria se duplica cada 15 años. Pero un examen más detallado de los datos revela que la expansión ha sido especialmente intensa desde el año 2000, con 51,7 millones de nuevos estudiantes terciarios matriculados en todo el mundo en sólo siete años” (traducción propia).

3 Pérez y Natale realizan una descripción de diversas formas de exclusión que se presentan en el sistema educativo. Las experiencias de baja intensidad se refieren a una “experiencia escolar ‘desenganchada’, desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje de algunos jóvenes. Estas acciones no deberían ser atribuibles a una responsabilidad individual del estudiante, sino a procesos excluyentes propios del sistema educativo” (2016: 28). Es muy relevante, también, la descripción de otra forma de exclusión, referida a “los aprendizajes de baja relevancia o al acceso a versiones degradadas del currículum. Se trata de una forma sutil de exclusión, ya que,

un conjunto de herramientas prácticas, valores simbólicos y conocimientos que les permitan incorporarse de forma exitosa a la vida académica. Este diferencial de capital cultural (Bourdieu, 2005) crea las condiciones para que un sector importante de estudiantes experimente diferentes formas de exclusión: deserción, exclusión social o una formación deficiente. Así, la aparente democratización del derecho a la educación que se manifiesta en la cantidad puede quedar desmentida en la calidad.

A ello se suma lo que Pérez y Natale denominan la “escasa sensibilidad de los sistemas educativos” respecto a las necesidades educativas de la cada vez más amplia población estudiantil. En el ámbito de la formación superior esto se manifiesta en la tendencia, al interior de las instituciones de formación superior, a atribuir las responsabilidades del desfase a las deficiencias del sistema escolar y en la reducida oferta de formación orientada a potenciar en los estudiantes su incorporación a la comunidad académica. En ese sentido, señalan, es imposible pensar en un acceso pleno a una educación de calidad si la ampliación de la matrícula no va acompañada de “prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de esos derechos educativos consagrados en las leyes” (2016: 24) o, en otras palabras, “prácticas de enseñanza inclusivas” (Ibíd.: 25).

Pérez y Natale sostienen que las acciones de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura en la formación superior (denominadas de forma genérica alfabetizaciones académicas), aplicadas sobre todo en los ámbitos de ingreso y en los primeros años universitarios, pueden incidir de forma significativa para que la masificación de las universidades no solo esté asociada a un incremento poblacional, sino a una efectiva inclusión y a un acceso pleno a una educación superior de calidad.

Ante la vertiginosa proliferación de necesidades de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura académica, desde hace algunas décadas se ha desarrollado una importante cantidad de intervenciones relacionadas con la reflexión y la investigación, el diseño y la aplicación de programas de enseñanza en el ámbito de la educación superior latinoamericana. Federico Navarro (2017) sostiene que, en perspectiva, es posible afirmar que los estudios sobre la escritura en la educación superior en América Latina constituyen un

sin que esto sea advertido, compromete las posibilidades de los alumnos de adquirir dominio sobre los saberes y los razonamientos específicos de las disciplinas, de apropiarse del conocimiento construido y de afirmarse a sí mismos como aprendices de una cultura. Consiste en disminuir la calidad y la cantidad de, por ejemplo, las operaciones cognitivas y discursivas realizadas por los alumnos sin que ello devenga en fracaso escolar. Es decir, se trata del ‘fracaso de los que no fracasan’ (...), porque estos alumnos completan sus trayectorias escolares y finalizan los niveles educativos, pero con un acceso a aprendizajes de baja relevancia, que limitan sus posibilidades de seguir estudiando en el nivel superior.” (2016: 28)

campo disciplinar “que se nutre principalmente de las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación, que ha multiplicado sus pilares de institucionalización (congresos, asociaciones), y que cuenta con un conjunto creciente de conocimientos consensuados, aunque en disputa, y una incipiente masa crítica de profesores e investigadores especializados” (2017: 9).

Los antecedentes de este emergente campo disciplinario se remontan a publicaciones, cátedras e iniciativas académicas y pedagógicas que ocurren desde principios de los años 80, y que se han consolidado notoriamente durante las dos primeras décadas del siglo XXI. Navarro afirma que este campo disciplinario se caracteriza por proponer “desarrollos teóricos y metodológicos propios” (Ibíd.:11) por lo que “no son una reproducción tardía y predecible de los centros hegemónicos de conocimiento” (Ibíd.:11). Este rasgo de los estudios sobre escritura en educación superior está relacionado con el horizonte en el cual proyectan su razón de ser: las urgentes necesidades de inclusión y equidad que se manifiestan en la educación superior:

Este interés requiere necesariamente que las investigaciones e iniciativas se encuadren en perspectivas críticas, que reconocen la distribución inequitativa del capital cultural académico, del capital semiótico académico y de las posiciones de poder. (Ibíd.:11)

Un punto de referencia en el trayecto de los estudios sobre escritura es la noción de “alfabetización académica” propuesta por la investigadora Paula Carlino en dos momentos distintos: 2003 y 2013. En un primer momento, Carlino hace énfasis en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes:

La alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (2003: 410)

Diez años más tarde, ubica el enfoque en los encargados de la enseñanza: las instituciones educativas, sus políticas, programas y prácticas docentes:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir,

buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino 2013, 370)

La dimensión del giro es significativa, pues orienta la investigación y las acciones hacia el ámbito del concepto pedagógico, el diseño curricular, las decisiones institucionales y la enseñanza. Sin embargo, a pesar de la variación de enfoque, la noción de alfabetización académica propone algunas herramientas metodológicas centrales que no han variado en esencia.

En primer lugar, Carlino asigna una doble potencia a la lectura y la escritura en el contexto de la formación universitaria. Ello en la medida que leer y escribir implica, por un lado, apropiarse de un código, y por otro, adquirir las herramientas metodológicas para apropiarse del conocimiento disciplinar. En segundo lugar, la lectura y la escritura, procesos íntimamente ligados, se entienden como prácticas discursivas situadas, y no como habilidades flotantes, meramente instrumentales. Es decir que la apropiación del código discursivo es un proceso que está determinado por las convenciones y la tradición de cada campo disciplinar: los géneros discursivos que más se frecuentan, los protocolos metodológicos que se siguen, el tipo de argumentación que se practica, el tipo de diálogo intertextual que se despliega, etcétera.

Y esta apropiación implica, también, la adquisición de herramientas cognitivas: es gracias al dominio de ese código que los nuevos miembros de una comunidad académica pueden obtener y, sobre todo, generar conocimiento. En ese sentido, la lectura y la escritura, entendidas desde su doble potencia y asumidas como prácticas discursivas situadas, se constituyen en la principal llave de acceso a la comunidad académica en la medida que permiten participar del diálogo académico.

Las consecuencias de esta noción son varias. En primer lugar, el aprendizaje de la lectura y escritura en la formación superior es un proceso continuo, que no puede darse por cerrado en un ciclo inicial de formación o mediante una intervención remedial. Por otro lado, la noción de alfabetización académica permite medir el éxito de la formación superior, vinculado normalmente a la muletilla de la excelencia, en relación con la inserción en el diálogo académico: el manejo de los códigos y, de forma concomitante, del pacto dialógico que este implica. Finalmente, la lectura y la escritura no solo se conceptualizan como herramientas de carácter técnico, sino que se las asume como prácticas discursivas formativas que conciernen a la identidad de los sujetos que las protagonizan.

Pérez y Natale (2016) sostienen que el concepto de alfabetización académica supone que las acciones de enseñanza estarían orientadas a la transferencia de un código o un conjunto de saberes previos que los estudiantes precisan adquirir para incorporarse a la vida académica, lo que hace poco posible poner en cuestión “los principios o los modos de leer y escribir ni las convenciones adoptadas por las comunidades discursivas” (Pérez y Natale, 2016: 35). En cambio, la perspectiva teórica de las “alfabetizaciones académicas”, desarrollada en el marco de los nuevos estudios de la literacidad (Ibíd.:35), proponen un enfoque más complejo:

que no solo se preocupa por los lenguajes y los conocimientos de las distintas disciplinas, sino también por la epistemología y las relaciones de poder y autoridad establecidas dentro de cada comunidad, así como por la construcción de la identidad de los escritores. (Ibíd.:35)

Otro enfoque de la enseñanza de lectura y escritura académica del que dan cuenta Pérez y Natale es el que surge bajo la noción de “literacidad disciplinar” (Ibíd.:36) que se enfoca tanto en los procesos de aprendizaje como en las prácticas a través de las cuales los estudiantes pueden incorporarse al ejercicio significativo de la producción de conocimiento.

Reflexiones y propuestas a partir de una experiencia pedagógica⁴

En 2020, la Carrera de Literatura convocó a la primera versión virtual de su curso prefacultativo: el Curso Preuniversitario de Literatura 2020. Desde la Dirección de la Carrera de Literatura y el Instituto de Investigaciones Literarias⁵ se decidió, además, realizar una investigación que recoja información sobre las principales características de los estudiantes, así como acerca de la evolución de su rendimiento. El producto de esta investigación es la *Caracterización de los estudiantes del Curso Preuniversitario 2020 y de su rendimiento académico* (Vera et. al., 2021), un trabajo articulado en dos partes: la primera muestra algunas características socioeducativas de los estudiantes regulares del curso y la segunda sistematiza la información acerca de su rendimiento a

4 La experiencia referida debe considerarse como un caso concreto, a partir de cuyos resultados sistematizados se reflexiona sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior. Si bien se ofrecen algunas muestras estadísticas, estas solo señalan tendencias de dicho caso y no se les atribuye un carácter de muestra representativa en términos estadísticos respecto a la situación de la educación superior. Para ello, obviamente, se requiere hacer otro tipo de investigación.

5 La Dirección de Carrera a cargo, de forma interina, del Mag. Gilmar Gonzales Salinas, y el Instituto de Investigaciones Literarias coordinado por el Dr. Mauricio Souza Crespo.

lo largo del curso. A continuación, se presentará, de forma general, algunas características del curso, y se elaborará algunas reflexiones en torno a algunos hallazgos de la investigación.

El curso se llevó a cabo entre el 5 de septiembre y el 5 de diciembre de 2020. Se inscribieron 81 estudiantes de los cuales 74 asistieron como estudiantes regulares. 62 estudiantes se habilitaron para el examen final y, de ellos, 27 aprobaron el Curso. 18 estudiantes que no aprobaron el curso se presentaron al Examen de Dispensación Académica, de los cuales 9 consiguieron aprobar. Es decir que, en total, 36 estudiantes que participaron del curso ingresaron a la Carrera de Literatura⁶. El equipo que gestionó el curso estuvo integrado por un docente titular, un docente adjunto y siete auxiliares⁷.

El programa del curso se orientó hacia el objetivo de involucrar a los postulantes en un proceso de aprendizaje centrado en competencias de lectura y escritura académica en relación con la formación profesional de Literatura. Específicamente, los participantes del curso, a lo largo de los tres meses, debían completar un proceso que comprendía las siguientes fases:

1. Lectura de un cuento literario (2 sesiones).
2. Escritura de un párrafo de resumen del cuento leído (4 sesiones).
3. Escritura de un párrafo de interpretación del cuento leído (3 sesiones).
4. Articulación de los párrafos 2 y 3 en un texto completo a partir de la inclusión de un párrafo introductorio y un título (3 sesiones).

Como se puede observar, cada fase del proceso se despliega en varias sesiones. Esto se debe a que la metodología de enseñanza se articuló sobre dos prácticas fundamentales: el desglose en detalle del proceso (micro procesos que permiten cerrar cada etapa del proceso) y el trabajo de reescritura a partir de retroalimentación.

El curso se organizó en dos momentos pedagógicos: el Aula General, a cargo del docente, y las Comisiones a cargo de los auxiliares. En el Aula General todos los estudiantes participaban juntos en la clase que estaba orientada a ofrecer nociones generales y a introducir los temas del programa. En las Comisiones, los estudiantes se agrupaban en equipos conformados por 10 a 12 estudiantes. El objetivo de las comisiones (a cargo de los auxiliares)

6 En total, entre los estudiantes que aprobaron el Curso Preuniversitario y los que aprobaron el Examen de Dispensación Académica, el 2020 ingresaron 44 estudiantes de forma regular a la Carrera de Literatura.

7 Docente titular y coordinador de la investigación: Antonio Vera. Docente adjunto: Martín Mercado Vásquez. Auxiliares de docencia y de investigación: Melisa Balderrama, Carmen Cayllante, Camilo Gil, Juan Pablo Gutiérrez, Lis Mollinedo, Camila Perales y Manuela Ríos del Granado.

era que los estudiantes del curso encararan sus trabajos prácticos en grupos pequeños para generar espacios con mayor posibilidad de diálogo y para facilitar la revisión y la retroalimentación.

La investigación realizada se basó en la recopilación sistemática de información referida tanto a las características socioeducativas de los estudiantes como a su rendimiento. En relación con el primer aspecto, la investigación permite acercarse a la composición diversa de la población estudiantil. Si bien este dato no hace más que confirmar una idea asumida por quienes forman parte de la carrera, su utilidad radica en que permite observar cuáles son algunas de las características particulares de dicha diversidad. Como se sabe, los procesos de enseñanza requieren considerar el contexto en el que ocurren y las condiciones en las que participan los estudiantes⁸.

Sin embargo, en este texto, nos concentraremos en dos aspectos referidos a los resultados de la investigación. Por un lado, en relación con las dificultades que manifestaron los estudiantes del curso preuniversitario, se observa un aspecto específico: la construcción de textos cohesionados. A partir de esta dificultad se elabora una reflexión que recoge algunas ideas sobre cómo encarar un enfoque de enseñanza de escritura académica. Por otro lado, respecto a la metodología de trabajo desarrollada, se observa la positiva evolución del rendimiento a partir del trabajo basado en la descomposición de los procesos de escritura, así como en las dinámicas de retroalimentación y reescritura que los estudiantes llevaron a cabo. A partir de esta evolución, se elaboran algunas propuestas concretas que se podrían incorporar a las prácticas cotidianas de enseñanza⁹.

Escritura y aprendizaje

A partir de los resultados del rendimiento de los estudiantes del Curso Preuniversitario de Literatura 2020, se observa que las dificultades más complejas que presentan los textos de los estudiantes se refieren al orden de la cohesión y la coherencia textuales¹⁰. Entre las diversas definiciones de estas dos nociones, es posible recurrir a la que propone Graciela Reyes (2008):

Coherente es el texto que puede interpretarse porque el lector tiene, o se le dan, los medios para hacer inferencias adecuadas. Coherente es el texto unitario,

8 Para una revisión in extenso de los resultados de la investigación remitimos a Vera et. al. 2021.

9 Si bien el contexto académico inmediato de esta reflexión es la Carrera de Literatura, consideramos posible y necesario abrir la discusión hacia el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA.

10 Nuevamente, para una revisión en detalle de los resultados se remite al informe ampliado. Ahí se puede observar, entre otros resultados, ejemplos específicos de este tipo de dificultades.

organizado en torno a un tema central, con una intención comunicativa clara, una lógica argumentativa y cohesión lineal entre sus partes. (Reyes, 2008: 144)

La autora muestra, no obstante, que el conjunto de los elementos que otorgan cohesión a un texto es múltiple y contiene a su vez otros conjuntos. Se puede hacer referencia, por ejemplo, a los conectores, aunque al interior de este grupo de palabras es posible considerar a aquellos conectores que contribuyen a ordenar la estructura del texto, así como a los que permiten vincular oraciones compuestas. Se trata de una diferencia que, vista desde la perspectiva de cierto tipo de enseñanza de carácter meramente instructivo, parece obvia y relativamente fácil de asimilar por parte de los estudiantes. De hecho, los abundantes materiales didácticos sobre conectores suelen presentarse como una lista de tipos, una breve explicación, un repertorio de conectores y un conjunto de ejercicios que permiten consolidar la aplicación. Sin embargo, cuando los estudiantes se enfrentan a la necesidad de escribir un texto vuelven a tener dudas respecto a la elección y el uso de los conectores que requieren, de acuerdo con las características específicas del texto que deben escribir¹¹.

Y la dificultad no radica solo en la multiplicidad de conjuntos contenidos dentro de otros, sino también en que sus intersecciones son complejas y variables. La conjunción “porque”, por ejemplo, se puede usar para explicar una causa posterior al hecho referido o puede hacer referencia a la causa anterior de una afirmación: “Alberto se retira porque hace frío” corresponde al primer caso, “Alberto está resfriado, porque encontré el cuarto lleno de pañuelos”, al segundo. Algo semejante ocurre con la conjunción “y”, que normalmente cumple una función coordinante, pero ubicada al inicio de un párrafo denota énfasis.

La situación se hace más compleja aún si se considera, por ejemplo, que hay categorías, como los pronombres personales y los demostrativos, que pueden cumplir una función deíctica (de referencia enunciativa) y una función anafórica (de correferencia intratextual), según el contexto.

Por otro lado, lograr que en un texto los diversos elementos estén claramente correferenciados implica recurrir a múltiples herramientas, muchas de las cuales consisten en no decir, en decir elípticamente o en crear identidades cuyo fundamento no está expuesto de manera explícita en el texto. A ello hay que añadir que la construcción textual exige el uso de un conjunto

11 Parece necesario realizar una investigación que demuestre los límites de las propuestas de enseñanza que apuestan por la instrucción y aplicación descontextualizada de la normativa lingüística y las convenciones discursivas de los textos académicos. Las afirmaciones expuestas, si bien son empíricas, se sostienen sobre una experiencia de 15 años enseñando lenguaje y literatura en el nivel escolar secundario.

de herramientas autorreferenciales que permiten seguir la secuencia, hacer indicaciones sobre ideas mencionadas antes o después, reparar en la inclusión de ideas de otros autores, etcétera. Esto implica, por ejemplo, que el autor asuma la identificación abstracta del texto como un espacio o lugar: “lo que aquí se señala”, “hemos señalado líneas arriba”, “como se puede leer más abajo”, etc.

Dicho esto, es posible afirmar que la cohesión textual implica un conjunto de habilidades –algunas de ellas concretas y específicas, otras, abstractas y variables– que se ponen en práctica, no de acuerdo a un esquema de “regla-aplicación”, sino según las exigencias y el contexto que determinan a un texto, según las condiciones de cierto tipo de práctica. Y, en ese sentido, parece poco viable que los criterios de coherencia y cohesión –centrales en la construcción de textos académicos– sean abordados en la enseñanza sin que se vinculen con las condiciones discursivas (no solo lingüísticas) en las que los estudiantes deben elaborar textos coherentes y cohesionados. ¿Cómo encarar, entonces, en el ámbito de la educación superior, procesos de enseñanza orientados a potenciar las habilidades de escritura académica?

Siguiendo a M. Bajtin ([1979] 1998) es posible afirmar que los textos académicos son enunciados concretos y singulares que forman parte de las múltiples formas de uso de la lengua implicadas en la actividad humana (1998: 3). Y que, como tales, reflejan unas condiciones específicas y están determinadas por el objeto de una praxis. Estas condiciones se refieren al contenido temático, al estilo verbal y, sobre todo, a la estructura, es decir, la composición de los enunciados (1998: 5). Por otro lado, en la clasificación de los géneros discursivos relacionados con las diversas esferas del uso de la lengua, Bajtin propone diferenciar entre géneros primarios y secundarios. Los géneros secundarios serían aquellos que producen enunciados complejos, regidos por unas condiciones desarrolladas y estructuradas en relación, por lo general, con la expresión escrita. El discurso académico, por ejemplo (así como los géneros periodísticos, las novelas, los dramas) corresponde a este tipo de enunciados que son parte de una “comunicación cultural complejamente organizada” (1998: 7).

Algunas investigaciones actuales sobre literacidad y alfabetización académica retoman la fundacional propuesta de Bajtin¹² para concluir que la enseñanza de la escritura académica debe ser asumida como la inserción,

12 Entre ellas se puede mencionar un trabajo de gran interés, el *Manual de escritura para carreras de humanidades* (2014), coordinado por Federico Navarro, en el que participa un amplio equipo de especialistas, y que está orientado a ofrecer un conjunto de materiales que, lejos de lo que sugiere el manual, constituyen una fuente de reflexión sobre el aprendizaje de los géneros discursivos que se practican en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Buenos Aires.

paulatina y guiada, de los estudiantes en una determinada esfera del uso de la lengua, en este caso, la de ciertas comunidades académicas.

Una de las principales consecuencias de este postulado es que no es posible desvincular las diversas modalidades textuales en que se manifiesta el discurso académico de la praxis en la que se produce. El sentido de los textos, como señala Bajtin, tiene que ver con el objeto de los enunciados, con las intenciones o la voluntad discursiva del hablante y con las formas típicas que lo constituyen. De ahí que las intervenciones pedagógicas que no consideran el contexto discursivo y que se orientan exclusivamente a remediar errores formales tengan efectividad parcial o limitada. O que, en otro sentido, sea en gran medida erróneo asumir que el aprendizaje de la escritura se pueda cerrar en un semestre o en un año académico. Se trata, por el contrario, de un aprendizaje constante que responde, en cada etapa formativa, a circunstancias, desafíos y motivaciones diferentes.

Otra de las consecuencias del enfoque bajtiniano de los géneros discursivos consiste en asumir que la enseñanza de la escritura académica implica un doble aprendizaje: se aprende a escribir y se escribe para aprender. Es decir que, al participar de las prácticas discursivas que constituyen las diferentes “esferas de la actividad humana”, no solo se utiliza un código, también se experimenta un proceso de inclusión en ese ámbito de actividad. De ahí que se pueda afirmar que el aprendizaje de la escritura académica no solo consiste en la adquisición del código y en la transmisión de mensajes, sino que está íntimamente implicada en la construcción del conocimiento y la constitución de la identidad de quien protagoniza dicha práctica¹³.

Federico Navarro y Andrea Revel (2013) retoman el enfoque sociocultural del aprendizaje de Lev Vigotsky para establecer el vínculo profundo que existe entre el aprendizaje de la escritura y la producción del conocimiento:

Cuando se encara una actividad escolar como escribir, se requiere una serie de acciones de acuerdo con patrones culturales definidos que son mostrados y facilitados por los profesores, lo que implica la puesta en marcha y desarrollo de habilidades cognitivas y sociales por parte de los alumnos; simultáneamente se asimilan los contenidos incluidos en el currículum. El dominio del lenguaje hace posible la transformación del mundo interior, esto es, la formación de los procesos psicológicos superiores, que son la atención consciente, la memoria voluntaria, el razonamiento y el lenguaje. El uso del lenguaje permite controlar y regular el propio comportamiento de modo consciente y, al mismo tiempo, planificar las acciones. Desde esta perspectiva, el desarrollo no es un proceso puramente biológico sino social, es decir, consiste en la apropiación de la cul-

13 Este planteamiento, como se ha visto antes, es parte esencial de la noción de alfabetización académica propuesta por Paula Carlino (2013).

tura, la comprensión de los fenómenos del mundo, el progreso en el dominio de habilidades y la inserción social y cultural. Pensamiento y lenguaje están tan estrechamente relacionados que son interdependientes: el lenguaje posibilita construir modelos teóricos y estos ayudan a establecer un lenguaje más adecuado. Esto supone negar la idea extendida de que aprender un determinado conocimiento y expresarlo son hechos separados. (Navarro y Revel, 2013: 42-43)

Este vínculo íntimo entre lenguaje y producción del conocimiento da lugar, a su vez, a concepciones de enseñanza de la escritura basadas en su potencialidad epistémica: como se ha señalado, esto supone que aprender a escribir no solo implica adquirir un código y sus reglas de funcionamiento, sino poner en práctica una herramienta central en el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Escribir textos para sintetizar contenidos, elaborar explicaciones o construir estrategias de argumentación, exige desarrollar operaciones intelectuales que inciden en la adquisición efectiva de los aparatos teóricos o críticos de las diversas disciplinas, y permiten, por tanto, una inmersión más efectiva en una determinada comunidad académica. Y este proceso puede ocurrir, sobre todo, en procesos relacionados con la especificidad de las prácticas discursivas de una determinada comunidad académica.

De ahí que enfoques como “Escribir a través del currículum” (WRAC, por sus siglas en inglés)¹⁴, proponen diseñar estrategias de enseñanza de escritura académica vinculadas a las necesidades y formas de producción discursivas propias de cada campo disciplinar:

Nos alineamos con la postura que considera la escritura como práctica situada, es decir, en condiciones de uso, en el seno de cada una de las disciplinas escolares, si bien las posibilidades de transformar esta premisa en trabajo en el aula son múltiples y variadas, como se verá en los capítulos que siguen. (...) la escritura académica favorece que los estudiantes revisen, controlen y reorganicen el propio conocimiento y generen nuevas formas, al tiempo que afirman que la escritura en las disciplinas considera la legitimación de los saberes de acuerdo con las convenciones de esas mismas disciplinas. (Bazerman et al., 2016: 52)

Como se puede observar, desde esta perspectiva, el aprendizaje de las prácticas discursivas académicas (lectura, escritura, producción oral) estaría ligado a la inmersión efectiva en el diálogo académico. De ahí que se otorgue un lugar central al aprendizaje centrado en los géneros discursivos propios de cada disciplina: estas formas situadas o contextualizadas, regidas por modalidades y requerimientos de producción, y orientadas hacia fines específicos, garantizarían que el aprendizaje de las prácticas discursivas ocurra en un contexto que define su pertinencia y permite su apropiación reflexiva. Y este

14 Remitimos, para conocer más acerca de esta propuesta a *Escribir a través del currículum: una guía de referencia* (Bazerman et al., 2016).

proceso no solo tiene que ver con operaciones cognitivas, sino con la formación de una identidad en la medida que implica la pertenencia a determinada comunidad, en este caso académica. Bazerman (2014) sostiene que la lectura y la escritura académicas vinculan al estudiante no solo con un conjunto de conocimientos, sino con una visión del mundo:

Cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él. Pero para comenzar a ver y pensar de esa nueva forma, tendrás que adoptar la disciplina de tu área. La disciplina es algo así como un conjunto de lentes mágicas que te dejan ver detalles que nunca habías notado, comprender por qué estos son importantes y cómo se ajustan a ideas más complejas. (Bazerman, 2014: 12)

Carlino (2013) hace énfasis en la relación entre el aprendizaje en contexto a través de los géneros discursivos propios de cada disciplina y la inmersión en una práctica social (o una de las esferas de la actividad humana, diríamos retomando a Bajtin):

aprender a leer y a escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos sino involucrarse en un proceso de enculturación (...), lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa en ella. (Bajtin, 1998: 8)

Retomando el vínculo entre alfabetización académica e inclusión propuesto por Pérez y Natale (2016), es posible afirmar que las acciones de enseñanza de las prácticas académicas encaradas desde la perspectiva de un aprendizaje contextualizado, permanente y reflexivo se orientan a potenciar la inclusión efectiva y plena de los estudiantes que se integran a la formación superior. Y ello no solo ocurre, nuevamente, en un plano de habilidades cognitivas, sino que concierne a la experiencia existencial de los estudiantes. Como señalan Curry y Lillis (2003) citadas por Carlino:

[...] quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como geógrafos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social. (Carlino: 9)

Como señala Carlino, la asunción de esta perspectiva de enseñanza puede implicar desafíos institucionales complejos en la medida que significarían cambios significativos en el diseño curricular. Sin embargo, desde la perspectiva de la práctica docente, es posible pensar en algunas estrategias concretas y posibles que permitan potenciar el aprendizaje de las prácticas discursivas

en el área de humanidades. Estas tienen que ver con la descomposición de los procesos de producción discursiva, las estrategias de retroalimentación y la adquisición de herramientas metacognitivas.

Descomponer, retroalimentar, reflexionar

Como se ha señalado, el programa del Curso Preuniversitario de Literatura 2020 se articuló en torno a un proceso continuo y cada una de sus fases fue a su vez desagregada en micro procesos de trabajo, asociados a la presentación de un resultado. La metodología de enseñanza se articuló sobre dos prácticas fundamentales: el desglose en detalle del proceso (micro procesos que permiten cerrar cada etapa) y el trabajo de reescritura a partir de retroalimentación. Además de la retroalimentación y la reescritura, otro elemento del proceso fue la reflexión en torno a las rúbricas de evaluación. Para ello se procedió a explicar los criterios de evaluación de cada trabajo antes de que estos se llevaran a cabo. Asimismo, se procuró que la retroalimentación de los trabajos estuviese referida de forma directa a los criterios de evaluación establecidos.

En general, la comparación de los resultados obtenidos por los estudiantes a lo largo del proceso permite observar una evolución positiva del rendimiento en los trabajos. Esto se observa, por ejemplo, durante la fase 2, cuyos resultados se presentan a continuación.

La fase 2 consistía en la elaboración del resumen y se desglosó en cuatro momentos:

- a) Elaboración del esquema del párrafo de resumen.
- b) Elaboración de la segunda versión del esquema del párrafo de resumen (a partir de la retroalimentación recibida).
- c) Escritura del párrafo de resumen.
- d) Escritura de la segunda versión del párrafo de resumen (a partir de la retroalimentación recibida).

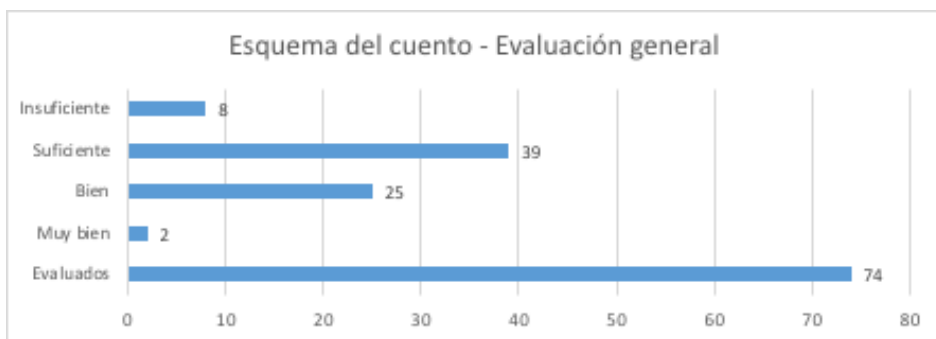
El primer paso en el proceso de elaboración del resumen fue hacer una lectura detallada del cuento asignado¹⁵. A continuación, se realizó un proceso guiado para elaborar un esquema previo al resumen. El esquema presentó dos requerimientos: uno de contenido, que consistía en descomponer el relato leído en secuencias básicas que permitieran sintetizar el argumento. El otro requerimiento era estructural: el esquema debía prefigurar la estructura

15 Cada comisión trabajó con un cuento distinto. A diferencia de versiones del Curso Preuniversitario, todo el trabajo del curso giró en torno a un solo cuento.

básica del párrafo de resumen (Oración Principal / Oraciones Secundarias).

Los estudiantes hicieron dos versiones del esquema con la finalidad de darles la oportunidad de recibir retroalimentación antes de ser evaluados. Como se observa en el gráfico siguiente, el resultado promedio del trabajo fue “suficiente”¹⁶ (39 de 74 pruebas), aunque un número significativo de pruebas obtuvo el resultado “bien”: 25 de 74.

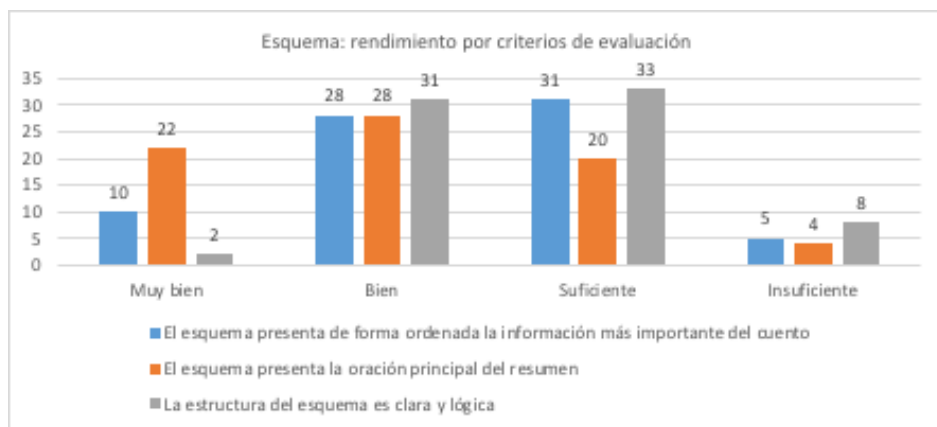
Gráfico 1



El siguiente gráfico permite observar el rendimiento desglosado según los criterios de evaluación definidos para calificar el esquema. Como se observa, la tendencia del resultado se ubica en el rendimiento “bien”, a diferencia de lo que indica el gráfico anterior que muestra el resultado general. Hay que tomar en cuenta, sin embargo, que el criterio que corresponde a la columna celeste (el esquema presenta de forma ordenada la información más importante del cuento) es el que tiene más valor en la calificación que, además, es de orden cualitativo y no es resultado de un conteo de resultados numéricos parciales. Dicho esto, se puede observar que, en general, los estudiantes del curso respondieron de forma adecuada y relativamente homogénea a los requerimientos del trabajo. Presentar la oración principal es el criterio que obtuvo mayor calificación “muy bien”. De otro lado, el criterio referido a la estructura del esquema (referida a la estructura oración principal / oraciones secundarias del párrafo en preparación) es el que mayores resultados negativos obtuvo.

16 Los trabajos fueron evaluados a partir de una escala cualitativa de cuatro valores: Muy bien, Bien, Suficiente e Insuficiente. La calificación Insuficiente implicaba la reprobación del trabajo.

Gráfico 2

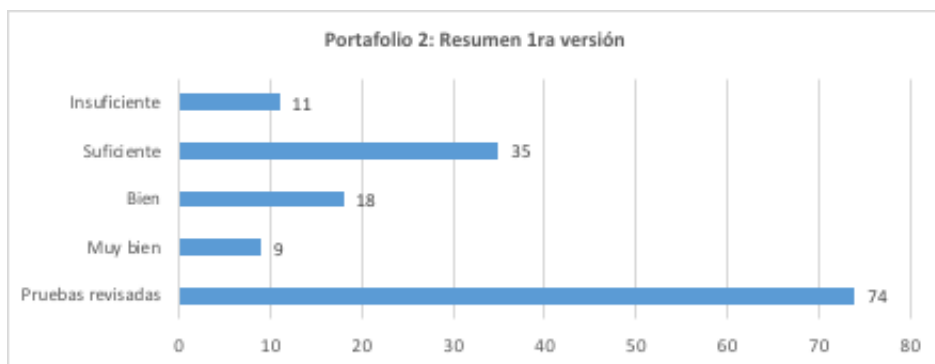


Los auxiliares de investigación también expresaron de forma verbal sus apreciaciones respecto al trabajo. En este caso, las apreciaciones no son tan homogéneas. Hay quien hace referencia, por ejemplo, a “dificultades básicas (enunciados), dificultades de comprensión integral (síntesis), dificultad de discernimiento de información relevante (secuencias) y dificultad de discernimiento del carácter literario del texto” (Vera et al., 2021). Es decir, se hace alusión, en esta referencia, a una dificultad integral y, digamos, sistémica en la que se articulan limitaciones que tienen que ver tanto con la comprensión como con la producción de ideas. También se encuentran opiniones acerca de la dificultad de sintetizar el texto y de comprenderlo en términos generales. Aunque también se señala que el rendimiento mejoró de una entrega a otra.

Una vez que los estudiantes elaboraron dos versiones del esquema para el párrafo de resumen, el siguiente paso en el proceso de trabajo fue la elaboración del párrafo de resumen. En este caso, también se trabajaron dos versiones, pero cada versión fue calificada. El portafolio 2¹⁷ se refiere a la primera versión del resumen, y el portafolio 3, a la segunda versión.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, la evaluación del portafolio 2 presenta claramente un resultado suficiente. De 74 pruebas revisadas, 35 obtuvieron dicha calificación. El segundo resultado más obtenido es “bien”, registrado en 18 pruebas. En los extremos, la calificación “insuficiente” fue asignada a 11 pruebas, mientras que 9 pruebas obtuvieron la calificación “muy bien”.

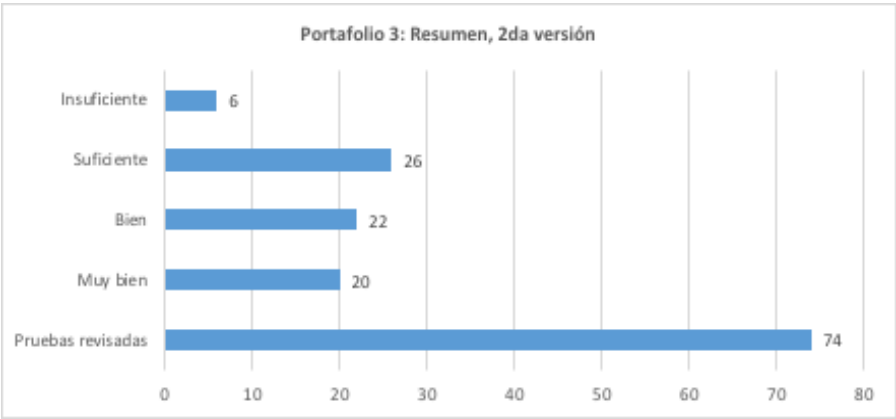
17 Los trabajos del curso fueron denominados portafolios.

Gráfico 3

Luego de recibir las calificaciones del portafolio 2, las clases consistieron en la realización de dinámicas de revisión y retroalimentación conjuntas de los trabajos. En las clases se proyectaron párrafos que obtuvieron buenas calificaciones destacando los criterios de evaluación que permitieron dichos resultados. También se hizo observación conjunta y anónima de errores cometidos con frecuencia en los párrafos. Además, se utilizaron diversas dinámicas para reforzar los contenidos y habilidades necesarias para mejorar los párrafos: resumir historias breves (usando microcuentos, cortometrajes, videoclips, etcétera), redactar oraciones principales de forma conjunta, revisar la rúbrica de evaluación utilizada, etcétera.

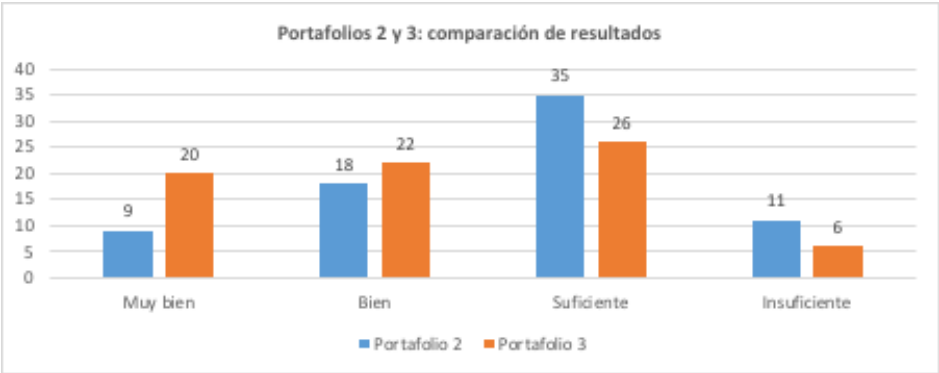
El resultado del portafolio 3 –la segunda versión del párrafo de resumen–, como se puede observar en el siguiente gráfico, se mantiene en el rango de la calificación “suficiente”, aunque la cantidad de pruebas que obtuvieron ese resultado se redujo a 26 (en comparación con las 35 del portafolio 2). Las categorías “muy bien” y “suficiente” registran 22 y 20 pruebas cada una, cifras que evidencian, en general, un mejor rendimiento en la segunda versión del resumen.

Gráfico 4



El siguiente gráfico muestra la comparación de resultados entre ambos trabajos. Si bien el resultado mayoritario sigue siendo suficiente, es destacable el incremento en la categoría “bien” (de 18 a 22 pruebas) y sobre todo en la categoría “muy bien” (de 9 a 20), y, por consiguiente, la reducción de la cantidad de pruebas en el rango “insuficiente”.

Gráfico 5



Es cierto que hay algunas consideraciones que podrían relativizar la tendencia que muestran los resultados expuestos. Por ejemplo, que es lógico que la segunda versión de un párrafo obtenga mejor calificación que la primera. Sin embargo, también es posible que estas señales permitan valorar la orientación metodológica elegida en el Curso Preuniversitario 2020: trabajar en micro procesos que permitan una retroalimentación fluida, a partir de la

cual los estudiantes realicen prácticas de reescritura que den como resultado la mejora de sus resultados y la adquisición de herramientas metacognitivas para potenciar su aprendizaje.

Consideraciones finales

Si bien es recomendable adoptar decisiones estructurales que impliquen políticas pedagógicas orientadas a trabajar en relación con las prácticas discursivas académicas, también es posible imaginar propuestas concretas, que podrían incorporarse en la práctica cotidiana de la enseñanza. Para cerrar este artículo, se elaboran algunas propuestas y se plantean algunas posibilidades de trabajo.

Un primer aspecto que se debe tomar en cuenta es que en cada asignatura es posible incorporar herramientas o secuencias metodológicas orientadas a generar en los estudiantes reflexión sobre las condiciones en las que producen las prácticas discursivas requeridas. Esto no quiere decir que los docentes se vean obligados a convertirse, ni siquiera temporalmente, en profesores de redacción o de normativa lingüística. La alternativa es generar la descomposición de los procesos en micro procesos, de forma que se generen instrucciones específicas para cada paso y que se otorgue retroalimentación sobre los resultados parciales, de forma que estos puedan ser reelaborados. La finalidad de este tipo de trabajo debería ser la adquisición de herramientas metacognitivas que permitan gestionar un aprendizaje autónomo y reflexivo sobre las necesidades específicas en relación con la escritura, pero, además, en relación con el conjunto de prácticas discursivas que deben encarar los estudiantes¹⁸.

Dos consecuencias previsibles de la incorporación de este tipo de estrategias metodológicas orientadas a reflexionar sobre las prácticas discursivas, son la ralentización del avance de los programas y la reducción de los volúmenes de lectura y escritura en el trabajo de los estudiantes.

En principio, un aspecto que se debe tomar en cuenta es que estas estrategias pueden incorporarse de manera selectiva y en determinados momentos del proceso de enseñanza. Por ejemplo, si el programa contempla

18 Navarro y Revel señalan lo siguiente: “La conciencia metalingüística se refiere a poder conceptualizar críticamente muchas de las estrategias y recursos lingüísticos que por lo general usamos de manera automática e inconsciente, esto es, tomar el control de muchas de nuestras elecciones lingüísticas. Por su parte, el metalenguaje áulico es un código específico que resulta útil para referirse a los fenómenos lingüísticos en clase (es decir, no es simplemente el lenguaje teórico experto de la disciplina)”. Sin embargo, es posible pensar en recursos metacognitivos relacionados no solo con las herramientas lingüísticas, sino con los procesos de construcción discursiva: por ejemplo, la noción de párrafo o, volviendo al punto anterior, las de coherencia y cohesión, entre otras.

la escritura de dos ensayos durante el primer semestre, se podría planificar que la elaboración del primer ensayo siga un proceso en el que se incorporan estas estrategias: los estudiantes participan de algunos aspectos de la planificación del trabajo (la formulación de consignas, el establecimiento de criterios de evaluación, por ejemplo), los estudiantes elaboran un plan de trabajo a partir de las orientaciones dadas por el docente, siguen paulatinamente los procesos y obtienen retroalimentación en algunos momentos de dicho proceso, tienen la oportunidad de reescribir los textos, cotejan sus trabajos con otros textos semejantes a los que están escribiendo, contrastan sus textos (antes de ser evaluados) con los criterios de evaluación establecidos, realizan procesos de retroalimentación entre pares antes de la entrega final, etcétera. Las posibilidades son diversas y no necesariamente deben ser asumidas de forma exhaustiva en cada trabajo. Puede que, a lo largo del curso, el programa “dosifique” algunos aspectos de estas experiencias para distintos trabajos.

Por otro lado, es necesario considerar que la formación por competencias implica, entre otros aspectos, que los contenidos ocupan un lugar, si no subordinado, por lo menos flexible. Si bien los programas trabajan, por ejemplo, a partir de un corpus de lecturas que debe ser trabajado, es necesario reflexionar acerca de la tensión entre la extensión del corpus y la eficacia con la que este es asimilado. Dicho sea de paso, quizás la única evidencia de la que podemos disponer al respecto es la producción de los estudiantes.

Otro aspecto que es posible incorporar en la práctica de enseñanza se refiere a la reflexión sobre las características, condiciones, exigencias, desafíos y pertinencia de los tipos de prácticas discursivas que deben producir los estudiantes. Esto puede ocurrir en diferentes instancias. Por ejemplo, en el planteamiento de las instrucciones. Es diferente pedir “escriba un ensayo”, a, por ejemplo, hacer referencia a si el ensayo debería poder ser publicado en una revista académica, debería mostrar ciertas características estructurales, mostrar un tipo de lenguaje académico, incorporar un determinado número de referencias, etcétera.

Es probable que, como docentes, asumamos que un estudiante de segundo o tercer año, que quizás ha cursado algunas asignaturas introductorias sobre escritura o metodología, no debería presentar dudas sobre qué es y cómo se elabora un ensayo. Sin embargo, como se ha señalado, es posible que cada ensayo (o reseña, o entrada bibliográfica, o estado de la cuestión, o exposición oral) que un estudiante produce implique desafíos nuevos y responda a condiciones de producción distintas. También puede ocurrir que esto se deba a que cada docente, cada investigador, a partir de su propia práctica, ponga énfasis en ciertas exigencias o condiciones, que no necesariamente coincidan (no tendrían por qué hacerlo) con las de otros docentes de forma homogénea y uniforme.

Dar por hecho que un estudiante debe saber cómo encarar sus prácticas discursivas o considerar que es una pérdida de tiempo generar una reflexión al respecto, es desaprovechar su potencialidad epistémica. Como señalan Navarro y Revel, haciendo referencia a una propuesta de Carlino, este enfoque:

... propone reinterpretar la relación entre tiempo de enseñanza y enseñanza de contenidos atendiendo a cómo los alumnos leen y escriben los conceptos de las propias disciplinas, lo que contribuye a su aprendizaje. En sus propias palabras (...), escribir no es volcar en el papel lo que ya se tiene pensado, sino que, en situaciones desafiantes, escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos, una tecnología para elaborar conocimiento y no solo un canal para transmitir lo ya conocido. Es esta la función epistémica de la escritura y para llevarla a cabo es preciso dedicar tiempo y reflexión. (Navarro y Revel, 2013: 53)

Puede ocurrir, también que, como docentes, asumamos que no tenemos por qué desviar nuestra atención sobre el contenido de nuestras asignaturas, reparando en aspectos cuyo aprendizaje es responsabilidad de los estudiantes. Pero puede ser que esta idea nos esté privando, precisamente, de la oportunidad de ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para gestionar y potenciar, de forma cada vez más autónoma y eficiente, su propio aprendizaje.

Otro aspecto que incide de forma positiva en el aprendizaje de las prácticas discursivas es generar procesos situados en los que los estudiantes participen de manera efectiva en la conceptualización, diseño y producción de procesos de investigación o producción discursiva: los denominados proyectos. La investigación realizada en 2019 sobre las prácticas discursivas en la Carrera de Literatura (Vera et al., 2021) ofrece información sobre varios proyectos realizados como parte de cinco asignaturas distintas. Dichos proyectos han dado como resultado publicaciones, presentaciones en eventos e intervenciones en eventos literarios que, además, son valorados de forma no solo positiva sino muy entusiasta por docentes y estudiantes.

Para finalizar, si bien en este texto se hace énfasis en propuestas que pueden incorporarse a las prácticas cotidianas de enseñanza, no se debería perder de vista que es necesario pensar en estrategias institucionales de largo plazo y de amplio impacto que, al menos desde la Facultad de Humanidades, se generen para potenciar las prácticas discursivas en la formación superior y, consiguientemente, la inclusión de quienes acceden a ella.

Bibliografía

Bajtín, Mijail (1998 [1979]). “El problema de los géneros discursivos”. En Mijail Bajtín, *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bazerman, Charles (2014). “El descubrimiento de la escritura académica”. En Irina Alzari (et.al.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, p. 11-16.

Bazerman, Charles (et al.) (2016). *Escribir a través del currículum*. Una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bombini, Gustavo (2001). “La literatura en la escuela”. En Maite Alvarado, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.

Bourdieu, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Brunner, José Joaquín; Miranda, Daniel Andrés (Eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo. PDF: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>

Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVII, p. 355 – 381. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Carrera de Literatura (2019). *Informe final de autoevaluación y acreditación*. PDF.

Carrera de Literatura (2019b). *Caracterización de las prácticas discursivas de la Carrera de Literatura*. PDF.

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Bogotá: CERLALC-UNESCO.

Consejo Nacional de Lectura (2012). *Encuesta nacional de hábitos de lectura 2011*. En: https://oibc.oei.es/documents/statistic_documents/documents/14/habitos_de_lectura_argentina_2011.pdf?1521457854

González Pinzón, B. Yaneth y Salazar Sierra, Adriana (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Gracida Juárez, María Y.; Martínez Montes, Guadalupe T. (2007). *El que-hacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: UNAM.

Guzmán-Valenzuela, Carolina (2017). “Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes”. En *Lenguas modernas*, Nro 50, 15-32.

Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (Comps.) (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-UNGS.

Navarro, Federico (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Navarro, Federico (2017). “Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio”. En *Lenguas Modernas*, N°50, 8-14.

Navarro, Federico y Revel Chion, Andrea (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

Pérez, Inés Gimena; Natale, Lucía (2016). “Inclusión en educación superior y alfabetización académica”. En Lucía Natale y Daniela Stagnaro (Comps.). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Reyes, Graciela (2008). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid: Arco Libros.

UNESCO (2009). *Word conference on higher education 2009*. UNESCO. DOI: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189242?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-f11b32f1-dd02-455a-a309-5a1d616d8470>

UNESCO-LLECE (2020). *Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE): diagnóstico nacional de Bolivia*. DOI: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375131>

Vera, Antonio et al. (2021). *Caracterización de los estudiantes del Curso Preuniversitario de Literatura 2020 y de su rendimiento académico*. Cuadernos de Literatura N° 60. La Paz: Carrera de Literatura.

Perspectivas del Chatbot en la educación

Iván Félix Cuevas¹

Universidad Mayor de San Andrés

Correo electrónico: ivan_saveuc@hotmail.com

Resumen

En la actualidad, las perspectivas de la educación han presentado cambios significativos por el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en los procesos de enseñanza/aprendizaje, en los que constantemente están presentes la actualización y la innovación. Es por esta razón que, en este artículo científico, se presentan reflexiones conceptuales y científicas sobre las perspectivas del uso de los Chatbots en educación superior, tomando en cuenta categorías como: el conocimiento y el manejo; el uso habitual de este recurso en páginas o plataformas virtuales de comercio, de empresas, de negocios; y las nuevas perspectivas en la educación, el aporte desde la ciencia y tecnología. Además, se presentan resultados de instrumentos aplicados a docentes de las diferentes carreras de la Universidad Mayor de San Andrés, sobre el uso e implementación de los Chatbots en procesos educativos, elementos que posibilitan llegar a conclusiones preliminares de estas perspectivas.

Palabras clave: Chatbots, Perspectivas, Educación,
Plataformas, Docentes.

1 Licenciado en Ciencias de la Educación (UMSA); Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social (UMSA); Master en Educación Superior; Maestría en Población y Desarrollo (CIDES - UMSA); Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca; Doctorante en Ciencia y Tecnología (UMSA); Docente - Investigador de Pre y Postgrado de la UMSA.

Abstract

At present, the perspectives of education have presented significant changes with the use of Information and Communication Technologies in teaching-learning processes, where updating and innovation is constantly present. It is for this reason that this scientific article presents conceptual and scientific reflections on the perspectives of the use of Chatbots in higher education, taking into account categories such as knowledge and management; habitual use of this resource in pages or virtual platforms of commerce, companies, businesses and educational; new perspectives in education; contribution from science and technology. It also presents results of instruments applied to teachers of the different careers of the Universidad Mayor de San Andrés, on the use and implementation of Chatbots in educational processes, elements that make initial conclusions from these perspectives.

Key works: Chatbots, Perspectives, Education,
Platforms, Teachers.

Fecha de recepción: 5 de mayo de 2021

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2021

Introducción

En el contexto actual, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)² han generado cambios significativos en las dinámicas sociales, políticas, culturales y educativas; este último elemento, posiblemente, es el que menos importancia tuvo antes de la pandemia, pues las aplicaciones o programas informáticos solo eran utilizados en áreas o carreras de pertinencia. Pero con este cambio del modo de vida de las personas, se ha empezado a dar mayor relevancia a las herramientas tecnológicas y digitales en la educación en sus diferentes niveles.

Si bien se tiene una gran cantidad de recursos que la virtualidad ofrece de manera gratuita y de pago, algunos de estos responden a discursos de las TIC, en función a las áreas, carreras o ciencias. Estos recursos pueden ser aprovechados de manera efectiva, generando la gestión de la información y del conocimiento, siendo que dependerá de un factor emergente como la innovación, que tiene como variable la motivación. Por ello, nos detendremos

2 En todo el documento nos referiremos a las Tecnologías de Información y Comunicación como las TIC.

en describir la importancia del uso de la Inteligencia Artificial (AI)³ desde las perspectivas del uso de los Chatbots en la educación y en sus diferentes niveles.

En ese sentido, este documento plantea los aspectos referidos al uso del Chatbots en la educación, tomando en cuenta que esta AI se la utiliza con mayor frecuencia en las páginas web de venta de servicios, en las instituciones de telefonía o en respuesta y atención al cliente; por ello la importancia de comprender su uso útil en procesos de formación en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)⁴, específicamente en la labor docente.

En este artículo haremos una puntualización basada en cuatro categorías de análisis que se plantean desde un enfoque metodológico: como primer aspecto, estará el conocimiento y el manejo de esta herramienta llamada Chatbots, por parte de los docentes de la UMSA; en segundo lugar, estará el uso habitual de este recurso en páginas o plataformas virtuales de comercio, empresas, negocios y educativos; un tercer elemento, hará referencia a las nuevas perspectivas en la educación para comprender la importancia del desarrollo de esta herramienta en espacios virtuales educativos, y, por último, se verá el aporte a la educación desde la ciencia y tecnología.

Antes de empezar a ver las cuatro categorías mencionadas anteriormente, es importante comprender el significado de los Chatbots, para lo cual, los definiremos como: “...programas informáticos, los cuales mediante el uso de aprendizaje automático y técnicas de procesamiento de lenguaje natural, logran simular una serie de respuestas razonables y en un contexto determinado, dando la proximidad a una conversación humana” (Felipe, 2015: 16).

El aspecto histórico es la base para entender la evolución de los Chatbots, las investigaciones señalan que tienen sus orígenes en la década de 1950, época en la que se empezó a hablar de la inteligencia “Artificial” (Muñoz, 2018). En el análisis desarrollado por Alan Turing, que plantea la teoría sobre las Máquinas de Computación e Inteligencia, propuso un experimento, hoy conocido como Test de Turing. Posteriormente fueron implementados: Chatterbot creado en 1989; Alice (Artificial Linguistic Internet Computer Entity) creado en 1995 que se basó en Eliza; Clippy creado en 1997 por Windows; Siri, conocido por ser el primer asistente virtual de Apple en 2011; Watson, también creado en 2011 por IBM; Cortana, asistente virtual creado por Microsoft en 2014; Alexa de Amazon creado en 2014; Google Assistant, el asistente virtual creado por Google en 2016; Bixby, el último en incorporarse en 2017 de la mano de Samsung.

Como se puede comprender, son más de 70 años que tiene vigencia la A.I. plasmada en asistentes inteligentes, los que fueron desarrollados por di-

3 Nos referiremos a la Inteligencia Artificial como la A.I.

4 Nos referiremos a la Universidad Mayor de San Andrés con el siguiente acrónimo UMSA.

ferentes empresas ligadas a la ciencia y a la tecnología, con el principal objetivo de optimizar sus servicios o aumentar la venta de sus productos, la base era la automatización.

Como segundo elemento, debemos mencionar que los Chatbots son conocidos y utilizados en los espacios virtuales de negocios, en la venta de servicios o en la atención al cliente de las diferentes empresas que buscan que se pueda dar una respuesta a los usuarios en tiempo real, generando una automatización de respuestas programadas o palabras claves que hacen que las personas se sientan atendidas. En la investigación realizada por la Universidad Complutense de Madrid (España) sobre el Chatbot como herramienta comunicativa, durante la crisis sanitaria del Covid-19, (Bonales, Nuria, y Eva, 2020: 22) se tiene el dato de que, entre los meses de marzo a noviembre del 2020, el uso de esta herramienta subió de un 20% a un 50%, de lo que se deduce que ha colaborado a muchas empresas o instituciones.

Pero, si nos referimos al área de la educación o al uso de los Bots por parte de los docentes en los diferentes niveles del sistema educativo, no se tiene registrada alguna experiencia, lo cual evidencia el poco o uso nulo de esta herramienta. Esto se debería: al desconocimiento, desde la programación hasta la administración; a la información deficiente o básica de las ventajas que podría tener en los procesos formativos; otra causa sería la desconfianza que podría generar la información brindada a los estudiantes y, una última barrera subjetiva es que este tipo de A. I. podría reemplazar la actividad docente, algo que está lejos de la verdad, en vista de que la interacción humana no puede ser reemplazada por ninguna herramienta de la tecnología.

Las empresas, las corporaciones telefónicas y los bancos, son quienes empezaron a utilizar los Chatbots para brindar una atención personalizada al cliente, especialmente en las consultas en línea, las que generaban respuestas automatizadas y el procesamiento de una respuesta natural, basadas en palabras claves sobre las preguntas habituales de los usuarios.

Esta herramienta se dinamiza con el internet, generando una interfaz de respuesta de una persona que tiene la capacidad de responder o comunicarse con otra persona en tiempo real. Los Bots están alojados en páginas y plataformas virtuales: según su tipo, como los Chatbots de ventas, que buscan la comercialización de productos de diferentes empresas; en el servicio al cliente, cumplen la función de orientar o brindar soluciones a consultas que tienen los usuarios sobre un servicio específico; en las noticias y los contenidos, son muy recurrentes en cuanto a enviar mensajería instantánea que busca ampliar la respuesta de manera masiva, mediante búsquedas en el internet. Contrariamente, en el área de la educación no se tiene antecedentes en las universidades bolivianas sobre el uso de estos recursos, los que podrían aportar en: las tutorías personalizadas de los estudiantes sobre un contenido

específico; en las respuestas a dudas o consultas sobre tareas o actividades planteadas por los docentes; pero, también en la relación indisoluble de la internet, caracterizada por el acceso a la información de manera rápida.

Al referirnos a las nuevas perspectivas en la educación, en cuanto al uso de los Chatbots, queremos resaltar la evolución de esta herramienta, lamentablemente es poco o nula su aplicación en la educación regular o superior, aunque, en la actualidad, se pasan las clases bajo la modalidad E-learning, la cual se caracteriza por una virtualidad plena, basada en las plataformas virtuales como Moodle, Classroom, Schoology, NEO, Edmodo, etc. Todas estas plataformas tienen en común que son actividades y recursos que varían entre los diferentes espacios virtuales, pero ninguno tiene Bots entre sus herramientas; aunque pueden ser integrados con mucha facilidad si se trabaja en los procedimientos de gestión y administración de estos recursos, desde un enfoque constructivista, que busque la gestión del conocimiento y no así la gestión de la información.

Pero, en contraposición a los elementos expuestos, se tiene un discurso apocalíptico que se refiere a la finalización de la actividad humana, a causa del reemplazo de las personas por los robots (Cuevas, 2020: 21). Algo que genera temor en la humanidad; pero, la actividad humana es irremplazable, por lo que hay que cambiar a un discurso crítico y propositivo, y ver las grandes ventajas en la educación, con perspectivas de tener un Bots ayudante, colaborador o auxiliar de los procesos educativos y que puedan ser un brazo operativo para el docente.

Si se contara con un Chatbots educativo, se podría cambiar la perspectiva de la educación desde el enfoque de automatización del asistente, se configuraría para dar respuestas a los estudiantes sobre alguna consulta, duda o interrogante respecto al proceso educativo. También se podrían desarrollar procesos de diálogo, corrección de actividades programadas por el docente, se podrían guardar las respuestas o las preguntas que servirían para que el docente pueda sistematizar los procesos de evaluación. Por último, se podrían generar procesos de inducción en tiempo real, en las plataformas virtuales que se utilizan en las escuelas o universidades.

Uno de los aportes que se daría en la educación, desde la ciencia y la tecnología, sería el desarrollo o diseño de un Bots con características específicas para los docentes de un determinado nivel, pero que también pueda ser compatible con cualquier tipo de plataforma educativa y, a la vez, pueda ser utilizado por los estudiantes y docentes en las clases.

Si bien la tecnología es creada para mejorar la calidad de vida de la humanidad y debería ser un apoyo en las diferentes áreas del conocimiento, este diseño tendría que responder, inicialmente, a la solución de problemáticas recurrentes. Con base al trabajo de campo, plasmado en un diagnóstico y

con miras de tener un modelo Beta que debe ser validado en espacios reales o contextos aplicables, para luego ser democratizados para su uso libre.

El aporte de este documento está centrado en el diagnóstico y con la perspectiva de utilizar este recurso partiendo del nivel de conocimiento de los Bots en educación o en otras áreas; pero también se pone en relieve las dificultades que los docentes y estudiantes atraviesan en los procesos virtuales en la Universidad Mayor de San Andrés.

Materiales y métodos

La metodología que se aplicó en el proceso de investigación sobre las perspectivas del Chatbot en la educación fue desarrollada desde el enfoque positivista, paradigma cuali-cuantitativo, en el que se utilizaron los métodos y las técnicas de estos paradigmas de investigación. Los cuales permitieron tener una información fiable y confiable que se refleja en el resultado, en base al objetivo planteado.

En este estudio, participaron 134 docentes de las carreras de Ciencias de la Educación, Turismo, Trabajo Social, Sociología, Antropología, Arqueología, Ciencias de la Comunicación Social y Medicina.

Las técnicas aplicadas fueron las entrevistas y las encuestas, con instrumentos como las guías de entrevistas estructuradas, elaboradas con 9 preguntas; fichas de encuestas, con 3 categorías de análisis, como conocimiento de herramientas digitales; aplicaciones de apoyo educativo virtual, y dedicación de seguimiento y respuesta estudiantil.

El estudio tiene niveles de confianza en el proceso de selección de la muestra que está reflejada en un 95.5%, con un margen de error de 4%, los cuales fueron definidos por el método estadístico:

$$\frac{z^2 * p * q * N}{e^2 * (N - 1) + z^2 * p * q}$$

La estructura metodológica de este estudio fue desarrollada en las tres fases que a continuación se describen:

Fase de preparación y organización. Esta fase estuvo marcada por la organización y la recopilación de información teórica y conceptual, el proceso de selección de la muestra, la elaboración y la validación de instrumentos.

Fase operativa. Esta fase estuvo representada por la intervención del trabajo de campo, se caracterizó por la aplicación de instrumentos mediante el uso de recursos virtuales como: Google Forms, QuestionPro, Zoom y Meet.

Fase procesamiento, interpretación y análisis de datos: Se desarrolló en dos etapas: la primera, caracterizada por el procesamiento de datos, obtenidos por la aplicación de instrumentos, a través del uso del software SPSS; y la segunda, por un procedimiento de análisis, caracterizado por la triangulación, la categorización y la teorización, a través del uso de software NVivo. Esta fase estuvo caracterizada por tener un proceso de vigilancia epistemológica.

Resultados

Los resultados presentados en este punto, se caracterizan por ser descriptivos, por lo que se cuenta con los gráficos y los cuadros que permitieron hacer el análisis e interpretación:

En el cuadro y gráfico N° 1, se puede ver que en las carreras en las que se aplicaron los instrumentos, se tiene un 58% de varones y un 42% de mujeres; la edad en la que se encuentra el mayor porcentaje son las personas de 54 a 60 años de edad; seguido de los docentes que tienen entre 41 a 47 años, que representan al 27%; el 17% son personas que tienen entre 48 a 53 años; y, por último, el menor porcentaje de docentes están entre 61 a 66 años, que representa el 7%.

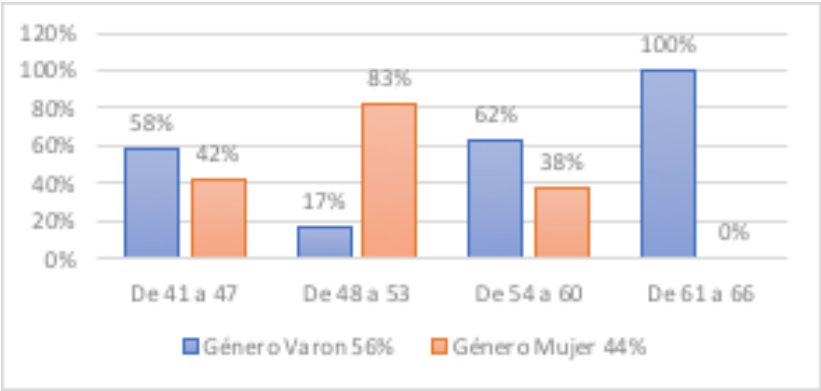
Se puede señalar que los docentes que tienen la edad de 54 a 60 años, señalaron que no utilizaron en ningún momento el Chatbot, pero también mencionaron que no lo ven necesario, siendo que consideran que esperan retornar a la presencialidad y de esa manera dejar de utilizar las plataformas virtuales. Sobre este aspecto, se puede contrastar que a los docentes que tienen más de 54 años de edad les fue más difícil adecuarse a la modalidad virtual y sus herramientas.

Cuadro N.º 1: Género*Edad

Edad	Género		Total
	Varón 56%	Mujer 44%	
De 41 a 47	58%	42%	27%
De 48 a 53	17%	83%	17%
De 54 a 60	62%	38%	49%
De 61 a 66	100%	0%	7%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 1: Género*Edad



Fuente: Elaboración propia.

Uno de resultados más sobresalientes es que el 82% de los docentes no conoce ni sabe qué son los Chatbots y solo el 18% sí conoce esta herramienta, pero no la usó. En las carreras en las que los docentes conocen este recurso son: Comunicación Social, Turismo y Medicina, quienes señalaron que, en su desempeño profesional, en la cátedra que regentan, se refieren como contenidos sobre los Chatbots, pero lo hicieron como un contenido y no así como una aplicación.

A diferencia de ellos, los docentes de las carreras de Ciencias de la Educación, Sociología, Antropología, Trabajo Social, nunca escucharon hablar de esta herramienta, esto puede deberse a la pertinencia de la materia y carrera en la que trabajan.

En las entrevistas realizadas a los docentes sobre el uso de los Chatbots, señalaron que esta herramienta sería útil en algunas materias referidas a la tecnología y no así en las teóricas; pero también tendría que ver con una actualización docente y la universidad debería dar este tipo de aplicaciones para los docentes y estudiantes, previa capacitación, pero no una sesión, sino un curso de teoría y práctica.

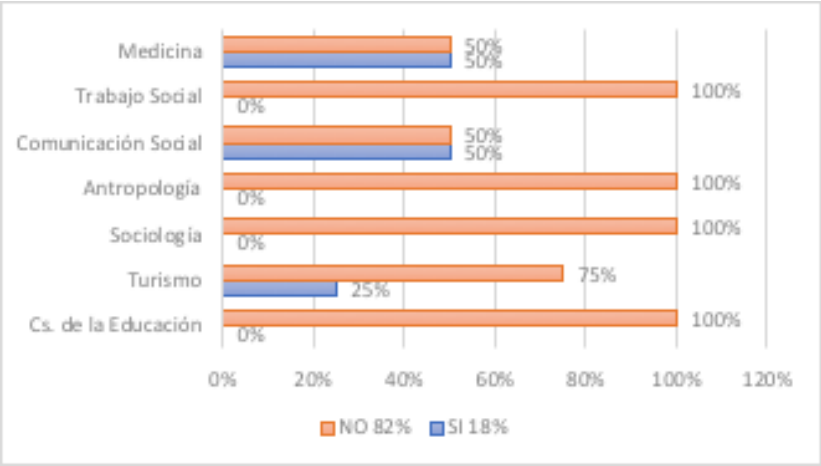
Cuadro N° 2: Carrera en la que dicta clases *
¿Usted sabe qué son los chatbots?

Carrera	SI 18%	NO 82%	Total
Cs. de la Educación	0%	100%	14%
Turismo	25%	75%	15%
Sociología	0%	100%	14%

Antropología	0%	100%	14%
Comunicación Social	50%	50%	15%
Trabajo Social	0%	100%	14%
Medicina	50%	50%	14%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 2: Carrera en la que dicta clases *
¿Usted sabe qué son los chatbots?



Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro y gráfico N° 3, se puede observar que los docentes absuelven las dudas en un 60% mediante el WhatsApp; el 31% responden las dudas generadas en la siguiente clase; el 6% lo hace vía correo electrónico; el 2% utiliza el espacio de consultas de las plataformas virtuales. Un resultado relevante es que ningún docente utiliza algún asistente automatizado Chatbots.

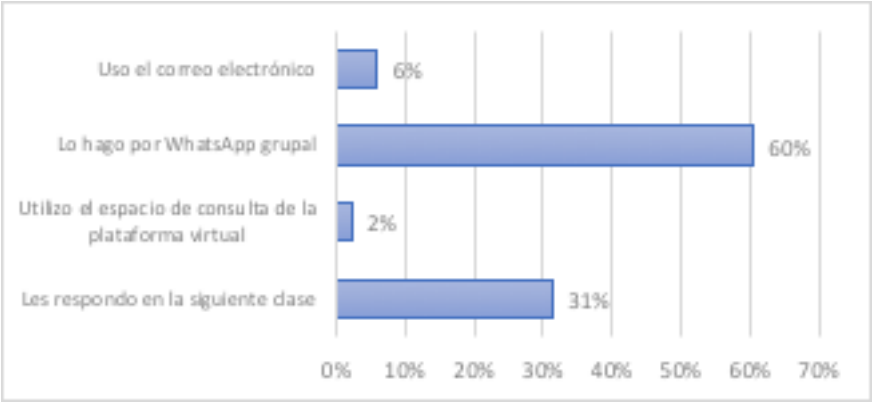
En la entrevista realizada a los docentes, señalaron que el WhatsApp es el medio más rápido para responder las preguntas realizadas por los estudiantes; también mencionaron que no es un medio formal y que a veces puede volverse algo tedioso si no se tiene horarios definidos de consultas. En el caso de las plataformas virtuales, el uso es mínimo, siendo que ni los docentes, ni los estudiantes tienen el hábito de utilizar este espacio desde un enfoque de conocimientos y, en algunos casos, no tienen el espacio de consultas en la plataforma que utilizan.

Cuadro N° 3: Cuando sus estudiantes tienen alguna duda sobre los contenidos desarrollados en clase, ¿cómo absuelve esas dudas?* ¿Usted utiliza algún asistente de automatización en su plataforma virtual educativa?

¿Usted utiliza algún asistente de automatización en su plataforma virtual educativa?		NO 100%	Total
Cuando sus estudiantes tienen alguna duda sobre los contenidos desarrollados en clase, cómo absuelve esas dudas:	Les respondo en la siguiente clase.	31%	100%
	Utilizo el espacio de consulta de la plataforma virtual.	2%	100%
	Lo hago por WhatsApp grupal.	60%	100%
	Uso el correo electrónico.	6%	100%
Total		100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 3: Cuando sus estudiantes tienen alguna duda sobre los contenidos desarrollados en clase, ¿cómo absuelve esas dudas?* ¿Usted utiliza algún asistente de automatización en su plataforma virtual educativa?



Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro y gráfico N° 4, se puede observar que el 38% de los docentes considera que los espacios virtuales en los que se utilizan los Chatbots son sitios virtuales en empresas; el 38% en redes sociales; el 14% en páginas de marketing; y el 6% en plataformas virtuales.

Estos datos se contrastan con las percepciones obtenidas en los grupos focales, donde los docentes señalaron que, habitualmente, las redes sociales aprovechan bien esta herramienta, en las que, en algún momento, les respondieron con mensajes automáticos en páginas de venta de algún producto o servicio.

En el caso de las páginas web que utilizan los Bots, son empresas de telefonía, como Viva, Tigo o Entel, pero el servicio es muy reducido y al parecer no da la respuesta u orientación que el usuario quisiera.

Solo el 6% considera que los Chatbots pueden ser utilizados en plataformas virtuales educativas, siendo que no lo ven necesario o nunca les explicaron su funcionamiento o las ventajas que existen para docentes y estudiantes.

Cuadro N° 4: Enumere, según el grado de mayor frecuencia, el uso de los Chatbots

Enumere, según grado de mayor frecuencia, del uso de los Chatbots		
Dato	Frecuencia	Porcentaje
En páginas web de marketing.	19	14%
En plataformas virtuales educativas.	8	6%
En sitios virtuales de empresas e instituciones que dan servicio al cliente.	51	38%
En redes sociales (Facebook, WhatsApp, Telegram, Instagram y otros).	51	38%
Páginas web de hospitales o centros de salud.	5	4%
Total	134	100%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 4: Enumere, según el grado de mayor frecuencia, el uso de los Chatbots



Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro N° 5, se puede observar que el 48,5% considera que los Chatbots sirven para chatear en redes sociales; el 16,4% piensa que es parte de la inteligencia artificial; el 13,4% piensa que se trata de respuestas automatizadas; el 13,4% apoyo a mensajes automáticos, y el 8,2% asume que tienen la función de comunicarse con los usuarios a través de mensajes de texto.

Solo los docentes de la carrera de Comunicación Social tienen la noción correcta de lo que es y para qué sirve un Chatbot, en un 50%; pero después, las respuestas de los otros encuestados consideran que sirve para las redes sociales, lo que se relaciona con lo que cotidianamente interactúan, aunque esta mirada es sesgada, siendo que no solo se utiliza en ese espacio.

En la entrevista realizada referida a esta pregunta, se puede mencionar que hay una mirada errada del 69,2% de los docentes, quienes consideran que la función de los Bots es enviar mensajes en redes sociales o comunicar algo que la empresa o institución quiere. Solo el 29,8% considera que es parte de la inteligencia artificial y la programación de respuestas automatizadas.

Cuadro N° 5: Percepción del Chatbot* por carreras

De las siguientes opciones, cual considera que es la función del Chatbots						
CARRERA	Apoya con mensajes automáticos	Respuestas automatizadas programadas	Parte de la inteligencia artificial	Sirve para chatear en redes sociales	Tiene el rol de comunicarse con los usuarios a través de mensajes de texto	Total
Cs. de la Educación	0,0%	0,0%	0,0%	72,7%	27,3%	100,0%
Turismo	25,0%	0,0%	50,0%	25,0%	0,0%	100,0%
Sociología	25,0%	25,0%	0,0%	25,0%	25,0%	100,0%
Antropología	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
Comunicación Social	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Trabajo Social	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Medicina	27,8%	0,0%	0,0%	72,2%	0,0%	100,0%
Total	13,4%	13,4%	16,4%	48,5%	8,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Discusiones

Las perspectivas del uso del Chatbots en el ámbito de la educación tienen una variante relevante en el contexto boliviano, siendo que no se tiene expe-

riencias o ejemplos del uso de estas herramientas en espacios virtuales educativos. Por eso, las miras al futuro en este siglo de la digitalización son importantes, siendo que se ha dado una acelerada utilización de recursos virtuales por los maestros y estudiantes.

En ese sentido, según los resultados obtenidos, se tienen los siguientes puntos de discusión que permitirán una mirada crítica con base a los métodos científicos aplicados, pero también al sustento teórico basado en el contexto de estudio.

Edad referida a ser nativo o emigrante digital

Se pudo ver que hay un alto porcentaje de los docentes que tienen más de 41 años de edad, los cuales estarían en la categoría de ser emigrantes digitales, en vista de que no nacieron con la tecnología y tampoco con la Web 1.0 (Sociedad de la información), la Web 2.0 (Sociedad del conocimiento), la Web 3.0 (sociedad de la digitalización) y la Web 4.0 (Sociedad de la semántica con el aporte de la inteligencia artificial).

Cabe mencionar que el internet llegó a Bolivia en el año 1990, por lo que se habla de la web y de la digitalización recién a partir de esos años. Los primeros Chatbots se utilizaron en las redes sociales y páginas web de empresas o corporaciones de tecnología y economía. En cambio, su presencia en la educación es escasa o nula.

Esta última afirmación puede ser la respuesta al dato relevante de que solo 18% de los docentes escuchó hablar de esta herramienta, pero no la utilizó y mucho menos la programó. De cualquier manera, no existen Bots para el ámbito educativo, aún si fuese de paga o gratuita.

Pertinencia de uso de los Bots

Este punto hace referencia a que muchos de los docentes consideran que las herramientas digitales o tecnológicas deben ser utilizadas en las materias o carreras que estén referidas o que tengan contenidos relacionados con la tecnología y no así en las materias o en las áreas de las ciencias sociales o humanas. Un pensamiento completamente erróneo, en vista de que, por las dinámicas que se vive actualmente, el 100% de los docentes de las escuelas y universidades utiliza alguna plataforma virtual, algunas más sencillas y otras con ciertas complejidades en cuanto a su gestión y administración.

Un factor importante que podría ser considerado, en un futuro en los planes de estudio o mallas curriculares de las carreras, es la inclusión de asignaturas referidas a las TIC, tomadas en cuenta como medios útiles y

de gestión de conocimientos, donde los Bots serían de gran utilidad para la comunidad educativa.

Gestión de la información y conocimiento

Una de las herramientas más utilizadas por los docentes y estudiantes son las redes sociales, específicamente el WhatsApp, donde se tienen grupos de las diferentes asignaturas, espacios que son para comunicar actividades como tareas, consultar y responder dudas, compartir recursos, etc. El uso recurrente puede ser por su facilidad y accesibilidad, pero se tiene una línea muy delgada si no se establecen reglas, como tipos de mensajes, tiempo de respuesta, días y horarios.

Los espacios sugeridos para la consulta de estudiantes deben estar en sitios que puedan tener una auditoría académica, como las plataformas virtuales, en las que sea posible hacer un seguimiento individual; pero también generar la gestión del conocimiento, algo que no se vio en los resultados de las respuestas, donde sólo el 2% utiliza la plataforma para responder a las inquietudes de los estudiantes. La utilización de un Chatbots, en el área de educación puede ser una alternativa innovadora para los docentes en cuanto al apoyo de preguntas, pero automatizadas y personalizadas.

Percepciones erradas

Uno de los datos relevantes de este diagnóstico de conocimiento de los docentes sobre los Chatbots está referido a que más del 70% considera que estos recursos se los utiliza en redes sociales y espacios virtuales de empresas o instituciones, lo cual, en cierta medida, puede tener alguna coherencia por el uso o interacción virtual que se tiene en estos espacios. Pero, también este dato demuestra que hay solo un 6% que considera que debe utilizárselo en plataformas virtuales educativas.

Este aspecto genera dos elementos de responsabilidad institucional: la primera, que la universidad debe proporcionar esta herramienta; y la segunda, que deben existir procesos de formación continua con los componentes teóricos y prácticos. Estas dos acepciones, posiblemente, estén erradas o en su caso, correctas, siendo que una mirada puede ser el asistencialismo y la otra, la innovación y actualización individual.

Pero también, se debe hacer énfasis en que la ciencia y tecnología permiten mejorar la calidad de vida de las personas, siempre y cuando haya una predisposición al cambio y a la innovación; aparte de tener la mentalidad de mejorar los procesos educativos en los diferentes niveles.

Conclusiones

Con base a las 4 categorías de análisis planteadas en este documento, se puede concluir con los siguientes puntos:

Las experiencias de los Chatbots en el área educativa son casi nulas en el país, no así en el Marketing, las redes sociales o las páginas web empresariales, algo que podría representar una línea de experimentación que serviría de modelo para el diseño de esta herramienta, siendo que tiene una aceptación muy amplia en los estudiantes o también llamados nativos digitales.

Sin duda alguna, uno de los retos para esta perspectiva es el diseño desde cero de una herramienta Chatbot educativo que pueda tener la funcionalidad de ser programada con mensajes de respuesta automática sobre contenidos específicos; poder aprender o enlazarse con una AI y, de esa manera, apoyar en las dudas sobre contenidos desarrollados por los docentes, lo que sería de gran ayuda para el estudiante. Sin embargo, este diseño también debe poder integrarse a las plataformas más utilizadas en la educación virtual, tal vez cuando se ponga en versión BETA y pase la fase de aprobación, se pueda pensar en una homogeneidad de compatibilidad informática.

El género de los/las docentes no es una variable que influya en el uso de estas herramientas tecnológicas, pero sí la edad y carrera en la que está el docente, como se pudo ver en los resultados presentados y también en las discusiones, algo que se debe tomar en cuenta a la hora de implementar estos recursos en la educación.

Por los resultados presentados, se pudo observar que solo el 6% utiliza la plataforma Moodle, siendo que tiene un enfoque constructivista, dato que debe analizarse en profundidad para la integración de los Bots, ya que si los docentes y estudiantes presentaran alguna dificultad en la gestión y administración de sus plataformas no podrían llegar a utilizar otro tipo de aplicaciones o programas propuestos.

Si bien los Chatbots tienen antecedentes en el uso de las redes sociales y son familiares para los estudiantes, no se les hizo un proceso de inducción de las ventajas y desventajas que podrían generar en áreas educativas. Ese mismo proceder debe realizarse con los docentes, quienes presentan un resultado de un 82% de desconocimiento y un 0% de uso o manejo.

El apoyo institucional en la innovación tecnológica y científica es importante en cuanto al quehacer educativo. Se deben desarrollar programas y aplicaciones en esta área, pero no solo deben diseñarse y presentarse, sino debería llegarse a la implementación y tener procedimientos de actualización.

La pertinencia a una disciplina específica es un elemento que debe quedar eliminado de este tipo de propuestas, ya que los Chatbots pueden integrarse en cualquier asignatura, carrera o facultad. Se vive un tiempo en que

la tecnología se ha convertido en parte de la vida de las personas, por lo cual, es una competencia innovadora y crítica que todo docente debe desarrollar y fortalecer, puesto que se pudo constatar que se tiene una mirada errónea del uso de ciertas herramientas para áreas específicas, cuando en realidad, también pueden ser utilizadas en otras ciencias.

Por último, este documento intenta ser la punta de lanza para poder analizar, de manera crítica, las perspectivas del uso de los Chatbots en la educación superior, de lo cual no se tiene datos, a diferencia del área de la salud, ingeniería, informática, carreras o áreas conocidas como tecnológicas. Pero, es necesario comprender que en un futuro próximo la automatización del conocimiento será irreversible y que debe ser mediada y gestionada por el ser humano. Por otro lado, se debe tratar de desmitificar esos discursos apocalípticos de que la tecnología remplazará a las personas.

Recién, desde el año 2020, Bolivia entró a una era tecnológica en cuanto a la educación, con la implementación de plataformas virtuales, el uso de herramientas de tiempo síncrono y asíncrono. Pero, se debe cuidar que esta actividad no sea mecánica, repetitiva o dependiente, sino ver que se pueda gestionar el conocimiento a partir del uso o diseño de herramientas innovadoras, adecuadas a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Esta perspectiva teórica que se presenta, inicialmente, tendrá un contraste con aspectos prácticos en lo posterior, cuando se tenga el prototipo de posibilidades de funcionamiento de los Chatbots, recogiendo los aportes de la comunidad universitaria.

Bibliografía

Bonales, G., Nuria, P., y Eva, C. (2020). “Chatbot como herramienta comunicativa durante la crisis sanitaria de la Covid-19” en España. *Revista ComHumanitas*, 1-22.

Cuevas, I. (2020). *Nuevos escenarios de las TICs en contextos reales*. La Paz: Steams.

Felipe, G. R. (2015). *Asistente Virtual Tipo Chatbot*. Bogotá: Programa de Ingeniería de Sistemas.

Muñoz, M. (2018). *Origen de los chatbots: evolución hacia la atención al cliente*. Obtenido de <https://guelcom.net/origen-chatbots-evolucion-hacia-atencion-cliente>. Acceso el 11 de Diciembre de 2018.

Estudios dialectológicos: cultura *Ch'alla* y reflexiones metodológicas a partir del aymara hablado en Cochabamba

Pedro Velasco Rojas¹

Universidad Mayor de San Andrés

Correo electrónico: pedrovelascorojas@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de mostrar las características y las dificultades metodológicas que existen durante la realización de trabajos de dialectología. En base a un trabajo de campo previo en la provincia Tapacari y alrededores del departamento de Cochabamba, se describen algunos elementos culturales de la región y se llama la atención respecto al carácter multilingüe de la zona, para lo cual se realiza un breve repaso histórico de la nación aymara *Sura*, antes de la llegada de los españoles, y de la que sería heredera la población de la región en la actualidad. Esta contextualización histórica brinda algunos elementos para comprender la presencia del idioma aymara en la región, el mismo que convive en la actualidad con el quechua y el castellano, y sus características dialectales específicas, especialmente en relación al aymara que se habla en el departamento de La Paz en general. De este modo, el trabajo tiene una carácter didáctico-ejemplificativo para la realización de futuras investigaciones dialectológicas, se enfatiza en la necesidad de realizar, forzosamente, trabajos de campo para la recolección y el análisis de los datos, situación que podría ser diferente en otro tipo de estudios lingüísticos donde no es indispensable “estar allí” ni la interacción verbal cara a cara con el informante.

1 Es docente de la materia de Antropología Boliviana y del Taller de Investigación de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA.

Palabras clave: Sistema, Lengua, Dialectología, Habla,
Variación dialectal, Fonología, Morfología, Léxico.

Dialectological studies: Ch'alla culture and methodological reflections a starting from the Aymara spoken in Cochabamba

Abstract

The present article aims to show the characteristics and methodological difficulties that exist during the realization of dialectology works. Based on a previous fieldwork in the Tapacaré province and surroundings of the Cochabamba department, some cultural elements of the region are described and attention is drawn to the multilingual nature of the area, for which a brief historical review of the Aymara Sura nation before the arrival of the Spaniards and of which the original population of the region would be heir today. This historical contextualization provides some elements to understand the presence of the Aymara language in the region, the same one that currently coexists with Quechua and Spanish, and its specific dialect characteristics, especially in relation to the Aymara spoken in the department of La Paz in general. In this way, the work has a didactic-exemplary character for the realization of future dialectological investigations, which emphasizes the need to necessarily carry out field work for the collection and analysis of data, a situation that could be different in another type of linguistic studies where it is not essential to “be there” and face-to-face verbal interaction with the informant.

Keywords: System or language, Dialectology, Speech,
Dialect variation, Phonology, Morphology and lexicon.

Fecha de recepción: 13 de mayo de 2021

Fecha de aceptación: 2 de junio de 2021

Introducción

Los últimos años de estudio en la Universidad pueden resultar complicados y hasta traumáticos, especialmente cuando no se tiene definida una temática y una problemática de investigación. En lingüística, algunos estudiantes a

menudo optan por realizar una investigación dialectológica, lo que supone estudiar una particular forma de hablar una lengua en un contexto social y cultural determinado y contraponerla o compararla con otras maneras de hablar el mismo idioma en otras regiones o en otros sectores sociales.

En el caso del aymara, las variaciones dialectales son prácticamente abundantes, pues las regiones se caracterizan por preservar características culturales distintas de un lugar a otro, lo que viene acompañado a su vez por diferencias dialectológicas importantes. Respecto al aymara de Cochabamba, el cual es particularmente diferente al aymara de otras regiones, sobre todo al aymara de La Paz, su estudio nos servirá de excusa para reflexionar acerca de algunas limitaciones y fortalezas en su abordaje. Para el efecto, como lo dijimos, nos basaremos en un intento de estudiar esta temática en la región de Cochabamba, donde se trata de develar las características dialectológicas del aymara de esta región, especialmente sus particularidades fonológicas, morfológicas y lexicales en relación al aymara que usualmente se habla en el departamento de La Paz, más allá de sus “pequeñas”² diferencias. Con todo, la idea de este trabajo es hacer conocer aquellas situaciones, imprevistos o elementos con los que pudiera toparse el investigador de esta temática al momento de seleccionar un campo de estudio como el presente.

En esta línea, los estudios dialectales parten en primer lugar de la similitud, es decir, que la variedad dialectal que estudiamos sea parte de una misma lengua, lo que corroboraremos hablando y/o escuchando una otra forma de hablar la misma lengua; en un segundo momento, la idea es detectar las diferencias, es decir, que a pesar de que se trate de una misma lengua, se pueda identificar diferencias cuantitativas y cualitativas en cualquier nivel de la lengua (fonológico, morfológico, lexical, sintáctico o semántico) en relación a un referente (o modelo). Cuando esto ocurre, es decir, cuando efectivamente, más allá de las similitudes encontradas, encontramos también diferencias en la forma de hablar el mismo idioma en un colectivo diferente, estamos ante la posibilidad de realizar una investigación en dialectología pues, si no existen diferencias al interior de la lengua, un estudio dialectológico carecería totalmente de sentido.

En este caso, lo primero que debemos hacer es detectar dónde radica la diferencia entre los dialectos de estudio. Una vez identificado el nivel de la

2 En este trabajo, partimos de la idea de que si bien es posible encontrar diferencias dialectológicas importantes en el aymara que se habla en las diferentes regiones del departamento de La Paz, tal como lo demostró por ejemplo Filomena Miranda en su investigación dialectológica entre el aymara de las provincias Omasuyos e Ingavi, entre otros trabajos, consideramos que las variaciones que existen en relación con otros departamentos donde también se habla el idioma, son muchísimo más notorias y abundantes en todos los niveles de la lengua.

variación dialectal, lo que hacemos, posteriormente, es señalar el significado que acompaña a cada vocablo. De esta manera, la dialectología se diferencia de la sinonimia en que las formas empleadas en una región y otra son excluyentes; esto es, en una región o grupo humano se emplea una forma particular, propia, mientras que en la otra región o grupo social se emplea a su vez otra forma (otra cadena de sonidos) para expresar el mismo contenido o significado.

De esta manera, una vez identificados los niveles de la lengua donde se produce esta variación, se puede precisar un título mucho más adecuado al tipo de variación que encontremos (fonológico, morfológico, lexical, sintáctico o semántico), pues, en muchos casos, especialmente en el idioma aymara, lo más común es detectar una mayor cantidad de variaciones en el nivel fonológico y una cantidad mucho más reducida en los demás niveles de la lengua. Con todo, detectados los niveles de la variación dialectal, lo que corresponde ahora es hallar ejemplos concretos en los niveles concretos de la lengua y, posteriormente, tratar de hallar un patrón o una regla que nos permita deducir estas variaciones, especialmente en el nivel fonológico, de modo que ese hallazgo sirva para deducir en qué contextos se produciría esta variación de una región a otra.

Esas pautas, al momento de realizar investigaciones dialectológicas, se desarrollarán a lo largo del presente trabajo, cuyo contenido se basa en una experiencia propia en el intento de detectar las particularidades del aymara de Cochabamba. En esta línea, empezaremos por definir qué se entiende por dialectología.

¿Qué es la dialectología?

Para entender el objeto de estudio de la dialectología, primeramente, hay que recordar algunos conceptos estrechamente vinculados a ella como lengua y sociolingüística, entre los más importantes. Así, lengua desde la perspectiva de Ferdinand de Saussure -el padre de la lingüística moderna- hace referencia al código o sistema, es decir, al “consenso o acuerdo social” en la relación entre significante y significado (signos lingüísticos), de modo que las lenguas son diferentes unas de otras, precisamente por los diferentes acuerdos en esa relación significante (imagen acústica) y significado (imagen mental), al que llegaron sus hablantes. Así, la lengua es social-colectiva porque cada hablante posee en su mente una especie de diccionario o vocabulario de su lengua, de la que selecciona los elementos útiles para cada contexto comunicativo, pero además posee las reglas de combinación y recombinación de sus unidades (fonemas, morfemas, léxico). De este modo, cada hablante de una determinada lengua conoce el código de su lengua y, por lo tanto, puede elaborar

mensajes coherentes para comunicarse con otros hablantes de su misma lengua, los que también conocen el código de su lengua y pueden comprender los mensajes que los demás hablantes de la lengua pretenden decir.

Estas propiedades de la lengua hacen que se la considere abstracta y mental, pues la lengua es como una especie de traductor que está en la cabeza de los hablantes, de modo que todos los hablantes de una lengua llevan incorporados este “aparato” en sus cabezas, con lo cual pueden tranquilamente producir e interpretar los mensajes que los hablantes de su idioma construyen.

En cambio, el dialecto si bien es también social-colectivo, porque la forma particular de hablar un idioma caracteriza a un grupo humano determinado, es la realización concreta del idioma. Esto es, la lengua es la esencia del pensamiento humano porque, por un lado, ordena las ideas, el pensamiento; pero, por otro lado, ese pensamiento ya ordenado permanecería aún en la mente, si es que no se lo realiza, exterioriza o materializa en el habla, de modo que el habla es concreta y tiene distintos modos de materializar la lengua. Es decir, existen varias formas de hablar una lengua, varios dialectos, por ejemplo, en términos generales, los aymaras en Bolivia hablan diferente este idioma en relación a los aymaras de Chile, y estos en relación a los aymaras del Perú. No obstante, a pesar de esas diferencias de forma, los hablantes del aymara de estas diferentes regiones emplean las mismas reglas del idioma (lengua) para producir mensajes y comunicarse entre ellos y con los aymaras de otras regiones. Así, se dice comúnmente que los hablantes de cualquier región tienen un propio “acento”³, que se refiere al hecho de que existen diferencias en cuanto a la forma de hablar un determinado idioma, derivado de cuestiones geográficas sobre todo (variación diatópica), pero también debido a factores sociales (variación diastrática).

En este sentido, no vamos a encontrar diferencias en el sistema o la lengua, puesto que las reglas del idioma son similares a todos los hablantes de un idioma en particular, sea cual fuere el lugar en el que se encuentren. En cambio, sí encontraremos similitudes y diferencias entre los distintos dialectos de un idioma en particular, debido a varios factores, los que serán estudiados por la sociolingüística que es una interdisciplina que resulta de la fusión de la lingüística y la sociología, y en cuyo campo de interés recae la dialectología.

Un área de interés importante de la sociolingüística se encarga del estudio de los dialectos que, reiteramos, son también social-colectivos, pues son los grupos sociales los que comparten una forma particular de hablar un determinado idioma. Así, por ejemplo, en Bolivia no todos sus habitantes hablan el castellano del mismo modo, cada región tiene una forma parti-

3 En este contexto, la palabra “acento” no hace referencia a la mayor intensidad o mayor fuerza de voz que recae en una sílaba de la palabra: la sílaba tónica, sino subraya más bien las diferencias dialectológicas de una región a otra o de un grupo social respecto de otro.

cular de hablarlo: los paceños lo hablan diferente respecto de los cruceños y benianos, sobre todo; mientras que en Tarija y en las demás regiones del país también lo hablan de un modo diferente. En fin, se dice que cada región del país tiene su propio “acento”, lo que quiere decir que también lo hablan diferente, con sus propias peculiaridades fonética-fonológicas, morfológicas, lexicales y semánticas.

Pero, además, la dialectología es por esencia comparativa, ya que si se pretende hallar las variaciones del habla en un sistema lingüístico (lengua), es inimaginable hacerlo sin tener un referente dialectal también ¿Cómo se podría saber si hay o no diferencias entre dos formas de hablar una lengua si no se las compara? En esta línea, lo que hay que evitar en los estudios dialectológicos es el etnocentrismo, que es pensar que una variedad dialectal, a saber, la propia, es superior a la investigada. Por lo tanto, un principio de la dialectología es que debe imponerse una actitud de “relativismo lingüístico”, por el que cada dialecto es considerado único y valioso, precisamente por las diferencias que conlleva respecto de otros dialectos del mismo idioma.

En este entendido, la lengua aymara también tiene diferentes dialectos y uno de ellos es el aymara hablado en la región de Cochabamba.

La nación o estado regional Sura (Sora) y el aymara de Cochabamba

La nación aymara Sura, ayer

La historia precolonial de los sura fue elaborada colectivamente por los técnicos en ciencias sociales del Viceministerio de Tierras durante el proceso de saneamiento de los territorios correspondientes a esta jurisdicción ancestral luego de la aprobación de la Ley 1715 de Reforma Agraria de 1996 y, especialmente, luego de su modificación a través de la Ley N.º 3545 de Reconducción Comunitaria de la Ley INRA de 28 de noviembre de 2006 durante la gestión del presidente Evo Morales. Así, según esta información recopilada, la división geográfica, política y simbólica **precolonial** de las naciones aymaras, la nación Sura habría ocupado la parcialidad *urqu* (arriba). Con respecto a su extensión territorial se cuenta con información etnohistórica que indica que este grupo aymara poseía “(...) un extenso territorio que abarcaba la actual comunidad de Paria, llegando hasta Sipe Sipe y Tapacarí” (Gisbert, 2003:37).

Los suras organizaron su espacio territorial a partir del modelo de verticalidad o control de diversos pisos ecológicos, desde zonas de puna hasta los valles, lo que les permitía un acceso a mayores y diversos recursos naturales para complementar su dieta alimenticia.

En lo que se refiere a las relaciones con los “señoríos” aledaños, se sabe

que, si bien fueron vecinos y aliados de los charka, los sura no pertenecieron a la denominada Confederación Charka (Charkas, Qara Qara, Chichas y Chuis). Sin embargo, sus relaciones habrían sido bastante estrechas, al punto que los hijos de los caciques sura se casaban con las hijas de los caciques charka (Arze y Medinaceli, 1997), estrechando, indudablemente, las relaciones de reciprocidad entre ambas naciones.

Según Arze y Medinaceli (1997) el territorio de los sura, siguiendo el criterio de bipartición, estaba organizado en dos mitades o parcialidades: Hanansaya → Paria y Urinsaya → Tapacarí.

Los poblados más importantes dentro del señorío Sura, además de Paria que era el pueblo principal, eran: Tapacarí(a), Sipesipe y Capinota. Adicionalmente, como ya se dijo antes, los suras tenían tierras en la puna, dedicada a la siembra de productos como la papa y tierras en los valles (Arze y Medinaceli, 1997).

Durante el periodo de hegemonía política inka (1450 – 1532), la expansión del imperio hacia los territorios dominados por los señoríos aymaras (el Qullasuyu), produjo importantes cambios en la organización de estos últimos. Fueron determinantes las políticas poblacionales del incario que incluyó el desplazamiento de contingentes humanos de diferente origen étnico, con el objetivo de reestructurar el espacio socioeconómico del altiplano en función de sus intereses y necesidades (Bouysse-Cassagne, 1987).

La conquista inka de los territorios aymaras se inició durante el gobierno del Inka Pachakuti (conocido como Inka Yupanki antes de ser nombrado monarca). Después de un período de coexistencia pacífica basado en el pacto de ayuda mutua sellado entre el Inka Wiraqucha y Qhari, el señor de los aymaras lupaqas, los afanes expansivos inkaicos motivaron a Pachakuti (hijo de Wiraqucha) a reunir sus ejércitos y marchar sobre las naciones del Qullasuyu. En Jatun Qulla, el inka derrotó a Sinchi Qapaq, señor de todos los Collas (Qullas), para luego proseguir su avance hasta Ayaviri donde, tomando desprevenida a su población, destruyó sus aldeas. La matanza de Ayaviri fue de tal magnitud que la región quedó despoblada de sus naturales, por lo que, para remediar tal situación, el soberano inka ordenó traer a numerosos *mitmakuna* para repoblar el lugar (Gisbert, 2003).

Esta demostración de poder del ejército inka impactó de tal manera a los demás “señoríos” del altiplano, que los mismos aceptaron el dominio inka, prefiriendo recibir los beneficios de una relación de reciprocidad establecida con los inkas antes que enfrentarlos militarmente (Rostworowski, 1988; Gisbert, 2003).

Los suras fueron uno de los grupos aymaras que lograron establecer una relación relativamente beneficiosa con los inkas, lo que les permitió, a cambio de su lealtad, algunas ventajas:

(...) luego fueron anexando los señoríos regionales del centro y sur de la altiplanicie, componen distintos niveles de alianzas con los señoríos regionales, así la denominada Confederación Charka, afirman su poder en la región con los favores que el inka les ofrece y aún dentro de ella. Las preferencias por las naciones Charka, Qhara qhara, Qharanka y Sura son evidentes, pues se sabe que durante la reorganización del acceso y uso de las tierras en los valles de Qucha Pampa, realizada por Wayna Kapaj, estas naciones son las más beneficiadas. (Mendoza, 1976)

A pesar de esta primera conquista, el dominio estable del Qullasuyu no pudo materializarse, sino hasta muchos años después. Las continuas sublevaciones aymaras obligaron a los inkas a reconquistar la región en más de una ocasión. El soberano que sucedió a Pachakuti, Túpaq Inka Yupanki, tuvo que emprender una nueva campaña contra los pueblos aymaras.

No obstante, será solo a partir del gobierno de Wayna Qapaq (hijo y sucesor de Túpaq Inka Yupanki) que se consolidó la conquista del Qullasuyu y se produjo la incorporación plena de los grupos étnicos del altiplano al imperio inkaico, los cuales comenzaron a participar activamente en las guerras de expansión inka, en el extremo norte del Tawantinsuyu, actual Ecuador (Rostworowski, 1988).

Los suras y su ubicación estratégica, también habrían tenido el propósito de pacificar la región, separando físicamente el territorio de los charkas con el de los karankas, los cuales habrían estado constantemente en guerra (Mendoza, 1976 [1664]).

Con respecto a la función geopolítica que podían jugar las poblaciones de *mitmakunas*, Rostworowski indica lo siguiente:

Los mitmaq fueron grupos más o menos numerosos enviados junto con sus familias y sus propios jefes étnicos subalternos, de sus lugares de origen a otras regiones para cumplir tareas o misiones específicas. A pesar de alejarse de sus pueblos de procedencia, mantenían sus vínculos de reciprocidad y de parentesco que los unían a sus centros nativos. Esa fue la diferencia fundamental que los distinguía de los *yana* o servidores, que perdían los lazos de unión con sus orígenes. (Rostworowski, 1988: 221)

En algunas ocasiones, gente fiel al Inka era también enviada para tratar de quebrar resistencias en regiones enemigas recién conquistadas o apaciguadas después de una rebelión. (Rostworowski, 1988:222)

Esta repartición puede interpretarse no solo como parte del reordenamiento administrativo impuesto por los inkas, sino también como cumplimiento de las retribuciones que estos acostumbraban hacer con sus aliados:

La variedad de mitmaq y de propósitos para su creación fue grande, y comprendía categorías muy distintas. En ciertos casos podía considerarse como premio o muestra de confianza y distinción; en otros, como castigo infligido a etnias que merecían alguna acción punitiva. Las fuentes documentales informan sobre esas diferencias. (Rostworowski, 1988: 222)

Independientemente de la validez de esta hipótesis, lo cierto es que la región ocupada por los suras, y en especial el pueblo de Paria, tuvo un papel de mucha importancia, en tanto centro administrativo inka:

Era allí donde el Inka tenía su ganado, guardaba en sus kollkas y en sus pirwas los alimentos después de la cosecha. (Arze y Medinaceli, 1997:14)

Q'ara Qullu (Caracollo) habría correspondido a un lugar sagrado, donde se encontraba el tambo y sitio de culto de las naciones Pakajaqi, Karanka y Sura, porque allí se encontraba una de las Wak'a sagradas que permitía delimitar los “señoríos”. (Mendoza, 1976)

La importancia de esta región, para el gobierno inka fue tal que, bajo el gobierno de Wayna Qapaq, se organizó una expedición destinada a visitar todo el imperio. El propio soberano encabezó la comitiva que se dirigió al Qullasuyu, donde se implementaron medidas administrativas respecto a la distribución de tierras. De esta forma el inka, personalmente, estableció que:

...el centro y cabeza del mismo para la repartición de mitimaes, fuera Cocha-bamba, pues era valle fértil que a consecuencia de la guerra con los naturales había quedado completamente deshabitado, pues los chuis sobrevivientes habían sido trasladados a la fortaleza de Pocona para contener el avance de los guaraní. (Gisbert, 2003: 61)

De todas maneras, cabe recordar que el uso de mitmakunas tiene origen anterior a la expansión inkaica, constituyéndose en un elemento fundamental para la puesta en práctica del control vertical de pisos ecológicos, por lo que el orden inka, más que transformar radicalmente las estructuras sociopolíticas, económicas y territoriales, las reorientó en función de sus propios intereses.

El origen de los mitmaq fue a no dudarlo preinka. Ya existían en las macroetnias como un medio de obtener productos de zonas distintas a las de núcleo. Tal era la coyuntura de los lupacas que poseían colonias en medio ambientes diferentes al clima del altiplano, con enclaves en la costa y algunos en la selva. Es posible que este sistema haya sido practicado en tiempos de la hegemonía wari (...) Si bien en sus inicios los mitmaq tenían la función de laborar en tierras más o menos distantes de sus núcleos de origen, esta costumbre sufrió una trans-

formación durante los últimos incas, y se crearon movimientos poblacionales masivos para cumplir con las necesidades económicas del Estado (...) En la fase final del incario, el poder del soberano era tan vasto que disponía de mitmaq como una fuerza de trabajo en gran escala para realizar las obras estatales de envergadura. Ese es el caso de los mitmaq de diversas etnias enviados por Huayna Capac al valle de Cochabamba para dedicación agrícola (Wachtel, 1980-81). Bajo esas perspectivas, los mitmaq resultaban ser una fuente de poder en manos de los gobernantes cusqueños, quienes supieron servirse de ellos para aumentar la producción estatal. (Rostworowski, 1988: 222)

En este contexto, el territorio controlado por los suras adquirió gran relevancia por ser un área de acceso a los valles orientales, fundamentalmente de aquellos ubicados en la actual Cochabamba.

El aymara de Cochabamba, hoy

Las fuentes etnohistóricas dan cuenta de que el idioma aymara tuvo una presencia importante en toda la región de Cochabamba antes y durante la Colonia y fue la lengua de los sura. En la actualidad el idioma ancestral de los sura ha quedado relegado únicamente a ciertas regiones específicas del departamento de Cochabamba, especialmente a las zonas colindantes con los departamentos de La Paz y Oruro, siendo una de ellas la provincia Tapacarí. En la zona altiplánica y cabecera de valle de esta provincia el idioma aymara continúa siendo la primera lengua, aunque el quechua comenzó a ser asimilado gradualmente por la población del lugar debido al contacto permanente con la sociedad y las otras organizaciones del departamento, donde la predominancia del quechua es innegable. Esta situación de contacto lingüístico entre el aymara y el quechua en la región va en desmedro de la lengua aymara, aunque históricamente esta dejó su impronta en el quechua de la región y del país en general.

Sobre esto último, José Antonio Rocha atribuye a la influencia del idioma aymara la presencia de los fonemas oclusivos glotales y fricativos *k'*, *kh*, *p'*, *ph*, *t'*, *th*, *q*, *q'*, *qh* característicos del quechua cochabambino actual, fenómeno que también es notorio en todas las variedades del quechua boliviano. Esta situación se debería al contacto y a la influencia del aymara, ya que la presencia de estos sonidos glotales y fricativos son característicos de este idioma, de manera que representarían una especie de sustrato de la lengua aymara, la misma "...que se hablaba antes de la llegada de los mitmaqkuna" (1999: 68) o población proveniente del Cuzco por mandato del inka.

Con todo, hoy en día la presencia del idioma aymara en el departamento de Cochabamba se ha restringido de tal manera que, en la actualidad, tal como lo decíamos, las únicas provincias donde continúa siendo un código de

comunicación habitual es en las regiones colindantes con los departamentos de La Paz, Potosí y Oruro. Mientras que en las provincias interiores de Cochabamba, prácticamente, el idioma aymara ha desaparecido.

En este entendido, la región elegida para ilustrar este trabajo de reflexión metodológica acerca de las investigaciones dialectológicas, ha sido la provincia Tapacarí y dentro de ella específicamente la marka Ch’alla.

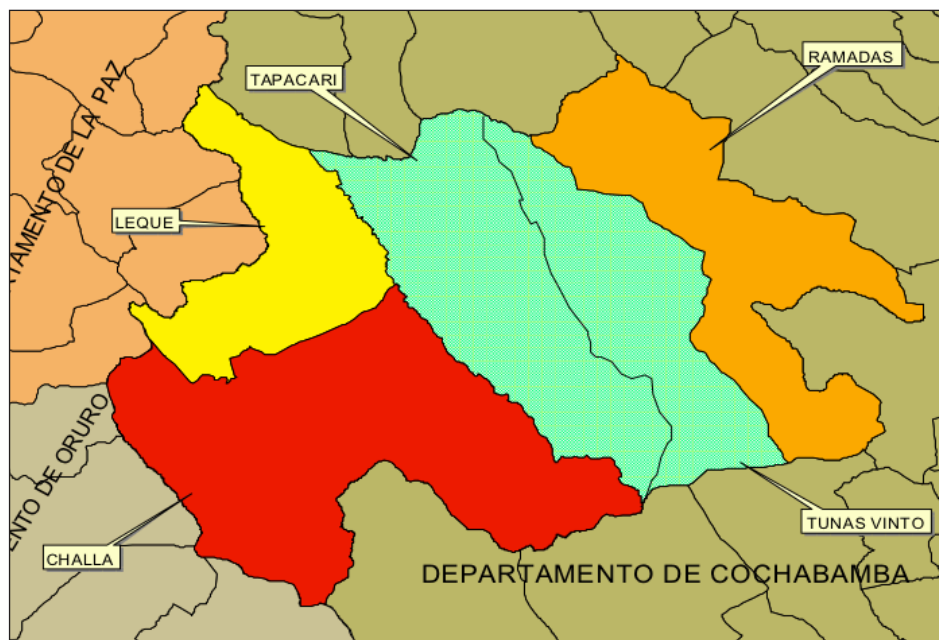
La provincia Tapacarí y la marka Ch’alla: organización, territorio, lengua y cultura

La provincia Tapacarí está ubicada al suroeste del departamento de Cochabamba. Limita al norte con la provincia Ayopaya, al sud con la provincia Arque, al este con el municipio de Quillacollo y al oeste con los departamentos de Oruro y La Paz; política y administrativamente está dividida en 5 cantones o Distritos Municipales: Ch’alla, Leque, Tapacarí, Tunas Vinto y Ramadas.

La temperatura en la provincia Tapacarí difiere de acuerdo a sus zonas ecológicas: en las zonas altas o de puna la temperatura media aproximada es de 7.7°C y la precipitación anual alcanza a más de 500 mm; en las cabeceras de valle la temperatura media es de 10 a 12°C, mientras que en el valle la temperatura media llega hasta los 15.7°C. La precipitación anual llega igualmente a los 500 mm, lo mismo que en puna.

La principal actividad económica de la provincia es la agropecuaria. Sus cultivos principales son papa, trigo, cebada, oca, cebolla y maíz. En la actividad pecuaria se encuentra la cría de bovinos, ovinos y camélidos.

Otra actividad importante es la explotación de minerales, principalmente piedra caliza que se encuentra en grandes canteras al borde del río. También hay bancos de arena en el río Tapacarí y yacimientos de yeso, piedra laja, minerales metálicos, plomo, zinc, estaño, hierro, antimonio y cobre.

Figura N° 1: Ubicación geográfica de la provincia Tapacarí

Elaboración propia y diagramación de Sergio Castañeta.

La capital de la provincia Tapacarí, que lleva el mismo nombre, está distante de la ciudad de Quillacollo, aproximadamente a 4 horas de viaje en vehículo, mientras que desde la ciudad de Oruro se encuentra a 2 y $\frac{1}{2}$ horas de viaje en vehículo. Se ubica en la cima de un cerro, al que se accede a través de un río en el cual confluyen varios ríos menores. Las comunidades del cantón Ch'alla se sitúan en los márgenes de la carretera que comunica los departamentos de Oruro y Cochabamba.

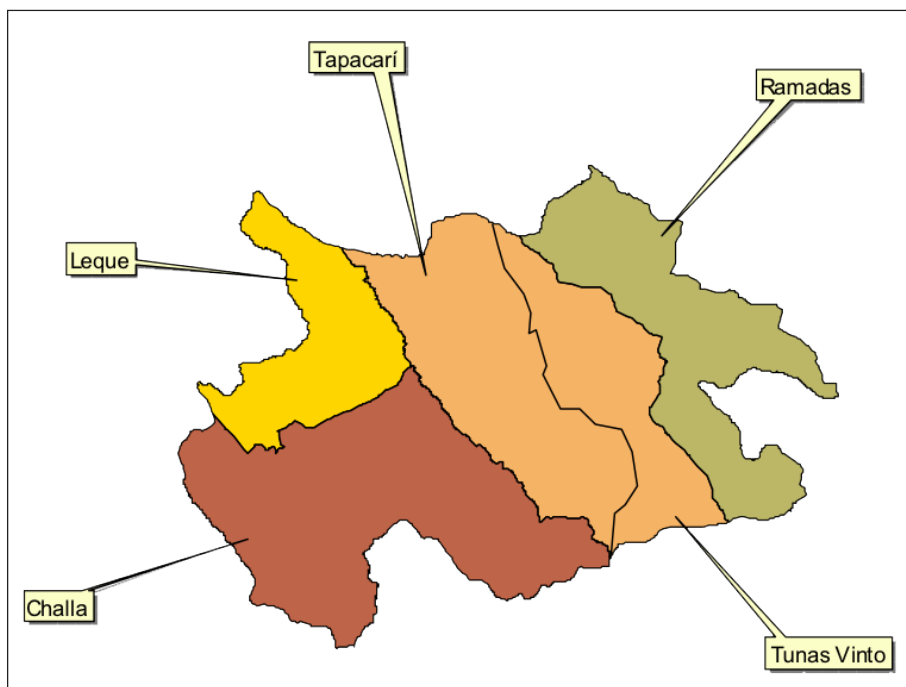
La superficie territorial del municipio de Tapacarí es de 1.538 km², correspondiendo al cantón Ch'alla (la marka Ch'alla) el 28.2%, al cantón Leque el 14.2%, al cantón Tapacarí el 22.5%, al cantón Tunas Vinto el 17.3% y al cantón Ramadas el 17.8%. Ninguno de sus poblados alcanza la cantidad de 1000 habitantes, por lo que se puede evidenciar que se trata de una provincia y un municipio netamente rural, con una población campesina e indígena que se identifica, según el Censo 2001, como aymara en un 40.5%, quechua en un 55.0% y el restante 4.5% que no se identifica con ninguna de las anteriores.

La población total del municipio es de 25.919 habitantes (12.929 hombres y 12.990 mujeres), existiendo un incremento en la población de 6.717 habitantes respecto del censo 1992.

El número total de hogares censados el 2001 corresponde a 6.516, lo que hace que el promedio de personas por hogar sea aproximadamente de 3.9 habitantes por familia.

Los primeros tres cantones son bilingües (quechua-español) y, aparentemente, habrían perdido la mayor parte de sus costumbres originarias. En este sector predomina la estructura política sindical (centrales, subcentrales). A diferencia de estos, los dos últimos son trilingües (aymara, quechua, español) y mantienen aún su estructura de autoridades originarias (alcaldes, jilaqatas), aunque dentro su jurisdicción, también existen autoridades del sistema sindical y estatal.

Figura Nº 2: La provincia Tapacarí y sus 5 cantones



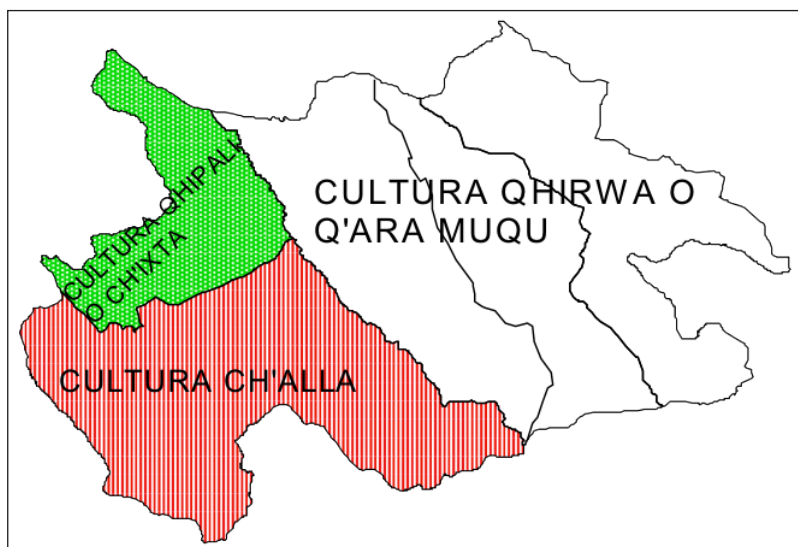
Elaboración propia y diagramación de Sergio Castañeta.

Respecto de estos datos y especialmente los sociolingüísticos, la información obtenida durante el trabajo de campo evidenció, por el contrario, que al menos Ch'alla y Leque son, fundamentalmente, zonas de habla predominantemente aymara, tal cual lo veremos más adelante. Por el contrario, el cantón Tapacarí es una zona, fundamentalmente, quechua, mientras que Tunas Vinto y Ramadas son, efectivamente, trilingües: aymara, quechua y español.

Por otro lado, se manifiesta, habitualmente, que en los cantones Ch'alla, Leque y Tapacarí, se ha perdido la mayor parte de sus costumbres originarias, dato del que, nuevamente, tenemos que afirmar lo contrario, ya que, al menos en Ch'alla y Leque, puede evidenciarse una vitalidad cultural extraordinaria desde el punto de vista antropológico y lingüístico, de modo que la estructura de ayllus se conserva, fundamentalmente, en los cantones aymaras y, específicamente, en el cantón Ch'alla.

La provincia Tapacarí, desde el punto de vista *emic* o de los propios comunarios, contiene o alberga “tres culturas”: *qhirwa* o *q'ara muqu*, *qhipali* o *ch'ixta* y *ch'alla*, configuración que se la puede apreciar en el siguiente gráfico:

Figura Nº 3: Las tres culturas de Tapacarí



Elaboración propia y diagramación de Sergio Castañeta.

Como se podrá apreciar, la cultura *qhirwa* o *q'ara muqu* se caracteriza por ocupar la parte baja de la provincia; es decir, los valles propiamente dichos; la cultura *qhipali* o *ch'ixta*, en cambio, está asentada en el sector de cabecera de valle; mientras que la cultura *ch'alla* ocupa la parte más alta de la provincia; es decir, la puna.

La cultura *qhirwa* está organizada en una estructura sindical. Cada comunidad, por más pequeña que sea, posee dirigentes y, aunque la memoria de las autoridades originarias persiste, estas han sido reemplazadas por las nuevas autoridades locales, emergentes a partir de la consolidación del sindicato agrario desde 1953. Para la visión de las restantes culturas de Tapacarí,

“incluso 3 o 4 casitas pueden conformar una comunidad y estas tienen que tener forzosamente sus dirigentes”.

Esta situación es claramente opuesta a la estructura de autoridades originarias que persiste en las culturas *qhipali* y *ch'alla*, donde dichas autoridades representan al conjunto del territorio y no a sus unidades mínimas. Pero además de esta situación, hay otras particularidades que diferencian a la cultura *qhirwa* de las otras dos restantes de la provincia. Una de ellas está estrechamente relacionada a la cuestión organizativa y es el tema de la religión, pues según la concepción de los miembros de la cultura *qhirwa*, los pertenecientes a la cultura *qhipali* y *ch'alla* son extremadamente ritualistas y ahora evangelistas. En cambio, según la subjetividad de estos últimos, vale decir *qhipalis* y *ch'allas*, los miembros de la cultura *qhirwa* son fundamentalmente “ateos”; es decir, que no creen ni en los dioses andinos ni en el Dios cristiano:

Qhirwanakax ateonakaw, janiw achachilanakar ni diosar, ni cultivar ni historiar creykiti; sólo parte politizar chuym uchapxi, jupanakakiw provinspach apnaqañ munxapxi...⁴ (Entrevista a Moisés Chambilla, 9 de noviembre de 2009)

Esta cita pone de manifiesto la visión de los comunarios tanto de *qhipali* como de *ch'alla*, para quienes los *qhirwas*, conjuntamente con la pérdida de sus autoridades originarias, también habrían perdido su propia religión ancestral y no les interesaría recordar, reflexionar ni hacer ceremonias rituales ancestrales, de modo que su *memoria profunda* se habría esfumado y su horizonte histórico no abarcaría más allá de la época de 1952, con la instauración y consolidación del sindicato campesino.

Por otro lado, una distinción que establecen los comunarios de la provincia es que anteriormente los *qhirwas* eran considerados *yapu jaqi*, es decir, agricultores por excelencia; mientras que los *qhipalis* y *ch'allas*, por el contrario, se consideraban y eran considerados por los demás como *uywa jaqi*, es decir, ganaderos y pastores de llamas. Precisamente esta cualidad, la de ser criadores de llamas, les habría permitido a los hombres de altura trasladarse en caravanas de llamas hasta los valles de la provincia Independencia (Jach'a Qhirwa, 'Gran Valle') y a los valles de la misma provincia Tapacarí (Jisk'a Qhirwa, 'Valle Pequeño'), para intercambiar sus productos característicos de las zonas de altura con productos igualmente pertenecientes a las zonas de valle. Así, los comunarios todavía recuerdan los principales productos que se intercambiaban entre estas zonas ecológicas:

4 Los *qhirwas* son ateos, no creen ni en los achachilas ni en Dios. No creen ni en su cultura [ancestral] ni en la historia [se refieren a la 'memoria larga' de la que habla Silvia Rivera]. Solo les interesa la parte política, ahí está fijado su pensamiento; ellos quieren ser los únicos que gobiernen toda la provincia” (Traducción y corchetes nuestros. Entrevista a Moisés Chambilla, 9 de noviembre de 2009).

Productos que se llevaban de la puna a los valles	Productos que se traían de los valles a la puna
• Lik'i • Qarwa t'arwa (lana de llama) • Wiskha (soga) • Kerosene (compraban de Oruro para llevarlo posteriormente al valle) • Queso seco • Chaluna (<i>charque</i> de llama) • Costales • Llujt'a (lejía de cañahua y quinua)	• Tunqu (maíz amarillo) • Triju o grano (trigo) • Arveja • Haba • Durazno • Higo • Otras frutas típicas de las regiones de valle

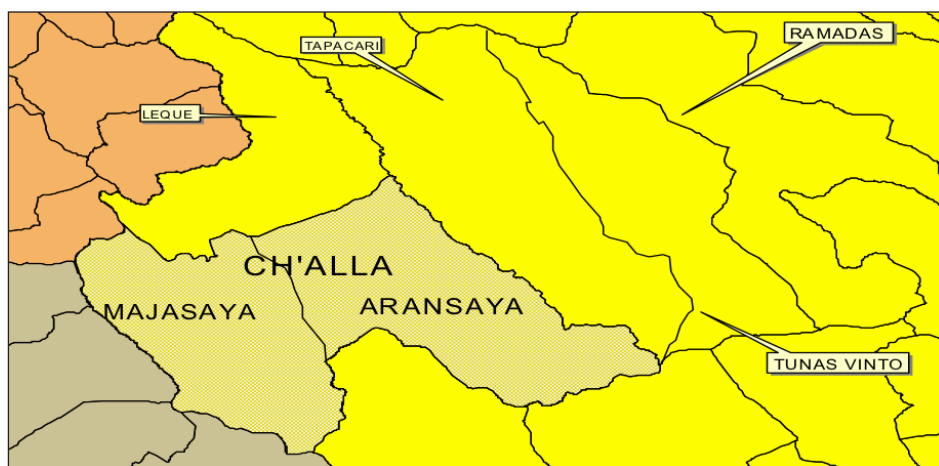
La época adecuada para realizar viajes a los valles era especialmente el mes de julio, ya que a fines de junio se concluía con la cosecha tanto en la puna como en el valle, representando julio y agosto más bien un periodo de descanso. El trueque luego del largo periodo de viaje, se lo realizaba no precisamente en alguna feria en particular, sino en el domicilio de los pobladores del valle.

Estos viajes al valle se fueron reduciendo gradualmente a medida que transcurría el tiempo por dos motivos fundamentales. En primer lugar, las ferias que se inauguraron en varias poblaciones, como en la tranca de Confital, por ejemplo, que hizo que una diversidad de productos de varios pisos ecológicos fuera comercializada o puesta al alcance de los comunarios, ya sea a través de la venta por dinero o mediante la actividad de trueque o intercambio de productos. En segundo lugar, el calentamiento global también provocó que en regiones antes extremadamente frías e improductivas, con el transcurrir del tiempo, vaya subiendo la temperatura, de modo que permita la adaptación de ciertos productos como el maíz, fundamentalmente, el cual anteriormente se producía únicamente en las regiones de valle y ahora también es posible sembrarlo en ciertos lugares de la puna que tienen acceso a agua. Para este resultado, no se puede negar tampoco el avance en la tecnología semillera que permitió la adaptación de ciertos productos a medio ambiente considerados, anteriormente, como inadecuados o agrestes.

Producto de este cambio climático es, por ejemplo, que los comunarios del valle sean, precisamente, ahora quienes suban a la puna en mulas, caballos y asnos para intercambiar sus productos con sus vecinos de altura. A este cambio climático y de dirección respecto de los viajes de puna a valle, en el pasado al de valle a puna en el presente, es conceptualizada por los propios aymaras de esta región de la siguiente manera: "*timpux jutir saririwa*", lo que quiere decir literalmente que "el tiempo va y viene", pero metafóricamente que el tiempo es cíclico; y para el caso específico que nos concierne que "ahora ya crecen muchos productos del valle en la puna, pero que posteriormente la situación podría volver a ser como antes".

Por otro lado, los datos acerca de la estructura territorial de Ch’alla evidencian que, originalmente, habría estado conformado por dos parcialidades: Aransaya, conformada por los ayllus *Ura Ch’alla* (con 10 comunidades), *Tallija* (con 6 comunidades); y *Urinsaya*, conformada por el Ayllu *Mujlli*⁵ (con 16 comunidades). En la actualidad no existe ningún tipo de identificación con las parcialidades mencionadas, reconociendo, únicamente, tres ayllus diferentes: Ch’alla o *Urinsaya*, Tallija o Aransaya y Mujlli o Majasaya. No obstante, Ch’alla, según la propia voz de sus autoridades, no corresponde de ninguna manera a la parcialidad *Urinsaya* (a la parcialidad de abajo), sino, definitivamente, a la parcialidad Aransaya (a la Parcialidad de Arriba). Una evidencia clara de aquello es que, precisamente, la antigua marca Ch’alla (hoy cantón Ch’alla), se divide, tradicionalmente, en dos parcialidades: Aransaya y Majasaya, tal como se puede ver en el siguiente gráfico:

Figura N° 4: Las dos parcialidades de la Marca Ch’alla



Elaboración propia, diagramación de Sergio Castañeta.

Con respecto a la última, la totalidad de su territorio se conserva casi íntegramente y los pobladores de la misma han logrado obtener el reconocimiento de su territorio como “Tierra Comunitaria de Origen Ayllu **Majasaya** Mujlli”. En cambio, en la parcialidad Aransaya se han producido fragmentaciones en su interior, de tal forma que únicamente la comunidad Ch’alla Grande logró titular su territorio como TCO el año 2009; mientras que la comunidad Ch’alla Arriba, lo mismo que Antakawa Jira Jira, lo hicie-

5 *Mujlli* es un vocablo aymara que se traduce literalmente como ‘codo’ del brazo.

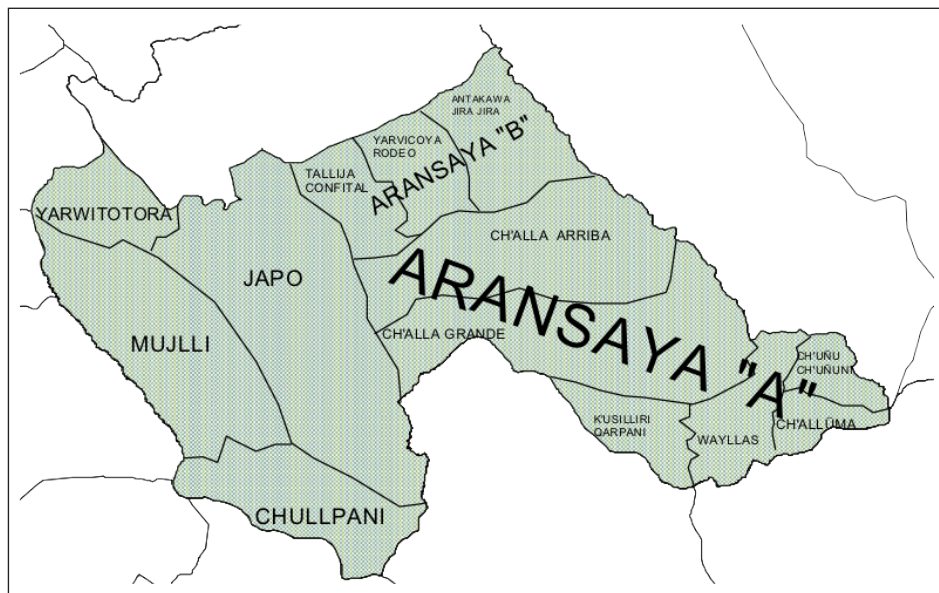
ron posteriormente. En cambio, las comunidades Tallija-Confital, lo mismo que Yarvicoya Rodeo pertenecientes juntamente con Antakawa Jira Jira, a la parte Aransaya “B”, han iniciado los trámites para sanear sus territorios muy posteriormente. Pero, incluso, otras comunidades pequeñas pertenecientes esta vez a la parte Aransaya “A” como K’usilliri Qala Marka, hoy conocido simplemente como comunidad K’usilliri-Qarpani, han logrado el saneamiento de sus tierras mediante la modalidad conocida como SAN-SIM o Saneamiento Simple, con lo que el INRA ha otorgado títulos individuales a cada uno de sus comunarios y no así un título colectivo como a Majasaya Mujlli, Ch’alla Arriba o Antakawa Jira Jira, por ejemplo. Finalmente, las comunidades Wayllas, Ch’allüma y Ch’uñuch’uñuni, han sido las últimas en iniciar con los trámites para garantizar el derecho propietario de sus tierras, bajo la figura de TCO o SAN-SIM.

Cabe mencionar respecto de estas últimas tres comunidades, que las mismas son parte de la parcialidad Aransaya de la marca Ch’alla; pero que por cuestiones netamente organizacionales y políticas, aunque también lingüísticas como lo veremos, las mismas se han desligado con el transcurrir del tiempo de su antigua pertenencia cultural y lingüística, representada por la ancestral cultura Ch’alla, para lograr cierta independencia territorial, por lo que han llegado a conformar una nueva subcentral denominada “Subcentral Regional Ayllu Urinsaya”, denominación motivada por dos factores fundamentales: el uso predominante del quechua y su proximidad a la provincia netamente sindical como es Arque. Cabe señalar, por otro lado, que estas cuatro últimas comunidades se autodenominan así mismas como “Urinsaya” (siendo parte de Aransaya), por factores derivados de la cuestión sociolingüística, pues ellos consideran que el uso predominante del quechua (a diferencia de Ch’alla donde el aymara es el principal idioma de comunicación), los hace distintos de los ch’allas como tal. Razón por la que decidieron utilizar el denominativo **Urinsaya** para, precisamente, remarcar esta diferencia, denominación que, por otro lado, trajo consigo una profunda confusión que fue reproducida, inconscientemente, por algunas ONGs e instituciones que hicieron algún tipo de trabajo en la región.

Con todo, valga reiterar que en estas cuatro provincias no existen autoridades originarias, aunque sus dirigentes y población en su conjunto responden aún a la estructura territorial estatal, por lo que el corregidor de todo el cantón (incluyendo estas cuatro comunidades) se encuentra en el pueblo de Ch’alla Tambo; es decir, en un poblado perteneciente a Antakawa Jira Jira. De todos modos, una prueba importante de la ubicación ancestral de Antakawa Jira Jira y Ch’alla Arriba, como parte de la parcialidad Aransaya, es la denominación de sus personalidades jurídicas, ya que, si bien estas comunidades están ubicadas en la parcialidad Aransaya, su segmentación posterior ha hecho que

Ch’alla Arriba se autodenomina como parte de “Aransaya A”, mientras que Antakawa Jira Jira se denomina como parte de “Aransaya B”, los cuales están divididos por el camino real del inka que unía Oruro con Cochabamba y que, precisamente, cruza y divide a su vez ambas comunidades. Esta situación se la puede apreciar de alguna manera en el siguiente gráfico:

Figura N° 5: Comunidades de la Marka Ch’alla



Elaboración propia y diagramación de Sergio Castañeta.

De todo lo mencionado anteriormente, cabe enfatizar que el centro político, ritual, simbólico y administrativo de la marka Ch’alla continúa siendo hoy, y desde el pasado, el pueblo de Ch’alla o Ch’alla Tambo, sede del corregimiento del cantón y/o marka Ch’alla. A ella acuden tanto en año nuevo (1 de enero), como en carnaval y otras fechas festivas y cívicas, donde los comunarios de todo el territorio asisten a rituales de posesión de autoridades, eventos festivos, actos políticos y reclamos judiciales pues, como lo mencionamos, el Corregimiento se encuentra asentado precisamente en este lugar.

Fronteras ecológicas, lingüísticas y niveles de bilingüismo

Geográfica y políticamente la marka Ch’alla, la marka Leque y la marka Tapacarí están ubicadas en la provincia y el municipio Tapacarí del departamento de Cochabamba. En el tema medioambiental, la provincia Tapacarí

se caracteriza por poseer tres pisos ecológicos: puna, cabecera de valle y valle. Precisamente esta diferenciación climática marca de alguna manera la diferenciación sociocultural y lingüística, pues por lo común las comunidades ubicadas en el valle pertenecen, precisamente, a la cultura denominada regionalmente como *qhirwa*, mientras que las comunidades más altas son aquellas que usualmente pertenecen a la cultura *ch'alla*; en cambio, otras comunidades ubicadas en un rango altitudinal intermedio, es decir, las ubicadas en cabecera de valle, son denominadas, asimismo, como pertenecientes a la cultura *qhipali*. Estas “tres culturas”, tal cual las denominan los pobladores de la región, se distinguen, entre otros factores, fundamentalmente, por la vestimenta, por los tejidos, por los diseños e incluso por los sombreros y otras características distintivas propias de la indumentaria. Sin embargo, dentro del tema de la indumentaria, podríamos resaltar el tipo de pantalón de los hombres, pues a los varones de la cultura *qhirwa* también los denominan “q'ara muqu”, precisamente por el tipo de pantalón que usan los varones y que les llega, aproximadamente, a unos tres centímetros por debajo de las rodillas, de modo que las pantorrillas y los tobillos quedan al aire y sin nada que las cubra, de ahí el denominativo de *q'ara muqu* que literalmente significa ‘tobillos o rodillas descubiertas o peladas’. Estos pantalones no tienen botapiés y son muy ceñidos a la forma de las piernas.

En cambio, los hombres de la cultura *ch'alla* se caracterizan por vestir otro tipo de pantalón, algo similar a los de la cultura *qhirwa*, en la medida en que los pantalones hechos de bayeta, denominados *calsuma* son también cortos; es decir que, igualmente, les llega hasta unos 3 o 4 centímetros por debajo de las rodillas; sin embargo, no tienen las pantorrillas descubiertas sino que las tienen cubiertas por una especie de calcetín largo que, precisamente, va desde las rodillas hasta los tobillos, los que están cubiertos por una especie de orejeras tejidas en el mismo calcetín. Esta especie de calcetín es de color blanco, mientras que el pantalón es de color negro por fuera y blanco por dentro, diseño particular al cual denominan *buchisa* o *muchisa*. Finalmente, a la cultura *qhipali*, también se la denomina *ch'ixta*, precisamente por la forma del pantalón que usan, que se diferencia de los anteriores en que no es corto; es decir, no llega únicamente hasta las rodillas, sino son como los pantalones largos convencionales que conocemos, con la diferencia importante de que este tipo de pantalón tiene una abertura al lado interior de cada pierna, una *p'allqa* por el que los mismos pobladores reconocen que al caminar los botapiés se mueven como flameando. Este tipo de pantalón está tejido igualmente de forma muy particular, ya que por dentro es de color blanco y por fuera de color negro. Por lo demás, los hombres de la cultura *qhipali* o *ch'ixta* no usan ninguna especie de calcetín o *kalsita* (según la fonología aymara) como los de la cultura *ch'alla*.

Figura N° 6: Pantalón típico de la cultura ch’alla y calzetín llamado *buchisa* o *muchisa*



Foto: Pedro Velasco.

En el aspecto lingüístico, la población perteneciente a la cultura *qhirwa* es quechua hablante, es decir que en general la primera lengua de la población es el idioma quechua. En cambio, la población perteneciente a la cultura *ch’alla* y, mucho más aún, la población perteneciente a la cultura *qhipali* es esencialmente aymara hablante. Sobre este punto, valga mencionar la realidad sociolingüística *sui generis* de la región y los grados de bilingüismo, pues en la cultura *qhirwa*, cuya población se halla asentada en la marka Tapacarí, la población masculina y joven es, esencialmente, bilingüe quechua-castellano, mientras que la población masculina adulta-anciana es, fundamentalmente, hablante monolingüe del quechua y conocedora aunque, pasivamente, de la lengua aymara por los contactos frecuentes con la población tanto de Ch’alla como de la marka Liqi que es, esencialmente, aymara hablante. En cambio, la población femenina joven es, exclusivamente, hablante del quechua y de manera pasiva también entiende el aymara, aunque no lo habla. Los niños tanto varones como mujeres son hablantes bilingües del quechua y del castellano, el primero como su lengua materna y el castellano como segunda lengua. Valga recordar que el castellano lo aprendieron en la escuela y, en el caso de los adultos, de sus viajes a Cochabamba y a la feria semanal de Confital a la que arriban comerciantes de distintas regiones de Oruro y Cochabamba.

En relación a la situación sociolingüística de la cultura *qhipali*, cuya población se halla asentada en la marka Liqi, la población masculina joven es, contrariamente a *qbirwa*, esencialmente aymara hablante. Es más, según la percepción de los propios comunarios de la región “los *qhipali* son más aymaras que Ch’alla”. Los jóvenes varones también tienen un conocimiento del quechua debido a los frecuentes viajes que realizan a la ciudad de Cochabamba y a otros lugares de colonización como el norte del departamento de Santa Cruz. En cambio, las jóvenes mujeres, debido a su escasa movilización fuera de la comunidad, son más hablantes monolingües del aymara y con escaso conocimiento del quechua y del castellano.

Otra diferencia notoria entre ambos sexos, y que abarca a todas las generaciones, es que los varones poseen un conocimiento, aunque sea limitado del quechua debido a los permanentes viajes que realizan a la ciudad de Cochabamba o a la propia capital de la provincia. Los adultos, por otro lado, son esencialmente aymara hablantes tanto entre varones como entre las mujeres, aunque por la influencia lingüística regional, el aprendizaje del quechua se torna imprescindible para la interrelación con otras comunidades del departamento. Con todo, el aymara es la primera lengua de la población y, por ello mismo, por la influencia del idioma se autodefinen orgullosamente como ‘aymaras’. Finalmente, los niños por la influencia de la escuela son, fundamentalmente, bilingües aymara-castellano.

Con respecto a la cultura *ch’alla* la situación sociolingüística es la siguiente: tanto los varones como las mujeres en edad adulta son esencialmente aymara hablantes; sin embargo, tienen un conocimiento suficiente del quechua que les permite interrelacionarse con la población regional en sus viajes frecuentes a la ciudad de Cochabamba, a la capital de la provincia Tapacaré, como a otras ferias y poblados regionales donde el idioma quechua se constituye en la lengua franca de comunicación. Los ancianos hablan, igualmente, el quechua de manera mucho más fluida que las mismas ancianas, debido a los frecuentes viajes que realizan o realizaron a regiones aledañas.

Algunos rasgos distintivos del aymara de Cochabamba

Tras una coordinación con don Donato Cori Apaza, don Pedro Ismael Cham-billa y su esposa Romualda López Villca, don Lino Colque, Fructuoso Mamani Mamani y otras autoridades originarias de la marka aymara Ch’alla de la provincia Tapacaré del departamento de Cochabamba y durante el trabajo de campo realizado hace unos años atrás en esta región, realizamos algunas entrevistas a los pobladores y sesiones de discusión con el acompañamiento de técnicos del Viceministerio de Tierras.

Precisamente, de los testimonios que se lograron registrar en las sesiones de trabajo (más como una conversación colectiva entre ellos), se extrajo un pequeño testimonio como muestra de la forma particular en que se habla el idioma aymara en esta región y que, nos atrevemos a adelantar, es común a toda la región alta de Cochabamba. De ahí que proponemos denominar al dialecto aymara de esta región como “aymara de Cochabamba”.

Si bien, al revisar todas las transcripciones de las grabaciones realizadas en el lugar pudiéramos encontrarnos con una infinidad de rasgos distintivos del aymara de Cochabamba, nos limitaremos a comentar algunos elementos de este aymara presentes en el breve fragmento que les presentamos a continuación:

Nayraqat aruntasi, Buenos Días, nayan sutñax Donato Cori Apaza, autoridad originario marka Ch'allata, ukjatatäwa nayax. Kunawti nänakax akanxa usos y costumbres ukx lurapxtwa nayra tiempupacha nänakax janiw chhaqhaykap-ti, kunamtix achachilanakajax jaytawaykapxitäña nänakax uk apaskapxtwa kunamatrak aka sutini waras, llicionis, chapas, jall ukanakxa nänakax nayraqatarux siemprepuniw sarantayaskapxta usos costumbres.

Nayraxa primiruxa kawkintixa imatakanxa aka waranaka ukx nä apst'ani-pxtxa ukatsti wasiwi kawkintixa qutuchatakix ukarux sarantawapxtwa, sarantastinsti pay muyt'asis muyt'asisinwa nänakax arunt'asipta wasi wawanakarux, ukxarurakiwa waraxa misa nayraqatarux ch'akhtaxxi, compañatarakiw ukaruxa llición sata kunatix usos y costumbres mä credencialan nänakax ukx apnaqapxta mä año redondo, ukx nänakax autoridadmax uñjasipxarakta. Ukxarusti jutarakíwa mä wasi wawanakaru mä pirast'asina ukamp nänakax cumplt'asisina jall ukat recién nänakax misarux qunt'asxaptxa. Ukch'akamaw anchbichaxa sarantki aka usos y costumbres, pero qhipar uñjarakiñani haber kunamanakay qhipar jutarakchini.

Ukhamarakiw aka projim wawanaka, Purnukta, qhapa Khä tiemputa kunamtix aka Antakawa Jira Jirax jupan sutpax mistuwataña, mä panita qhawa, muruq'u qhawa sas manqharu ust'asitaña kikapixax ukatx jumanakax uñtaniwataña ukatx uka sutix jutawiyi, kunjamatix Jira Jirax jutawiyi walxa iranakax waljarakisa sapxataña jall uktax castellanisarux Jira Jira sat mistuwiyi, ukhamaraki marka Ch'allas kunjamatix mä juk'ampi ch'allanak t'iwunaka jawir patxankataña, ukataypiruraki juti ch'allaxa, ukhamaraki mayatsti mä isituqutraki culturatx jutarakí kunamatix muchisan, Ch'alla calzunani, qhawani, ukhamaraki sumirú punchuni, laqbin ch'uluni, ukax ch'allax presente Tawantinsuyuta, uka pä sutita marka Ch'allax mistuwiyi. Taqi ukanakampi wuma awki, jumaw nänakarux uñtanipxita jichbüru, jumaw aka uraqir ucht'asipxista, nänakar uñtanipxita jichbüruna, jumaw aka uraqir ucht'asipxista, jumarakíw aka inal mama uskuwiyta: “akampi wuma irnaqt'apxata” sasina, “thayan thayana thay'ata lupin lup'tata protegedor” aka kuka. Suma askipanaya aka purjin wawanaka Ch'alla

markat tantachasiskatan. Taqi ukanakampi w yuspagart'anta naya Pedro Ismael Chambilla Espinoza jichba puriranti ukhamaraki mama puriranti Romilda López Villka mi espusampi, ukhamaraki tata puriranti pachpa autoridad originaria Lino Colque, ukhamaraki mä puriranti Fructuoso Mamani Mamani, uka kimsa puriranti sayt'asipxista wasi wawanakaxa. Jichhüruxa tantacht'asiñaniwa, ukatw yuspagarapsma jumanakaru jallallt'apxsmaw purt'anipxta ratukiw unxtanipxta chillqtanipxta aka nayra jach'a markasaru Ch'alla sat sutini ukaru. Taqi ukanakampi w sapsma purjin wawanaka chacha warmi, wayna tawaqu taqpach wawanaka suma jallalläpan jumanakataki.

De estos relatos, destacamos o extraemos algunos elementos dialectológicos para una breve discusión.

A nivel léxico: *Licción* (lección), primero, *qhapa* (gran, grande), projimo (prójimo), *puriranti* (apoderado), *sikhiptwa* (*jiskht'awayapxtwa*), *wilarawi* (*wilancha*), *tapa* (*uta*)...

A nivel morfológico: *kunama* (*kunjama*), *mistuwayataña* (*mistsuwayatayna*), *ust'asitaña* (*ust'asitayna*), *uñtawataña* (*uñtawayatayna*), *jutawiyi* (*jutawayi*), *sapxataña* (*sapxatayna*), *jawir patxankataña* (*jawir pantxankatayna*), *uskuwiyta* (*uskuwayta*), *suticht'ataña* (*suticht'atayna*)...

Estos son, únicamente, algunos elementos que rescatamos de una breve revisión del habla del aymara de Cochabamba (donde no mencionamos las variaciones fonológicas, por ejemplo). No obstante, un análisis mucho más pormenorizado podría brindarnos muchos más datos de variación dialectal a nivel léxico, morfológico y fonológico, sobre todo. Con todo, como el asunto fundamental de este artículo es reflexionar acerca de algunas cuestiones metodológicas, acerca de la dialectología; más que remitirnos exclusivamente a ella, nos avocaremos al análisis dialectológico de esta región en un trabajo posterior, de modo que por ahora discutiremos los problemas metodológicos que puede acarrear un trabajo dialectológico de este tipo.

Reflexiones metodológicas acerca de los estudios dialectológicos

A partir del análisis de los relatos anteriores y su correspondiente transcripción, pueden hacerse algunos comentarios sobre los problemas que acarrea la investigación en el campo dialectológico:

Trabajo de campo

Considerando que los estudios dialectológicos se hacen fundamentalmente sobre el habla de los integrantes de una comunidad lingüística de una región determinada o de un estrato social particular, no pueden hacerse sin un

trabajo de campo previo; esto debido a la naturaleza del objeto de estudio de la dialectología. Analizar las particularidades en los niveles de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, lexical, sintáctico, semántico e incluso pragmático), muy rara vez es posible que se realice, exclusivamente, a través de documentos escritos. Por ejemplo, por más que el castellano de Santa Cruz sea diferente oralmente al castellano de La Paz, muy difícilmente un cruceño instruido va a representar en la escritura formal su particular forma de hablar el castellano (a menos que sea un poema o algo parecido, claro). Así, si usualmente dice ‘puej’ en su comunicación oral habitual, cuando la transcriba en un documento dirá ‘pues’, y esto porque la tradición escritural obliga a representar la grafía de una manera consensuada. De esta forma, donde sería posible encontrar una cierta coincidencia entre lo oral y lo escrito, probablemente, sea en algunos sectores sociales excluidos de la educación formal. En su escritura se podría evidenciar algunos rasgos de su dialecto particular porque estas poblaciones, por decirlo de una manera, escriben más o menos como hablan.

En el caso de los idiomas indígenas, la situación anterior es poco probable debido a que la escritura de las lenguas indígenas es privilegio exclusivamente de sectores que migraron a la ciudad y con cierta formación en lingüística. Esto significa que no existen monolingües en lenguas indígenas que sepan escribir en sus propios idiomas. Aquellos que pueden escribir en su lengua son indefectiblemente bilingües (lengua nativa-castellano u otra lengua universal), de tal modo que la habilidad escritural adquirida por el aprendizaje de su segunda lengua (en este caso el castellano) les permite escribir en aymara u otra lengua indígena. Por lo tanto, no existe un salto directo entre hablar una lengua nativa y (sin pasar por el conocimiento de la escritura en castellano) escribir directamente en lengua nativa. Esto es prácticamente improbable, de ahí que sea una falacia, por lo menos hasta el momento, creer, por ejemplo, en la enseñanza de la escritura o la preparación de materiales educativos en aymara u otra lengua nativa para hablantes de esas lenguas nativas como L1 o primera lengua. Sabemos que no existe, por lo menos hasta el momento en cualquier lengua indígena, un monolingüe que sepa escribir su propia lengua nativa sin un previo conocimiento, por lo menos básico o elemental, de la escritura de una lengua universal, el castellano en nuestro caso. Así, este proceso puede expresarse en el siguiente esquema:

Hablante de lengua indígena (Ej. aymara)	Conocimiento básico o desarrollado en lectoescritura en lengua universal (Ej. castellano)	Bilingüe cualquiera sea su nivel (Ej. aymara-castellano)	Hábil en escribir en lengua indígena (Ej. aymara)
---	--	---	--

Por lo mencionado, únicamente es posible percatarse de las particularidades de un dialecto determinado, teniendo un contacto directo con los hablantes, escuchando detenidamente las peculiaridades de su forma de hablar y constatando que se trata, efectivamente, de una característica común al grupo de hablantes estudiado. Es imprescindible diferenciarlo de una forma aislada y accidental de hablarlo o que se trate de una característica exclusiva de un solo individuo, fenómeno que se conoce como “idiolecto” y no así dialecto que, reiteramos, caracteriza a un grupo humano en particular.

Lo que interesa a los estudios dialectológicos es que las particularidades en la forma de hablar un idioma determinado, caractericen o sean compartidos por una colectividad humana y no sea un fenómeno aislado o individual. De esta manera, estos estudios buscan captar la regularidad en el habla, cosa que es posible, únicamente, durante la realización del trabajo de campo *in situ* y no así trasladando gente o algunos hablantes versados de la comunidad o región a otro ambiente no natural o artificial. Con todo, si se procediera de esta otra forma, los pocos hablantes que se llevara consigo el investigador dialectólogo, más que coadyuvar a la obtención real de los datos, lo único que harían sería distorsionar los mismos, de tal modo que podrían provocar que se generalice la simple impresión o el error. Esto es, un dialecto estudiado en su ambiente natural es más o menos como la garantía de que la investigación valdrá la pena, pues haciendo una analogía un tanto forzada con la investigación experimental, la colectividad o el resto de los hablantes de la comunidad vendrían a representar como el “grupo de control”, mientras que los informantes consultados u observados serían más o menos también como el “grupo experimental”. Por lo que si rechazamos estudiar a los hablantes en su ambiente natural, resultaría también que se está rechazando o negando la importancia del “grupo de control” que, como es obvio, le otorga validez a una investigación experimental.

No forzar los datos encontrados *in situ*

Realizar un trabajo dialectológico *in situ* trae consigo, en algunos casos, inconvenientes como la sensación de haber detectado o encontrado una cantidad insuficiente o limitada de variaciones dialectales como para la realización de una tesis de grado, pues, a menudo, no faltan tutores o tribunales que indirectamente ponen al tesista, que hace una investigación dialectológica, entre la disyuntiva de prolongar el trabajo de campo a fin de que se puedan detectar más unidades de variación en una región o grupo social determinado o forzar los datos a fin de complacer al guía o tutor de tesis o al mismo tribunal.

Esto significa que si bien no existe una cantidad mínima de datos dialecto-

lógicos que el investigador debe recolectar para probar que la región o grupo estudiado representa, efectivamente, una unidad singular o importante donde se pueda evidenciar variaciones dialectológicas en cualquier nivel de la lengua, persiste la idea de que estas variaciones deben ser muchas más. Esta pretensión no siempre es posible de satisfacerse, por lo menos durante la realización de un periodo corto de trabajo de campo, porque es altamente probable que durante la estadía del investigador dialectólogo en una región o acompañando a un grupo, las unidades de análisis (fonemas, morfemas, léxico, etc.) no siempre emerjan o salgan a flote durante el trabajo de campo. Ocurre que el habla es, de alguna manera, infinita y no podemos estar seguros) de haber recogido todas las variaciones que caracterizan a una región o grupo determinado.

De todos modos, si el investigador detecta en algunas entrevistas previas cierto tipo de variaciones dialectológicas, tendrá que crear estrategias metodológicas con el fin de que los informantes vuelvan a utilizar la frase, oración o léxico en el que se pudo advertir o sospechar una diferencia dialectológica específica. Es decir, deberán formular preguntas estratégicamente planteadas con el fin de “condicionar” o dirigir la conversación para que los informantes vuelvan, nuevamente, a un determinado punto o tema; de modo tal que en su discurso exista la posibilidad de que el fonema, el morfema o el léxico, del cual se sospecha que existe una variación respecto de nuestro referente, salga una vez más a flote, sea nuevamente pronunciado o emitido por los informantes, a fin de que tengamos la certeza de su variación respecto del habla de nuestro referente.

Entonces la pregunta es: ¿qué pasa si el investigador logró detectar únicamente algunas variaciones dialectológicas sea en el nivel que sea y no una gran cantidad como, generalmente, es requerida por el tutor o tribunal de tesis? Si bien, la única manera de lograr una mayor cantidad de datos para conseguir regularidades, respecto de las variaciones dialectológicas, es ampliando mucho más el trabajo de campo, debemos tener en cuenta también que con respecto al léxico especialmente, no podríamos determinar *a priori* cuándo es que es suficiente la recolección de datos en este nivel. En cambio, cuando buscamos variaciones morfológicas o fonológicas es más probable que estas aparezcan de manera mucho más regular en cualquier construcción discursiva. Con todo, si aun ampliando el trabajo de campo, el investigador considera que los datos son aún insuficientes, no queda más remedio que trabajar con los datos que se hayan hallado hasta el momento. Es importante, evitar la tentación de forzar o tergiversar los datos, especialmente cuando se hace investigaciones de variación dialectal a nivel fonológico, porque es el nivel más susceptible de sufrir este tipo de influencias negativas voluntarias o involuntarias.

Estrategias de recolección de datos dialectales y sus limitaciones

La estrategia idónea para recolectar datos de variación dialectal es el trabajo de campo prolongado, es decir, el contacto directo con los hablantes. Pero no siempre tendremos la oportunidad o la seguridad de que aquellos datos emerjan natural o espontáneamente en el diálogo que establezcamos con ellos o en las conversaciones que se entablen únicamente entre ellos, siendo el investigador más bien un receptor pasivo u oyente simplemente.

Ante este inconveniente, en algunas ocasiones es preciso precipitar o generar las condiciones para que el dato, las variaciones dialectales, surjan o emerjan de manera planificada e intencional. Esto quiere decir que el investigador que ya tiene una previa sospecha de los contextos fonológicos en los que existen variaciones dialectológicas o en qué tipo de campo semántico podrán detectarse variaciones dialectológicas y quiere demostrarlo (hacer que los informantes lo pronuncien), puede elaborar una especie de guía de preguntas que será utilizada, posteriormente, para tocar nuevamente el tema en el que surgió la variación fonológica, morfológica o lexical. Ahora bien, si a pesar de la aplicación de esta estrategia el investigador siente que el término, morfema o fonema en cuestión no ha vuelto a ser mencionado por el informante, tal como se esperaba, puede proceder –como un último recurso– a preguntar directamente sobre la unidad de análisis específica, por ejemplo: ¿cómo dijo que se llamaba eso?, ¿podría repetir una vez más esa palabra o frase? Para esto debe evitar inducir, claro está, en error al informante.

Se induce al error cuando, involuntariamente, se le pide al o a los informantes que digan “¿cómo se pronuncia un determinado término en su región o grupo social?”, sin considerar factores pragmáticos o sociales. Por ejemplo, en regiones donde un idioma está en contacto con otras lenguas puede ocurrir que exista una sobrevaloración o una subvaloración de un idioma en cuestión, y lo mismo puede suceder en el caso de los dialectos de un mismo idioma, como en el caso del aymara. Así, en caso de que el dialecto aymara de la región de estudio, por ejemplo, se perciba como de menor prestigio que el dialecto del investigador, el informante puede distorsionar involuntaria o voluntariamente un dato, motivado o influido por su visión negativa de su dialecto propio.

Lo mencionado se puede percibir en el caso del aymara de Cochabamba, pues en las regiones más próximas a cabecera de valle, existe una fuerte influencia del quechua, de modo que los aymara hablantes de estas regiones consideran que “su” aymara es menos “puro” que el aymara de La Paz. Consideran que en su caso existe un mayor contacto con otras lenguas y el aymara de dicha región suele prestarse algunos términos propiamente del

quechua. Este hecho influye para que los hablantes tengan una percepción negativa de su dialecto aymara frente, en este caso, al aymara de La Paz de donde proviene el investigador. Así, en este caso, la glotofagia puede influir para que, ante la pregunta del investigador, “¿cómo dicen ese término en esta región”, la respuesta sea: “de la misma forma que ustedes lo dicen”. Veamos gráficamente esta situación:

Investigador: ¿Cómo dicen ustedes aquí al ‘ojo’[señalando con el dedo índice un ojo de la cara]?

Informante: Ah, nosotros igual que ustedes nomás también decimos.

Investigador: En La Paz generalmente se dice al ‘ojo’, *nayra*. ¿Ustedes cómo lo dicen?

Informante: Nosotros también por aquí decimos al ojo, *nayra*.

Esta situación obviamente ocurre en todos aquellos casos en que el investigador-hablante es, generalmente, de otra región diferente al área donde realiza la investigación. No hay que olvidar, entonces, que en nuestro medio, generalmente, un investigador, por más empático que sea, es percibido por el informante como distinto (e incluso y en el peor de los casos como “superior”) por más que hable aymara, quechua u otro idioma nativo. De ahí que en el breve extracto de la entrevista que anotábamos más arriba, el informante señalaba que “ellos también pronuncian de la misma manera un determinado término”, con lo que se estaba pretendiendo decir, más o menos, “no somos tan diferentes a la región de donde tú o usted viene”, o sea algo así como “¡no somos bichos raros como podría darte la impresión si te digo que hablamos diferente!” Es decir que, consciente o inconscientemente, los pobladores de una región determinada tratan de minimizar las diferencias dialectales. De ahí la importancia de realizar el trabajo de campo para poder observar la interacción verbal de manera espontánea entre los mismos hablantes de un dialecto determinado, sin el peligro de la existencia de sesgos o “ruidos” que supone una entrevista formal.

A modo de conclusión

De lo mencionado en páginas anteriores, podemos subrayar el hecho de que hacer investigación dialectológica implica, forzosamente, “embarrarse los pies”, es decir, hacer indefectiblemente trabajo de campo y conversar cara a cara con la gente cuya habla estudiamos. Solo el trabajo de campo nos dará certeza de que aquellos elementos que intuimos como diferentes respecto de un referente (otro habla regional o grupal, otro dialecto) son, efectivamente, “variaciones dialectales” es decir, variaciones regulares, típicas, colectivas y

que caracterizan, efectivamente, a una región o grupo social determinado, y no así simples “errores de oído” por parte del investigador o realizaciones o pronunciaciones aisladas o propias de un idiolecto particular.

La dialectología a diferencia de los estudios antropológicos o sociológicos, entre otros, se concentra, fundamentalmente, en los fonemas, morfemas, léxico, fundamentalmente, dentro de la cadena hablada o discurso. De ahí que debe precisarse con exactitud dónde radica la diferencia entre un dialecto y otro en los niveles lingüísticos mencionados, por eso es que necesita que los informantes pronuncien una y otra vez de manera regular una unidad dialectológica, pues de lo contrario, si únicamente los informantes producen un fonema, morfema o léxico de manera esporádica o aislada, no habrá seguridad respecto de su variación, ya que por cuestiones emocionales o de otro tipo, un informante podría emitir determinados sonidos de diferente manera en el momento en que es captado por el investigador, pero no constituir realmente una variación regular en términos dialectológicos. Así, estas regularidades pueden, de cierta manera, anticiparse o predecirse cuando hablamos de la fonología e incluso en la morfología, pero no así en cuanto al léxico que puede ser muy variado, pero cuya regularidad es difícil de predecir.

Bibliografía

Albó, Xavier(Ed.) (1988). *Raíces de América: El Mundo aymara*. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO.

Albó, Xavier y Barnadas, Josep (1990). *La cara india y campesina de nuestra historia* (3ra ed). La Paz: Unitas/CIPCA.

Arze, Silvia y Medinaceli, Ximena (1997). *De los Aymaras a los Inkas. Historia y Actualidad. Norte de Potosí: N° 2*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Participación Popular.

Arze, Silvia y Medinaceli, Ximena (1997). *La Invasión española y la época colonial. Historia y Actualidad. Norte de Potosí: N° 4*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Participación Popular.

Arze, Silvia y Medinaceli, Ximena (1997). *Los Señoríos y sus Mallkus. Historia y Actualidad. Norte de Potosí: N° 3*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Participación Popular.

Arze, Silvia; Cajías, Magdalena y Medinaceli, Ximena (1997). *Mujeres en Rebelión: La presencia femenina en las rebeliones de Charcas del siglo XVIII*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría de Asuntos Étnicos, de

Género y Generaciones, Subsecretaría de Asuntos de Género.

Assadourian, Carlos Sempat (1982). *El sistema de la economía colonial. Mercado interno, regiones y espacio económico*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Barragán, Rossana (1997). “¿Indios de arco y flecha? Entre la historia y la arqueología de las poblaciones del norte de Chuquisaca, siglos XV-XVI”, en *Espacio, etnias, frontera: atenuaciones políticas en el sur del Tawantinsuyu*. Histórica, Lima 21(2), 317-333.

Barragán, Rossana y Molina, Ramiro (1987). “De los señoríos a las comunidades: El caso de Quillacas”. *Reunión Anual de Etnología. Museo Nacional de Etnografía y Folklore*. La Paz-Bolivia, del 25 al 27 de agosto.

Bouysse-Cassagne, Therese (1987). *La identidad aymara. Aproximación histórica (siglo XV, siglos XVI)*. La Paz: Hisbol.

De Mesa, José y Mesa, Carlos (2003). “La República”. En: Mesa et. al. *Historia de Bolivia*. La Paz: Editorial Gisbert, 373-484.

De Mesa, José, Gisbert, Teresa y Mesa, Carlos (2003). *Historia de Bolivia*. La Paz: Editorial Gisbert.

Espinoza Soriano, Waldemar (1969). “El memorial de Charcas; crónica inédita de 1552.” En: *Cantuta*, Revista de la Universidad Nacional de Educación, Chosica.

Gisbert, Teresa (2003). “Período Prehispánico”, En: Mesa et. al. *Historia de Bolivia*. Editorial Gisbert, La Paz, 3-84.

Hidalgo, Jorge (1987). “Cacicazgos del sur occidental andino: origen y evolución colonial”. En: *Chieftdoms in the Americas*, University Press of Americas, USA, 189-296.

Llagostera, Agustín (1976). “Hipótesis sobre la expansión incaica en la vertiente occidental de los Andes Meridionales”. En: *Homenaje al Dr. Gustavo Le Paige*, Universidad del Norte, Antofagasta, Chile, 203-218.

Mendoza, Francisco (1976). *Crónica de la Provincia de San Antonio de los Charcas (1664)*. La Paz: s/e.

Nicolas, Vincent (2005). *Los ayllus de Tinkipaya. Estudio etnohistórico de su organización social y territorial*. La Paz: PIEB/Universidad Autónoma Tomás

Frías/ISALP.

Pacheco, Diego (1996). *Poblamiento étnico provincia Chayanta. Siglos XIX y XX*. Sucre: IPTK, CIPRES.

Rivera, Silvia y equipo THOA (1992). *Ayllus y proyectos de desarrollo en el norte de Potosí*. La Paz: Ediciones Aruwiwiri.

Rocha, José Antonio (1999). *Con el ojo de adelante y con el ojo de atrás. Ideología étnica, el poder y lo político entre los quechuas de Cochabamba*. s/e.

Rostworowski, M (1988). *Historia del Tabuantinsuyu*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Serie: Historia Andina/13.

Saignes, Thierry (1986). "En busca del poblamiento étnico en los Andes bolivianos (Siglos XV y XVI)". *Avances de Investigación* N° 3. MUSEF. La Paz.

Tapia, Nelson (2002). *Agroecología y agricultura campesina sostenible en los Andes bolivianos: El caso del ayllu Majasaya Mujlli, departamento de Cochabamba, Bolivia*. La Paz: AGRUCO.

THOA (1995). *Ayllu: pasado y futuro de los pueblos originarios*. La Paz: Aruwiwiri.

Reseñas

*La Villa de San Bernardo de la Frontera de Tarixa en el siglo
XVI: un acercamiento a la primera época de la historia
Colonial de Tarija (1539-1574)*

Manuel Gómez Mendoza. La Paz: CED, 2016

Darío J. Durán Sillerico
Universidad Mayor de San Andrés

Gómez Mendoza aborda el proceso fundacional de la Villa de San Bernardo de la Frontera de Tarixa con el objetivo de analizar el contexto histórico, sociopolítico y religioso que posiciona a Tarija como un asentamiento de ciudad frontera y fuerte militar en la consolidación expansionista colonial de Felipe II en ejecución por parte del el Virrey Toledo en la década de 1570.

La primera parte del libro revisa el periodo prehispánico en la zona de estudio, a partir de la descripción de hallazgos arqueológicos: cerámicos, líticos, arte rupestre y otros. Luego, da cuenta de la época inca y la situación de frontera de ese territorio reflejada en la migración forzada de mitimaes (grupos étnicos movilizados de otras regiones del imperio) y mitmakunas con el fin de defender la frontera de los Chiriguanoes. Estos últimos fueron los primeros pobladores indígenas reconocidos en el Valle a través de las fuentes coloniales: Carangas, Chichas, Churumatas, Moyo Moyo y Tomatas.

La Segunda parte de la investigación puntualiza sobre el método expansionista colonial en el Virreinato del Perú, con particular atención en el área de Charcas. Describe el proceso de fundación de centros urbanos dentro del eje de propagación español hacia el sur y las primeras expediciones coloniales hacia el noreste en la región de Moxos, Ambaya y Chunchos; ese momento es denominado por el autor como la época de exploración y se dio entre 1538 y 1549. La primera entrada oficial al valle de Tarija se realizó en 1539 y constituyó el antecedente para que un año después se instaure el sistema de las encomiendas (53) como un primer intento fallido de consolidación y posesión del territorio. El autor, toma los casos específicos de Francisco de Retamoso, Juan Ortiz de Zarate, Alonso de Camargo, Juan Sedano y Luis Perdomo.

El tercer capítulo abarca la fundación de Tarija como Ciudad Frontera en la etapa de consolidación del proyecto expansionista del Virrey Francisco Toledo, visible desde 1570, en búsqueda de controlar a los Chiriguanoes. Se trataba, sin duda, de un método de estrategia militar, pero también de control geopolítico que determinó un sistema de redes por medio de asentamientos

urbanos que consolidaron un marco de protección entre Santa Cruz, Tarija y Tucumán. El estudio del Capitán Luis de Fuentes y Vargas se enfocó en las condiciones que lo trajeron a América y su designación, por Toledo, como fundador de la Villa de Tarixa, tarea que realizó el 4 de julio de 1574 a costa de su propia fortuna. Esta parte concluye mencionando los primeros años de San Bernardo, de acuerdo a las vicisitudes que afrontaron los primeros colonizadores españoles.

El trabajo termina con la sección de Anexos que incluye las transcripciones de seis documentos oficiales de Luis de Fuentes y dos sermones panegíricos del P. Antonio Comajuncosa dedicados a San Bernardo Abad, Patrono de la Villa de Tarixa.

Si bien el texto puede describirse como una inicial guía documental y bibliográfica referencial (11) que sigue una metodología cronológica, descriptiva, analítica y comparativa (9) para el estudio del valle de Tarija en el periodo prehispánico y la época fundacional de la ciudad en el siglo XIV; el texto termina siendo un estudio aislado regional casi exclusivo de Tarixa con una fuerte influencia teórica de Calzavarini en cuanto a la interpretación etnohistórica, cultural y religiosa del trabajo. Es evidente que el marco temporal ha delimitado la revisión bibliográfica y de fuentes en torno al fundador Luis de Fuentes, pero queda la duda sobre la relación que tuviera con los sermones del P. Comajuncosa. Ocurre que ambos tienen una brecha temporal de más de dos siglos y medio. En ese sentido, hubiese sido interesante un estudio del imaginario Franciscano en torno al Patrono y el desarrollo cultural de San Bernardo de la Frontera.

Tristán Marof, justicia y socialismo
Luis Tapia, La Paz: CIDES-UMSA/Plural editores, 2020

Arlette San Miguel Velásquez
Universidad Mayor de San Andrés

En octubre de 2020, el politólogo y filósofo Luis Tapia Mealla publicó este libro, un estudio sobre Tristán Marof (seudónimo de Gustavo Adolfo Navarro), personaje muy importante en la historia política y, de forma más precisa, en la política de izquierda en Bolivia en la primera mitad del siglo XX. Existen ya otras obras dedicadas a este político, a su aporte ideológico y a su producción escrita, podemos citar, por ejemplo, el libro *Tristán Marof de cuerpo entero*, publicado en 1987 por Stefan Baciú. Muchos de esos libros figuran en la bibliografía de Tapia, así como las producciones de Marof y otros textos enfocados en las corrientes ideológicas de izquierda en Bolivia de la época de Marof. El libro de Tapia no pretende en forma alguna ser una biografía; el autor tiene como objetivo estudiar las ideas de Marof y contextualizar su trabajo en el desarrollo de las ciencias sociales en Bolivia.

El libro se compone de ocho capítulos: cada uno trata sobre un aspecto de la obra de Marof. En el primer capítulo se estudia brevemente su etapa de producción literaria que contiene, implícitamente, algunas propuestas políticas, al mismo tiempo que describe la realidad en la que vivía. Los siguientes capítulos están dedicados a dos grandes obras de Marof. El segundo capítulo trata del libro *La justicia del inca* (1924) y el tercero habla sobre *La tragedia del altiplano* (1936). Al igual que la producción literaria de Marof, estos libros también contienen un proyecto político. Podemos destacar la consigna de “tierras al pueblo y minas al Estado” que propone Marof basándose en la organización inca. Ambos libros no son propiamente un estudio histórico, ya sea sobre los incas o sobre Bolivia. Es a partir de una caracterización y estudio de estas sociedades que Marof formula sus propuestas políticas.

Identificamos un vocabulario marxista en la postura de Marof, quien caracteriza a Bolivia como un país feudal. Este concepto estuvo en auge a principios del siglo XX y tendría gran influencia en la época. Muchos de sus escritos muestran que el problema siempre radica en la ignorancia o la falta de educación en el país. Tapia destaca entonces la idea de Marof de que se necesita de una educación generalizada para poder aumentar la productividad y así

potenciar la industrialización del país y salir del feudalismo. El autor rescata así la propuesta de Marof de un socialismo no eurocéntrico que fue, al contrario, fuertemente inspirado por la organización inca que Marof caracterizaba como un sistema comunista. Además, Marof estudió las realidades de América Latina –aparte de la de Bolivia– en un análisis completo gracias a sus viajes, primero cuando fue cónsul en Bélgica y luego durante su exilio.

Tapia también muestra a Marof en relación con las fuerzas y partidos políticos de su época. Destaca su fuerte crítica al nacionalismo y al Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), creado en 1942, además califica a Paz Estenssoro de dictador. Si bien la Revolución Nacional de 1952 propugnó la idea de “tierras al pueblo y minas al Estado”, Marof consideraba que se trataba de una manipulación hacia las masas por parte del MNR, una distribución de tierras sin sentido que solo sirvió para obtener su apoyo. Se habla brevemente sobre la participación de Marof en la formación de partidos políticos como el Partido Obrero Revolucionario en 1934 y el Partido Socialista Obrero Boliviano en 1940.

Este libro muestra en definitiva a Marof como un intelectual y pensador político muy influyente en la izquierda y el socialismo boliviano. Un personaje que destaca por su forma de presentar sus propuestas políticas desde la literatura hasta los estudios de otras sociedades. Se detiene de manera especial en el estudio de la realidad social de nuestro país para entender sus necesidades para progresar. Como quiera que este libro no es una biografía, las ocasionales referencias a su vida para contextualizar su obra son bastante sencillas e insuficientes, por lo que sería recomendable leer el libro teniendo ya algunos conocimientos sobre su biografía. El libro de Tapia muestra la importancia del aporte de Marof en las ideas socialistas de Bolivia, pero sería igualmente interesante investigar sobre las repercusiones de estas en la actualidad, a fin de ver si otros partidos de izquierda, finalmente, aplicaron o siquiera rescataron algo de las ideas políticas de Tristán Marof.

*El infinito en un junco. La invención de los libros
en el mundo antiguo.*

Irene Vallejo. Buenos Aires: de Bolsillo, 2021

Cleverth Cárdenas Plaza
Universidad Mayor de San Andrés

El infinito en un junco (2021) es una extraordinaria relación de hechos históricos y anécdotas que hicieron posible que la memoria de la humanidad se quedara plasmada en los libros. Se trata de un ensayo literario con un toque filológico y abundante información histórica que narra, y algunas veces fabula, la historia de los libros y la escritura. Es un libro sobre los libros, un libro para quienes aman los libros, es una narración que describe, ilustra, ejemplifica, encarna y dramatiza la aparición de la escritura y la divulgación del pensamiento humano por medio de la palabra escrita. Desde la escritura cuneiforme y los jeroglíficos hasta nuestros alfabetos actuales, el habla humana buscó una forma de preservarse en el tiempo, y eso es precisamente de lo que se trata este texto.

La autora nos presenta un maravilloso viaje por el tiempo para develar lo que ha sido y es una de las mejores invenciones del hombre: el libro. Ese artefacto, si así se lo puede llamar, que nos permite escuchar las voces que quedaron plasmadas, voces que se preservaron a través de los siglos e incluso milenios y que llegan hasta nosotros para susurrarnos ecos de otros tiempos. Si bien los hombres llevan la impronta de la fugacidad y lo etéreo, es la palabra escrita la que, de alguna manera, los preserva del olvido. De ese modo, conocer la historia del libro es también conocer nuestro paso por el planeta como humanidad, es explorar sobre lo que hizo posible la experiencia placentera de los libros. El estilo literario de la autora nos permite conocer la historia de los libros como una gran aventura que se inició con hombres que empezaron a trazar sobre la piedra o el barro extraños signos que representaban algo y que quisieron preservar por algún motivo.

Este texto tiene dos partes:

El Capítulo I titula “Grecia imagina el Futuro”. Trata sobre Alejandría, la famosa ciudad griega fundada por Alejandro Magno el año 331 a.C. y que, posteriormente, fue conocida como la ciudad de los placeres y de los libros, este último dato es el que la define hasta nuestros días. Ptolomeo, compañero de expediciones y amigo íntimo de Alejandro, a su muerte se erigió como señor de uno de los territorios conquistados por aquel: Egipto. Trasladó la

capital de su reino a Alejandría, donde se instaló con toda su corte. Fue un hombre visionario para su época, trazó un proyecto muy ambicioso, contrató a los mejores científicos y escritores de Grecia. Mandó emisarios al Liceo de Aristóteles para identificar a los sabios más destacados con el objetivo de llevarlos a Alejandría. Uno de ellos, Demetrio de Falero, posiblemente el primer bibliotecario, se encargó no solo de ordenar, sino de reunir las obras griegas y crear traducciones al griego de obras escritas en otros idiomas. Evidentemente, el propósito y el sueño de Ptolomeo era convertir a la ciudad de Alejandría en la meca de la cultura griega, además de llenar y completar la biblioteca de Alejandría. Para ello, se valieron ambos de los rescatistas de libros, esos viajeros y comerciantes que tenían la misión de recopilar, comprar o robar los más escurridizos libros en todas las poblaciones del mundo antiguo.

De esa manera, al influjo de este soberano y sus descendientes se logró crear lo que vendría a ser la mayor biblioteca del mundo antiguo, pero también el museo. Un impulso que en esa época con la historia joven de la escritura y la emergente tendencia a escribir libros, parecía una tarea todavía posible. La visión casi profética que impulsó a Alejandro a fundar Alejandría, la ciudad que nunca vio realizada, es leída como el punto cero de la pulsión por acumular todo el conocimiento del mundo conocido. Concreción que se intentaría realizar por intermedio de Ptolomeo o los Ptolomeos. En el libro jamás se menciona el incendio, creencia moderna y generalizada, porque la mítica Biblioteca de Alejandría, en rigor, fue decayendo por el abandono y los cambios de gobernantes, como expone Vallejo. Sin embargo, queda en nuestra memoria la imagen de una ciudad, perdida en el tiempo, que concentró la actividad intelectual de su época, influyó decisivamente en el mundo helénico y convocó a los intelectuales más importantes para resaltarla.

Una disquisición sobre el mundo oral y el modo cómo los griegos se enfrentaron a la nueva tecnología de la escritura inaugura el siguiente punto del debate: la emergencia de los libros, papiros, rollos o tablas compiladas. En esta obra, Vallejo recrea el momento en que se inventó la escritura, se trata de una fabulación en la que los protagonistas ingenian el registro de los sonidos, superando la grafía de significados que demandaba una gran especialización memorística. Sin duda, la escritura es un tipo de registro que puede servir para contar y narrar todo. Si este texto versa sobre los libros era imposible abstraer la referencia al mundo oral y a la invención de la escritura.

Otra peripecia que tuvieron que resolver los primeros escritores era la posibilidad de plasmar sus ideas en diferentes soportes y superficies. ¿Cuál de ellas conservaría mejor el pensamiento y la escritura? Vallejo enumera los hallazgos y vestigios de escritura en: piedra, tierra, corteza, juncos, pieles, madera, marfil, tela, metal; de esa manera asume que nuestros antecesores pretendían desafiar a las fuerzas del olvido fabricando el libro perfecto, du-

rable y cómodo. Narra cómo en el Próximo Oriente y en Europa los protagonistas de esta temprana etapa fueron los rollos de papiro o pergamino y las tablillas rígidas.

El capítulo II titula “Los caminos de Roma”. En comparación a la antigua meca de la cultura, Roma es descrita como una ciudad de mala reputación: empieza con un fratricidio y con un joven gobernador, Rómulo, que convoca a criminales y fugitivos para poblarla. Después de grandes victorias, los romanos logran apropiarse de los territorios circundantes y se constituyen en un nuevo imperio que llega hasta territorio griego. Con los romanos se vio que una de las mayores ventajas que ofrecían las guerras a los vencedores era la esclavitud de los vencidos. De esa manera, muchos griegos cultos fueron trasladados a Roma en calidad de esclavos y fueron ellos los que, a la larga, expandieron su cultura, su lengua y sus mitos en el territorio que los tenía cautivos. Paradójicamente, los vencedores imitaron la cultura de los vencidos y la cultura griega se expandió por todo el territorio romano, a veces de manera subrepticia y otras veces tomando diferentes formas. Con el tiempo, las nuevas incursiones bélicas también contemplaban como botín de guerra a los libros.

Vallejo pone énfasis en esta parte de la historia, se detiene en los esclavos griegos quienes llegaron a ser los protagonistas en la producción y divulgación de los libros. No solo enseñaban a escribir a los bárbaros, sino también elaboraban copias para los escritores romanos. Por su lado, los romanos vieron en la escritura una forma de afianzar su prestigio que, a la larga, les daría réditos políticos; sin embargo, la circulación de libros era restringida en Roma, solo leían las élites. Por otro lado, la autora destaca que los libros de páginas, tal como los conocemos hoy, tienen apenas unos dos mil años de edad y fueron el resultado de una larga y ardua búsqueda a través de los siglos; pero, fueron los romanos, precisamente, quienes probaron coser pliegos de papiros y piel, dando como resultado la encuadernación. Por su forma plana, estos libros pudieron circular mejor y su almacenaje era más sencillo que los antiguos rollos de papiros.

En fin, la historia del libro es también la historia de la cultura occidental, esa es la manera en que Vallejo plantea este texto que se encuentra poblado de referencias intertextuales y eruditas de todo aquello que tiene que ver con los libros y su historia. La autora también nutre su narración con referencias a libros e historias contemporáneas, citas de películas importantes y referencias a personajes y escritores emblemáticos. Todos estos aspectos hacen que *El infinito en un junco* tenga una prosa ágil, entretenida y sea de lectura rápida. Finalmente, la autora pone en relieve un hecho importante: que debemos a los libros la supervivencia de las mejores ideas fabricadas por la especie humana y sin ellos las mejores cosas del mundo se habrían esfumado en el olvi-

do. Si bien *El infinito en un junco* es una mirada eurocéntrica de la cultura y de la humanidad, gracias a la globalización es también parte de nuestra historia.

*La tradición oral y la memoria colectiva.
Una estrategia de conservación del patrimonio lingüístico y
cultural del pueblo aymara*

Ignacio Apaza Apaza. La Paz: IEB-UMSA, 2021

Henry Villarroel Miranda
Carrera de Lingüística-UMSA

La obra *La tradición oral y la memoria colectiva. Una estrategia de conservación del patrimonio lingüístico y cultural del pueblo aymara* es una publicación escrita por el investigador e intelectual aymara, Ignacio Apaza Apaza. Su trabajo es fruto de un arduo proceso de investigación llevado a cabo en las gestiones 2019 y 2020 en diferentes comunidades aymaras. La finalidad del autor es compartir su reflexión y análisis sobre los procesos de recuperación, protección, conservación y desarrollo de los diversos recursos lingüísticos plasmados a través de la oralidad y transmitidos de generación en generación (canciones, relatos andinos y otros). Apaza encuentra en estos elementos del lenguaje, un mecanismo de resistencia al desplazamiento lingüístico que sufre el idioma aymara.

La recolección de los registros orales para el estudio fue realizada por un equipo de investigadores guiados por el autor. La metodología etnográfica permitió describir la riqueza lingüística de las comunidades de estudio, siendo estas: Llica y Tahua del departamento de Potosí; Salinas de Garci Mendoza, Pampa Aullagas y Corque del departamento de Oruro; Charaña, Achiri, Caquiaviri, Colquencha, Machacamarca y Micaya del departamento de La Paz. El análisis tiene la intención de desenmarañar los significados profundos transmitidos en los contenidos de las canciones y relatos orales; esto permitirá comprender el modo de vida, las tradiciones, las prácticas religiosas y otras actividades cotidianas de las comunidades aymaras.

Así, el contenido está organizado en ocho capítulos en los que: a) describe el ámbito socio geográfico de las comunidades de estudio; b) define la tradición oral y la memoria colectiva como parte del patrimonio cultural intangible de los pueblos; c) analiza el valor simbólico-ritual de las canciones aymaras; d) interpreta relatos orales como parte del acervo cultural que transmite funciones y pautas de comportamiento social gracias a la relación existente entre lengua-pensamiento-identidad; e) revisa la legislación para la protección del patrimonio lingüístico-cultural; f) reflexiona sobre la situación sociolingüística frente a la desaparición de las lenguas indígenas; g) sin-

tetiza el proceso histórico de la revolución educativa intercultural y la descolonización orientada al desarrollo de las lenguas minoritarias; finalmente, h) plantea un grupo de conclusiones ligadas al análisis y reflexión crítica sobre los puntos abordados en el texto.

En el capítulo I, denominado “Escenario socio geográfico y cosmovisión aymara”, se describe detalladamente las características poblacionales, la distribución de la parcialidad del territorio, el sistema político-administrativo representado por las autoridades originarias y las actividades agroeconómicas de las regiones de estudio. El autor señala que la conceptualización de la cosmovisión marca la diferencia entre el pensamiento andino frente al pensamiento occidental; de este modo, asevera que las sociedades andinas basan su comportamiento y acciones “en la relación de reciprocidad entre hombre, naturaleza y animal; en cambio, la característica occidental es la acumulación de riquezas bajo el concepto de economía política” (39). Otra diferencia sustancial que menciona y ejemplifica, a través del análisis de expresiones metafóricas recolectadas, es la concepción de tiempo, ya que, para los aymaras “el pasado se concibe como ubicado delante del observador y el futuro está ubicado detrás, todavía no visible. Esto significa que cada lengua manifiesta y proporciona una forma particular de la visión del mundo según los modelos culturales” (61); lo que nos demuestra que el lenguaje expresa una forma de experimentar la realidad, el mismo que está concebido como una totalidad desde las partes y el todo, enlazadas en una relación inseparable.

En el capítulo II, que lleva por título “Conceptualización de la tradición oral, la memoria colectiva y patrimonio lingüístico”, se mencionan los ámbitos generales en los que se manifiesta el patrimonio cultural inmaterial según la UNESCO. A partir de ello, se sientan las bases para considerar las tradiciones orales como patrimonio inmaterial reflejado en la lengua; por tal razón, el autor señala que merece ser registrado y difundido ya que demuestran la riqueza cultural de los pueblos. Al respecto, sostiene que “el concepto de patrimonio cultural inmaterial no se limita a una sola expresión ya que muchos de ellos incluyen elementos pertenecientes a múltiples ámbitos culturales y lingüísticos” (70). Así, por ejemplo, un rito andino está compuesto de manifestaciones como la música, las danzas, los cánticos, los objetos sagrados, los usos rituales y un conocimiento profundo del mundo natural. En la tradición oral, se transmiten saberes y experiencias desde tiempos anteriores a la escritura; por tanto, “la función primordial de este recurso sociocultural es la de conservar los conocimientos ancestrales como legados de nuestros antepasados hasta la actualidad” (82). Concluye este capítulo reflexionando sobre la importancia de la memoria colectiva para la comprensión del pasado ya que constituye un medio para la reconstrucción de los elementos constitutivos e institucionalizados de los bienes culturales inmateriales que aún son vigentes

en los recuerdos colectivos de los individuos que forman una comunidad.

Los capítulos III y IV, cuyos títulos son “La oralidad y la memoria colectiva: herencia histórica y cultural de los conocimientos y saberes andinos” y “Los relatos orales. Articuladores de la memoria colectiva, el pensamiento y la identidad cultural”, abordan el análisis y la interpretación detallada de cinco canciones y seis relatos orales: *Tunup kirki*, Canción a Tunupa; *Wayna Walu*, Canción al cerro Walu; *Jaririnkhu*, Lagarto; *Uywa Kirki*, Canción a los animales; *Awatiri*, Pastorcito; *Mika Taykan sarnaqäwipa*, La vida de la madre Mika (cerro Tunupa); *Jayu Q'aran utjatapa*, Existencia del Salar de Uyuni; *Chullpa Awkichu*, Los sitios arqueológicos, nuestros antepasados; *Iwijamp Tiwulampi*, La oveja y el zorro; *Tiyu Waynanti Tawaqunti*, El joven topo y la joven; *Ch'iq'i ch'iqimp Tawaqumpi*, El escarabajo y la joven. En estos recursos lingüísticos, las expresiones metafóricas y poéticas que subyacen al interior de las canciones y cuentos reflejan las relaciones existentes entre los seres humanos, los elementos de la naturaleza y los animales; lo que permite comprender y explicar la concepción de la cosmovisión andina expresada mediante fórmulas rituales de la vida cotidiana; así, incorpora información relacionada a la naturaleza, las costumbres, los rituales, la agricultura, las técnicas culinarias, la alfarería, la pintura, el tejido, los instrumentos musicales y otros saberes.

El capítulo V, “Legislaciones de protección del patrimonio lingüístico y cultural”, presenta una revisión genérica de las disposiciones legales existentes, a nivel nacional e internacional, en favor de las lenguas indígenas; asimismo, describe cronológicamente el proceso de estandarización de la escritura de la lengua aymara. A partir del análisis de estos, Apaza cuestiona el desarrollo de las políticas para la preservación del patrimonio lingüístico de los pueblos. Si bien todos tienen el derecho y el deber de proteger y preservar su patrimonio lingüístico-cultural, es necesario el desarrollo de políticas que planifiquen, de forma apropiada y oportuna, los procesos de rescate, conservación, protección y fomento legal de los mismos. Finalmente, propone la formación de especialistas que asuman la responsabilidad de planificar acciones adecuadas en favor del aprendizaje, difusión y uso comunicativo de las lenguas minoritarias.

El capítulo VI, denominado “Algunos aspectos lingüísticos y socioculturales como patrimonio inmaterial”, aborda temas orientados a la sensibilización del valor funcional y utilitario de las lenguas indígenas, enfatizando sobre todo, en el análisis de la situación del idioma aymara. El autor puntualiza que la lengua se constituye en un marcador simbólico de la identidad cultural que se transmite a través de la memoria colectiva, lleva en su interior, modelos culturales particulares que refuerzan su construcción identitaria. No obstante, la constante disminución de hablantes de las lenguas minoritarias y

las actitudes sociolingüísticas negativas hacia estas, están llevando a la enajenación cultural de los pueblos indígenas; por ello, analiza las causas y factores para la desaparición de las lenguas y sus consecuencias en un contexto multicultural. A través del trabajo de campo, también recoge ideas para revitalizar las lenguas, toda vez que aún existen pobladores que mantienen el sentido de pertenencia y consideran su deber tratar de mantener viva la lengua aymara, promoviendo su uso comunicativo funcional en sus núcleos familiares y comunales. Al respecto, concluye que las políticas de recuperación, vitalización de las lenguas y las acciones a desarrollarse para enfrentar el riesgo de su pérdida, deben enfrentarse no solo con leyes en favor de las lenguas indígenas, sino con mecanismos que sensibilicen y promocionen el uso funcional del idioma en interacciones cotidianas.

El capítulo VII, cuyo título es “El patrimonio lingüístico en el contexto de la revolución educativa descolonizadora”, presenta una revisión reflexiva de los antecedentes del sistema educativo y sus proyecciones al futuro en el contexto de la descolonización lingüística y educativa. El autor parte señalando que la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios de Bolivia obliga a buscar una educación adecuada que, a la vez, fortalezca el espíritu de la unidad y respete la pluralidad de las culturas. Bajo estas líneas, sugiere la construcción de un currículo flexible que dé cuenta de las necesidades básicas de aprendizaje de la población ubicada en un lugar determinado, todo esto amparado bajo la filosofía descolonizadora, pluricultural y multilingüe. Apaza ve en la esencia de la descolonización, un mecanismo para la recuperación del patrimonio cultural y el desarrollo de los pueblos; no obstante, encuentra, en la realidad boliviana, el estancamiento sobre su implementación debido al poco interés de las autoridades para asumir el reto que representa. Así, los primeros que deben dar el ejemplo de descolonización lingüística y cultural son las autoridades gubernamentales y municipales. Esto influiría socialmente en la ganancia de estatus para las lenguas originarias.

Finalmente, en el capítulo VIII, “Conclusiones generales”, puntualiza algunas consideraciones primordiales, resaltando aspectos centrales del estudio como: la situación de los recursos socioculturales y lingüísticos; la concepción de la lengua, no solo como herramienta de comunicación, sino como instrumento educador e identitario; los elementos inmateriales considerados como un patrimonio intangible de la humanidad que se transmiten por medio de la tradición oral y memoria colectiva; las disposiciones legales que protegen a los recursos inmateriales; la situación del sistema educativo actual en el marco de la filosofía descolonizadora, multicultural y plurilingüe; y, finalmente, las estrategias para recuperar y revitalizar las lenguas minoritarias. La sugerencia con la que concluye el apartado está direccionada a encarar con seriedad las política y programas orientados a la descolonización

educativa y lingüística en el país, caso contrario, seguiremos repitiendo los desaciertos de nuestra “revolución educativa” que nada ha cambiado o “muy poco ha hecho”.

Tras la lectura del texto de Apaza, me ha quedado claro que la realidad aparece de modos diferentes, con características particulares y según modelos culturales propios. Esta es abstraída a la mente del ser humano a través del lenguaje. En los recursos del lenguaje, cada expresión de la tradición oral y la memoria colectiva conlleva la cosmovisión de un grupo cultural, ya que estos forman parte de la lengua viva de los pueblos y se convierten en un mecanismo de resistencia al desplazamiento lingüístico, pues, incluso hablantes monolingües del castellano –que viven en contextos geográficos de contacto de lengua– corean canciones, repiten trabalenguas, refranes, dichos o insultos en lengua aymara.

La lengua, como creación colectiva de las sociedades ancestrales, forma parte del patrimonio cultural dado que conlleva una cosmovisión, principios, valores, normas, saberes y sistemas de creencias; de esta manera, la identidad cultural se mantiene viva en la oralidad de sus hablantes.

Revista *Estudios Bolivianos*

La misión del Instituto de Estudios Bolivianos es impulsar la investigación multidisciplinaria según programas y proyectos, tendiendo a integrar la docencia y la interacción social con la investigación. La entidad realiza trabajos en ciencias sociales y humanidades para elevar el nivel académico de la enseñanza, posibilitando un aprendizaje activo y fomentando la ejecución de proyectos según las necesidades sociales de la comunidad, tanto en el contexto local como nacional y universal. La visión del Instituto de Estudios Bolivianos establece constituirse en la principal unidad académica de planificación, ejecución y evaluación de la investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

Estudios Bolivianos es la revista semestral del Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Andrés. En esta revista se publican, entre los meses de junio y diciembre de cada año, artículos sobre investigaciones originales promovidas por el Instituto de Estudios Bolivianos, por las diferentes carreras de la FHCE y por otras instituciones nacionales e internacionales; también se publican iniciativas de investigación particulares. Incluye secciones dedicadas a la investigación y a la reseña de libros.

La **misión de la revista *Estudios Bolivianos***, desde su creación en 1995, es difundir la producción intelectual disciplinar, inter y multidisciplinaria, aportando a la comunidad de investigadores que trabajan en campos relacionados con la filosofía, la literatura, la historia, la lingüística, la educación, las ciencias de la información, el turismo y la psicología.

Las normas editoriales de la revista *Estudios Bolivianos* son las siguientes:

1. *Originalidad de los artículos.* Se establece que solo se considerarán para su publicación investigaciones originales e inéditas. En este sentido, el autor es responsable de la originalidad del texto presentado para su publicación. Solo excepcionalmente se aceptarán textos ya publicados, previa conformidad de la dirección editorial de la revista o libro donde fueron publicados previamente.
2. *Extensión de los artículos.* Las contribuciones a la revista respetarán las siguientes extensiones: a) para los artículos monográficos: de 20 000 a 50 000 caracteres con espacios (bibliografía incluida); b) para los artículos

de investigación general (concluida o en desarrollo, parcial o total): de 20 000 a 50 000 caracteres con espacios (bibliografía incluida); c) para las reseñas de libro: de 6000 a 14000 caracteres con espacios.

3. *Formato de presentación de los originales.* Se enviarán o entregarán las contribuciones en tamaño carta, con márgenes normales, en el tipo de letra Times New Roman 12. Respecto a los artículos, los cuadros, ilustraciones, gráficos o mapas serán numerados y serán referidos en el texto entre paréntesis.
4. *Identificación del artículo.* Cada artículo debe contener, necesariamente, la siguiente información: a) el título en español y en inglés (se recomienda un máximo de 12 palabras en cada lengua); b) una presentación académica del autor o del responsable principal a pie de página (máximo de 100 palabras), esta presentación incluirá: la formación, el grado académico, la adscripción institucional, principales publicaciones, el correo electrónico, la ciudad y el país; c) el resumen en español y en inglés del contenido del artículo (máximo 100 palabras en cada lengua); d) palabras clave en español y en inglés que describan el contenido del texto (máximo cinco en cada lengua).
5. *Formas de referencia bibliográfica.* Todos los originales se entregarán de acuerdo con el sistema Harvard-APA. Cada convocatoria de nuestra revista especifica las variaciones que los autores deben tomar en cuenta al redactar sus aportes.
6. Se enviarán los artículos hasta fines del mes de abril para el número de *Estudios Bolivianos* que corresponda al primer semestre; y hasta fines del mes de octubre para el número del segundo semestre. Las direcciones electrónicas que recibirán las contribuciones son las siguientes:
ieb@umsa.bo - ieb160@hotmail.com

En el sitio web del Instituto de Estudios Bolivianos (www.ieb.edu.bo), se publicará regularmente el llamado a contribuciones, especificando el contenido temático de los próximos números de la revista.

La presente edición se terminó de imprimir
el mes de junio de 2021, en los talleres de
la imprenta PPI color Impresores
Telf. 76779040 - 673000171
e-mail: ppi.colorimpresores@gmail.com
Ciudad de La Paz