



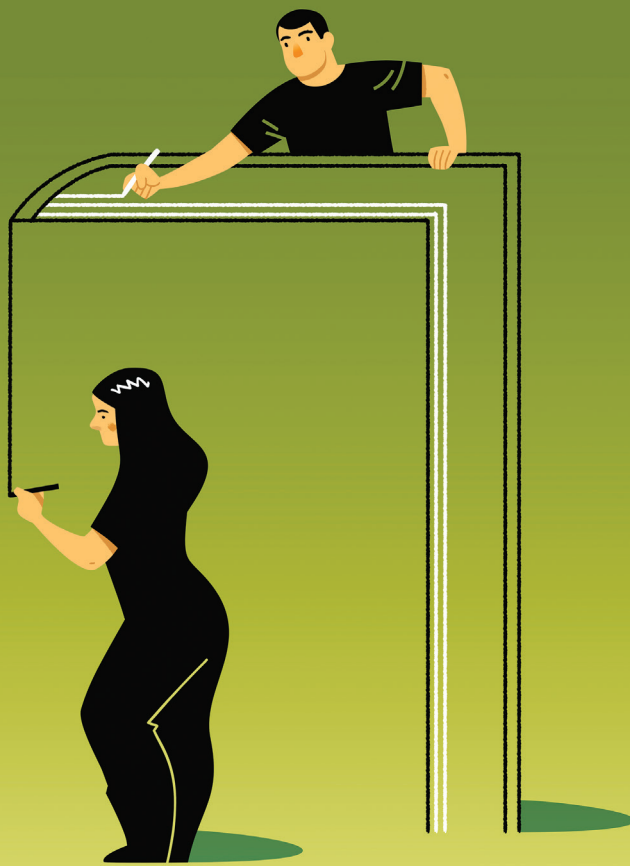
umbrales

Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo

45

DICIEMBRE
2025

Bolivia: educación y cultura





Dra. María Eugenia García Moreno
Rectora

Dr. Tito Estévez Martini
Vicerrector

Dr. Nico Tassi
Director del CIDES

Calle 3 de Obrajes # 515
Telf/Fax: 591-2-2786169 / 591-2-2784207
591-2-2786970 / 591-2-2788708
cides@cides.edu.bo
www.cides.edu.bo



Umbrales N° 45

Bolivia: educación y cultura

La revista *Umbrales* es una publicación semestral del Postgrado en Ciencias del Desarrollo, unidad dependiente del Vicerrectorado de la Universidad Mayor de San Andrés. Tiene como misión contribuir al debate académico e intelectual en Bolivia y América Latina, en el marco del rigor profesional y el pluralismo teórico y político, al amparo de los compromisos democráticos, populares y emancipatorios de la universidad pública boliviana.

Comité editorial interno:

Dra. Rossana Barragán Romano / Directora

Dr. Guillermo Guzmán Prudencio / Subdirector

Dra. Manigeh Roosta / Representante del Área de Economía Sociedad y Globalización

Dr. Gonzalo Rojas Ortuste / Representante del Área Filosofía, Política y Cultura

Dr. José Núñez del Prado / Representante del Área Transformaciones Territoriales y Ambientales

Lic. Fernando Zambrana Jiménez / Coordinador de producción

Comité editorial externo:

Bianca de Marchi Moyano, Universidad Arturo Prat, Chile. Doctorada en Urbanismo y Desarrollo Territorial.
Paolo Graziano, Universidad de Padua, Italia. Doctorado en Ciencias Políticas.

Manuel E. Contreras, Universidad Privada Boliviana (UPB), Bolivia. Doctorado en Historia Económica.

Iván Omar Velásquez-Castellanos, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia. Doctorado en Economía.

Hannes Warnecke-Berger, Universidad de Kassel, Alemania. Doctorado en Ciencias Políticas.

Thomas Field, Embry-Riddle Aeronautical University, USA. Doctor en Filosofía en Historia Internacional.

Sarela Paz, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Doctora en Antropología Social.

Hanne Cottyn, Universidad de Gent, Bélgica/Chile. Doctorada en Historia.

Valeria Paz, Universidad Católica Boliviana San Pablo, La Paz. Doctora en Filosofía en Historia y Teoría del Arte.

María Cristina Cielo, FLACSO-Ecuador, Ecuador. Doctorada en Sociología.

Cuidado de la edición:

Patricia Montes Ruiz

Rossana Barragán Romano

Guillermo Guzmán Prudencio

Ilustración de la tapa: Frank Arbelo

Diagramación interiores y tapa: E. Elena Carvajal Ch.

© CIDES-UMSA, 2025

Primera edición: diciembre de 2025

D.L.: 4-3-27-12

ISSN: 1994-4543.

Umbrales (La Paz en línea)

umbrales@cides.edu.bo

<https://ojs.umsa.bo/ojs/index.php/umbrales>

Impreso en Bolivia

Índice

Presentación	7
--------------------	---

Dossier: Bolivia: educación y cultura

Arthur Posnansky vs. Escuela-Ayllu de Warisata: raza y educación en la década de 1930 <i>J. Alejandro Barrientos Salinas</i>	13
--	----

Pasado, ciencia y nación. Análisis del discurso de las arqueologías nacionalistas en Bolivia (años 1950-1970) <i>Juan Villanueva Criales</i>	49
--	----

Maestros en Bolivia: formación, remuneración y políticas <i>Manuel E. Contreras</i>	87
--	----

Perspectivas y fundamentos para impulsar la educación estética en Bolivia a través de la formación de públicos cinematográficos <i>Juan Carlos Prudencio Aponte</i>	123
--	-----

Ensayos, debates y entrevistas

- Jiovanny Samanamud Ávila “El Estado es un Leviatán miope
al que nadie hace caso”
Entrevista realizada por Cecilia Salazar de la Torre 157

- La persistencia de la colonialidad
en la academia global: una reflexión personal
Anna Lavooi 175

Reseñas y comentarios

- Oscar Vidarte Arévalo (ed). *Perú, Bolivia y Chile en el siglo XXI.
Hacia un enfoque trinacional en política exterior*. Lima: Fondo
Editorial de la PUCP, 2023, 204 pp.
Andrea Condori 185

- Andrés Maximiliano Tello. *Tecnología, política y algoritmos
en América Latina*. Viña del Mar, Chile: CENALTES
ediciones, 2020, 284 pp.
Oscar Mauricio Armaza Núñez 199

- Juan Pablo Neri Pereyra. *El cóndor necio y el dragón al acecho.
Análisis de las relaciones entre Bolivia y China*. La Paz:
Plural editores, 2023, 292 pp.
José Martín Santos Quiroga 209

Presentación

El CIDES-UMSA celebra, con *Umbrales* 45, el quinto número de la revista de nuestra institución, publicado en el *Open Journal System*, un *software* libre que permite la gestión y publicación de revistas académicas. Para ser parte de este sistema se requiere seguir todo el proceso que implica una revista académica, posibilitando que diferentes actores, en sus respectivos roles —como el de los directores, editores, autores, revisores y lectores—, puedan coexistir simultáneamente. En Bolivia el sistema está a cargo de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) la superior casa de estudios de La Paz.

En estos cinco números se han aplicado los requisitos para la indexación de nuestra revista: cada artículo ha pasado por una revisión sistemática de pares y se han cumplido los tiempos previstos, así como las características que asumimos a partir de la dirección y la subdirección. Este número incluye, además, el registro de nuestros autores en el sistema ORCID, que permite identificar inequívocamente a cada uno de ellos en el ámbito mundial; de esta manera, su presentación y su trayectoria están disponibles globalmente.

El *dossier* de este número 45 ha sido dedicado a la educación, un tema fundamental cuando se trata de repensar el país hacia el pasado y la cultura, hacia el futuro. Su importancia y su presencia en este número tienen que ver, en primer lugar, con la preocupación siempre presente de la maestra Cecilia Salazar de la Torre, como heredera de toda la trayectoria de su padre, Carlos Salazar Mostajo, ideólogo de la Escuela-Ayllu de Warisata, y cuyo

importante archivo histórico está siendo ordenado por ella y por la nieta, Gabriela. Cecilia fue docente de un seminario de línea de investigación entre el 12 de marzo y el 25 de junio de este año. Este seminario, titulado “La Escuela-Ayllu de Warisata”, convocó a un importante grupo de maestrantes del CIDES, pero también de otras instituciones. En él, Salazar propuso el análisis “del proceso de politización” de la Escuela-Ayllu, y motivó importantes reflexiones entre los asistentes.

En el *dossier* se publica dos trabajos escritos en el marco de este seminario. El primero, de Alejandro Barrientos —muy positivamente ponderado por la investigadora Brooke Larson, cuyo libro sobre la educación en Bolivia acaba de recibir un importante galardón—, revela cuán fructífero puede ser un análisis serio y circunscrito al tema de un curso. El autor revisa la visita, los informes y la correspondencia que dejó Arthur Posnansky sobre la Escuela-Ayllu de Warisata —que son parte de los archivos de Carlos Salazar—, examinando la relación entre raza y educación que primaba en 1938, analizando la confrontación entre Raúl Pérez, director de Educación Indígena de la Escuela-Ayllu, y Posnansky, quien terminó por influir negativamente en este proyecto de política educativa nacional.

Un período posterior es analizado con gran maestría por Juan Villanueva, un arqueólogo cuya trayectoria y experiencia le permiten examinar con rigurosidad, cuidado y matices las narrativas arqueológicas de Dick Ibarra Grasso, José Fellmann Velarde y Arthur Posnansky, que situaron a Tiwanaku en el cenit de la historia prehispánica boliviana, planteando un entramado de coincidencias y divergencias. Villanueva devela que la arqueología boliviana de mediados del siglo XX no fue un bloque homogéneo, sino un campo intelectual atravesado por tensiones ideológicas, disputas discursivas y proyectos diferenciados.

Este *dossier* reúne también otros dos trabajos, en un momento en que se ponen nuevamente sobre el tapete las reformas educativas recientes, con resultados preocupantes que están siendo debatidos. Nos referimos a los artículos —distintos entre sí, pero igualmente importantes con relación a nuestro tema central— de Manuel Contreras y de Juan Carlos Prudencio.

Manuel Contreras aborda un sector y un grupo clave para cualquier proyecto educativo: el de los maestros en Bolivia, su formación, su remu-

neración y las políticas hacia ellos en un período más reciente: entre 2010 y 2024. El autor plantea una agenda de políticas que considera que deben centrarse en el desempeño docente, mientras que algunos resultados educativos generales lo llevan a plantear cuatro líneas de políticas que enfatizan en una mayor selectividad y una formación continua.

El cuarto artículo del *dossier* es el de Juan Carlos Prudencio, que reflexiona sobre un tema mucho menos presente, pero no por ello menos importante: la formación de públicos en torno a nuestro cine y la necesidad de que existan diálogos entre el cine y otras artes. Para ello plantea para nuestro país un programa de educación estética que permita su expansión al gran público y su acceso a los bienes culturales.

En estrecha relación con analizar y pensar la educación hoy, está la entrevista realizada por Cecilia Salazar de la Torre a Jiovanny Samanamud, un investigador que en las últimas décadas fue elegido para ocupar varios puestos de responsabilidad educativa. Samanamud confirma en la entrevista muchas de nuestras deficiencias educativas cuando señala, por ejemplo, que “las habilidades básicas en matemática de los estudiantes de secundaria de Bolivia son muy bajas y la velocidad de resolución de cálculo básico es demasiado lenta”. El año 2023 aprobaron en matemáticas solo 3 de cada 100; en física, 2 de cada 100, y en química, 3 de cada 100. Esto lo ha llevado a reflexionar sobre el tipo de sistema educativo que se ha conformado en Bolivia. A quien le interese analizar estos temas encontrará en esta entrevista clave muchos de los problemas con que nos topamos en el país al respecto.

Anna Lavooi, por su parte, nos presenta un ensayo y una reflexión sobre la persistencia de la colonialidad en la academia, que implica una clasificación y jerarquización del saber dependiendo del lugar desde donde se produce. El norte global ocupa un lugar prominente que se asocia automáticamente con prestigio y gran validez. La autora plantea que no solo se debe cuestionar esa lógica, sino también contribuir a su desmantelamiento, impulsando en el Norte Global una serie de prácticas concretas, desde citar a diversos autores y autoras del Sur, hasta revisar los criterios eurocéntricos existentes. En otras palabras, no solo “enseñar” lo que es la colonialidad, sino dejar de practicarla.

Finalmente, en la sección Reseñas nos complace presentar tres trabajos de estudiantes de la Maestría de Geopolítica y Relaciones Internacionales del CIDES-UMSA. Los tres maestrantes analizan importantes libros de reciente aparición. Andrea Quiroga se enfoca en *Perú, Bolivia y Chile en el siglo XXI. Hacia un enfoque trinacional en política exterior*, una publicación compilada por Oscar Vidarte Arévalo. Oscar Mauricio Armaza, por su parte, reseña *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*, un texto compilado por Andrés Maximiliano Tello. José Martín Santos, finalmente, reseña el libro de Juan Pablo Neri, *El cóndor necio y el dragón al acecho. Análisis de las relaciones entre Bolivia y China*.

Este número ha sido posible gracias a Cecilia Salazar de la Torre, gran maestra del CIDES-UMSA.

Rossana Barragán Romano
Directora de la *Revista Umbrales*

Dossier: Bolivia:
Dossier: Bolivia:
educación y cultura
educación y cultura

Arthur Posnansky vs. Escuela-Ayllu de Warisata: raza y educación en la década de 1930

Arthur Posnansky vs. Ayllu School of Warisata: Race and Education in the 1930s

J. Alejandro Barrientos Salinas¹

Resumen

En la primera mitad del siglo XX, la figura multifacética de Arthur Posnansky (1873-1946) trascendió el campo arqueológico para convertirse en un referente intelectual clave en Bolivia. La épica que enarboló sobre la historia de Tiwanaku como cuna de la civilización en América—institucionalizada a través de la Sociedad Geográfica de La Paz, el Museo Nacional y la Sociedad Arqueológica de Bolivia— lo consagró como “autoridad científica” en aquellas décadas. El prestigio intelectual que acumuló en los círculos letrados de las élites paceñas, incluidos los Amigos de la Ciudad, le permitió participar activamente en acontecimientos académicos, culturales y políticos de corte indigenista. Así, en agosto de 1938, Posnansky fue invitado a participar en la visita oficial a la Escuela-Ayllu de Warisata por encargo del Ministerio de Educación. Con una narrativa que combinaba determinismo racial y utopías civilizatorias, Posnansky criticó e interpeló al núcleo de educación indígenal del Altiplano paceño que, para aquel entonces, había despertado curiosidad e interés en periodistas,

1 Antropólogo boliviano. Magíster en Estudios Amerindios por la Universidad Complutense de Madrid. Docente de la Carrera de Antropología y del Programa de Cine y Producción Audiovisual de la UMSA. Actualmente cursa la Maestría en Sociedad, Historia y Cultura en el CIDES-UMSA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9975-8281>. Correo electrónico: ale.barrientos.salinas@gmail.com.

académicos y diplomáticos a nivel internacional. En este contexto, a través de la revisión y el análisis de fuentes hemerográficas generadas entre agosto y octubre de 1938, el objetivo del ensayo consiste en revelar este pasaje poco conocido de la historia intelectual de Bolivia para identificar los principales argumentos que fueron esbozados en el debate en torno a raza y educación en el marco del denominado “problema del indio”.

Palabras clave: historia intelectual, indigenismo, política educativa, protonacionalismo, racismo científico.

Abstract

In the first half of the 20th century, the multifaceted figure of Arthur Posnansky (1873-1946) transcended the field of archaeology to become a key intellectual reference point in Bolivia. The epic he wrote about the history of Tiwanaku as the cradle of civilization in America, institutionalized through the Geographical Society of La Paz, the National Museum, and the Archaeological Society of Bolivia, established him as a “scientific authority” in those decades. The intellectual prestige he accumulated in the learned circles of the La Paz elite, including the Friends of the City, allowed him to participate actively in academic, cultural, and political events of an indigenist nature. Thus, in August 1938, Posnansky was invited to participate in the official visit to the Ayllu School of Warisata on behalf of the Secretary of Education. With a narrative that combined racial determinism and civilizational utopias, Posnansky criticized and questioned the core of indigenous education in the Altiplano, which, at that time, had aroused the curiosity and interest of journalists, academics, and diplomats at the international level. In this context, through the review and analysis of newspaper sources generated between August and October 1938, the objective of this essay is to reveal this little-known passage in Bolivia’s intellectual history in order to identify the main arguments that were outlined in the debate on race and education in the context of the so-called “Indian problem”.

Keywords: Intellectual history, Indigenism, Educational policy, Protonationalism, Scientific racism.

Introducción²

En los albores del siglo XX, después de la guerra Federal (1898-1899) y la llegada del Partido Liberal al poder, de la mano del proyecto modernizante

2 El presente artículo ha sido elaborado en el marco del Seminario de Línea de Investigación: “La Escuela-Ayllu de Warisata y el socialismo embrionario”, a cargo de la profesora Cecilia Salazar de la Torre, que tuvo lugar entre marzo y julio de 2025 en el CIDES-UMSA.

del Estado y las ansias de progreso, un acicate ocupó la palestra del debate público en Bolivia: el “problema del indio”³. Las corrientes teóricas que circulaban por América Latina desde las últimas décadas del siglo XIX, como el evolucionismo, el darwinismo social y el positivismo, moldearon la ideología liberal de la época y, en consecuencia, delinearon posibles respuestas para atender aquel “problema”. Entre estas respuestas, en las que ciencia, razón y moral fueron asociadas al ideal progresista del Estado moderno, la política educativa cobró un impulso particular, en especial, porque la educación se convirtió en el dispositivo civilizatorio por excelencia y en el instrumento privilegiado para “regenerar la raza” (Martínez, 2021).

Desde la creación de la Escuela Normal de Sucre, pasando por la intervención de la misión belga, encabezada por Georges Rouma, para realizar un estudio antropométrico de niños quechuas y aymaras, hasta la implementación de experimentos educativos en zonas urbanas y rurales en la región occidental de Bolivia, la política educativa en la era liberal apuntó a atender el “problema del indio” desde diferentes frentes, pero con un objetivo en común: integrar al indio a la nación. En este contexto, Elizardo Pérez, natural de Ayata (provincia Muñecas), egresado de la Normal de Sucre y profesor de la pionera escuela rural de Umala en 1915, conoció a Avelino Siñani, autodidacta de la provincia Omasuyus y hermano de Julián Siñani, el cacique apoderado de la provincia. Producto de esta amistad y de visiones compartidas sobre la educación activa y liberadora, nació uno de los proyectos educativos más ambiciosos, alternativos y particulares de la que se llamó “educación indígenal”: la Escuela-Ayllu de Warisata, fundada el 2 de agosto de 1931.

3 El llamado “problema del indio” en el contexto boliviano de inicios del siglo XX hace referencia a la percepción de las élites liberales sobre la población indígena como un obstáculo para el progreso y la modernización del país. Tras la derrota de la rebelión indígena liderada por Zarate Willka, que había reforzado el terror que producía la “amenaza india”, la intelectualidad letrada paceña y los gobernantes liberales, influenciados por ideas europeas asociadas con el racismo científico, consideraban al indígena como una “raza degenerada y atrasada”, destinada a desaparecer o a ser “regenerada” mediante la educación (Quisbert, 2004: 193).

La experiencia de Warisata ha sido ampliamente documentada, estudiada y difundida desde diferentes perspectivas (véase, por ejemplo, Pérez, 1962; Salazar Mostajo, (2006 [1983]); Salazar Mostajo (1992 [1986]); Tancara, 2011; Vilchis, 2014; Guiteras, 2020; Rodríguez, 2021; Larson, 2024), por lo que no me detendré a explicar los pormenores de su gestación, su conformación y su organización, así como sus fundamentos ideológicos y pedagógicos. Sin embargo, vale la pena mencionar que, al tratarse de una experiencia particular y diferente a otras contemporáneas, como la escuela rural de Caquiaviri (Reyer 1937), la Escuela-Ayllu cobró bastante visibilidad en la esfera pública y provocó opiniones encontradas. Por un lado, académicos y periodistas extranjeros valoraron positivamente el proyecto educativo de Warisata⁴; por otro, se convirtió en el blanco de una serie de críticas, interpelaciones y cuestionamientos de parte de los normalistas conservadores, los intelectuales locales y, especialmente, de los terratenientes y sus asociaciones, por ejemplo, la Sociedad Rural Boliviana. Una de esas críticas tuvo como origen al multifacético Arthur Posnansky.

Posnansky (1873-1946), aficionado a la arqueología, el paisajismo y el cine, pero con formación militar en ingeniería naval, enarboló una épica sobre la historia de Tiwanaku como cuna de la civilización en América. En el sentido propuesto por Albarracín-Jordán (2007), la épica arqueológica opera como relato histórico descriptivo, interpretativo e instructivo que pasa a un plano social más amplio, llegando a incrustarse en la conciencia colectiva. Esta narrativa, elucubrada desde los primeros años del siglo XX e impregnada de ideas raciales y arcos temporales de larga data, fue aceptada en su mayoría por los círculos letrados liberales porque armonizaba con las corrientes protonacionalistas inspiradas en el positivismo y el darwinismo social. Gracias a su vinculación con la Sociedad Geográfica de La Paz, el

4 Elizardo Pérez (1962), para el periodo de 1938, menciona al pedagogo peruano J. M. B. Farfán, al exrector de la Universidad Mayor de San Marcos, de Lima, José Antonio Encinas, al escritor peruano Uriel García y al periodista uruguayo Lepanto García Fernández, entre otras personalidades que visitaron Warisata. Todos ellos destacaron el trabajo de la Escuela-Ayllu y la promovieron internacionalmente como una escuela modelo. Brooke Larson (2024) añade a la lista al sociólogo norteamericano Frank Tannenbaum, quien visitó Warisata en 1938 y en 1939 y se convirtió en un entusiasta propagandista de la escuela.

Museo Nacional y la Sociedad Arqueológica de Bolivia, la tesis especulativa de Posnansky sobre el esplendor de Tiwanaku —asociado con el liderazgo innato de los “Kholla”, raza superior y primigenia, durante el apogeo de la supuesta civilización más antigua de América— lo consagró como “autoridad científica”. El prestigio intelectual que acumuló en los círculos letrados de las élites paceñas, incluidos los Amigos de la Ciudad⁵, le permitió participar activamente en acontecimientos académicos, culturales y políticos de corte indigenista, en especial en aquellos relacionados con el indio, la raza, la antropología y la arqueología. Así, en agosto de 1938, Posnansky fue invitado a participar en la visita oficial a la Escuela-Ayllu de Warisata por encargo del Ministerio de Educación⁶.

Como resultado de esta visita, la prensa escrita mostró especial interés por la opinión de Posnansky sobre la experiencia educativa en Warisata, lo que desembocó en una serie de artículos que reflejaron un corto debate entre el especialista austrohúngaro y los representantes de la Escuela-Ayllu. Precisamente el preámbulo del artículo publicado el 24 de agosto de 1938 en el periódico *La Noche* enfatiza la relevancia atribuida a la opinión de la “autoridad científica”:

Informados de que el profesor Arturo Posnansky integró la comitiva que acompañó al ministro de Educación en su última visita a la Escuela Indígenal de Warisata, juzgamos oportuno conocer sus opiniones acerca de la labor desarrollada por dicho centro educacional. Teniendo en cuenta que el profesor Posnansky ha sido el hombre de ciencia que más se ha ocupado del indio en todos sus aspectos, desentrañando los misterios de su pasado y ahondando en

-
- 5 La asociación Amigos de la Ciudad fue “una institución cívica de La Paz originada en 1916 cuando se forma el Grupo Cívico Tawantinsuyo y formalmente en 1928, cuando toma el nombre de Amigos de la Ciudad. La asociación, conformada por paceños ilustres, postuló como objetivos contribuir al progreso de la ciudad a través del desarrollo económico industrial y urbano y al mismo tiempo, realzar y defender los valores tradicionales” (Wahren, 2014: 174).
 - 6 En 1938, el Ministerio de Educación de Bolivia estaba a cargo de Bernardo Navajas Trigo. En un artículo publicado el 4 de agosto en el periódico *La Calle*, Navajas Trigo declara que las escuelas indígenas no constituyen centros de subversión y resalta la construcción de la escuela de Warisata por los indios y maestros con sus propias manos.
-

su idiosincrasia, creemos que sus opiniones son acaso las más autorizadas que se pueden emitir con respecto al ensayo de Warisata.

A través de la revisión y análisis de estas fuentes hemerográficas generadas entre agosto y octubre de 1938⁷, el objetivo del ensayo consiste en revelar este pasaje poco conocido de la historia intelectual de Bolivia para identificar los principales argumentos que se esbozaron en el debate en torno a raza y educación en el marco del aciago “problema del indio”.

Con el ánimo de situar la figura de Posnansky y su reconocimiento público como “especialista” en el pasado, presente y futuro del “indio”, la primera sección está dedicada a una breve contextualización de la cultura científica de la época, especialmente en el campo arqueológico y en los círculos letrados que abrazaron la tesis posnanskiana sobre Tiwanaku. En la segunda y tercera sección me concentraré en analizar aquellos argumentos esbozados por Posnansky sobre raza y educación y, en la medida en que las fuentes lo permitan, los contrapondré a las reacciones y respuestas de los aludidos en su crítica. Finalmente, a manera de cierre, esbozaré algunas reflexiones generales sobre este pasaje particular de la historia intelectual de la década de 1930 en Bolivia.

Posnansky y los círculos letrados de la época

Arthur Posnansky, el autor más biografiado de la arqueología boliviana (Villanueva, 2023: 217), a pesar de sus ideas amparadas en el racismo científico, su inclinación hacia el social-nacionalismo y sus teorías pseudo-científicas, es una figura emblemática y multifacética de la historia intelectual de Bolivia. Consciente de que la vida y obra de Posnansky han sido bastante documentadas, comentadas y analizadas (véase, por ejemplo, Schávelzon, 1993; Quisbert, 2004; Albarracín-Jordán, 2007; Stefanoni, 2012; Marsh, 2019; Villanueva, 2023), el recorrido que aquí presento apenas traza algunos

7 Los periódicos consultados son: *La Noche*, *El Diario* y *La Calle*. Estas fuentes publican entrevistas, conferencias y correspondencia.

hitos que espero que sirvan para comprender cómo sus planteamientos especulativos encontraron resonancia en diferentes ámbitos de la esfera pública y, especialmente, sentaron la base de sus argumentos en la crítica a la Escuela-Ayllu de Warisata.

El reconocimiento del ingeniero naval, militar y empresario austrohúngaro Arthur Posnansky como “autoridad científica” en la sociedad boliviana de la primera mitad del siglo XX fue un proceso que involucró tendencias intelectuales, élites liberales, cuerpos colegiados y otros círculos letrados que comenzaron a operar desde las últimas décadas del siglo XIX. Es decir que antes de que el propio Posnansky llegue a Bolivia e inicie sus primeros estudios especulativos en el ámbito arqueológico, la arena intelectual paceña sentó las bases propicias para que el pensamiento del austrohúngaro encontrara terreno fértil para florecer.

El estudio de Kurmi Soto (2023) sobre las élites letradas y la cultura científica en La Paz del último cuarto del siglo XIX nos lleva a comprender que asociaciones intelectuales —como el Círculo Literario, bajo la tutela de Félix Reyes Ortiz— constituyeron espacios en los que convergieron tendencias diversas de la época, prestando especial atención a la arqueología y a la filología, entre otras disciplinas e intereses académicos. Esta orientación estuvo directamente relacionada con la fascinación que despertó Tiwanaku y la riqueza del material arqueológico identificado en la región circunlacustre por exploradores de diversas nacionalidades (es el caso de Charles Wiener). Así, por ejemplo, Soto hace referencia a Emeterio Villamil de Rada, autor de *La lengua de Adán y el hombre de Tiabuanaco*, resaltando los postulados del sorateño sobre la presencia de una “raza autóctona” en la genealogía demográfica del Altiplano circundante al lago Titicaca y, por tanto, la centralidad de lo que él consideraba la primera lengua humana: el aymara.

La narrativa de Villamil de Rada, desde el análisis de Villanueva (2023: 220), corresponde al “hiperautoctonismo”, una tendencia teórica orientada a encumbrar al idioma aymara y a Tiwanaku como puntos de origen de toda la humanidad y la civilización. Esta tendencia, en cierta medida, cobró fuerza en los círculos intelectuales locales para contrarrestar el “aloctonismo”, también conocido como teoría difusionista, propuesta por la mayoría de los exploradores extranjeros, quienes planteaban que las civilizaciones andinas,

como Tiwanaku, tenían un origen externo (como Mesoamérica, Egipto o Europa). Para finales del siglo XIX, el debate entre “hiperautoctonismo” y “aloctonismo” en Bolivia, más que una discusión propiamente académica, se convirtió en cuestión política o, mejor dicho, en una tensión sobre el uso político del pasado en un contexto marcado por la emergencia del liberalismo y las corrientes protonacionalistas.

Además de estas tendencias, Villanueva (2023: 221) también identifica otra narrativa frecuente en los círculos intelectuales de la sociedad boliviana: el “degeneracionismo”. Con marcada herencia del darwinismo social, este relato sostiene la degeneración de la “raza” producto del mestizaje y su paulatina desaparición en la modernidad, pero también sienta las bases para la “regeneración racial” mediante el “blanqueamiento” y otros dispositivos asumidos como civilizatorios. Con sus respectivas variaciones y adaptaciones, esta otra tendencia encontró resonancia primero en la obra de Pedro Kramer y de Rosendo Gutiérrez; este último, directamente vinculado con el Círculo Literario de Reyes Ortiz y, posteriormente, promotor del Círculo de Amigos de las Letras y del Círculo Aymarista. Un poco más tarde, intelectuales paceños como Bautista Saavedra y Alcides Arguedas también abrazaron esta otra narrativa. En el primer caso, exaltando la antigua forma organizativa de Tiwanaku, pero denigrando a la “raza aymara” contemporánea como inferior y moralmente degradada. En el segundo caso, por lo menos en la época de *Pueblo enfermo*, novela de Arguedas publicada en 1909, que estigmatiza a la “raza autóctona”, a la que considera producto de un entorno geográfico agreste, y que estaría condenada a una posible desaparición o, en el mejor de los casos, a su “regeneración” a través de la instrucción para el desarrollo de tareas físicas.

No está de más recordar —como bien afirma Soto (2023)— que después de la guerra del Pacífico, en 1879, el Círculo Literario terminó por reorganizarse y especializarse, en un primer momento, con la fundación de la Sociedad de Aymaristas en 1880 y, posteriormente, con la fundación de la Sociedad Geográfica de La Paz (SGLP) en 1889. Entre los principales miembros de la naciente SGLP aparecen los nombres de Agustín Aspiazu y Carlos Bravo, ambos personajes previamente vinculados con el Círculo Aymarista de Rosendo Gutiérrez. En aquellos años, los alemanes Ernst

Middendorf (antropólogo) y Max Uhle (arqueólogo), que se encontraban de visita en La Paz, influyeron en el ambiente cultural de la ciudad y reavivaron el interés en temas arqueológicos.

La Sociedad Geográfica de La Paz (SGLP), cuerpo colegiado referente de la ideología liberal y del racionalismo positivista a inicios del siglo XX, asumió un rol central en el debate público sobre el “problema del indio” en Bolivia. En particular, desde una serie de argumentos etnográficos, lingüísticos y arqueológicos, los estudios de la SGLP estuvieron orientados a demostrar la antigüedad del idioma aymara y el reconocimiento de Tiwanaku como cuna de la civilización en los Andes (Mendieta, 2025). Según Pilar Mendieta, el rescate del pasado aymara promovido por la SGLP estuvo orientado por dos motivaciones principales. La primera, asociada con la rebelión indígena y la masacre de Mohoza en 1899⁸, buscó explicar aquellos acontecimientos desde una perspectiva histórica y cambiar la percepción negativa sobre la “naturaleza salvaje” de la población aymara. Es decir, dignificar el pasado de los aymaras para suavizar los conflictos raciales que afloraron a raíz de aquellos hechos violentos. Y, la segunda, para contrarrestar el “nacionalismo arqueológico”, que comenzó a surgir en el Perú con la exaltación del pasado Inca a partir del “descubrimiento” de Machu Picchu en el Cusco (Mendieta, 2025).

Con tal motivo, esta institución colegiada fue la primera asociación científica que acogió a Posnansky y abrazó sus planteamientos tempranos sobre la historia de Tiwanaku en 1904. Curiosamente, aquel primer trabajo de Posnansky (*Tiabuanaco. Estudio petrográfico con ilustraciones*), recibió fuertes críticas de Max Uhle, incluso alegando que se trataba de un plagio o, por lo menos, de una falta de rigurosidad en la citación de fuentes y registros previamente publicados por este alemán (Schávelzon, 1993). Este evento detonó una larga enemistad y un constante debate entre ambos que, más allá de lo anecdótico y estrictamente personal, proyectó una

8 En el contexto de la guerra Federal, que enfrentó a liberales y conservadores, “el 28 de febrero de 1899 un escuadrón liberal fue muerto por los indígenas supuestamente aliados en la iglesia de Mohoza, lo que provocó el quiebre de la alianza liberal-indígena” (Mendieta, 2025: 131).

tensión entre el cientificismo extranjero y la intelectualidad nacional. Esta última encontró en “don Arturo” (Posnansky) un representante y defensor del quehacer arqueológico en Bolivia. Al respecto, Villanueva (2022: 55) recuerda las gestiones de la SGLP —encabezada por Vicente Ballivián y con la participación activa de Posnansky— para embargar un conjunto de hallazgos arqueológicos provenientes de la excavación en Tiwanaku a cargo del geólogo Georges Courty en 1903. Dicho geólogo, haciendo caso omiso al compromiso suscrito con el gobierno nacional, había incurrido en el tráfico de bienes culturales. A partir de ese embargo y de otras acciones de salvataje realizadas por Posnansky en Tiwanaku, el Museo Nacional de Historia Natural y Manufacturas (dependiente de la SGLP) incorporó en su colección varias piezas arqueológicas. En consecuencia, la influencia del austrohúngaro sobre la SGLP se fue acrecentando, y su figura como “autoridad científica”, consolidando.

A grandes rasgos, esta vinculación institucional con la SGLP permitió a Posnansky ser delegado al XVII Congreso Internacional de Americanistas, en 1910, excavar en Tiwanaku, diseñar el pabellón de Bolivia en la Exposición Universal de Gante, en 1913, editar una serie de libros y artículos “científicos”, ser concejal de La Paz, diseñar y construir el Palacio Tihuanacu (que tomó entre 1914 y 1917)⁹, presidir la SGLP, ampliar su grupo de enemistades con arqueólogos extranjeros y, además, asumir la dirección del Museo Nacional Tihuanacu hasta 1925, cuya sede acabó siendo desde 1919 el propio Palacio Tihuanacu.

Siguiendo la visión propuesta por Villanueva (2023) sobre la trayectoria intelectual de Posnansky —alternativa a la interpretación convencional de otras biografías (Schávelzon 1993; Marsh 2019), que consideran inmutable la obra y teoría del austrohúngaro—, esta primera etapa correspondería a lo

9 Esta casona, ubicada en pleno centro paceño, es un ejemplo emblemático del estilo arquitectónico neo-Tiwanaku, también llamado “Neotihuanacota” o “Seudotihuanacota” (Browman, 2007). Este estilo fue parte del movimiento indigenista de las décadas de 1930 y 1940, que exaltó el pasado de Tiwanaku como inspiración estética en diversas manifestaciones artísticas. Posnansky fue un participante activo, que contribuyó a esta tendencia desde su producción intelectual, sus diseños paisajísticos y la cinematografía (Marsh, 2019).

que él llama el “Posnansky liberal”. Es interesante notar que esta distinción no solo asume la producción intelectual y el tipo de argumentos esbozados en determinado periodo de tiempo, sino también el contexto político y las oscilaciones de los círculos letrados en la política pública que enmarcaron las tendencias intelectuales. Así, por ejemplo, con las fracturas en el Partido Liberal también se producen tensiones en la SGLP, y las disidencias teóricas adquieren tintes políticos. Si bien Posnansky, gracias a su amistad y cercanía con Bautista y Abdón Saavedra (del Partido Republicano), se mantuvo como director del Museo Nacional Tihuanacu hasta 1925, estas tensiones terminaron por alejarlo de la SGLP. Sin embargo, en 1930 fundaría la Sociedad Arqueológica de Bolivia (SAB), como estrategia institucional para contrarrestar el peso político de la SGLP.

La Sociedad Arqueológica fue fundada el 23 de septiembre de 1930 en un acto llevado a cabo en el precinto interior del templo de Kalasasaya, en Tiwanaku. Posnansky fue nombrado “presidente vitalicio” por los miembros, y tomó el nombre aymara de Apu-Willca, es decir, “sumo sacerdote” (Browman, 2007: 32). La recién creada SAB estuvo compuesta por 12 miembros, un conjunto de personalidades políticas e intelectuales preocupadas por el patrimonio cultural, pero también con importante influencia en la esfera pública de la sociedad boliviana. David Browman (2007) identifica por lo menos tres grupos articulados en la SAB. El primero, el grupo de los arquitectos (Alejandro Guardia Valverde, Julio Mariaca Pando, Gustavo Sanjinés y José Manuel Villavicencio), cuyo rol giraba en torno al proyecto de Posnansky para reconstruir Tiwanaku y contribuir al diseño paisajístico urbano con inspiración neotiwana. El segundo es el grupo de los políticos (Roberto Bilbao La Vieja, Enrique Sánchez de Lozada y Enrique Hertzog), con influencias en instituciones públicas como la Dirección General de Instrucción, la Dirección General de Educación Pública, ámbitos diplomáticos, vínculos partidarios y miembros activos de los Amigos de la Ciudad. El tercer grupo, el de los académicos (Antonio González Bravo, Federico Diez de Medina y Alberto de Villegas), conformado por quienes se interesan en la investigación etnográfica, arqueológica, el folklore y la musicología. Aquí destaco el nombre de González Bravo, por su vinculación

con el proyecto de educación indígena de Warisata en 1933¹⁰ y, según Browman (2007: 40), por su posterior vinculación con Donoso Torrez y Laguna Meave, personajes que también estuvieron involucrados en el campo de la educación rural en Bolivia.

A tan solo un año de la fundación de la SAB, los Amigos de la Ciudad organizaron en 1931 la “Semana indianista”. Este evento de corte indigenista, gracias a la cobertura recibida por la prensa y a la serie de actividades artísticas, académicas y culturales que concentró del 19 al 27 de diciembre de aquel año, ha recibido particular atención por los estudiosos interesados en la historia cultural, el indigenismo y la estética (como Stefanoni, 2012; Wahren, 2014; Rocha, 2019; Aliaga, 2019). La “Semana indianista” fue organizada por el abogado paceño Alberto de Villegas, una figura intelectual que también fue miembro de la SGLP, director del Museo Nacional Tihuanacu y miembro fundador de la SAB. Para el caso que aquí nos compete, de un exuberante repertorio de actividades, tan solo mencionaremos dos acontecimientos programados en esta actividad: i) la visita a la Escuela-Ayllu de Warisata, y ii) la romería a Tiwanaku.

Con relación a la visita a la Escuela-Ayllu de Warisata, dirigida por Elizardo Pérez, las fuentes apenas registran que el programa de la “Semana indianista” incluyó esta actividad gracias a la relevancia de esta escuela como modelo de la educación indígena y como referente de la pedagogía comunal; además, por tratarse de una institución que no pertenecía al ámbito urbano y, en cierta medida, por la vinculación que María Frontaura Argandoña (maestra egresada de la Normal de Sucre) y Mario Illanes (pintor y muralista) mantenían con dicha escuela, que apenas tenía meses de haber sido fundada.

En cambio, respecto a la “Romería histórica a Tiahuanacu”, la información es más detallada: se enfatiza que fue una de las actividades más emblemáticas del programa. Esta romería estuvo dirigida, desde luego, por

10 Posnansky, a propósito de su visita a la Escuela-Ayllu de Warisata, menciona: “no quisiera concluir sin hacer resaltar la labor ampliamente educativa y excepcionalmente importante del maestro Antonio Gonzáles Bravo, quien mediante su arte musical y sus versos levanta el nivel cultural del indio y sublimiza ideológicamente su espíritu” (en *La Noche* del 24 de agosto de 1938).

Arthur Posnansky, pero también involucró la participación de Felipe Pizarro (traductor de la disertación de Posnansky al aymara), Rigoberto Paredes (encargado de explicar el significado de las danzas puestas en escena), Alberto de Villegas, la Unión Obrera Tihuanacu, la Prefectura de La Paz, la Oficina de Turismo Municipal y otros actores institucionales. Este evento en particular, y su impacto en los círculos letrados y en la esfera pública en general, pueden interpretarse desde diferentes perspectivas. Una de ellas, sugerida por Stefanoni (2012: 67), es que permitió a Posnansky explicar una de sus hipótesis de los años treinta: el hiato entre la “gloria de la raza”¹¹ constructora de la monumentalidad de Tiwanaku y el “miserable indio” que en ese entonces habitaba el Altiplano. Visitar las ruinas arqueológicas bajo su orientación científica le permitía poner en evidencia que allí estaban condensadas y soterradas las energías para el renacer de la raza y de la nación. Otra, expuesta por Wahren (2014: 182), es que permitía construir una imagen dirigida hacia afuera (el ámbito internacional) sobre el origen autóctono de la Nación boliviana, heredera de la monumental civilización de Tiwanaku, además de un sentido de pertenencia hacia adentro (el ámbito nacional), dirigido a crear en la conciencia del pueblo el reconocimiento del valor de la actualización del pasado.

En cualquiera de los casos, el contexto de los años treinta mostraba oscilaciones y debates remozados sobre el “problema del indio” en un escenario marcado por la Gran Depresión —que influía en la baja cotización de los minerales—, el impacto de la guerra del Chaco (1932-1935), las influencias ideológicas provenientes de otros países, el florecimiento de corrientes (proto)nacionalistas y, por qué no, las nuevas excavaciones en Tiwanaku supervisadas por Posnansky, las cuales renovaron los debates en los círculos letrados de La Paz, pero también en las instituciones gubernamentales y en la opinión pública¹².

-
- 11 “La Gloria de la Raza” es también el título de la película dirigida por Posnansky, que fue estrenada en 1926 y, aparentemente, proyectada en la “Semana indianista” de 1931. Actualmente, de esta película solo queda el argumento escrito.
 - 12 Carmen Beatriz Loza (2008) analiza en detalle el proceso de la excavación y el traslado en 1932 de la estela-deidad más conocida como “monolito Bennett”, en homenaje al arqueólogo norteamericano Wendell Bennett. Según la autora, este acontecimiento trascendió el campo

Raza y argumentos del racismo científico

La “regeneración de la raza indígena”, una premisa de la narrativa “degeneracionista” del darwinismo social de finales del siglo XIX e inicios del XX, fue un criterio resaltado por Georges Rouma, —que llegó a Bolivia por primera vez en 1909, cuando fundó la primera Escuela Normal, y que regresó en 1928—, en su Informe de la Misión Belga, elaborado en 1931 (Martínez, 2021: 317). Con este criterio, el estudio antropológico y antropométrico realizado a niños aymaras y quechuas de la región andina concluyó en la necesidad de generar procesos educativos específicos para los indígenas, a quienes se percibía como diferentes por naturaleza y, por tanto, plausibles de ser “regenerados” mediante la instrucción intelectual, física y moral. En este tipo de estudios antropológicos, con marcada influencia de la criminalística y las ciencias forenses, la raza funcionó como una variable determinante para pensar y diseñar la política educativa que buscaba integrar al indio a la Nación como motor del progreso. *Regenerar la raza* —título del libro de Françoise Martínez (2021)— fue el dispositivo civilizatorio de la nueva educación del Estado liberal.

La narrativa “degeneracionista” también aparece en pasajes de la obra de Posnansky. Como señala Albarracín-Jordán (2007: 18), para el austro-húngaro los aymaras actuales serían simplemente una “degeneración” de los antiguos “Khollas”, postura similar a la de Bautista Saavedra y de otros intelectuales paceños de los primeros años del siglo XX. Sin embargo, en sintonía con el análisis de Pablo Quisbert (2004: 193-194), a pesar de que Posnansky compartía la opinión dominante en torno al indio entre los círculos letrados de la época, lo que caracteriza su peculiar visión es que, a diferencia de la mayoría de los liberales, no creía en el destino fatal de la desaparición racial del “elemento autóctono”; tampoco en la “regeneración” a través del “blanqueamiento” ni en el incentivo a la migración europea para “mejorar la raza”. Sostenía, más bien, un tipo de “regeneración endógena”;

académico y provocó que los monumentos arqueológicos operen como instrumentos de vinculación de los valores históricos con el espacio urbano paceño y, en consecuencia, del uso político de la evidencia arqueológica de Tiwanaku como gatillo de un ciclo de politización nacionalista de esta civilización.

es decir que la fortaleza de la raza superior de Tiwanaku estaba latente en una porción mínima de la población indígena y que era menester volver a desarrollar sus virtudes innatas.

En este sentido, la articulación entre raza y educación también aparece en los comentarios vertidos por Posnansky a propósito de su visita a la Escuela-Ayllu de Warisata en 1938. En la entrevista transcrita en el periódico *La Noche*, el “especialista” austrohúngaro fue consultado sobre las supuestas dos razas que diferencian a la población india de Bolivia y, particularmente, sobre su relación con el “ensayo” de Warisata. Sobre la base de su estudio titulado *Antropología y sociología de las razas interandinas y de regiones adyacentes* (1937), publicado un año antes de su visita a Warisata, Posnansky respondió de la siguiente manera:

Sin tomar en cuenta a los indios de las selvas, sino a los del Altiplano y sus adyacentes que desde hace millares de años tuvieron y aún tienen una considerable cultura —mayor antes que ahora— y que en la actualidad hablan aymara y quechua, es fácil para el etnólogo distinguir dos razas tan distintas como la inglesa de la china. A una de esas razas —por motivos que explico suficientemente en mi último libro— la llamo “Kolla” y “Aruwak” a la otra. De raza “Kolla” hay apenas un 5 por ciento en la población de las altiplanicies y serranías de Bolivia y del Perú. Es una raza superior, dominadora, habilísima e inteligente, de cuya estirpe salieron las diferentes dinastías incaicas. La otra raza —recalco raza— es la que abunda y que constituye más o menos el 95 por ciento de la población indígena. Esta es una raza embotada, perezosa, sin anhelos de progreso, e inferior en capacidad y en aptitudes. Los primeros son narigones, de cara larga y cabeza alta con ojo europeo. Los otros son de nariz chata, de cara ancha, ojo mongol y cabeza alargada hacia atrás. Los unos, los kollas, son dinámicos, entusiastas, inteligentes, emprendedores y tienen gran voluntad para mejorar sus condiciones sociales y máxima aspiración para “civilizarse” en cambio, los otros —los aruwakes— prefieren la vida que siempre han llevado desde la época del Incario, sin agitaciones ni aspiraciones, la vida del peón, del colono (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

El concepto de raza al que apela Posnansky fue desarrollado con mayor detalle en su texto *Qué es raza* (1943). Básicamente, según el autor, la antropología moderna define raza con base en índices craneanos, es decir,

características antropométricas que establecen diferencias. Bajo parámetros relacionados con la forma del cráneo, la nariz, la mandíbula y los rasgos oculares, afirma la existencia de dos prototipos de razas primigenias, entre las cuales no son tomadas en cuenta las “razas negras” por razones que el autor no explicita. Según Posnansky, a pesar de las mestizaciones entre estas razas primigenias y la consecuente degeneración de las “razas puras” que, debido a factores climáticos, alimenticios y sociales, desembocó en la formación de grupos antropológicos (o subrazas), en la región andina aún era posible identificar a grupos raciales “casi puros”: los “aruwakes” y los “khollas”. Parafraseando a Albarracín-Jordán (2007: 64), en el imaginario de Posnansky, los khollas habrían sido la élite responsable de erigir Tiwanaku en su apogeo cultural y una especie de “arios andinos” (*Herrenvolk*) que lideraban a los numerosos aruwakes.

La distinción racial que establece Posnansky, sin mayores reparos ni reflexiones, se convierte súbitamente en determinismo racial y en un principio clasificatorio de orden moral. Los khollas, una minoría selecta, cuyos atributos son la habilidad, la inteligencia, el emprendimiento y la voz de mando, resaltan por su máxima aspiración para “civilizarse”. En cambio, los aruwakes, una masa poblacional abundante, cuyos atributos son la pereza, la sumisión y el embotamiento, están condenados a la tradición en los márgenes del progreso. Sobre el caso concreto de la Escuela-Ayllu de Warisata, afirma:

A algunos periodistas que me rodeaban en Warisata les hice notar esa diferenciación y quedaron sorprendidos y convencidos de la existencia de dos razas absolutamente distintas entre la indiada. Aquellos indios a los que se llama en Warisata “Amautas” y mandones, son Kollas típicos y netos (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

En este orden racial, directamente asociado con los índices craneanos, Posnansky (1943) afirma la existencia de razas superiores y razas inferiores en función de las capacidades intelectuales. Haciendo alusión a la visita a escuelas rurales indígenas en el Altiplano y al experimento de separación de niños según los dos grupos raciales, Posnansky determina que las reacciones y respuestas a la utilidad de un objeto, o a la explicación de la causa y efecto

de un hecho, establecen diferencias en la capacidad intelectual de cada grupo de infantes. Desde su interpretación, los niños del “tipo kholla” piensan y obran concretamente, en cambio, los niños del “tipo aruwak” lo hacen en forma abstracta. Curiosamente, según esta interpretación, el pensamiento concreto sería una cualidad intelectual de la raza superior, mientras que el pensamiento abstracto lo sería de la raza inferior.

El determinismo racial que profesa Posnansky, especialmente vinculado con las características del intelecto asociadas con los índices craneanos, pareciera no dejar resquicios para el cambio y la evolución. Sin embargo, atribuye a los mestizajes raciales posibles alteraciones y modificaciones de estos atributos y cualidades, a veces producidas por transiciones intergeneracionales y otras, por simple exposición y contacto continuo con otros grupos raciales. Incluso, más inquietante aún, pareciera sugerir que otros procesos sociales —como la educación y la instrucción— podrían moldear estas cualidades en función de intereses nacionales:

El indio, en sus dos grandes categorías étnicas y como todas las razas que viven al margen de la llamada “civilización”, es una blanda cera susceptible de ser moldeada por manos hábiles hasta convertir a ese elemento en un poderoso factor de progreso para Bolivia (Posnansky, *La Calle*, 2 de octubre de 1938).

Tal como en los estudios antropológicos y antropométricos de Georges Rouma a inicios del siglo XX, las afirmaciones categóricas de Arthur Posnansky sobre las razas primigenias y la esencialización de sus habilidades y aptitudes, legitimaron un racismo científico que se proyectó sobre el campo educativo, y con mayor énfasis sobre la educación indigenal. A través del uso grandilocuente del lenguaje técnico y sofisticado de la antropología física, los dispositivos antropométricos naturalizaron las diferencias intelectuales, las formas de razonamiento, las habilidades motrices y las capacidades de respuesta emocional, pero también legitimaron, desde la autoridad científica y el positivismo mezclado con darwinismo social, los mecanismos para moldear física, intelectual y moralmente la educación indígena. Como bien apunta Villanueva (2023: 232), a pesar de que en el contexto social se había producido un giro desde las tendencias liberales hacia las indigenistas, el racismo de Posnansky mantuvo su prestigio gracias al parentesco con las

ideas “científicas” del nacionalsocialismo alemán, una corriente admirada por parte de los círculos letrados de la sociedad boliviana durante las décadas de 1930 y 1940.

El aporte de Posnansky, si así puede llamarse a esta operación de violencia epistémica, fue enlazar estos procedimientos positivistas con la narrativa histórica de Tiwanaku como la civilización más antigua del continente. En esta épica arqueológica de corte indigenista, de la raza primigenia que erigió la monumental civilización de los Andes en su apogeo cultural, a pesar de su desaparición catastrófica por una inundación de magnitud apocalíptica, y gracias a la persistencia de ciertos rasgos craneales, surge, por ejemplo, el Parlamento Amauta de Warisata. Sin embargo, al tratarse de cera blanda fácilmente maleable por factores sociales y variables climáticas y alimenticias, estos grupos humanos “deben ser” moldeados en sintonía con el progreso, la civilización y los fundamentos del (proto)nacionalismo.

La lectura de Quisbert (2004: 202) de estos argumentos raciales en Posnansky advierte una visión optimista sobre el futuro del indio: en tanto portador de la herencia de una raza superior, la redención y la gloria están en su propio destino. Más que una interpretación histórica, se trataría de una propuesta política ceñida al Estado-nación (centralizado, jerárquico, ventajista y de mando único). Sin embargo, la lectura de Quisbert contradice el mensaje explícito en la carta de Posnansky a Elizardo Pérez, cofundador de la Escuela-Ayllu y, para aquel entonces, responsable de la Dirección de Educación Indigenal:

Debo aconsejar a usted señor Pérez, que tome muy en cuenta mi larga experiencia en todo cuanto se refiere al indio, a fin de que, en su calidad de Director de Educación Indigenal, conduzca usted al elemento autóctono por un camino muy distinto al que se lo señala actualmente en Warisata, con o sin consentimiento [...]. No conviene inculcar al indio ideas que no pueda digerirlas y que son irrealizables en un porvenir cercano; no conviene enseñarle conceptos quiméricos referentes a su porvenir y tomando como base su pasado antes de la conquista. El indio debe ser educado conforme a los principios de la civilización occidental, dentro de la cual acciona y piensa la humanidad actual. No hay que hacer del indio un cholo díscolo y perverso, inútil para la familia boliviana, menester es hacerle comprender que solo

trabajando “mano a mano” con el blanco, sin odios ni rencores, puede ascender muchos escalones en su nivel cultural y social y mejorar sus condiciones de vida material, pero siempre y exclusivamente como campesino [...] Como hombre de edad, aconsejo a usted que cambie ese sistema y reconozca sus errores, lo cual no puede ni debe avergonzarle. Vergüenza sería, señor Pérez, sostener por un falso orgullo un sistema de cuyos beneficios ni usted mismo acaso esté plenamente convencido y que está muy lejos de ser el adecuado. Ningún hombre está obligado a saberlo todo y debe aceptar los consejos de quienes, por experiencia o por investigación, saben algo más (Posnansky, *La Calle*, 2 de octubre de 1938).

Este pasaje en la correspondencia pública entre Posnansky y Pérez, pareciera reflejar el papel paradójico del que habla Stefanoni (2012: 68). Es decir, la contribución de “don Arturo” al indigenismo desde posiciones y argumentos eugenistas y antiigualitarios. Incluso reforzando una tendencia indigenista afiliada con la “mestizofobia”, estos argumentos no solo delatan una posición purista de la cultura y la condición étnica, sino que cancelan cualquier tipo de movilidad social, acción política y, más aún, de educación emancipatoria.

Es más, como hice notar en la introducción, las interpelaciones, cuestionamientos y críticas más recurrentes a la Escuela-Ayllu de Warisata procedieron de los terratenientes y de la Sociedad Rural Boliviana¹³. Estas interpelaciones, a veces canalizadas por intelectuales o funcionarios públicos, fueron producto de posiciones reaccionarias que apelaron a la influencia de corrientes ideológicas foráneas o a estrategias de índole personal contra los principales actores y representantes de la educación indigenal. En este sentido, pareciera aflorar una nueva escisión en Posnansky: el intelectual y el terrateniente. El primero escribe libros; el segundo escribe “cartas explosivas”.

Afin a la Sociedad Rural Boliviana y al tipo de argumentos vertidos en contra de la Escuela-Ayllu, el Posnansky terrateniente, articulando

13 En aquellos años Carlos Hanhart fungía como presidente de la Sociedad Rural. En un artículo publicado el 13 de agosto de 1938 en el periódico *La Calle* se informa sobre la clausura de la escuela de Chúa (provincia Muñecas) por instrucción de Hanhart, administrador de la hacienda de aquella localidad.

interpretaciones sociológicas con determinismo racial, no duda en expresar su opinión sobre el problema de la tierra:

Considero plenamente condenable la labor destructora y desintegradora de los elementos que, acaso por egoísmo, pretenden hacer admitir al indio que algún día volverá a ser dueño y único poseedor de las tierras. Esto equivale a preparar el terreno para que aquí ocurra lo que en México, es decir el socialismo agrario basado en la expropiación de las grandes extensiones de tierra para parcelas y distribuirlas entre los pequeños agricultores. Conociéndose la estulticia, pereza e indiferencia de nuestro indio, ese sistema daría aquí peor resultado que en México. Prescindiendo del caso de México, observamos el sistema socialista agrario, mejor dicho el comunismo, en las extensísimas comunidades indígenas de Bolivia. ¿Qué provecho rinden ellas para sí mismas o para la economía nacional? Lo que ellas producen es lo esencial para que los comunarios lleven una vida igual a la de los indios de hacienda o que, en el mejor de los casos, rindan un poco más para que los indios compren en las ciudades mayor cantidad de coca y de alcohol [...] Según mi opinión, por lo menos durante los próximos 20 años es obvio pensar en la socialización de las tierras. Quizás más tarde el mismo Estado podría hacer un experimento en pequeño, expropiando una mayor extensión de tierra y trabajándola por su cuenta, con métodos modernos y hombres especializados. Así podría comprobarse si esa tierra rinde mayor producción que las de propiedad privada. Si el experimento resulta satisfactorio, podría procederse a la socialización de las tierras; pero entonces, la condición del indio en las tierras del Estado, sería la misma y aún peor que la actual, no sería más que un simple tornillo en una gran maquinaria [...] (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

Si bien, como apunta Villanueva (2023: 227), el Posnansky indigenista hasta cierto punto había abandonado su determinismo climático, esta noción prevalece sobre la tensión más apremiante desde la Ley de Enfiteusis de 1842 y la Ley de Exvinculación de 1874, es decir, sobre el problema de la tenencia de la tierra. Dicho de otra manera, en la narrativa del “arqueólogo” prevalece el imaginario de un paleopaisaje exuberante en desmedro de las condiciones materiales de la reproducción social en el presente. En este sentido, Posnansky prefiere voltear la mirada hacia la reconstitución climática del antiguo Tiwanaku antes que atender el acicate del “problema del indio” como “problema de la tierra”:

Una arborización científica y adecuada daría enormes beneficios a nuestro magro y empobrecido altiplano, transformándolo completamente, las precipitaciones húmedas se regularizarían y ya no serían intempestivas como ocurre en la actualidad. La humedad atmosférica se distribuiría de una manera amplia y uniforme durante casi todo el año y el estéril altiplano recobraría la magnificencia agrícola que tuvo en la época de Tiahuanacu, metrópoli agrícola por excelencia. El ahora monótono altiplano se convertiría en un pequeño paraíso y sería la atracción máxima para los turistas (Posnansky, *El Diario*, 1 de octubre de 1938).

Otra paradoja no tan difícil de detectar es que, a pesar de la institucionalización del racismo científico en los círculos letrados de la época y, en consecuencia, en los fundamentos de la educación indigenista de la primera mitad del siglo XX, las críticas recurrentes a la Escuela-Ayllu de Warisata aludían que este núcleo de educación fomentaba la supuesta animadversión contra el “blanco”. El propio Posnansky, después de su visita a Warisata, reporta:

En la visita que hice a Warisata el 5 de Agosto y en presencia del ministro de Educación, del fiscal del gobierno, diplomáticos y periodistas, se ofreció una representación teatral en la cual, en alardes de prosa y verso, se presentó al indio como un ser infeliz, el más desgraciado del mundo, como un paria vejado y humillado que no tiene hogar y que es estropeado y denigrado por el blanco hasta la saciedad. Según mi modesto parecer, esas exageraciones sobre la condición del indio, que no hacen más que agudizar en éste el odio contra el blanco y hacerle abrigar ideas disociadoras, que no son el camino más apropiado para culturizar a la raza autóctona. Bolivia puede prosperar a base de una cooperación estrecha y exenta de odios entre todas las razas que la pueblan. Esa cooperación debiera traducirse en un perfecto buen entendimiento entre el propietario de fundo y el colono, respetando aquel el trabajo y éste la propiedad. Ciertamente es que hay propietarios que cometen abusos con los indios y esto se debe en gran parte a la deficiencia de nuestras leyes en lo que se refiere a la protección al indio (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

Los argumentos del “Apu-Willca” de la Sociedad Arqueológica sentaban la base del “alarmismo nacionalista” que florecía en el ocaso de los años treinta: una tendencia compartida por la aristocracia terrateniente, que veía

en cualquier atisbo de rebelión india una “guerra de razas” (Larson, 2024: 172). Como bien apunta Brooke Larson en este su texto, dicho alarmismo fue reforzado por los informes sobre la situación de la educación rural del Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1940, encabezado por Donoso Torres; en ellos retoñaba un pensamiento racial impregnado de las narrativas asimilacionistas y civilizatorias de la oligarquía liberal de inicios del siglo XX. Estos informes oficiales hacían hincapié en los peligros de la educación indigenista, con el pretexto de que este tipo de iniciativas educativas estaban creando una “república india” dentro de la Nación boliviana, destruyendo el sentido de unidad nacional y las aspiraciones nacionalistas de las élites letradas. En consecuencia, el CNE, amparado en argumentos especulativos como los vertidos por Posnansky, pregonaba la misión nacionalista en contra de los “indigenistas racistas” y los “maestros comunistas” para evitar la propagación de “ideas disociadoras” entre el “elemento autóctono”.

En respuesta a esta serie de declaraciones, Raúl Pérez, hermano de Elizardo y en aquel momento director de la Escuela-Ayllu de Warisata, expresaba su parecer en el periódico *La Noche* de la siguiente manera:

El señor Posnansky, que no sé a qué tipo de latifundista pertenezca, ha salido con un cúmulo de contradicciones. En esta oportunidad deseo sólo subrayar lo siguiente: 1°.- No puede hablar de Warisata con conocimiento de causa. Verdad que estuvo para el “Día del Indio” y entonces me manifestó que deseaba darse cuenta del trabajo de la escuela, pero que desgraciadamente las labores estaban paralizadas y que en otra oportunidad haría sus apreciaciones. Solo ha conocido el patio, es decir lo exterior, y por casualidad el taller de alfombras; 2°.- Endilga a Warisata la parcelación de tierras. No pretendemos tal parcelación, ya que sí sostenemos el latifundio; 3°.- Nos habla de maquinaria y sin embargo fue contrario a la fábrica de tejas que debe instalarse en Warisata aduciendo que el indio debe vivir en su medio y abastecerse de lo suyo; 4°.- Critica una velada escolar como subversiva, levantisca, y de odio al blanco y sólo se presentó una comedia inofensiva; se recitaron dos poesías: “Chujlla” y “A la Escuela de Warisata”, del H. Convencional Carlos Gómez Cornejo, quien las conozca dirá si son o no subversivas. Pero creo que como rebelde ha tomado al Himno Nacional traducido al aymara, que en su parte final dice: “Ma pata munasiu jimhuañaj” o lo que es lo mismo: “Morir antes que esclavos vivir”. Es decir que según este sabio ni siquiera nuestros alumnos

pueden entonar el Himno de su Patria porque contiene alusiones subversivas contra los opresores [...] (Pérez, *La Noche*, 26 de agosto de 1938).

A pesar de que Raúl Pérez, representante de la Escuela-Ayllu, logró cierta cobertura en la prensa escrita para defender el núcleo de educación indigenal bajo su dirección, es posible que, debido a su residencia en la zona rural, donde desempeñaba su labor docente y administrativa, haya tenido menos participación en el debate público y visibilidad en la esfera pública de la ciudad de La Paz. Al mismo tiempo, Posnansky, convencido de sus propias ideas y detractor de las ideas opuestas a las suyas, evitó el debate abierto con Elizardo Pérez, cuyo cargo como director de Educación Indigenal le permitían mayor visibilidad e interacción con la opinión pública. Al inicio de la correspondencia remitida por Posnansky a Elizardo Pérez (véase figura 1), esta premisa queda bastante clara:

Debo comenzar por advertirle, señor Pérez, que un hombre de mi categoría, de mi rango en el mundo científico, y de mi edad, no puede aceptar la invitación de usted para un debate público. Las ideas que sustento sobre la educación del indio, son perfectamente conocidas por usted y por el público en general mediante las diversas publicaciones que hice y las charlas que di (Posnansky, *La Calle*, 2 de octubre de 1938).

Educación e instrucción indigenal

En las entrevistas, conferencias y correspondencia pública que sostuvo Posnansky a propósito de la Escuela-Ayllu de Warisata es posible identificar por lo menos tres tipos de argumentos amparados en el campo de la educación e instrucción indigenal: las finalidades, el profesorado y los contenidos.

En primer lugar, respecto a las finalidades de la educación indigenal, Posnansky, además de expresar su criterio estético sobre la pintura de Mario Illanes¹⁴ y su visión empresarial en el negocio de alfombras, enfatiza su preocupación intelectual en tono de advertencia social:

14 Pintor orureño que, con tan solo 19 años, fue profesor de artes plásticas en la Escuela-Ayllu de Warisata. Entre 1932 y 1934 pintó ocho murales en la sede de aquel núcleo de educación

Allí, en Warisata, aparte de unos cuadros chabacanos en las paredes del gran patio, pintados seguramente por un hombre enfermo —ya que artista no se puede llamarlo ni en broma— he visto un pequeño taller para la fabricación de alfombras, dirigido por un peruano. Y la fabricación de esas alfombras, que me parecen tan buenas como las que se fabrican en el Perú, constituye una industria que merece todo aplauso y bien que se la enseñe al indio como industria casera, paralela a sus faenas agrícolas. Además, habría que enseñar al indio a fabricar camas, sillas, mesas y ventanas, para que viva como un hombre del siglo XX y no como un troglodita. Y aquí, debo repetir lo que dije en un artículo de prensa publicado hace tres meses y que lo titulé “Ama Sua, Ama Llulla, Ama Kella”: que no hay que hacer del indio un artesano que abandone sus faenas agrícolas en el Altiplano y que vaya a las grandes poblaciones para engrosar las filas de los obreros borrachos, informales e inmorales, que en su mayoría son indios cuyos padres vinieron del campo para “civilizarse” en las ciudades. Como es natural, no hay regla sin excepciones, existen también obreros morales, sobrios y buenos padres de familia (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

Como también se pudo advertir en la carta dirigida a Elizardo Pérez, está claro que para Posnansky la educación indígenal debe tener como objetivo primordial la reproducción de las labores agrícolas, es decir, la instrucción del indio como dispositivo para la campesinización (“siempre y exclusivamente como campesino”). La alfabetización, a través de la lectura y la escritura, la formación artística, mediante el desarrollo de la creatividad y la gestión de las emociones, así como la promoción de iniciativas productivas más allá de las faenas agrícolas, son desestimadas completamente por el ingeniero naval. Desde su punto de vista, cualquier acción educativa que no tenga como finalidad la instrucción del campesinado, su beneficio material y la innovación tecnológica en el marco de la vida rural y la reproducción eficiente del sistema gamonal (sin odios ni rencores), supone una amenaza para el indio, para la vida urbana, para la moral ciudadana, para la pureza racial y, sobre todo, para el progreso de la nación moderna.

indígenal. Para mayor información sobre Mario Illanes y su paso por Warisata, consultar el artículo de Daniela Franco (2022).

Esta postura con relación a los objetivos de la educación indigenal llevaba ya varios años en el pensamiento liberal y en el diseño de políticas educativas a inicios del siglo XX. Martínez (2021: 345) enfatiza que, desde 1910, educar al indígena significaba inculcarle una serie de normas de comportamiento, prácticas de higiene, obediencia y patriotismo que lo convirtieran en un “mejor campesino”, pero sin abandonar su “hábitat natural”. Ante la amenaza que suponía su “total ausencia de moralidad” y el riesgo de su integración a la nación, la prensa local comenzó a difundir el discurso de la educación dual, es decir, una escuela para “blancos” y otra escuela para “indios”. He ahí la génesis de las escuelas rurales: la orientación hacia la “regeneración del indio” a través de vincularlo con su tierra y la demarcación de “distancias necesarias” en la formación social de la Bolivia moderna.

Años más tarde, para visibilizar nuevamente la amenaza que suponía la instrucción del indio para las élites letradas y las figuras públicas con influencia política, Posnansky se dirige a los Amigos de la Ciudad pocas semanas después de su vista a Warisata. En su segunda conferencia ante este círculo letrado de la élite paceña, el intelectual austrohúngaro esgrime argumentos relacionados con las consecuencias económicas que supondría el abandono del indio del Altiplano y las dificultades para reemplazarlo como mano de obra en las labores agrícolas. Desde su perspectiva, esta alteración demográfica, producto de la migración del campo a la ciudad o a los centros mineros en busca de nuevas oportunidades laborales, impactaría en la importación de víveres y en el consecuente desbalance de la economía nacional.

Por tal motivo, Posnansky considera al indio como un factor indispensable, pero que tiene que ser “culturizado” como productor, consumidor, ciudadano y “buen” agricultor. En este caso, la noción de “buen agricultor” está asociada con el amor por la tierra y la efectividad productiva. Es más, el Posnansky indigenista alega: “Es conveniente fomentar su cariño a la tierra, a la Pachamama que le da pan y que puede brindarle una vida feliz y desahogada. Para esto conviene transformar completamente la instrucción indigenal [...]” (Posnansky, *El Diario*, 1 de octubre de 1938).

Afincado en su prestigio intelectual, defensor de su condición de clase como hacendado y celoso de sus propios emprendimientos industriales¹⁵, Posnansky mezcla arbitrariamente diferentes categorías sociales para repudiar cualquier intento de una educación liberadora. Así, por ejemplo, “no hay que hacer del indio un cholo díscolo y perverso, inútil para la familia boliviana”, conjuga con que “no hay que hacer del indio un artesano que abandone sus faenas agrícolas en el Altiplano y que vaya a las grandes poblaciones para engrosar las filas de los obreros borrachos, informales e inmorales”.

En este sentido, cholo, artesano y obrero son, en el discurso de Posnansky, categorías sociales asociadas con vicios, perversiones, informalidad y desobediencia. Simultáneamente, a través de esta operación sociológica, dichas categorías quedan separadas del origen étnico/racial engarzado en la propia teoría posnanskiana. En consecuencia, la ruptura que avizora la “autoridad científica” aparece enmarcada en la historia moral de la civilización andina y, en tanto cuestión moral, es deber del Estado y de la política educativa encausar este proceso hacia un nuevo horizonte civilizatorio. En segundo lugar, con relación al profesorado y su vinculación directa al encausamiento del proceso civilizatorio del Estado moderno, Posnansky desconfía de la formación y el desarrollo de capacidades de los maestros rurales:

Supongo que la labor de la mayoría de los maestros rurales es bien intencionada y patriótica, pero ellos necesitan ante todo la educación necesaria y adecuada para instruir en faenas agrícolas modernas y prácticas a la indiada, puesto que para enseñar a leer y a escribir al indio bastan y sobran los mismos indios que ya los saben (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

Ante esta situación, Posnansky retoma el determinismo racial de su teoría para aplicarlo en el diseño de un plan de instrucción indigenal, que fue expuesto en la segunda conferencia ante los Amigos de la Ciudad

15 Posnansky era dueño de una fábrica de cerámica, ladrillos y tejas que funcionaba en el barrio de Miraflores; gracias a la calidad de sus productos, era una empresa estable y redituable (Marsh, 2019). Aparentemente, un par de trabajadores de la fábrica tenían vínculos con Warisata y trataron de reproducir la producción de tejas en los talleres de la escuela (conversación personal con Cecilia Salazar, hija de Carlos Salazar Mostajo).

y publicado por el matutino *El Diario*. Como parte de esta conferencia, Posnansky hace una precisión sobre la formación del profesorado indígena acorde con su idea de instrucción:

Convendrá elegir en los grandes centros indígenas elementos nativos jóvenes e inteligentes, del tipo Kolla, que no se hallen aún contaminados con las ideas disociadoras. Esos indios, en un ambiente cultural como el de La Paz, aprenderían a educar a sus consanguíneos llevándolos por un camino de orden y de progreso a fin de que se conviertan en factores de gran utilidad para Bolivia. Por lo mucho que conozco al indio, estoy convencido de que estos maestros indígenas, no por el dinero que ganarían sino por un sincero y profundo amor a su raza, harían una obra provechosa y fecunda para la grandeza de Bolivia. Y estoy convencido también de que para dar la adecuada educación a esos maestros indígenas, se encontraría fácilmente hombres patriotas y de alta cultura que sentasen las bases fundamentales de la vasta obra de educar al indio (*El Diario*, 1 de octubre de 1938).

De esta manera, no solo reaparece la articulación entre raza y educación, sino también una instrumentalización del determinismo racial propuesto por Posnansky como alternativa para la educación indigenista. Resulta por lo menos curioso que en este pasaje de la conferencia se conciba como lugar idóneo para la formación del profesorado indígena la sede de gobierno, argumentando el ambiente cultural favorable de la ciudad, en contraste con la imagen del mundo urbano como promotor de la inmoralidad del indio migrante. Dicho de otra manera, cuando el indio va a la ciudad de manera espontánea en busca de alternativas económicas, se degenera; en cambio, cuando se lo lleva por un bien mayor (la Nación), se “culturaliza”.

En tercer lugar, con relación a los contenidos, Posnansky evalúa como sigue la experiencia de Warisata:

Mi opinión es —y siempre lo ha sido— de que Warisata debe ser un plantel de educación para la especialidad del indio, es decir un centro donde además de enseñarse a leer y a escribir se enseñe lo que nuestra economía nacional exige: la AGRICULTURA, con el empleo de sistemas más modernos que los actuales y que son los mismo que los que se utilizaba hace millares de años. No he visto en Warisata métodos racionales de cultivo, tampoco modernos

implementos agrícolas ni mucho menos maestros especiales que dirijan a los indiecitos en la ciencia de labrar la tierra. Por ejemplo, con el nuevo sistema de “trakkers” —tractores pequeños que un hombre maneja con una sola mano— aumentan considerablemente su producción en Europa no los latifundistas, sino los pequeños agricultores. En fin, hay tantos aparatos agrícolas “para el pobre”, que necesitaría horas para describirlos y explicar sus ventajas (*La Noche*, 24 de agosto de 1938).

Tal como en el caso anterior, después de establecer un diagnóstico rápido de la situación, Posnansky prioriza en su argumentación la propuesta que ha diseñado para la transformación radical de la instrucción indigenal. En este caso, además de la formación de maestros indigenales de alfabetización e instrucción primaria antes expuesta, propone la formación de una escuela primaria en Warisata con enseñanza intensiva de dos años, y de otras células de instrucción indigenal para los indios adolescentes que, habiendo concluido su primera etapa de instrucción, deseen seguir una segunda etapa de especialización. Esta etapa de especialización estaría dirigida a la instrucción agrícola mediante “técnicas modernas” de sembradío y de la cosecha con “maquinaria adecuada”. A diferencia de la primera etapa, la instrucción en las “escuelas prácticas de agricultura” tendría que estar a cargo de maestros especialista, nacionales y/o extranjeros.

Acorde con su espíritu positivista, y motivado por la aplicación del método experimental en su propio “laboratorio social”, Posnansky se compromete a demostrar su planteamiento sobre la instrucción indigenal a los miembros de los Amigos de la Ciudad:

Dentro de pocos meses más tendré el agrado de demostrar a Uds. “de visu” en mi hacienda “Huancaroma” lo que puede rendir el indio como agricultor cuando se lo dota de maquinaria moderna y cuando se le enseña a manejarla. El experimento que he realizado allí, en reducida escala, puede ser también efectuado en grande en beneficio de millares de indios (*El Diario*, 1 de octubre de 1938).

La propuesta de Posnansky no parece ser tan innovadora como él mismo pretendía que se la reconozca. En 1913, Georges Rouma había propuesto

la creación de “granjas-escuela” para jóvenes indígenas seleccionados. Estos “elegidos” se convertirían en futuros formadores de sus pares: después de su paso por las “granjas-escuela”, retornarían a sus comunidades para enseñar las nuevas técnicas de agricultura y ganadería, pero siempre bajo el control gubernamental, para evitar el retorno a la “inercia y la dejadez”. Además, las “granjas-escuela” podrían autofinanciarse con la venta de sus productos agrícolas (Martínez, 2021: 317). Es probable que Posnansky no haya estado enterado del trabajo realizado por Rouma décadas antes o, como sus detractores arqueólogos le recriminaban, omitió citar las fuentes y terminó por apropiarse de las ideas de otros. En todo caso, como ya había ocurrido antes con sus teorías especulativas sobre Tiwanaku, tenía una recepción favorable en su auditorio y, en este caso, más por su experiencia con el “elemento autóctono” que por sus conocimientos en las ciencias de la educación, la balanza de la discusión parecía inclinarse a su favor.

En términos de cobertura mediática, la prensa escrita de la época fue más propensa a atender los argumentos del polifacético intelectual que a los que esgrimían los representantes de la Escuela-Ayllu. Por este motivo, los lineamientos esbozados por Posnansky en la conferencia ante los Amigos de la Ciudad también fueron mencionados en la carta pública dirigida a Elizardo Pérez (*La Calle*, 2 de octubre de 1938). En realidad, es el propio Posnansky quien enfatiza en su carta la pronta publicación de su conferencia en la prensa local, con la clara intención de exaltar su incidencia en la esfera pública¹⁶. Aludiendo a su larga experiencia de más de cuarenta años en diversas regiones de América del Sur, la “autoridad científica” sugiere al director de Educación Indígenal cambiar el sistema de enseñanza en Warisata por considerarlo contraproducente. Aconseja la implementación de su plan de instrucción indígenal como la nueva política de la educación indigenista en Bolivia y, entre líneas, conmina a Pérez a leer su plan en la publicación de la prensa escrita.

16 Probablemente debido a los tiempos de imprenta y publicación en la prensa escrita, la conferencia de Posnansky fue publicada en *El Diario* el 1 de octubre y la carta a Elizardo Pérez, en *La Calle* el 2 de octubre.

Reflexiones finales

En el estudio introductorio a la reedición del libro de Elizardo Pérez: *Warisata. La Escuela-Ayllu*, Huáscar Rodríguez (2021: 27) menciona que, para 1940, se conformó una comisión encargada de investigar la situación de la educación rural con el pretexto de que el movimiento generado por Warisata derrochaba recursos, impartía una educación ineficiente y promovía a que “el indio olvide su destino de productor”. Esta comisión estuvo encabezada por Vicente Donoso Torres, Rafael Reyerros, Max Bairon y, desde luego, por Arthur Posnansky. El informe presentado por la comisión de investigación terminó por dismantelar el modelo educativo de Warisata y, en gran medida, sirvió para que este círculo letrado promueva un nuevo proyecto de corte nacionalista sustentado en la ideología del mestizaje.

En otras palabras, la cobertura que recibió Posnansky después de la visita a Warisata en agosto de 1938 actuó como publicidad negativa respecto a la educación indigenal y, al reintroducir y reforzar los argumentos del racismo científico —tanto en su variante “degeneracionista” como en la “regeneracionista”—, terminó por influir en la política pública educativa. Es más, el informe de la comisión de investigación sobre educación indigenal de 1940, al reflejar las consignas del indigenista-terrateniente y, debido a la injerencia política de sus artífices, fue un factor determinante para reposicionar los intereses conservadores de la oligarquía gamonal en su enfrentamiento contra el socialismo embrionario y el problema latente de la tenencia de la tierra. Intereses que, una vez más, fueron encubiertos bajo el disfraz de la autoridad científica y de la intelectualidad letrada.

Por lo revisado a lo largo del ensayo, el debate asimétrico entre Posnansky y Warisata, más allá de la visita oficial a la Escuela-Ayllu en la conmemoración del “Día del Indio” y del séptimo aniversario de su fundación, es el reflejo del espíritu de una época enmarcada en un debate social más amplio: el “problema del indio”. En este marco amplio y recurrente de la primera mitad del siglo XX, raza y educación fueron ejes en torno a los cuales orbitaron una serie de argumentos “(pseudo)científicos”, teorías especulativas, tendencias intelectuales y narrativas variopintas.

Si bien a primera vista pareciera que se trata de dos posiciones antagónicas e irreconciliables, el análisis de los argumentos esbozados en la prensa escrita y el contraste con las fuentes secundarias revisadas permite advertir ciertos lugares en común, en los cuales las contradicciones, paradojas y oscilaciones, más que debilidades en el sustento retórico, reflejan los vaivenes propios de la transición del liberalismo hacia el nacionalismo, pasando por formas de indigenismo letrado y fracturas políticas que disputaron su reconocimiento en la arena del cientificismo y la intelectualidad. Con esto no quiero anular los ejercicios de poder, las desigualdades y violencias epistémicas enraizadas en el debate más amplio y, particularmente, en las arremetidas reaccionarias contra el proyecto educativo de Warisata. Mi intención es, más bien, señalar algunas coincidencias que terminaron siendo instrumentalizadas por la política pública y arrebatadas por el poder estatal.

Así, por ejemplo, los argumentos heredados del darwinismo social sobre la degeneración de la raza y los peligros atribuidos al mestizaje, en especial, al que podría denominarse “cholaje”, están presentes en las diferentes veredas. La conservación de la “pureza racial”, proyectada en la conservación cultural y étnica, mediante la educación o la instrucción del indio, estuvo fundamentada, por un lado, en evitar la “degeneración moral del elemento autóctono”, pero también, por el otro, en la preservación milenaria de lo autóctono y de la riqueza cultural de un pasado monumental.

Estos fundamentos encontraron un fuerte asidero en el determinismo geográfico, desde la educación del indio en el lugar donde habita el indio, hasta la instrucción del indio siempre y cuando sea como campesino. El determinismo geográfico, a pesar de la influencia de las tendencias telúricas y de exaltación de las energías soterradas en las ruinas arqueológicas de Tiwanaku, o a gracias a esta, operó como un dispositivo para evitar el despoblamiento del Altiplano, con la consiguiente migración de la mano de obra, y para reforzar el imaginario romántico del autóctono estoico en el campo y el “cholo desclasado” en la ciudad. Si bien este enraizamiento geográfico también pudo servir para posicionar el debate en torno al problema de la tierra, terminó por naturalizar los roles y funciones de una población racialmente destinada al trabajo agrícola y, en la mayoría de los casos, sometida a la instrucción y orientación de fuerzas civilizatorias.

Este romanticismo encontró espacios idóneos para la época; por ejemplo, la “Semana indianista” de 1931 y su reedición en 1936. Este tipo de eventos volcaron su atención sobre las estéticas indígenas y favorecieron al florecimiento de ciertas tendencias, por ejemplo, el estilo neo-Tiwanaku que, entre otras cosas, fue aprovechado por Posnansky y los arquitectos de la época para apostar por un paisajismo urbano que, así como exaltaba la gloria de la raza a través del monumento arqueológico, restringía y postergaba el reconocimiento de la ciudadanía a aquellas poblaciones que, para algunos, eran supuestamente las herederas de aquellas civilizaciones pretéritas. Irónicamente, los circuitos de este estilo arquitectónico retornaron de la ciudad al campo y, por ejemplo, terminaron por decorar la fachada de la Escuela de Warisata. Este acontecimiento estético podría leerse como una forma de reapropiación simbólica del pasado, pero también como una imposición estética del indigenismo letrado de la década de 1930.

Con todo, desentrañar el debate asimétrico entre Posnansky y la Escuela-Ayllu, más que tratar de hacer quedar mal a uno y bien al otro, ha permitido revelar un pasaje particular y poco conocido de la historia intelectual de Bolivia, aportando a visibilizar la tensión de dos esferas inevitablemente articuladas entre sí. Quizás de esta manera los estudiosos de Warisata y la educación indigenal puedan prestar más atención a las narrativas arqueológicas y, viceversa, los apasionados por la arqueología, reflexionar sobre la incidencia de sus teorías y retóricas en el campo de la educación y la construcción de posibles futuros.

Fecha de recepción: 19 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 6 de noviembre de 2025

Bibliografía

Albarracín-Jordán, Juan (2007). *La Formación del Estado Prehispánico en los Andes: Origen y Desarrollo de la Sociedad Segmentaria Indígena*. La Paz: Fundación Bartolomé de las Casas.

- Aliaga, Pedro (2019). “La *Semana indianista* y las dinámicas del nacionalismo boliviano en el primer tercio del siglo XX”. *Ciencia y Cultura*, 42: 207-226.
- Browman, David (2007). “La Sociedad Arqueológica de Bolivia y su influencia en el desarrollo de la práctica arqueológica en Bolivia”. *Nuevos Aportes*, 4: 29-54.
- Franco, Daniela (2022). “Alejandro Mario Illanes (1913-1961), el artista de Warisata que concibió al indio como dueño de su propio destino”. *Piedra de agua. Revista cultural*, 27: 22-32.
- Guiteras, Anna (2020). *Warisata en la selva. El núcleo escolar selvícola de Casarabe entre los sirionó, 1937-1948*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Larson, Brooke (2024). *The Lettered Indian. Race, Nations and Indigenous Education in Twentieth-Century Bolivia*. Durham: Duke University Press.
- Loza, Carmen Beatriz (2008). “Una ‘fiera de piedra’ Tiwanaku, fallido símbolo de la nación boliviana”. *Estudios Atacameños*, 36: 93-115.
- Marsh, Erik J. (2019). “Arthur Posnansky, the Czar of Tiwanaku Archaeology”. *Bulletin of the History of Archaeology*, 29 (1): 1-17.
- Martínez, Françoise (2021). *Regenerar la raza. Política educativa en Bolivia (1898-1920)*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- Mendieta, Pilar (2025). “Rescatando el pasado aymara. Los estudios de la Sociedad Geográfica de La Paz a principios del siglo XX”. En *De los Andes a la Amazonía*. La Paz: Plural.
- Pérez, Elizardo (1962). *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: Burillo.
- Posnansky, Arthur (1937). *Antropología y sociología de las razas interandinas y de regiones adyacentes*. La Paz: Instituto Tihuanacu de Antropología, Etnología y Prehistoria.
- Posnansky, Arthur (1940). *El pasado prehistórico del Gran Perú: Tipos Aruwak y Kholla en la cerámica de Tihuanacu*. La Paz.
-

Posnansky, Arthur (1943). *Qué es raza*. La Paz: Instituto Tihuanacu de Antropología, Etnología y Prehistoria.

Quisbert, Pablo (2004). ““La gloria de la raza”: historia prehispánica, imaginarios e identidades entre 1930 y 1950”. *Estudios Bolivianos*, 12: 177-212.

Reyerros, Rafael (1937). *Caquiaviri*. La Paz: s/e.

Rocha, Omar (2019). “Tres indigenismos a través de periódicos y revistas literarias y culturales (1930-1950)”. *Ciencia y Cultura*, 43: 251-259.

Rodríguez, Huáscar (2021). “Estudio Introductorio. Senderos y pedagogías de la educación indigenista”. En Pérez Elizardo. *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional. 11-45.

Salazar Mostajo, Carlos ([1983] 2006). *¡Warisata mía! y otros artículos polémicos*. El Alto: El Cóndor Boliviano.

Salazar Mostajo, Carlos ([1986] 1992). *La Taika. Teoría y Práctica de la Escuela-Ayllu*. La Paz: Juventud.

Schávelzon, Daniel (1993). “La arqueología como ciencia o como ficción. La polémica vida y obra de Arthur Posnansky en Tiahuanaco”. *Todo es Historia*, 309: 32-49.

Soto, Kurmi (2023). “Élites letradas y cultura científica en la Bolivia decimonónica (La Paz, 1876-1879)”. *Revista de Indias*, vol. LXXXIII, núm. 289: 745-775.

Stefanoni, Pablo (2012). “Jano en los Andes: buscando la cuna mítica de la nación. Arqueólogos y maestros en la Semana indianista boliviana de 1931”. *Ciencia y Cultura*, 29: 51-81.

Tancara, Constantino (2012). *La promesa de Warisata*. La Paz: Convenio Andrés Bello.

Vilchis, Arturo (2014). “La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”. *De Raíz Diversa*. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos, 1: 145-170.

Villanueva, Juan (2022). “Avatares de un museo. Colecciones, edificios y personas en relación con el Museo Público de La Paz – Museo Nacional de Bolivia (1838-1961)”. *Estudios sociales del NOA (Nor Oeste Argentino)*, 25: 45-68.

Villanueva, Juan (2023). “Los dos Posnanskys: liberalismo, indigenismo y nacionalismo en el pensamiento arqueológico boliviano (1904-1946)”. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 51: 213-238.

Wahren, Cecilia (2014). “La creación de la Semana indianista. Indianidad, Folklore y Nación en Bolivia”. *Universitas Humanística*, 77: 169-195.

Wahren, Cecilia (2018). “Actualizando el pasado, arcaizando el presente. La patrimonialización de las ruinas de Tiwanaku a comienzos del siglo XX”. *Revista Andina*, 56.

Fuentes hemerográficas

El Diario, periódico de La Paz de circulación diaria, agosto-octubre de 1938.

La Calle, periódico de La Paz de circulación diaria, agosto-octubre de 1938.

La Noche, periódico de La Paz de circulación diaria, agosto-octubre de 1938.

Pasado, ciencia y nación. Análisis del discurso de las arqueologías nacionalistas en Bolivia (años 1950-1970)

Past, Science, and Nation. Discourse Analysis of the Nationalist Archaeologies in Bolivia (1950s-1970s)

Juan Villanueva Criales¹

Resumen

Este ensayo aborda el problema de la “arqueología nacionalista” que se habría desarrollado en Bolivia entre las décadas de 1950 y 1960. Para ello, presenta un análisis crítico del discurso inspirado en los estudios de la subalternidad y en los estudios culturales, donde la ciencia es percibida en sus asociaciones con el poder más que como un frente de avance positivo del conocimiento. El ensayo compara diacrónicamente la obra publicada por Dick Ibarra Grasso, José Fellmann Velarde y Carlos Ponce Sanginés mediante cuatro ejes analíticos: la reivindicación cientificista y su postura respecto a los conceptos de raza y cultura, y los argumentos de origen, cenit y ruptura planteados en las narrativas sobre el pasado prehispánico boliviano. La conclusión principal es que no existe una, sino varias narrativas arqueológicas durante la época; la de Ibarra es dominante en los años cincuenta, pero escasamente funcional al discurso del nacionalismo revolucionario. A continuación, Fellmann plantea una narrativa no científica

1 Doctor en Antropología, docente Investigador (IIAA-UMSA), actualmente cursa la maestría en Teoría Crítica en el CIDES-UMSA. Dos publicaciones recientes, ambas de 2025, son: “Ambigüedades intencionales. Pasados prehispánicos y futuros republicanos en la vida y obra de Vicente Pazos (1779-1852)”. *Historia UC*, 58 (1): 99-124 y “Los críticos de Falb. Ciencia, religión y política en las narrativas bolivianas de pasado remoto durante las décadas de 1870 y 1880”. *Arqueología y Sociedad*, 42: 125-151. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5239-138X>. Correo electrónico: juan.villanuevacriales@gmail.com. <https://>

pero funcional a dicho proyecto político, luego revestida de evidencia arqueológica por Ponce en los años sesenta; ya en los setenta, Ponce crea una narrativa propia —aquella comúnmente denominada “arqueología nacionalista”— mediante desplazamientos que, en realidad, reflejan su adaptación al contexto de dictadura militar.

Palabras clave: teoría arqueológica; historia de la arqueología; nacionalismo; análisis del discurso.

Abstract

This essay addresses the topic of the “nationalist archaeology” developed in Bolivia between the 1950s and 1970s. To do so, it features a critical discourse analysis inspired by subaltern and cultural studies, where science is perceived in its associations with power rather than as a positive front for the advancement of knowledge. The essay diachronically compares the work published by Dick Ibarra Grasso, José Fellmann Velarde, and Carlos Ponce Sanginés, using four analytical axes: the scientific claim and position regarding the concepts of race and culture, as well as the arguments of origin, zenith, and rupture raised in the narratives about Bolivia’s pre-Hispanic past. The main conclusion is that there is not one, but several archaeological narratives during this period; Ibarra’s was dominant in the 1950s but barely functional to the discourse of revolutionary nationalism. Fellmann then proposes another, non-scientific, highly functional narrative for this political project, later reinforced with archaeological evidence by Ponce in the 1960s. By the 1970s, Ponce created his own narrative—commonly referred to as “nationalist archaeology”—through shifts that actually reflect his adaptation to the military dictatorship context.

Keywords: *Archaeological theory; History of archaeology; Nationalism; Discourse analysis.*

Introducción²

Este ensayo aborda críticamente las narrativas arqueológicas bolivianas y sus transformaciones entre las décadas de 1950 a 1970, era comúnmente

2 Agradezco a Claudia Rivera Casanovas, directora del IIAA-UMSA, por el apoyo a este proyecto de investigación. Asimismo, a todos los docentes y compañeros de la Maestría en Teoría Crítica del CIDES-UMSA, especialmente a Luis Claros, docente del módulo de Estudios de la subalternidad y colonialismo, por los productivos comentarios a una primera versión de este ensayo. También al Comité Editor de Umbrales y a los dos revisores anónimos cuyas observaciones contribuyeron a mejorar el presente texto. Finalmente, a Vanessa Calvimontes y Alicia Villanueva por el amor e inspiración constantes.

caracterizada por la hegemonía de una “arqueología nacionalista” o “arqueología revolucionaria”, en la que Carlos Ponce Sanginés (1925-2005) jugó un rol central. Este texto incorpora también la obra de Dick Ibarra Grasso (1917-2000) y José Fellmann Velarde (1922-1982) para brindar un panorama más matizado y completo.

Se tiende a atribuir dos características principales a la arqueología nacionalista: científicidad y funcionalidad política. Así, se ha planteado que la Primera Mesa Redonda de Arqueología Boliviana, celebrada en 1953 (un año después de la Revolución Nacional), inauguró una era de científicidad en el estudio del pasado prehispánico boliviano. Este rasgo la contrapondría a aquella arqueología de décadas previas, donde las ideas y prácticas pseudocientíficas y especulativas de Arthur Posnansky habían sido dominantes. Esta atribución de científicidad fue reivindicada por el propio Ponce inmediatamente después del evento de 1953, organizado por él desde la Alcaldía de La Paz (1957a; 1961), pero también por historiadores más sistemáticos y recientes (Gildner, 2012; Nicolas y Quisbert, 2014; Quisbert, 2004). Varias retrospectivas sobre la historia de la arqueología en Bolivia, planteadas desde una retórica de avance científico disciplinar, plantean que un rasgo de esta científicidad fue el reemplazo del concepto de raza por el de cultura en el núcleo explicativo sobre el pasado prehispánico (Michel, 2009; Rivera y Strecker, 2005). Es decir, la arqueología nacionalista, de corte culturalista, representaría un avance científico sobre las concepciones racistas.

Por otro lado, se ha indicado que la arqueología boliviana de dichas décadas fue funcional al proyecto político-ideológico del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR). Su función habría sido emplazar al sitio arqueológico de Tiwanaku y sus constructores como referentes de un pasado glorioso que exalte los orígenes ancestrales comunes de la bolivianidad, legitimando al mestizaje como fundamento de la identidad nacional (Gildner, 2012; Nicolas y Quisbert, 2014). En uno de los recuentos más críticos al respecto, Juan Albarracín-Jordán (2007: 63) emplea el concepto de “épica” para describir a ambas narrativas arqueológicas, que alcanzan la hegemonía por su relación con las ideologías dominantes de dos momentos sucesivos. Estas épicas son la posnanskiana y la ponceana, y la segunda de ellas corresponde a las décadas posteriores a la revolución de 1952.

Sin embargo, la conjunción de estos rasgos —cientificidad y funcionalidad política— en la arqueología nacionalista plantea un problema cronológico. Un vistazo a la producción intelectual de Ponce permite notar que sus escritos más ideológicamente cargados fueron producidos en los años setenta, después del período de gobiernos revolucionarios (1952-1964). Esta discrepancia no ha pasado desapercibida para los autores mencionados. Albarracín-Jordán (2007) intenta solucionarla planteando que la épica ponceana se desarrolló desde los sesenta, forzando una coincidencia con los últimos años del MNR en el poder. Como se verá, a este argumento lo contradice una revisión diacrónica de la obra de Ponce. Por su parte, Nicolas y Quisbert (2014) argumentan que, más que el relato arqueológico, fueron las prácticas de restauración de Tiwanaku las que lo consolidaron como emblema nacional. Este argumento tampoco se sostiene en cuanto dicha restauración se completó en 1971.

De este modo, los rasgos atribuidos a la “arqueología nacionalista” se distancian en el tiempo: la científicidad se reivindica en la Mesa Redonda de 1953, pero los aspectos politizados de la épica ponceana parecen emerger década y media después. Esta discrepancia genera varias interrogantes: si la narrativa ponceana se desarrolló en los años setenta, ¿en qué consistió aquella de los cincuenta y los sesenta, y quién la desarrolló?, ¿se pueden reconocer continuidades, rupturas y desplazamientos a lo largo de las tres décadas?, ¿cómo se relacionan la reivindicación científicista y la funcionalidad política con los cambios históricos?

Conceptos guía y fuentes

Para ensayar respuestas tentativas a las preguntas planteadas se empleará el marco de los estudios de la subalternidad, que permite emplear el análisis crítico de los discursos como herramienta. Una característica de esta perspectiva es que el conocimiento no se percibe a la usanza moderna, como resultado de un avance o acumulación lineal. Por el contrario, se lo entiende como determinado por estructuras de poder que definen las posibilidades discursivas. En ese sentido es clave la obra de Gayatri Spivak

(2008), según quien incluso aquello que se reivindica como evidencia científica está atravesado por los discursos. De ahí se desprende, por ejemplo, que la incongruencia entre las valoraciones sobre la arqueología nacionalista —ser científica, pero funcional a un proyecto político— sería solo aparente, partiendo de una falsa dicotomía. Es importante notar que esta apelación al modo en que los discursos y el poder estructuran la ciencia afecta también al desplazamiento entre raza y cultura. Como señala Stuart Hall (2019) desde el ámbito de los estudios culturales, la ciencia logra establecer equivalencias entre ambos conceptos para reproducir sistemas clasificatorios humanos en el marco del colonialismo.

Estas nociones dialogan también con los planteamientos de otro autor del grupo de estudios de la subalternidad, Ranajit Guha (2002), que considera la construcción de la historia desde perspectivas nacionalistas en países sujetos a colonialidad. Desde su perspectiva, en esos contextos la historia toma la forma de una representación del sujeto subalterno, una característica que no es exclusiva de las narrativas producidas por los poderes coloniales, extendiéndose a aquellas producidas por los intelectuales emergentes en las nuevas naciones. Así, los subalternos pasan a ser actores contingentes de una historia que no llega a ser narrada desde sus perspectivas, sino que tiene al Estado nacional como sujeto.

Estos conceptos se aplicarán a la arqueología boliviana de los años cincuenta a setenta. Para ello, se ha revisado la producción intelectual publicada por tres autores de la época, analizando algunos aspectos clave de sus planteamientos sobre el pasado prehispánico. El primer autor a analizar es, inevitablemente, el mencionado Carlos Ponce, cuya obra abarca casi siete décadas. El recorte temporal de este ensayo deja fuera del análisis sus trabajos tempranos (Ponce, 1948) y aquellos más tardíos (Ponce, 1995). Sin embargo, es durante las décadas de 1950 a 1970 cuando Ponce produce sus contribuciones más influyentes sobre la arqueología boliviana. Durante ese período, Ponce, militante del MNR, trabaja bajo el ala del Estado boliviano: inmediatamente después de la revolución es Oficial Mayor de Cultura de la Alcaldía de La Paz; desde 1957 hasta inicios de los años setenta encabeza el Centro de Investigaciones Arqueológicas en Tiwanaku (CIAT); y desde 1975 hasta 1982 dirige el Instituto Nacional de Arqueología (INAR). Su

obra durante esas décadas permite observar las transformaciones de su narrativa, desde la Mesa Redonda de 1953, cuyas actas edita en su juventud (Ponce, 1957b), pasando por sus primeros reportes e interpretaciones tras haber excavado Tiwanaku entre 1957 y 1961 (Ponce, 1961), y alcanzando su etapa sintética y reflexiva con textos como *Tiwanaku. Espacio, tiempo y cultura* (Ponce, 1971) o *Panorama de la Arqueología Boliviana* (Ponce, 1978a). Las ideas plasmadas en dichos textos serán complementadas con otras contenidas en trabajos menores del autor.

Sin embargo, la arqueología boliviana de los años cincuenta a setenta no se restringe a Ponce. Existe al menos otro autor influyente y con amplia producción que, aunque de origen argentino, desarrolla su trabajo desde instituciones bolivianas. Dick Ibarra Grasso comienza a investigar la arqueología boliviana durante los años cuarenta, entablado lazos con las universidades de San Francisco Xavier en Sucre y Tomás Frías en Potosí, y coadyuvando a establecer museos arqueológicos locales (Sánchez y Garcés, 2013; Seguí, 1993). Sus primeras publicaciones, por tanto, abordan prehistoria potosina y chuquisaqueña (Ibarra, 1944; Vignale e Ibarra, 1943). Desde 1947 dicta cursos en la Carrera de Antropología de la Universidad Nacional de Tucumán, pero el cierre de la misma en 1951 lo impulsa a trasladarse a Cochabamba, donde funda y dirige el Museo de la Universidad Mayor de San Simón. De modo que, a diferencia de Ponce, Ibarra no contó con el apoyo político ni económico del Estado y trabajó desde fuera del centro de poder paceño. Aun así, para la Mesa Redonda de 1953, la madurez que habían alcanzado sus ideas (Ibarra, 1957a; 1957b) le confirió un rol protagónico. Su narrativa se desarrolla de manera intensa a lo largo de la década de 1950 en artículos publicados en la revista *Khana* y otros medios, y alcanza una síntesis en *Prehistoria de Bolivia* (Ibarra, 1965). Cabe notar que Ibarra abarcó otras áreas de la lingüística y la antropología y también produjo en décadas posteriores (Ibarra y Querejazu, 1986), que caen fuera de este análisis.

El tercer autor analizado es José Fellmann Velarde. A diferencia de los anteriores, Fellmann no fue arqueólogo, sino escritor, político e integrante de la cúpula del MNR. Fue ministro de la Presidencia, Información y Cultura durante los primeros gobiernos de Paz Estenssoro y Siles Suazo (1952-

1960), y ministro de Educación de Paz Estenssoro entre 1960 y 1962. Fue, además, uno de los responsables de la propaganda emenerrista y hombre fuerte del partido en materia de historia y cultura. Poco después de la revolución produjo el *Álbum de la Revolución* (Fellmann, 1953), y ya en tiempos de Barrientos escribiría una *Historia de Bolivia* en tres volúmenes (Fellmann, 1968); sin embargo, esas obras se concentran en otros períodos de la historia, por lo que no entran en este análisis. Su texto sobre el pasado prehispánico, *Los Imperios Andinos* (Fellmann, 1961) fue redactado, como indica el autor, a solicitud del propio Paz Estenssoro. Cabe notar que mientras redactaba este texto, Fellmann era jefe de Ponce, pues el CIAT dependía del Ministerio de Educación. Fellmann indica haber recibido alguna información sobre Tiwanaku de Ponce, quien estaba en plena excavación.

Las narrativas producidas por estos tres autores se analizarán mediante cuatro ejes discursivos. El primero tiene que ver con aspectos metanarrativos, especialmente la reivindicación de cientificidad y su relación con el posicionamiento teórico basado en los conceptos de raza o cultura. Los otros tres ejes corresponden a las narrativas sobre el pasado prehispánico, y organizan tres tipos de argumentos: aquellos relacionados con el origen de las poblaciones y culturas pretéritas; aquellos que identifican y caracterizan el punto máximo de desarrollo o cenit prehispánico; y aquellos que explican los mecanismos de ruptura o descenso desde el cenit hacia momentos posteriores. Para concluir, se retomarán algunos conceptos de los estudios de la subalternidad y se sugerirán líneas de diálogo con otros estudios sobre el pensamiento nacionalista en Bolivia.

Discurso científico y relación raza-cultura

Un primer rasgo a analizar es la reivindicación de cientificidad de los autores y su posicionamiento ante los conceptos de raza y cultura. Tanto Ibarra como Ponce proclaman su cientificidad en la Mesa Redonda de 1953, aunque no por primera vez. Ponce, influido por la teoría histórica cultural estadounidense desde sus años de formación en la Universidad Nacional de Córdoba, había defendido la necesidad de rigurosidad científica en sus

primeros escritos (Ponce, 1948). En cuanto a Ibarra, no tuvo formación académica como antropólogo ni arqueólogo (Seguí, 1993), pero su influencia fue la historia cultural austríaco-alemana o escuela de los círculos culturales (*Kulturkreiselehre*), dominante en la Argentina de los años cuarenta gracias a José Imbelloni. Ibarra reivindicaba como rupturista esta perspectiva basada en el concepto de difusión a escala global:

no es posible seguir ignorando las conclusiones a que ha llegado la arqueología extracontinental, ni perder de vista aún los más ínfimos descubrimientos de la arqueología americana. Trabajando, como hasta ahora se lo hizo, sobre el supuesto de un mundo local originario, se corre el riesgo de crear una interesante novelística, más que una positiva ciencia (Vignale e Ibarra, 1944: 2).

Así, aunque ambos autores se reivindicaban como científicos, disentían sobre la forma teórica de la ciencia arqueológica. En cualquier caso, en la Mesa Redonda esta reivindicación de cientificidad se empleó para confrontar la narrativa arqueológica hegemónica de décadas pasadas, donde el concepto de raza explicaba el pasado y el presente americanos (Posnansky, 1945). A pesar de que Posnansky también se decía científico, sus argumentos habían sido frecuentemente tachados de especulativos por americanistas destacados, como el alemán Max Uhle, el mencionado Imbelloni y el mexicano Juan Comas (Ponce, 1994). Sin embargo, en 1953 —a siete años del deceso de Posnansky— este cuestionamiento se expresó por primera vez desde la arqueología boliviana. Ahora bien, la crítica de Ibarra (1957b) no apunta al racismo posnanskiano, sino a otros aspectos controvertidos, como la construcción de cronologías milenaristas basada en mediciones arqueoastronómicas. Esto se debe a que Ibarra, por su formación teórica, empleaba el concepto de raza. Según la *Kulturkreiselehre*, cada conjunto de rasgos culturales humanos emergió a lo largo de la historia vinculado a determinado pueblo y raza, y fue difundido mediante migraciones.

Desde ese ángulo, no sorprende que durante los años cuarenta y cincuenta Ibarra haya efectuado mediciones antropométricas de cráneos prehispánicos y de poblaciones indígenas vivas para discutir y ampliar las clasificaciones raciales de Canals-Frau o Imbelloni, inspiradas por el esquema del sacerdote austríaco Wilhelm Schmidt (Portugal e Ibarra, 1956).

Solo desde los años sesenta el componente racial desaparece gradualmente de la obra de Ibarra. Esto sugiere, retomando a Hall (2019), que los desplazamientos entre raza y cultura pueden ser graduales y sutiles, operando dentro de marcos teóricos que reivindican cientificidad. Sin embargo, la raza en Ibarra no explica la diversidad social o cultural, como sucedía en las narrativas de Posnansky o en aquellas del tiempo liberal (Díaz Romero, 1920), sino que acompaña y refuerza la definición de las corrientes culturales mediante el estudio de artefactos cerámicos o líticos.

Fellmann, en marcado contraste, nunca se posicionó como científico. Por el contrario, como confiesa en el prólogo de su libro:

Dentro de ese marco, [el libro] tiene la virtud de introducir al lector en la evolución, los hechos y la “historia” del Imperio Aymara. El mérito no es mío. Son varios los antropólogos y arqueólogos que han dedicado experiencia y esfuerzo a esa tarea específica y no he hecho más que hilvanar sus investigaciones, tratar de ubicarlas en la cronología y darles una interpretación (Fellmann, 1961: 6).

Para la sección acerca del Imperio Aymara, la que concierne a este ensayo, Fellmann incorporó un rango amplio de investigaciones de diferentes épocas y orientaciones teóricas. Empleó argumentos producidos por investigadores de inicios de siglo, como Uhle o Means; discusiones antropológicas de Ales Hrdlicka y Paul Rivet; autores de la vertiente difusionista, como Imbelloni y Canals-Frau; arqueólogos estadounidenses, como Bird, Tschopik, Bennett, Rowe y Kidder II, y los peruanos Raimondi y Tello. En el ámbito nacional, se refirió a Emeterio Villamil de Rada, pasando por Bautista Saavedra, José María Camacho, Rigoberto Paredes, Belisario Díaz Romero y Posnansky, hasta los trabajos de Alfred Métraux y Heinz Lehmann. Finalmente, empleó los escritos producidos por Ibarra en la década de 1950 y las clasificaciones cerámicas iniciales de Ponce. Este amplio abanico de autores determina que el enfoque de Fellmann sea ecléctico: por un lado, reconoce oleadas raciales-culturales a la manera de Ibarra, pero presta atención al desarrollo cultural endógeno de una de estas oleadas, que denomina la “civilización andina” (1961: 11). De esta manera, aún en esta narrativa “oficial” del nacionalismo revolucionario en el poder, el concepto de raza está presente, si bien diluido en el trasfondo.

La reivindicación científicista más explícita es la de Ponce, quien, en contraste con Ibarra, aprovechó la Mesa Redonda para cuestionar el racismo de la arqueología posnanskiana, haciendo suyos los cuestionamientos de Comas para resaltar su propia científicidad (Ponce, 1957a). La búsqueda de rigurosidad mediante la descripción sistemática de datos obtenidos en el terreno es marcada en el Ponce de los años cincuenta y sesenta, cuya escritura brinda más importancia al componente empírico que a la interpretación, un rasgo característico de la historia cultural estadounidense. Esta perspectiva teórica es, además, ideográfica, emparentada con el particularismo histórico de Boas, y entiende la cultura como normas compartidas por un grupo que se reflejan en estilos materiales. Esta inclinación es notoria en el estudio de Ponce sobre la cerámica de la cultura Mollo (1957b), su principal aporte a la Mesa Redonda de 1953. En algunas síntesis que cierran su primer ciclo de excavación en Tiwanaku, Ponce es poéticamente entusiasta sobre la científicidad de sus resultados: “el halo de misterio de que se hablaba un decenio atrás se va disipando poco a poco. Es que la ciencia avanza de manera constante” (1970a: 14).

Sin embargo, a fines de los setenta se observa un giro en la noción de ciencia de Ponce. En escritos como *Apuntes sobre desarrollo nacional y arqueología* (1978b) o *El Instituto Nacional de Arqueología de Bolivia* (1978c), cuestiona la ciencia ortodoxa o pura del hemisferio norte, entendiendo a los científicos extranjeros como avanzadas de penetración cultural, que esconden un cariz discriminatorio tras una supuesta neutralidad científica. Ante ese intervencionismo, Ponce reivindica a la arqueología nacional como ciencia aplicada al esfuerzo de desarrollo. Como indica textualmente: “el arqueólogo en los países de abolengo nativo debe descifrar las raíces más profundas del pueblo y las bases mismas de la nacionalidad” (Ponce, 1978c: 5-6).

Este giro justifica la institucionalización de la arqueología boliviana centrada en Ponce desde 1975. Sin embargo, también es una respuesta a aquella arqueología estadounidense que, desde los años cincuenta, estaba en auge en Perú y abordaba lo que sucedía del lado boliviano de la frontera. Las críticas de arqueólogos estadounidenses como John Rowe y Dorothy Menzel al trabajo desarrollado por el CIAT durante los sesenta —y también aquellas producidas por el peruano Luis Lumbreras desde el materialismo

histórico— impulsarán a Ponce a defender su trabajo distinguiendo entre varias “ciencias” y conectando la suya con la idea de nación, como trasluce en frases como: “cuando se defienden los intereses de la patria no importa el vituperio de la catapulta neocolonial” (1978b: 9). Es posible leer estos planteamientos desde Spivak (2008) para notar que el proyecto de Ponce desde mediados de los años setenta consiste no solamente en una recuperación científica de evidencia arqueológica, sino en su acomodo discursivo a las políticas estatales.

Argumentos de origen

De entre los tres autores, es Ibarra quien presta mayor interés a los orígenes de las razas y culturas indígenas. Dichas consideraciones son un requisito de su perspectiva teórica centrada en los procesos de difusión, que le impele a rastrear las corrientes culturales sobre el planeta hasta el territorio boliviano. De hecho, su primera motivación para estudiar Bolivia consistió en comprender las corrientes culturales que alcanzaban el Noroeste argentino. Así, desde temprano, Ibarra tiene claro que las corrientes culturales llegan a la zona andina por la costa peruana, y a la Amazonía por el alto Amazonas, en ambos casos provenientes de Centroamérica. La cantidad de corrientes que identifica no hace sino crecer con los años, a medida que incorpora nuevas evidencias a este armazón. Así, si en un inicio define dos corrientes (Ibarra, 1944), en su síntesis más elaborada (Ibarra, 1965) reconoce hasta ocho, que acá no serán descritas en detalle.

Cabe notar que los estudios de Ibarra desde 1954 sobre el yacimiento de Viscachani, en el Altiplano paceño, y sobre la cultura de los Túmulos en La Paz, Oruro, Cochabamba y Tarija, le permitieron una ampliación cronológica y geográfica (Ibarra, 1956). Hasta ese momento, casi todas las corrientes culturales que había identificado correspondían a una edad con metales, textiles y agricultura, y postulaba para ellas un origen centroasiático y un arribo a las Américas a través de Oceanía y el Pacífico, idea planteada por Rivet. Sin embargo, el contacto con culturas precerámicas de cazadores y recolectores le permitió adscribirse al postulado de Imbelloni

sobre dos orígenes. Según este, las culturas más tempranas, las paleolíticas, habrían llegado desde el Asia a través del estrecho de Behring, mientras que los agricultores de nivel neolítico, eneolítico y de “alta cultura”, habrían arribado por mar desde Oceanía (Ibarra, 1955; 1958a). No obstante, es clave resaltar que profundidad cronológica no equivale a continuidad: en Ibarra, todas las culturas son alógenas y llegan completas, a manera de oleadas. Por tanto, cada corriente migratoria trae ciertas manifestaciones culturales que se observan en diferentes regiones bolivianas. Esta idea se traduce en un argumento constante en su obra:

La mayoría de los investigadores hasta hace muy poco tiempo, y no pocos hoy mismo, reducen la arqueología andina boliviana a la sola fase cultural de Tiahuanaco, la cual, no obstante tener importancia fundamental en toda la arqueología andina, no es la única que se encuentra en Bolivia. Otras culturas, más locales y no tan desarrolladas como aquella, han ocupado diversas regiones y nos han dejado abundantes restos de su pasado prehistórico (Ibarra, 1952: 7).

En la Mesa Redonda de 1953, esta “arqueología panorámica” (Ibarra, 1957a) se reivindica como antídoto al excesivo énfasis puesto en Tiwanaku por la arqueología de Posnansky, y es apoyada también por un joven Ponce.

Fellmann coincide con Ibarra en reconocer corrientes de poblamiento y cultura, aunque admite solo tres. Llamativamente, invierte la propuesta de Ibarra, sugiriendo que la primera y última arribaron al área andina a través de Behring, mientras que la segunda lo hizo desde Oceanía al área amazónica. Sin embargo, casi toda la narrativa de Fellmann se enfoca en la última corriente, que trajo la agricultura incipiente desde la cual se desarrolló la civilización. De este modo, Fellmann se distingue de Ibarra al postular un desarrollo local, que corresponde en términos generales a la cultura de Tiwanaku. En ese sentido, el medio geográfico adquiere un rol trascendental ausente de la explicación de Ibarra:

En el altiplano, la hoya del lago Titicaca constituye un alivio en la batalla por la vida. La producción de alimentos es mayor, gracias a la acción fecundadora de sus aguas y la población, por consiguiente, más numerosa (Fellmann, 1961: 23).

Según Fellmann, estas condiciones constituyeron el epicentro de la domesticación de la papa o “área de la papa”. Como se verá en la sección siguiente, el tubérculo andino se emplaza como la clave del crecimiento demográfico y el desarrollo tecno-económico que permitieron el surgimiento de la civilización y el Estado. Así, aunque Fellmann reconoce la existencia de otras tradiciones culturales en los valles, las tierras bajas o la costa —donde postula el desarrollo de otras civilizaciones en el “área del maíz”—, adscribe a Tiwanaku un rol civilizatorio distintivo dentro del actual territorio de Bolivia, en contraste con el esquema de Ibarra. El mayor valor que Fellmann otorga al Titicaca es, por tanto, un rasgo distintivo de su narrativa: trasluce la necesidad nacionalista de relacionar causalmente el desarrollo histórico prehispánico con el territorio nacional, que se podría interpretar, siguiendo a Guha (2002), como un esfuerzo por vincular la prehistoria indígena con la nación.

En cuanto a Ponce, ya se ha mencionado que durante los años cincuenta parece compartir la búsqueda panorámica de Ibarra, enfocándose en el estudio de culturas arqueológicas alejadas geográfica o cronológicamente de la tiwanakota, como Mollo, en Larecaja, y Chiripa y las torres funerarias del Altiplano central (Ponce, 1957b; 1957c; 1959). Aunque desde 1957 se centra en la excavación de Tiwanaku, en sus primeros reportes le adscribe un origen alóctono, de modo semejante a Ibarra:

Conviene establecer que hasta el momento actual no se ha descubierto en Tiwanaku un período precerámico, vale decir, anterior al uso de la alfarería. **Apareciese** bruscamente la cultura formada y vigorosa en la primera época. Esto se comprueba al examinar los hallazgos del estrato 7 de Kalasasaya. Tal cosa induciría a presumir que su origen no es local sino foráneo. La antigüedad del evento se podría calcular a grosso modo en un milenio antes de Cristo. La cerámica en los comienzos tiwanaquenses se divide en un tipo pintado, preferentemente rojo sobre amarillo, que a veces ostenta también motivos incisos y diseños de felino trazados además con negro y blanco; y en un tipo pulido, con variantes grises, marrones y rojas. Se advierte un cierto parentesco entre ella y las formas y dibujos de la tan famosa alfarería de Paracas-Cavernas en el territorio peruano. También, algo con la procedente de Salinar, de la costa peruana, en la ornamentación (Ponce, 1961: 33-34).

La cita sorprende en relación con lo que propondrá Ponce en sus síntesis más conocidas de los años setenta. Solo cerca de esa década, en *La ciudad de Tiwanaku* (1969), Ponce adopta por primera vez para Tiwanaku la perspectiva de desarrollo endógeno postulada por Fellmann, aunque enfatizando la argumentación sobre el desarrollo civilizatorio y evitando discutir orígenes. A fines de los setenta plantea su propio abordaje: discrepando con sus ideas previas, otorga al desarrollo tiwanakota gran longevidad, remontando sus orígenes a las primeras poblaciones humanas sobre el territorio boliviano:

el arqueólogo nacional tiene la sagrada tarea de elucidar la trayectoria precedente del mismo, desde los orígenes más distantes, cuando el hombre se acomodó a la economía de recolección, atravesando por la culminación brillante que significó Tiwanaku con su perfil imperial y urbano (Ponce, 1978c: 6).

De este modo, Ponce termina combinando la gran profundidad temporal planteada por Ibarra con el desarrollo endógeno continuo de Fellmann. Esta combinación tiene el efecto de emplazar a Tiwanaku como culmen de toda la prehistoria milenaria del territorio boliviano, vinculada teleológicamente con la nación.

Argumentos de cenit

Antes de analizar el modo en que cada autor caracterizó el cenit o culmen de la trayectoria prehispánica en Bolivia, cabe notar un aspecto común a los tres, y por lo demás a gran parte de la arqueología previa: el cenit es Tiwanaku. Sin embargo, los tres autores articulan este culmen de maneras distintas.

La forma en que Ibarra narra el cenit es fiel a los postulados de la *Kulturkreislehre*: las corrientes o ciclos culturales, engendrados en diferentes momentos, corresponden a niveles sucesivos de desarrollo, con lo que existe cierto evolucionismo inherente. En consonancia, la multiplicidad de oleadas poblacionales que llegan al territorio boliviano implicaría el arribo sucesivo de formas culturales con distintos niveles de desarrollo, en una gradiente entre el paleolítico y las “altas culturas”. Desde el inicio de su trayectoria,

Ibarra (1942) reconoce que Tiwanaku reflejaba el arribo a territorio boliviano de la corriente cultural de los Grandes Estados, y en ese sentido ubicó ahí el cenit. Sin embargo, su formulación posee matices distintivos.

Primero, como se ha mostrado en la sección previa, el cenit es de origen foráneo. Es decir, las altas culturas toman forma en Oriente Medio y se desplazan por Oceanía, Centroamérica y la costa peruana para llegar al Titicaca. Ibarra adopta la clasificación de tres períodos de Tiwanaku planteada por Wendell Bennett (1934) con base en las primeras excavaciones sistemáticas en el sitio, y que reconocía tres periodos de Tiwanaku: Antiguo, Clásico y Decadente. Sin embargo, reformula este esquema a manera de corrientes migratorias sucesivas, en términos difusionistas. Así, los antecedentes inmediatos del Tiwanaku Clásico y Antiguo se encontrarían en culturas peruanas como Chavín, Recuay y Nazca (Ibarra, 1955). Este origen se argumentaba mediante similitudes estilísticas, principalmente en cerámica, y representa el reacomodo científico de la evidencia sobre el cual nos alerta Spivak (2008).

Segundo, para Ibarra (1953) el Tiwanaku Clásico, entendido como la cúspide en términos de sofisticación alfarera y escultórica, posee por contraparte una amplitud territorial restringida a la cuenca del Titicaca, mientras que la etapa de mayor amplitud territorial se ubica en la fase siguiente. Ibarra (1957a) rebautiza a esta fase como “Tiwanaku Expansivo”, en lugar de “Decadente”. Sin embargo, el precio de esta expansión militar es la decadencia cultural, con lo que el cenit nunca es absoluto. De hecho, escribe Ibarra:

Es lo más probable que la cultura de Tiahuanaco haya estado subdividida en una serie de formas locales, verdaderas culturas ya independientes, aunque formadas sobre una misma base; la cultura Pucara sería una prueba de ello, ya que es una cultura tiahuanacoide, pero no propiamente Tiahuanaco. Una de estas culturas, acaso una forma provincial del Clásico, ha tomado un gran impulso en sentido militar y dominó a todas las demás, expandiéndose luego por Cochabamba en Bolivia (no llegó más al Sur en este país), y por la Sierra Sur y toda la Costa en Perú, además del Norte de Chile (1955: 197).

Así, para Ibarra, el Tiwanaku Expansivo no descende de la cultura del Tiwanaku Clásico, y este último no implica unidad político-territorial,

lograda solo en la fase expansiva. Esta expansión, además, abarca territorios hoy peruanos y chilenos, pero poco del territorio boliviano. En ese sentido, la misma corriente que originó el Tiwanaku Clásico habría generado después, en los valles cochabambinos y chuquisaqueños, la cultura Nascoide —hoy denominada Omereque— con atributos clásicos (Ibarra, 1965), pero la posterior fase expansiva de Tiwanaku no habría alcanzado esas regiones. De este modo, el autor guarda coherencia con su postura central de que en el resto del territorio boliviano habían existido multitud de culturas, sin circunscribirlas a procesos expansivos desde el Titicaca. En Ibarra no se encuentra, por tanto, una correspondencia entre el cenit tiwanakota y la nación boliviana.

Dicha correspondencia es, precisamente, uno de los aspectos que la narrativa de Fellmann se esfuerza por establecer. Para este autor el cenit, totalmente identificado con Tiwanaku, resulta de un desarrollo agrario endógeno, donde el aumento poblacional engendra transformaciones socio-políticas. De los tres autores, Fellmann es quien mejor explica las mecánicas económicas y demográficas del desarrollo. Así, a una etapa con aldeas de economía autosuficiente sobreviene la época de Grandes Cultivos, donde la domesticación de la papa libera energías para la artesanía, el arte y el intercambio, abriendo el camino a las altas culturas. La subsecuente época de Bronce o Clásica, centrada en Tiwanaku, es la más brillante, ponderándose sus logros culturales y estéticos especialmente en las obras arquitectónicas, que constituyen “el testimonio imponente de una edad durante la cual, el hombre y el tiempo se unieron para luchar contra la piedra, al servicio de un ideal superior de belleza” (Fellmann, 1961: 31). Sin embargo, otro rasgo importante del cenit tiwanakota en Fellmann es el surgimiento de la forma política estatal, al emerger gobernantes y artesanos urbanos mantenidos por el excedente productivo campesino:

Es inútil remarcar que era una sociedad eminentemente agraria, de población campesina en enorme porcentaje, aglutinada alrededor de una urbe principal: Tiwanacu y, presumiblemente, de otras menores. Vale decir, un Estado organizado (1961: 59).

En la siguiente etapa, el Imperio Aymara, el crecimiento poblacional obliga a Tiwanaku a “expandirse o perecer” (Fellmann, 1961: 61). La

expansión militar se facilita por el dominio de las armas de bronce desarrolladas en la etapa previa, con lo que Tiwanaku alcanza el ápice del poder político y gran unidad regional. La amplitud de esta expansión es calculada por Fellmann con base en el reconocimiento de topónimos aymaras sobre una amplísima área que abarca desde el sur del Ecuador hasta Santiago de Chile, incluyendo la mayoría del territorio boliviano. Cabe notar que Fellmann tuvo cuidado en definir al aymara como una lengua y no una raza, para evitar ligarlo con algún fenotipo contemporáneo específico. Al igual que para Ibarra, para Fellmann el cenit tiwanakota no es absoluto: mientras la Edad de Bronce fue la más brillante en términos estéticos, su posterior expansión, potente territorial y militarmente, está acompañada por una disminución de gracia y técnica arquitectónica y artística. Es más, Fellmann la ubica como síntoma de debilidad, pues representa un paliativo temporal a una presión demográfica constante. De todas maneras, Fellmann se distingue de Ibarra por otorgar a ambas fases de culmen —la Clásica y la Expansiva— una forma política estatal unificada, que contrasta con la auto-suficiencia comunitaria de momentos anteriores. Así, la época prehispánica, según Fellmann, tiene como protagonista de la historia —en términos de Guha (2002)— a un brillante Estado pretérito unificado, desarrollado en el mismo territorio que el Estado nacional boliviano y, por tanto, con una continuidad basada en lo telúrico.

Respecto a Ponce, el cenit de la secuencia prehispánica también es Tiwanaku, pero su carácter se va transformando a lo largo de las décadas que dura su investigación. Inmediatamente después de excavar Tiwanaku, Ponce (1961) está concentrado en la evolución de las formas arquitectónicas y artísticas y su relación con la secuencia estratigráfica documentada en el recinto de Kalasasaya. De esta manera, mientras la primera fase constructiva del recinto en piedra arenisca corresponde a la época III, el cenit se ubica en el momento clásico o época IV, con un esfuerzo de embellecimiento y perfeccionamiento basado en el trabajo de la piedra andesita. El parecido con Fellmann puede deberse a que este último accedió a los primeros resultados de excavación de Ponce. Sin embargo, los argumentos de cenit de Ponce también se transforman hacia fines de los sesenta, cuando adopta el concepto de revolución urbana del arqueólogo australiano Vere Gordon

Childe (Ponce, 1968); se desplaza de un enfoque espacial restringido a Kalasasaya y su estratigrafía a una consideración más amplia de Tiwanaku como urbe. Al hacerlo, desplaza el cenit a las fases III y IV, cuando Tiwanaku se convierte en ciudad, superando formas previas aldeanas y autosuficientes. En ese momento Ponce escribe:

Sería imposible ese conjunto de tareas sin un poder de ordenamiento, del que emane la disciplina pertinente, vale decir una organización estatal. También, sin una división detallada de trabajo, minuciosamente planificada, con grupos de especialistas. Tiwanaku, probablemente, estuvo regido por una aristocracia dominante, que se enseñoreaba sobre una vigorosa artesanía compuesta de gremios, ambas mantenidas por la clase inferior campesina obligada a entregar una proporción establecida de sus cosechas, que apuntalaba y sostenía tal superestructura social (1968: 39).

Este acento en el urbanismo se condice con la narrativa planteada por Fellmann en 1961, donde la ciudad expresa el surgimiento de un Estado con diferencias entre clases sociales y una dirección unificada. Sin embargo, después Ponce (1970a) efectúa otro desplazamiento también inspirado en Fellmann, que consiste en reivindicar la época V, aquella posterior al Clásico, como “Imperial”, donde el poderío tiwanakota alcanza su cúspide gracias al descubrimiento del bronce. Es importante notar que no hay referencia alguna al imperialismo tiwanakota en los escritos de Ponce anteriores a 1970 y que no existen, ni en las excavaciones de Kalasasaya ni en la arqueología de Tiwanaku en general, evidencias materiales del uso y fabricación de armas de bronce para la expansión militar. El propio Ponce, consciente de esto, solo pudo forzar la existencia de estas armas apelando a representaciones iconográficas en cerámica y textiles (1978a: 17), en lo que quizá sea el ejemplo más claro de una construcción de la evidencia científica con fines discursivos, retornando a Spivak (2008).

Pronto el carácter belicista e imperial de Tiwanaku adquirirá para Ponce mayor valor que aquel que le confirió Fellmann. Para empezar, su versión del imperio tiwanakota, en comparación con las de Fellmann o Ibarra, abarca menos territorios extranjeros y más dentro de la actual Bolivia, ocupando

el Altiplano meridional, los valles e incluso porciones de la selva (Ponce, 1971), lo que equivale a abandonar el ideal revolucionario de una arqueología “panorámica” y asumir una nueva variante del tiwanakucentrismo que se había cuestionado en los lejanos años cincuenta. De manera sintomática, Ponce evita mencionar las culturas definidas en décadas previas por Ibarra. Sin embargo, el argumento que más delata el énfasis militarista de este Ponce tardío es que el carácter expansivo deja de ser un rasgo exclusivo de la etapa V, permeando todo el desarrollo urbano tiwanakota. Como primer paso en esa dirección, Ponce (1970c) postula que, al inicio de su proceso urbano, Tiwanaku dominó por la fuerza a sus culturas vecinas: Wankarani en el Altiplano central y Chiripa en la cuenca del Titicaca. Poco después, en uno de sus textos clásicos, *Tiwanaku. Espacio, tiempo y cultura*, indica que “en rigor de verdad el sentimiento expansionista de Tiwanaku emergió en la época III, aunque en escala limitada” (Ponce, 1971: 33).

En esa misma obra, Ponce plantea que en la época clásica o IV el Estado tiwanakota habría fundado enclaves de penetración hacia los valles orientales y la costa, como Cochabamba, Arica y San Pedro de Atacama en Chile, la quebrada de Humahuaca en Argentina o Moquegua y Wari en Perú. Para sustentar esta idea, reinterpreta planteamientos provenientes de esas regiones, como los del propio Ibarra, el peruano Lumbreras, los chilenos Núñez y Orellana o el argentino Rex González. Una motivación de este giro es reivindicar, desde una perspectiva nacionalista, el dominio de la antigua cultura boliviana sobre países vecinos, como respuesta a Menzel, quien, desde el Perú, otorgaba a Tiwanaku un carácter misional frente al más militarista estado Wari, centrado en la sierra de Ayacucho (Ponce, 1971: 24). En respuesta, Ponce caracteriza a Wari como un centro virreinal tiwanakota dentro de una secuencia de expansión:

se produjo invasión promovida por ejércitos que partieron de Tiwanaku, en doble escalada, previamente limitada estableciendo enclaves de penetración durante la época IV y procediendo después al avasallamiento y subyugamiento total en la V. Se instituyó como corolario administración propia y dominio que perduró varias centurias de modo severo, a través de organización estatal firme y no feble (Ponce, 1971: 25).

De este modo, Ponce transforma al militarismo en un *leitmotiv* de la sociedad tiwanakota, y lo acompaña finales de los setenta por una reinterpretación de las evidencias cerámicas que lo aleja del esquema original de Bennett, que Ibarra y Fellmann habían respetado. Este desplazamiento consiste en abandonar la idea de una decadencia estético-cultural paralela a la expansión. Así, Ponce pasará a argumentar que la cerámica “decadente” no representa un momento tardío de la secuencia cronológica, sino diferencias estamentales dentro de la sociedad tiwanakota. Es decir, la cerámica tosca sería el utillaje empleado por la población rural, mientras que la alfarería fina sería usada por las élites urbanas. De esta consideración se desprende que la cerámica artísticamente superior no sería exclusiva de la época Clásica, sino que se seguiría produciendo en la época Imperial (Ponce, 1979). Esta relectura de las evidencias ceramológicas implica otra perspectiva teórica donde la cerámica cumple funciones sociales en lugar de solo reflejar culturas, y permite a Ponce emplazar la fase Imperial como un cenit absoluto, cultural y político-territorial. Estas consideraciones vienen acompañadas por el planteamiento de una relación teleológica entre el Estado urbano imperialista de Tiwanaku y el Estado nacional boliviano:

el país se hallaba poblado por cantidad relativamente importante de aborígenes y se había plasmado una sociedad adelantada para su tiempo, peculiarizada por estructura social y económica diversificada. La base del sistema se cimentaba en una agricultura de tipo excedentario, vale decir, con nivel de productividad superior a las necesidades de subsistencia de los propios campesinos del medio rural. El mencionado excedente se invirtió primordialmente en obras de infraestructura, que a pesar de la férula colonial impuesta con posterioridad, se han conservado en diferentes condiciones de preservación [...]. Si cabe el término, el citado excedente se cristalizó en ellas y ahora este se ha traslapado para pasar a configurar el patrimonio cultural precolombino del país. Es el remanente del esfuerzo alquitarado de nuestros antepasados, desde las más remotas épocas y que culminaron en una fase imperial (Ponce, 1978b: 7).

Así, Ponce termina planteando al patrimonio arqueológico como vehículo entre el cenit tiwanakota y la nación boliviana. Este caso permite complementar la idea central de Guha (2002) de que los historiadores

nacionalistas reescriben una historia con el Estado como sujeto. En el caso de los prehistoriadores nacionalistas, que trabajan con remanentes materiales en lugar de textos, es el material repensado como patrimonio, que puede codificar, de modo estable, el vínculo teleológico entre la prehistoria y la nación.

Argumentos de ruptura

Emplazar a Tiwanaku como el cenit de la historia prehispánica boliviana implica explicar las razones de su declive hacia las etapas prehispánicas tardías, frecuentemente vinculadas con los ancestros de los aymaras históricos y contemporáneos. Una vez más, los autores analizados presentan similitudes y diferencias en sus planteamientos sobre las relaciones entre las últimas fases de Tiwanaku y aquello que vino después.

En el caso de Ibarra, un posicionamiento fundamental es su rechazo a la hipótesis de la destrucción de Tiwanaku por una invasión aymara, idea común en la arqueología boliviana liberal (Díaz Romero, 1920) y en algunas narrativas de los años cincuenta (De Mesa y Gisbert, 1958). Para Ibarra, los aymaras son los descendientes directos de Tiwanaku, una idea que compartirán Fellmann y Ponce, aunque con matices propios. Las expresiones materiales posteriores al Tiwanaku Expansivo en el Altiplano del Titicaca y sus valles vecinos son la cerámica Larecaja —que Ponce rebautizará como Mollo— y la Chullpa o Colla, ambas con expansiones territoriales amplias; Larecaja hacia Arequipa, Arica y el Noroeste argentino, y Colla en el Altiplano, entre Arequipa y Chichas (Ibarra, 1953; 1955).

Un argumento muy propio de Ibarra es desarrollado en *El reino Colla y el verdadero origen de los Incas* (1953). Basándose en la crónica de Sarmiento de Gamboa, el autor postula la existencia de un gran reino Colla unificado, con un gobierno central ubicado en Hatuncolla, del lado peruano del Titicaca. Esa perspectiva nada a contracorriente de la idea común de que el Altiplano aymara, para la conquista incaica, estaba fragmentado en pequeños señoríos en guerra o behetrías:

En la historia común que nos presentan la mayoría de los autores, recomponiendo los datos de los cronistas, a la caída del Imperio Colla que identifican con el Tiahuanaco Decadente, olvidándose del Reino Colla histórico, se supone que siguió una “época de behetrías”, que si existió solo pudo ser propia de algunas pequeñas regiones. Esas behetrías no son una organización primitiva: la organización de Estado primitiva es siempre la de reinos teocráticos. Por demás, ya hemos visto que los reyes Collas tenían extensos dominios, aunque su poder real sobre ellos parece haber estado muy debilitado (Ibarra, 1953: 83).

El reino Colla, sucesor territorial de la expansión tiwanakota, habría dominado sobre el Cuzco y tenido a los primeros Incas como vasallos, de donde surge la idea, característica de Ibarra (1958c), de que una reescritura oficial de la historia incaica posterior al reinado de Pachacuti —quien logra vencer a los Collas a traición— borró al reino Colla de sus anales. El reino Colla no fue la única entidad expansiva prehispánica tardía que postuló Ibarra. En los sesenta, al profundizar sus estudios en los valles interandinos, identificó también a la cultura Yampara, de Chuquisaca, como una sociedad expansiva, y la ligó al reino etnohistórico de Tucma (Ibarra, 1965). En suma, Ibarra se caracterizó por postular grandes unidades políticas tardías y, por tanto, el argumento de ruptura está casi ausente de su narrativa.

Una vez más, Fellmann discrepa con Ibarra, dibujando un claro mecanismo de ruptura o “derrumbe” entre el Imperio Aymara de Tiwanaku y lo que denomina “época de Estados Locales”. El imperio, en su cúspide, se sostiene precariamente sobre el trabajo campesino, y una sequía detona una caída catastrófica; el Estado se ve obligado a exigir más impuestos a las provincias y desata rebeliones e invasiones. Los dirigentes de Tiwanaku emigran y las formas artísticas desaparecen.

La situación de confusión y caos provocada por el derrumbe del Imperio Aymara, fue mayor y duró más tiempo en las zonas central y sur de la montaña que en el resto de la región de los Andes Centrales, y determinó una disminución sensible en la cantidad de habitantes, una sangría irreparable en la vitalidad creadora y el número de los estamentos dominantes y un estancamiento notorio en el desarrollo cultural (Fellmann, 1961: 95).

Una idea clave de Fellmann es que, al no haberse desarrollado propiedad privada durante la época tiwanakota, la pérdida de la autoridad estatal implicó un retorno a la autosuficiencia económica y al aislamiento político (Fellmann, 1961: 95). Síntomas de esta desagregación serían la aparición de fortalezas o *pukaras* como reflejo del conflicto, el bajo nivel de la cerámica y la arquitectura, y la dispersión del idioma aymara en dialectos regionales. De este modo, para Fellmann los aymaras posteriores a Tiwanaku no lograron unificarse y sus dirigentes fueron liquidados por los incas. Así, la continuidad poblacional y genética entre Tiwanaku y los aymaras históricos que planteó Ibarra es conservada por Fellmann, pero matizada por un declive organizativo y cultural. Este aspecto de ruptura es crucial para mantener —retomando a Guha (2002)— a los subalternos como actores secundarios de la historia nacional. Los ancestros indígenas de la nación boliviana no deben tener correlato en una nación indígena definida como la Aymara —como sucedía en la narrativa de Ibarra—, porque esto brindaría a dicho grupo un referente pretérito propio por fuera del proyecto nacionalista revolucionario. El retorno del mundo aymara a un estado de dispersión y declive era el prerequisite para que el proyecto mestizo del MNR lo guiara hacia la modernidad.

La perspectiva de Ponce sobre la ruptura atraviesa fuertes transformaciones. En el contexto de la Mesa redonda, trabaja la idea de un “horizonte Mollo”, es decir una influencia post-Tiwanaku de gran amplitud hacia zonas del Perú y Chile, que equivale a la expansión de la cultura Larecaja planteada por Ibarra (Ponce, 1957b). Sin embargo, resulta notable que por entonces Ponce argumentaba, tras su riguroso análisis cerámico, que “el grueso de los elementos componentes de Mollo no exhibe conexiones con Tiwanaku” (1957b: 82), discrepando con el propio Ibarra. De hecho, el primero en insinuar migraciones tiwanakotas a los valles había sido Posnansky (1945: 56), aunque emplazando como destino a la región de Vilcanota, al noreste del Titicaca, en Perú.

Enfrascado en estudiar las fases de desarrollo de Tiwanaku, Ponce no retomó el tema de la ruptura durante los años sesenta. Comienza a considerarlo nuevamente en “Breve resumen de la historia cultural precolombina de Bolivia”, artículo inaugural de la revista *Pumapunku*:

Tiwanaku quedó sumido en el ocaso, huérfano de la conducción de la aristocracia dirigente quizá consumida por la lucha interna [...]. Acaso una disgregación política, en que la metrópoli andina quedó desligada de sus provincias. Dos milenios después de su nacimiento, luego de ser el centro geopolítico del altiplano, Tiwanaku deja de serlo, sin sucesor inmediato [...]. Como consecuencia de la aludida disgregación, el ámbito altiplánico quedó dividido en estados regionales, todos de habla aymara, entre los que se puede enunciar el kolla al noroeste del Titikaka, el lupaka hacia el occidente, el omasuyo al oriente y el pakasa, karanka y lippi al sur. Al parecer, en dos centurias y media desde 1200 a 1450 se sumergieron en luchas infructuosas y como consecuencia en un estado de barbarie o semibaronie, ya que se ignora de edificios relevantes o de emplazamientos urbanos remarcables que daten de esa etapa (Ponce, 1970a: 13).

De este modo, Ponce también se distancia de las ideas de Ibarra y asume los argumentos de ruptura de Fellmann, por los cuales el post-Tiwanaku es disperso y bárbaro, siendo la carencia de urbanismo —y por tanto de Estado— un indicador de este descenso. Posteriormente asumirá como posible causa del colapso la sequía, también postulada por Fellmann (Ponce, 1978a).

Sin embargo, a fines de los años setenta Ponce también introduce nuevos componentes en la narrativa de ruptura. Este desplazamiento consiste en retomar, un cuarto de siglo después, a la cultura Mollo, pero esta vez emplazándola como descendiente de Tiwanaku. En esta ocasión, además, Mollo tiene una capital, Iskanwaya, que es interpretada como un asentamiento urbano que refleja la adaptación de ciertos segmentos de Tiwanaku a los escarpados valles interandinos. De Iskanwaya dice Ponce:

Pertenece a la cultura Mollo, lo mismo que otros asentamientos humanos como Pukanwaya, y Khari en el valle del Llika, que tuvo su hábitat en los valles mesotermos de la vertiente amazónica de Bolivia. Se puede conjeturar que tras el ocaso de Tiwanaku, perdió el altiplano importancia geopolítica y se produjo una emigración hacia los mencionados valles. La agricultura con riego habría permitido un rápido desarrollo y un pleno urbanismo (1977: 17).

El urbanismo sin templos de Iskanwaya delata la secularización de las élites tiwanakotas y la adaptación del sistema a la ecología valluna, pero

reteniendo el carácter estatal, urbano y militarista. Este militarismo está orientado a los grupos selváticos de la región amazónica, pero también al dominio del Altiplano, como redacta Ponce en *Panorama de la arqueología boliviana*:

En ese momento, los pueblos de la meseta pasaron a condición marginal e inclusive de retraso con respecto a la gente del valle, que muy posiblemente tuvo enclaves allí y en la costa. Un modelo totalmente diferente del que preconizan los fervientes partidarios del predominio altiplánico a través de todas las edades (1978a: 22)

De este modo, el reposicionamiento de Mollo como sucesor de Tiwanaku en la franja valluna por Ponce no reemplaza al Altiplano behérrico postulado por Fellmann. Por el contrario, Ponce yuxtapone ambos fenómenos. El Estado urbano y militarista de Tiwanaku adopta como heredera a una sociedad valluna que no tiene a ninguna nación indígena contemporánea como claro descendiente. Esto se debe a que la región de los valles del noreste del Titicaca es multiétnica por la convivencia de poblaciones de habla y cultura aymara, quechua y kallawayá, entre otras. Por contraste, el Altiplano, de clara afiliación aymara, se sume en un “ocaso de barbarie” caracterizado por la disgregación y la ausencia de una autoridad central, al punto de que es sojuzgado por el militarismo Mollo. La perspectiva del post-Tiwanaku propia del Ponce tardío está marcada por la dualidad.

Este nuevo reacomodo de la evidencia arqueológica viene precedido por la aparición del dualismo en los análisis de Ponce sobre la sociedad boliviana, como *Origen del dualismo cultural en Bolivia* (1975a) y *La cultura nativa en Bolivia* (1975b). En ellos Ponce se distancia de la ideología del mestizaje propia del nacionalismo revolucionario y reconoce la coexistencia, en Bolivia, de dos culturas: “la criolla latinoamericana, urbana y castellano parlante, y la nativa, usuaria de lenguas vernáculas. Hay un dualismo cultural incontrastable” (1975a: 17). Ante esa situación, Ponce plantea una alternativa a la propuesta de incorporación del indio a la comunidad nacional que persiguió el proyecto nacionalista de reforma agraria —del cual el propio Ponce fue actor—. La alternativa consiste en “afirmar la coexistencia entre

ambas, ya que su distribución espacial es moteada o taraceada” (Ponce, 1978b: 83), y emprender un proyecto de modernización sin subalternizar a la cultura nativa.

Dicho proyecto es incoherente en tanto modernización implica subsumir una de las dos mitades culturales de Bolivia (la nativa) bajo aquella que ya es moderna (la criolla), y no es en absoluto crítico de las relaciones de poder desiguales. De hecho, en los escritos mencionados Ponce discrepa abiertamente del concepto de colonialismo interno de González Casanova: “Jamás sería conducente calificar a mexicanos o bolivianos, nacidos en su solar, como colonialistas en su territorio” (1975a: 19). Estas relaciones de verticalidad se hacen aún más notables al momento de plantear el rol de la arqueología, adscrita a la mitad “criolla” del esquema dual pues, como se vio líneas arriba, para Ponce los arqueólogos debían descifrar las raíces profundas, nativas, de la nacionalidad (1978c).

Así, el nativismo representa un desplazamiento de la matriz discursiva antes de reacomodar nuevamente la evidencia “científica” arqueológica. El imperio tiwanakota, orgullo de la nación, no desaparece, como planteaba Fellmann, ni pervive en los aymaras, como planteaba Ibarra. Pervive en Mollo, una entidad de descendientes nebulosos que puede ser apropiada por las élites urbanas, estatales y militaristas criollas de Bolivia, y desde allí sojuzga —o moderniza, insertándolo en la historia nacional— a un mundo aymara bárbaro y decadente. Retomando a Hall (2019), es evidente que el enfoque nativista emplea la ciencia para reproducir relaciones asimétricas de poder sin apelar al concepto de raza, empleando íntegramente argumentos culturalistas, lo cual no le resta verticalidad ni violencia.

El enfoque nativista refleja el momento en que la ideología nacionalista del mestizaje abandona la corrección política y se presenta, frontalmente, como un proyecto de élites estatales blanco-criollas que se impone sobre un mundo indígena ajeno a nombre del desarrollo nacional. Quizá esta frontalidad solo haya sido posible como fruto del tiempo de dictadura militar, siendo Ponce un integrante de la maquinaria estatal en torno a cuya figura se concentró toda la práctica investigativa y administrativa de la arqueología boliviana. Como correlato del aparato dictatorial en el ámbito

intelectual, la arqueología social latinoamericana de inspiración marxista no tuvo presencia en Bolivia, como tampoco la tuvo en países vecinos cuyos regímenes estaban vinculados por el Plan Cóndor.

Síntesis y conclusiones

El análisis realizado permite reconocer tres momentos que guiarán esta recapitulación. La arqueología inmediatamente posterior a la revolución de 1952 pretende ser nacional en el sentido geográfico: panorámica, con pretensiones de abarcar todo el territorio boliviano. Como tal, se opone al antecedente inmediato, tiwanakucéntrico, emplazado como síntoma del pensamiento liberal. Sin embargo, el contenido de esta propuesta es la narrativa de Ibarra, alejada de las preocupaciones políticas del MNR y del núcleo de poder estatal. Dado que la narrativa de Ponce no madura antes de 1964, la arqueología dominante durante los gobiernos emenerristas no es funcional al nacionalismo revolucionario. Los orígenes son alóctonos y no están enraizados en el territorio boliviano; las culturas son diversas y no configuran una unidad política; los cenit, incluso en su forma de expansión militar, no resultan de desarrollos locales. Es más, las poderosas entidades expansivas tardías generan potenciales referentes de orgullo prehispánico para pueblos indígenas contemporáneos, con el riesgo de legitimar historias y proyectos políticos autónomos.

Quizá estas inadecuaciones hayan impulsado a Fellman, plenamente afiliado al MNR, a plantear una alternativa desde fuera de la ciencia arqueológica. En su narrativa la civilización de Tiwanaku se hace central y hunde raíces en el paisaje andino. Aunque el cenit sigue siendo relativo, es de desarrollo local; más aún, su tema central es el Estado, la articulación política como superación de la autosuficiencia comunitaria. Fellmann emplaza los logros artísticos y la expansión como motivos pretéritos de orgullo boliviano frente a los vecinos, pero el imperio es una respuesta inevitable, a la vez que el inicio de una implosión de retorno a la autosuficiencia. Así, Fellmann instaaura un mecanismo de ruptura entre Tiwanaku y los aymaras

en términos dicotómicos: a la civilización le sigue la barbarie; al crecimiento, el estancamiento; a la articulación estatal y urbana, la autosuficiencia agraria rural; a la unidad, la disgregación.

Tras el hiato del barrientismo, Ponce se convierte en la voz de la arqueología boliviana, copiando y desplazando los argumentos de Fellmann. Tiwanaku se transforma en el culmen de todo el desarrollo precolombino: ya no resulta de circunstancias tecnoeconómicas, sino de una esencia que se desenvuelve teleológicamente. En consonancia, el cenit se desplaza hacia el imperio; el militarismo deja de ser una fase del desarrollo tiwanakota y se convierte en su *ethos* desde momentos tempranos. En esta teleología, que no es otra que la de la nación boliviana, la expansión imperial de Tiwanaku es un principio unificador del territorio. El fin de semejante entidad no resulta de limitaciones intrínsecas, sino de un evento ambiental fortuito que inicia el descenso a la barbarie. Sin embargo, este descenso no es homogéneo: el declive se circunscribe a un Altiplano aymara militarmente subyugado por la sociedad urbana y estatal, adaptada a los valles interandinos bajo la forma de Mollo. El hecho de que no se planteen descendientes indígenas claros de Mollo permite que las élites urbanas coopten a este heredero de la civilización militar prehispánica. En consonancia, para tiempos de dictadura banzerista la arqueología boliviana ya no necesita identificarse como mestiza: puede confesar su raíz criolla y su rol de recuperar el pasado nativo, otro, subalterno, para integrarlo a la nación.

Luis Tapia (2002), complementando la perspectiva de otro autor de los estudios subalternos, Partha Chatterjee, plantea que el nacionalismo boliviano atravesó las fases de partida, llegada, maniobra y despedida. A riesgo de forzar coincidencias entre dichas fases y las que emergen del análisis, se podría lanzar la hipótesis de que la arqueología nacionalista de partida debe buscarse en el indigenismo prerrevolucionario, concretamente en Posnansky. La llegada, inmediata a la revolución, estaría señalada por Ibarra, en sus escasas coincidencias con el proyecto nacionalista. La maniobra, consolidado el MNR en el poder, sería la narrativa de Fellmann, quien reescribe una prehistoria funcional al discurso nacionalista. Ponce, quien mirando el proyecto nacionalista en retrospectiva plantea la alternativa nativista, encarna la despedida. En cualquier caso, aquello comúnmente

llamado arqueología “nacionalista” o “revolucionaria” está constituido por varias narrativas sucesivas, con desplazamientos conceptuales y valorativos. Por ello las características comúnmente conferidas a Ponce pertenecen a momentos distintos: su cientificismo es inmediato a la revolución, mientras que su imperialismo refleja la adaptación de la narrativa nacionalista al banzerismo.

Sin embargo, Fellmann y el Ponce tardío comparten rasgos centrales. Ambos emplazan a Tiwanaku como el único elemento de orgullo pretérito para la bolivianidad, enraizado en el territorio nacional. Ambos dibujan la ruptura: el colapso civilizatorio, su retroceso a la autosuficiencia y la desarticulación, identificadas con los ancestros aymaras. Aplicando categorías planteadas por Claros (2022) para analizar las lógicas de la identidad en el nacionalismo revolucionario, Fellman y Ponce plantean para el pasado remoto boliviano una figura de plenitud —el Estado, la civilización, la unidad— y otra de abyección —la autosuficiencia, la desarticulación—. El proyecto de desarrollo nacionalista debe legitimarse mediante el entronque ancestral con una era indígena brillante, pero ese brillo no debe permitir al mundo indígena reivindicaciones autónomas por fuera del nacionalismo revolucionario. Los referentes prehispánicos tardíos tienen que ser abyectos para necesitar rescate y guía. Como nota Gildner (2012), otorgar al indio un papel importante en la historia amenazaría menoscabar la sociedad mestiza que imaginaba el MNR. Detrás de este fenómeno se encuentra, retomando a Guha (2002), la representación del subalterno como actor de una prehistoria ajena: la de la nación.

Desde ese ángulo, la arqueología ponceana de los años setenta termina siendo parecida a aquella posnanskiana de los años cuarenta, vinculada al indigenismo y al nacionalismo prerrevolucionario (Loza, 2008; Wahren, 2016). Posnansky (1937) pretendía que las cualidades de la raza constructora de Tiwanaku habían degenerado tras un cataclismo y, como consecuencia, el indígena contemporáneo debía ser dirigido por élites blancas para lograr su potencial. Pensando a la arqueología como legitimadora de discursos, el nativismo de los años setenta traduce este esquema, reemplazando la especulación raciológica por el estudio científico de la cultura. Retomando a Hall (2019), este desplazamiento de raza a cultura mantiene las estructuras

de la subalternidad intactas. Resulta irónico que la narrativa de Ibarra, quien hablaba explícitamente de razas, resulte más amigable con el indígena contemporáneo que la de Ponce, quien las rechazaba científicamente. Con esto no se pretende reivindicar la raciología, sino señalar que el culturalismo puede perpetuar desigualdades similares.

Si bien hemos recorrido los aspectos discursivos de la narrativa ponceana, cabe notar que los mismos tuvieron —gracias al apoyo estatal— expresiones materiales. La restauración de Tiwanaku como escenificación del orgullo pretérito nacional estuvo acompañada por nueva legislación, como el D.S. 5918, de 1961, el que, a través de la inclusión del concepto de “yacimiento arqueológico”, permitió al Estado expropiar no solo ruinas, sino tierras (Gildner, 2012). Asimismo, se impulsó una nueva política museística, que tuvo como consecuencia la creación de repositorios especializados; el Museo Nacional de Arqueología pasó a narrar solo las glorias prehispánicas, desgajadas del presente indígena; estas últimas se presentaban en el Museo Nacional de Etnografía y Folklore (Villanueva, 2022).

A pesar de que la arqueología de estas décadas es invadida por la retórica científicista, el texto que inaugura la arqueología nacionalista revolucionaria fue escrito por Fellmann, un político que confesamente acomodó la evidencia científica a un discurso. Desde fines de los años sesenta Ponce implementó la narrativa de Fellmann, validándola con más evidencia científica. Retornando a Spivak (2008), la evidencia se produce dentro de discursos que no tienen que ver con avances objetivos del conocimiento, sino con el poder. Así, si la narrativa de Fellmann era funcional al gobierno revolucionario, la del Ponce tardío fue su adaptación —empleando las mismas estratigrafías, fechados, tiestos y ruinas— a las dictaduras militares.

En síntesis, la arqueología de los años cincuenta se reivindicó científica, aunque en la versión de Ibarra, que tuvo escasa relación discursiva con el nacionalismo revolucionario. La narrativa que vinculó al pasado prehispánico con los objetivos del MNR en el poder, la de Fellmann, no es precisamente arqueología científica. La célebre épica ponceana, la del imperio de Tiwanaku, la del “nativismo”, se desarrolló en el marco discursivo de la dictadura banzerista; no es un *survival* del nacionalismo, sino su desplazamiento. En conclusión, no existe una arqueología científica propia

del nacionalismo revolucionario. Lo que hay es un conjunto de narrativas sobre el pasado tendientes a emplazar de cierta manera al sujeto subalterno indígena, especialmente aymara, en la prehistoria nacional. De ese modo se legitima su control por las élites gobernantes, con un grado creciente de violencia conforme se transita de los gobiernos revolucionarios a las dictaduras militares, cuando la arqueología estatal se institucionaliza y la investigación del pasado se concentra en la figura de Ponce. Este esquema reproduce la subalternidad de tiempos previos a la revolución, revestida de una pretendida cientificidad. Dicho carácter fue cuestionado por intelectuales próximos al indianismo (Mamani, 1992; Rivera Cusicanqui, 1980), quienes demandaban un lugar para las perspectivas y voces de los indígenas en la producción del pasado. Sin embargo, estos cuestionamientos no fueron incluidos entre las críticas de la nueva arqueología universitaria a la narrativa ponceana (Michel, 2000; Rivera y Strecker, 2005).

Mediante el análisis crítico del discurso, donde la ciencia arqueológica es una práctica vinculada al ejercicio del poder y no un tránsito lineal hacia el conocimiento del pasado, es posible desnudar estos aspectos problemáticos de los conceptos y narrativas de la arqueología de los años cincuenta a los setenta. Algunas de estas narrativas, como la del Estado Tiwanaku expansivo (aunque ya no militar), su colapso y la disgregación de los señoríos post-Tiwanaku, han sobrevivido a la crítica universitaria de los noventa y siguen vigentes. De hecho, la centralidad de Tiwanaku en nuestro imaginario excede el ámbito académico y se ha seguido plasmando como *performance* del poder e iconografía estatal (Nicolas y Quisbert, 2014; Villanueva y Arano, 2024). De este modo, la lectura crítica no es un ejercicio puramente historiográfico ni de complacencia intelectual, sino una necesidad para repensar la práctica presente y futura de la arqueología en Bolivia.

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2025

Bibliografía

Albarracín-Jordán, Juan V. (2007). *La formación del estado prehispanico en los Andes. Origen y desarrollo de la sociedad segmentaria andina*. La Paz: Fundación Bartolomé de Las Casas.

Bennett, Wendell C. (1934). *Excavations at Tiabuanaco*. Nueva York: Anthropological papers of the American Museum of Natural History XXXIV, part III.

Claros, Luis (2022). *Identidades e historias en el nacionalismo revolucionario y el indianismo*. La Paz: CIDES-UMSA/Plural.

De Mesa, José y Gisbert, Teresa (1958). “Las altas culturas. Tiahuanaco y los orígenes del Collasuyo”. En: Vásquez Machicado, Humberto, Gisbert, Teresa y De Mesa, José (eds.) *Manual de Historia de Bolivia*: 21-41. La Paz: Gisbert y Cía.

Díaz Romero, Belisario (1920). *Ensayo de Prehistoria Americana. Tiabuanacu y la América primitiva*. La Paz: Arnó Hermanos.

Fellmann, José (1953). *Álbum de la Revolución, 128 años de lucha por la independencia de Bolivia*. La Paz: Subsecretaría de Prensa, Informaciones y Cultura.

Fellmann, José (1961). *Los imperios andinos*. La Paz: Editorial Don Bosco.

Fellmann, José (1968). *Historia de Bolivia. Los antecedentes de la bolivianidad*. La Paz y Cochabamba: Los Amigos del Libro.

Gildner, Matthew (2012). “La historia como liberación nacional: creando un pasado útil para la Bolivia posrevolucionaria”. *Ciencia y Cultura*, 29: 103-122.

Guha, Ranahit (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.

Hall, Stuart (2019). *El triángulo funesto: raza, etnia, nación*. Madrid: Traficante de sueños.

- Ibarra, Dick (1942). "Una antigua escritura de la región andina". *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, III: 219-239.
- Ibarra, Dick (1944). "Ensayo sobre la arqueología boliviana". *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, IV: 133-150.
- Ibarra, Dick (1952). "La arqueología boliviana". *Ciencia Nueva*, 4: 7-20.
- Ibarra, Dick (1953). "El reino Colla y el verdadero origen de los Incas". *Khana*, 1-2: 80-84.
- Ibarra, Dick (1955). "Esquema de la Arqueología Boliviana". *Zeitschrift für Ethnologie*, 80 (2): 192-199.
- Ibarra, Dick (1956). "Hallazgo de puntas paleolíticas en Bolivia". *Khana*, 17-18: 123-128.
- Ibarra, Dick (1957a). "Un nuevo panorama de la arqueología boliviana". En: Ponce, Carlos (ed.). *Arqueología Boliviana. Primera Mesa Redonda*: 235-285. La Paz: Biblioteca Paceña – Alcaldía Municipal.
- Ibarra, Dick (1957b). "Antigüedad y cronología de Tiwanacu". En: Ponce, Carlos (ed.) *Arqueología Boliviana. Primera Mesa Redonda*: 407-447. La Paz: Biblioteca Paceña – Alcaldía Municipal.
- Ibarra, Dick (1958a). "Los primeros agricultores de Bolivia". *Anales de Arqueología y Etnología*, 14-15: 205-228.
- Ibarra, Dick (1958b). "Los orígenes del hombre americano. Primera población de Bolivia". En: Vásquez Machicado, Humberto, Teresa Gisbert y José de Mesa (eds.) *Manual de Historia de Bolivia*: 9-19. La Paz: Gisbert y Cía.
- Ibarra, Dick (1958c). "La historia "Oficial" del imperio incaico". *Khana*, 31-32: 5-25.
- Ibarra, Dick (1959). "Prehistoria general americana y boliviana". *Khana*, 33-34: 5-37.
- Ibarra, Dick (1965). *Prehistoria de Bolivia*. La Paz y Cochabamba: Los Amigos del Libro.

- Ibarra, Dick y Querejazu, Roy (1986). *30.000 Años de prehistoria en Bolivia*. Cochabamba y La Paz: Los Amigos del Libro.
- Loza, Carmen Beatriz (2008). “Una ‘fiera de piedra’: Tiwanaku, fallido símbolo de la nación boliviana”. *Estudios Atacameños*, 36: 93-115.
- Mamani Condori, Carlos (1992). *Los aymaras frente a la historia: dos ensayos metodológicos*. Chukiyawu: Aruwiwiri.
- Michel, Marcos (2009). “Retrospectiva de la arqueología en Bolivia”. Ponencia presentada al panel “La Bolivia del siglo XXI y los desafíos de las ciencias sociales”, Plan Estratégico e Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la UMSA, 2010-2015. Auditorio de la Facultad de Ciencias Sociales Max Portugal Ortiz, La Paz, septiembre de 2009.
- Nicolas, Vincent y Quisbert, Pablo (2014). *Pachakuti: el retorno de la nación. Estudio comparativo del imaginario de nación de la Revolución Nacional y del Estado Plurinacional*. La Paz: PIEB.
- Ponce, Carlos (1948). *Cerámica Tiwanacota: vasos con decoración prosopomorfía*. Buenos Aires: Emecé.
- Ponce, Carlos (1957a). “Introducción”. En: Ponce, Carlos (edit.) *Arqueología Boliviana. Primera Mesa Redonda*: 15-31. La Paz: Biblioteca Paceña, Alcaldía Municipal.
- Ponce, Carlos (1957b). “La cerámica de Mollo”. En: Ponce, Carlos (ed.). *Arqueología Boliviana. Primera Mesa Redonda*: 33-117. La Paz: Biblioteca Paceña – Alcaldía Municipal.
- Ponce, Carlos (1957c). “Una piedra esculpida de Chiripa”. En *Arqueología Boliviana. Primera Mesa Redonda* (ed. C. Ponce): 120-138. La Paz: Biblioteca Paceña – Alcaldía Municipal.
- Ponce, Carlos (1959). “Investigaciones arqueológicas en Salla”. *Khana*, 27-30: 6-29.
- Ponce, Carlos (1961). *Informe de labores, Centro de Investigaciones Arqueológicas en Tiwanaku: octubre 1957- febrero 1961*. La Paz: Centro de Investigaciones Arqueológicas en Tiwanaku.

Ponce, Carlos (1968). “Perspectiva arqueológica”. En Mille, Max y Ponce, Carlos (eds.) *Las andesitas de Tiwanaku*: 25-43. La Paz: Academia Nacional de Ciencias de Bolivia.

Ponce, Carlos (1969). “La ciudad de Tiwanaku. A propósito del último libro sobre planeamiento urbano precolombino de Jorge Hardoy”. *Arte y Arqueología*, 1: 81-108.

Ponce, Carlos (1970a). “Breve resumen de la historia cultural precolombina de Bolivia”. *Pumapunku*, 1: 7-14.

Ponce, Carlos (1970b). *El colonialismo científico y la desaparición de patrimonio arqueológico de Bolivia*. La Paz: Centro de Investigaciones Arqueológicas en Tiwanaku.

Ponce, Carlos (1970c). *Las culturas Wankarani y Chiripa y su relación con Tiwanaku*. La Paz: Academia Nacional de Ciencias de Bolivia.

Ponce, Carlos (1971). “Tiwanaku: Espacio, tiempo y cultura. Ensayo de síntesis arqueológica”. Ponencia presentada al *VI Congreso de Arqueología Chilena*, Santiago.

Ponce, Carlos (1975a). “Origen del dualismo cultural en Bolivia”. *Pumapunku*, 9: 9-30.

Ponce, Carlos (1975b). *La cultura nativa en Bolivia. Su entronque y sus rasgos principales*. La Paz: Instituto Boliviano de Cultura.

Ponce, Carlos (1977). *Reflexiones sobre la ciudadela precolombina de Iskanwaya*. La Paz: Instituto Nacional de Arqueología.

Ponce, Carlos (1978a). *Panorama de la Arqueología Boliviana*. La Paz: Instituto Nacional de Arqueología.

Ponce, Carlos (1978b). *Apuntes sobre desarrollo nacional y arqueología*. La Paz: Instituto Nacional de Arqueología.

Ponce, Carlos (1978c). *El Instituto Nacional de Arqueología de Bolivia. Su organización y proyecciones*. La Paz: Instituto Nacional de Arqueología.

Ponce, Carlos (1979). *Nueva perspectiva para el estudio de la expansión de la cultura Tiwanaku*. La Paz: Instituto Nacional de Arqueología.

Ponce, Carlos (1994). *Arthur Posnansky. Biografía intelectual de un pionero*. La Paz: CIMA.

Ponce, Carlos (1995). *Tiwanaku. 200 años de investigaciones arqueológicas*. La Paz: CIMA.

Portugal, Maks e Ibarra, Dick (1956). “Antropología física de los indios bolivianos”. *Khana*, 19-20: 18-43.

Posnansky, Arthur (1937). *Antropología y sociología de las razas interandinas y de las regiones adyacentes*. La Paz: Instituto Tihuanacu de Antropología, Etnología y Prehistoria.

Posnansky, Arthur (1945). *Tihuanacu. La cuna del hombre americano*. Tomo 1. Nueva York: J. J. Augustin.

Quisbert, Pablo (2004). “La gloria de la raza”. Historia prehispánica, imaginarios e identidades entre 1930 y 1950”. *Estudios Bolivianos*, 12: 177-212.

Rivera, Claudia y Strecker, Matthias (2005). *Arqueología y arte rupestre de Bolivia. Introducción y bibliografía*. Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut Preussischer Kulturbesitz.

Rivera Cusicanqui, Silvia (1980). “La antropología y arqueología en Bolivia. Límites y perspectivas”. *América Indígena*, XI (2): 212-224.

Sánchez, Walter y Garcés, Fernando (2013). “El difusionismo antropológico y arqueológico de Dick Ibarra Grasso: Homenaje a los cincuenta años de la creación de la primera Escuela de Antropología en Bolivia”. *Anuario de Estudios Bolivianos, Archivísticos y Bibliográficos*, 19: 403-426.

Seguí, Agustín (1993). Perfil biográfico y bibliografía del americanista Dick Edgar Ibarra Grasso. *Revista Interamericana de Bibliografía*, 43 (2): 231-246.

Spivak, Gayatri (2008). “Estudios de la subalternidad. Deconstruyendo la historiografía”. En Mezzadra, Sandro (comp.). *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*: 33-67. Madrid: Traficante de sueños.

Tapia, Luis (2002). *La producción del conocimiento local. Historia y política en la obra de René Zavaleta*. La Paz: Muela del Diablo/CIDES-UMSA.

Vignale, Pedro e Ibarra, Dick (1943). “Culturas eneolíticas en los alrededores de Potosí”. *Sur, Boletín de la Sociedad Geográfica y de Historia “Potosí”, Segunda Época*, 1: 78-119.

Vignale, Pedro (1944). “La cultura Yampara”. *Revista del Instituto de Sociología Boliviana (ISBO)*, 3: 1-10.

Villanueva, Juan (2022). “Avatares de un museo. Colecciones, edificios y personas en relación con el Museo Público de La Paz – Museo Nacional de Bolivia”. *Estudios sociales del noa*, 25: 45-68.

Villanueva, Juan y Arano, Salvador (2024). “Los pasados frente al patrimonio. Arqueología durante los primeros años del Estado Plurinacional Boliviano (2006-2019)”. *Comechingonia*, 28 (3): 187-212.

Wahren, Cecilia (2016). *Encarnaciones de lo autóctono. Prácticas y políticas culturales en torno a la indianidad en Bolivia a comienzos del siglo XX*. Buenos Aires: Teseo/Universidad de San Andrés.

Maestros en Bolivia: formación, remuneración y políticas*

Teachers in Bolivia: Teacher Education, Remuneration, and Policies

Manuel E. Contreras¹

Resumen

Este artículo analiza la profesión docente en Bolivia a partir de tres fuentes: i) una revisión de literatura histórica, etnográfica y de economía de la educación; ii) la evidencia experiencial y testimonial del reciente Congreso Plurinacional de Educación; y iii) microdatos de hogares 2006-2023. Sostengo que la combinación de formación única

* Reconozco el uso de ChatGPT-5 como apoyo en la redacción de este artículo, en particular para mejorar la prosa, elaborar síntesis preliminares de algunas obras citadas y sugerir ajustes de estructura y conclusiones. Todas las propuestas fueron evaluadas críticamente y contrastadas por mí con las fuentes originales. La interpretación de la evidencia y el contenido final del manuscrito son de mi exclusiva responsabilidad. Agradezco los valiosos comentarios de Nicolás Irazoque Sillerico, Luz Jiménez, Wilson Jiménez, Patricia Marín, Jorge Rivera, Jiovanny Samanamud, Adriana Tordoya y de dos evaluadores externos de versiones previas. Cualquier error u omisión remanente es únicamente mío.

1 Doctor por Columbia University (1990) y magíster por la London School of Economics (1980). Su investigación abarca la historia económica, tecnológica y educativa, así como la historia ferroviaria y la infraestructura de transporte en Bolivia. Entre sus trabajos recientes sobre educación destaca “Radiografía de la educación boliviana en 1931. La segunda visita del Dr. Georges Rouma”, *Historia. Revista de la Carrera de Historia*, núm. 52 (2023): 9-37. Es autor de *El surgimiento de la ingeniería en Bolivia. Formación y ejercicio de la profesión, 1900-1964* (Plural editores, 2023). Es miembro de número de la Academia Boliviana de la Historia y profesor de Historia Empresarial en la Universidad Privada Boliviana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0122-9881>. Correo electrónico: manuel.e.contreras.c@gmail.com.

y pública con un régimen salarial macropresupuestario elevó credenciales y condiciones laborales, pero no cerró la cadena formación → práctica de aula → aprendizaje debido a una selectividad de ingreso insuficiente, un acompañamiento situado escaso y una progresión profesional débilmente vinculada a evidencias. Los hallazgos incluyen: ajuste de cupos y admisiones (2010-2023) con tasas de graduación cercanas al 80%; déficits en seguimiento en aula y portafolios; rediseño de la evaluación docente en 2023 con prueba disciplinar; y limitaciones de literacidad. La contribución de este texto es articular esa evidencia en una agenda de cuatro frentes: elevar la selectividad; transformar la formación continua hacia el acompañamiento en escuela; instalar una carrera por evidencias con incentivos preferentemente colegiales; y gobernar con transparencia y datos abiertos. En línea con la experiencia regional, el énfasis se desplaza de “más cursos y más salario” a mejor práctica y a incentivos vinculados con resultados verificables.

Palabras clave: política docente en Bolivia; formación inicial y desarrollo profesional docente; evaluación del desempeño y carrera por evidencias; salarios y remuneración docente.

Abstract. *This article examines the teaching profession in Bolivia drawing on three sources: (i) a review of historical, ethnographic, and economics-of-education scholarship; (ii) experiential and testimonial evidence from the recent Plurinational Education Congress; and (iii) household microdata for 2006–2023. It argues that a single public provider of initial teacher education, combined with a centrally determined macro-fiscal pay regime, improved credentials and working conditions but failed to close the formation → classroom practice → learning chain due to limited admissions selectivity, scarce school-embedded coaching, and a career structure only weakly linked to evidence. Findings include adjustments to quotas and admissions (2010–2023) with graduation rates near 80%; deficits in classroom follow-up and teaching portfolios; a 2023 redesign of teacher evaluation that introduced a disciplinary test; and persistent literacy limitations. The article’s contribution is to integrate this evidence into a four-pillar agenda: raise admissions selectivity; reorient in-service training toward school-based accompaniment; institutionalize an evidence-based career structure with predominantly collegial (school-level) incentives; and strengthen governance through transparency and open data. In line with regional experience, the emphasis shifts from “more courses and higher pay” to enhanced classroom practice and incentives tied to verifiable outcomes.*

Keywords: *Teacher policy in Bolivia; Initial teacher education and in-service professional development; Performance evaluation and evidence-based career ladders; Teacher salaries and remuneration.*

Introducción

En América Latina y el Caribe (ALC), la calidad docente es una de las principales restricciones para alcanzar sistemas escolares de alto desempeño². La evidencia comparada converge en señalar que los estándares de ingreso poco exigentes, el dominio disciplinar insuficiente, la desconexión entre desempeño y carrera profesional y el liderazgo escolar frágil erosionan la profesionalización y los aprendizajes. Bolivia comparte estas tensiones, aunque con rasgos propios: formación inicial pública y unificada a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y sus unidades académicas (ESFM/UA), actualización en servicio con cobertura nacional a través de la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO) y un régimen salarial anclado en la antigüedad, débilmente vinculado al desempeño (pese a la existencia de un examen de ascenso de categoría) y definido por la política macropresupuestaria. Este andamiaje, aunque necesario, resulta insuficiente si no se traduce en prácticas observables en aula y en señales de carrera basadas en evidencias.

Este debate no es exclusivo de Bolivia: forma parte de una discusión más amplia sobre la profesionalización docente en América Latina. Como plantea Gortazar (2025), los sistemas educativos más efectivos comparten tres elementos estructurales: estándares profesionales claros, procesos de selección rigurosos y mecanismos de evaluación vinculados a trayectorias profesionales. Estos componentes crean un ecosistema que alinea expectativas, desempeño y desarrollo profesional, permitiendo que la docencia funcione como una verdadera palanca de desarrollo económico y social.

-
- 2 Para una síntesis de la investigación en este ámbito, véase UNESCO-OREALC (2012: 110), que explícitamente argumenta que: “Investigaciones como las del PISA confirman que la calidad de los maestros, que se expresa en los tres componentes centrales de la institucionalización —conocimientos, valores y prácticas—, sigue siendo uno de los principales correlatos de buenos resultados educativos. La relevancia que actualmente se concede al trabajo docente como uno de los factores decisivos para una educación de calidad y equitativa representa un desafío enorme para la profesión y para quienes inciden en su fortalecimiento. La opción por una educación inclusiva, que aspira a garantizar el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes eleva también sustancialmente los requerimientos que la sociedad formula a los cuerpos docentes”.
-

Situar el caso boliviano en esta perspectiva comparada permite entender sus desafíos no como anomalías, sino como parte de un patrón más amplio de tensiones institucionales en la región.

El artículo realiza tres aportes: i) sintetiza críticamente la literatura histórica, etnográfica y de economía de la educación sobre docencia en Bolivia; ii) analiza la evidencia reciente del Congreso Plurinacional de Educación (2024/2025) en formación y evaluación; y iii) actualiza perfiles y salarios (2006-2023) con microdatos de hogares. Con esa base, propone una agenda en cuatro frentes —selectividad de ingreso, acompañamiento situado, carrera por evidencias y datos abiertos— y discute su viabilidad política.

El análisis triangula tres fuentes: i) revisión crítica de literatura histórica, etnográfica y de economía de la educación; ii) evidencia administrativa y testimonial del Congreso Plurinacional de Educación de 2024; y iii) microdatos de hogares 2006-2023. Los resultados son asociativos y no permiten inferencias causales. En microdatos, se define *docente* como ocupación en enseñanza como empleo principal (CIUO/Clasificador nacional); el *sector* se distingue en fiscal y convenio/privado; la *dedicación* plena se aproxima por ≥ 30 -35 horas semanales y la *pluriactividad* como segunda ocupación. El *ingreso por hora* se construye como ingreso laboral mensual neto/horas habituales, *deflactado a 2023* (IPC). Se contrastan cuatro grupos de referencia: fuerza laboral, asalariados, asalariados terciarios y profesionales.

El artículo se organiza así: i) una síntesis de lecciones regionales; ii) una revisión bibliográfica en tres corrientes; iii) un análisis de la evidencia reciente sobre formación docente a partir de las Conclusiones del Congreso Plurinacional de Educación realizado en Tarija (25-29 de noviembre de 2024) (Ministerio de Educación, 2025); iv) resultados del estudio de salarios docentes para 2006-2023 con base en las Encuestas Integradas de Hogares (Tordoya y Jiménez, 2025), en diálogo con la línea analítica de Urquiola *et al.* (2000); v) una discusión sobre las debilidades del ciclo formación-práctica-resultados; y vi) conclusiones, con una agenda operativa de política pública.

Sostengo que, en Bolivia, el diseño de “formación única y pública”, combinado con un esquema salarial predominantemente administrado por la política macro, ha generado importantes avances en credencialización y condiciones laborales. Sin embargo, aún carece de los mecanismos de

transferencia efectiva al aula y de reconocimiento diferenciado del desempeño, factores que la literatura internacional asocia con mejoras sostenidas de los aprendizajes (OECD, 2022; UNESCO, 2022). Por ello, la agenda estratégica no consiste únicamente en ampliar la formación o incrementar salarios, sino en una reingeniería del vínculo entre: i) selectividad en el ingreso a la docencia, ii) calidad de la formación inicial y continua, iii) observación y retroalimentación en aula, y iv) progresión profesional fundamentada en evidencias, sin renunciar al horizonte de equidad que caracteriza al sistema boliviano.

Lecciones regionales: incorporar–desarrollar–motivar

Antes de analizar el caso boliviano resulta pertinente presentar un panorama regional, viendo lo que funciona —y lo que no— en materia de políticas docentes. Tres bloques de evidencia comparada identificados por Bruns y Luque (2015) son particularmente relevantes para contextualizar el debate nacional:

1. La calidad docente como restricción vinculante. ALC exhibe, en promedio, menor tiempo efectivo de instrucción y experiencias de aula menos ricas que las de los sistemas de referencia internacional. Estudios recientes reportan que en los países analizados los docentes dedican el 65 % o menos del tiempo a instrucción (frente a un referente del 85 %), usan poco los materiales disponibles —en especial de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)— y muestran dificultades para sostener el involucramiento estudiantil. Este “déficit de práctica” coexiste con brechas de dominio disciplinar (por ejemplo, en Perú, el 84 % de los maestros de sexto grado quedó por debajo del nivel 2 en una evaluación de 2006, donde el nivel 3 indicaba dominio de los contenidos de matemáticas de sexto grado), y con un paisaje regional donde casi ningún cuerpo docente (posible excepción: Cuba) alcanza estándares globales altos.

2. Tres palancas de política. La literatura resume la agenda en tres verbos: incorporar, desarrollar y motivar. Esto implica elevar requisitos de ingreso, alinear la formación inicial y en servicio con estándares de manejo

docente observables, e introducir señales creíbles de carrera y remuneración asociadas a evidencias de desempeño. Experiencias recientes en Chile y Perú, con matices diferenciados, ilustran intentos de avance en esas direcciones.

3. El desafío político. Más allá de lo técnico y fiscal, la restricción medular es política: la densidad sindical del magisterio exige pactos de largo plazo —con reglas estables y legitimidad— para sostener reformas de carrera, evaluación y formación. El avance, cuando ocurre, suele ser incremental y negociado.

Este marco orienta el análisis del caso boliviano: en qué medida las instituciones docentes movilizan la evidencia y la convierten en cambio.

Formación, escuela y gobernanza del magisterio boliviano: estado del arte

A efectos de ordenar una literatura vasta y heterogénea sobre la docencia en Bolivia, resulta útil el esquema tripartito que distingue: i) la formación docente en perspectiva histórica, ii) la historia social y la microhistoria escolar, y iii) la condición socioeconómica y la gobernanza del magisterio. Este marco permite leer continuidades y rupturas institucionales desde comienzos del siglo XX, comprender cómo o hasta qué punto las normas “viajan” —o no— al aula y, a la vez, situar la profesión docente en el entramado de incentivos, reglas y relaciones de poder³.

En el primer eje —la formación en perspectiva histórica⁴— destacan cuatro aportes. Cajías de la Vega (2011) ofrece un recorrido de largo plazo, desde fines del siglo XIX hasta inicios del XXI, y articula en un mismo arco la Reforma Educativa de 1994 y la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (LASEP). Su contribución combina reconstrucción documental con orientación de política pública: mapea hitos, dispositivos de formación (como el PROEIB/

3 Para una revisión bibliográfica más centrada en los efectos de la Reforma Educativa de 1994 y la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez que en la formación docente, véase Carrión Justiniano (2022), cuya revisión incluye varios de los aportes analizados a continuación.

4 En este mismo eje véase también Yapu (2007) y Aillón Soria, Calderón Jemio y Talavera Simoni (2009).

PINS-EIB)⁵ y virajes institucionales —incluida la licitación de institutos de formación de docentes a universidades— para cerrar con un decálogo propositivo de “imperativos” para la formación docente. Al insistir en “continuidades y rupturas”, muestra cómo los ciclos políticos reconfiguran, sin borrar del todo, herencias de larga data.

Por su parte, Lozada Pereira (2006) aporta una lectura histórico-comparada que desciende de la narrativa normativa a un diseño institucional concreto. Su tesis central plantea la integración entre universidad y normales —la primera como ancla disciplinar y las segundas como depositarias de tradición pedagógica—. Con ello plantea elevar la formación inicial al nivel superior. El valor de su balance radica en empalmar diagnóstico y diseño: perfila un sistema de evaluación que vincule desempeño con formación continua para promoción y remuneración, desplazando la discusión desde el currículo hacia incentivos y profesionalización efectivos. El propio inventario del sistema —peso de los institutos normales superiores (INS), egresos anuales, precariedad de INS rurales— y su análisis de brechas urbano-rurales y politización del campo refuerzan la necesidad de una gobernanza que articule evaluación, desarrollo profesional y equidad territorial.

Talavera Simoni (2011) interpreta la resistencia docente a las reformas como fenómeno de raíces históricas y culturales antes que coyuntural. Su periodización —de la formación de la educación pública a 2005— repone a los maestros y a las comunidades indígenas como actores de la educación pública y sugiere que, tras décadas de inflación y ajuste, emergieron “culturas magisteriales salarialistas” que ayudan a entender por qué, pese a la expansión de cobertura desde 1994, la calidad siguió rezagada. El libro no solo reinterpreta hitos como Warisata; también provee una base empírica sólida (legislación, series, presupuestos y salarios) y recomendaciones de política en clave de continuidades/rupturas.

Finalmente, Ivonne Ramírez Martínez *et al.* (2025) presenta una lectura histórico-comparada de la formación inicial docente organizada en tres

5 Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe, a cargo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Andes (PROEIB-A).

ciclos normativo-pedagógicos: el Código de la Educación (1954-1994), la Reforma Educativa (Ley 1565, 1994-2009) y la Ley 070 LASEP (desde 2010). Sostiene que, más que seguir de forma consistente los paradigmas psicopedagógicos internacionales, la praxis formativa ha respondido a los modelos políticos de cada período, con persistencia de rutinas reproductivas en el aula pese a los declarados cambios de enfoque. En el plano institucional y de gobernanza, documenta la transformación de las escuelas normales en INS en 1994 (Ley 1565), su posterior conversión en ESFM/UA en 2009, el inicio de la formación de cinco años en 2010 y la consolidación de 27 ESFM y 20 unidades académicas en ese mismo año, junto con hitos posteriores, como la aprobación del nuevo currículo base en 2011, la primera promoción en 2014 y la actualización curricular de 2015.

Además, registra compendios normativos (2013, 2018) que estandarizan evaluación, investigación, trabajo de grado, residencias y otros procesos, aportando una línea de tiempo clara para 2009-2015. En el plano curricular, describe el tránsito de diseños disciplinares y por objetivos hacia propuestas modulares y transversales, hasta un modelo mixto que combina disciplinas y “campos de saber” mediante ejes articuladores; a lo largo de todo el período, la dimensión didáctica permanece como componente constante. El balance concluye que la agenda vigente busca profesionalización con competencias teórico-prácticas orientadas al saber qué, cómo y para qué enseñar, pero advierte que la cristalización de estas intenciones en la práctica cotidiana de aula sigue siendo una tarea pendiente.

El segundo eje —historia social y microhistoria— coloca la lupa en la vida cotidiana escolar. Un texto fundacional, el de Subirats y Nogales (1989), constituye un punto de inflexión: a partir de trabajo de campo en escuelas urbano-marginales y rurales de La Paz, conceptualiza la doble condición del docente —profesional y asalariado— y muestra que cada escuela “refracta” la norma, produciendo condiciones específicas de trabajo que inciden en el desempeño. Documenta, además, asimetrías estructurales derivadas de la ingeniería administrativa (división urbana/rural, traspasos, escalafón) y ofrece un mapa operativo del trabajo docente (técnico-administrativo, técnico-pedagógico y social). Esta perspectiva desplaza la “culpabilización”

del magisterio y lo repone como sujeto en contextos institucionales que moldean su acción.

En esa misma clave micro, Talavera Simoni (1999) convierte la escuela pazeña en “laboratorio histórico”: una etnografía que reconstruye procesos, ritmos y apropiaciones “desde abajo”. De allí emergen categorías que siguen siendo herramientas analíticas vigentes: los “filtros” de la reforma —tiempo pedagógico, hacinamiento, infraestructura— que condicionan la recepción del cambio; la “mezcla” metodológica como saber práctico construido colectivamente; el “efecto formativo” de los módulos sobre prácticas y tiempos de clase; y la centralidad de la dirección escolar y la asesoría pedagógica como teclas (limitadas) de mejora en servicio. Talavera abre así una agenda de historia social de la escuela centrada en trabajo docente y mediaciones institucionales, insustituible para comprender por qué las innovaciones no viajan linealmente del decreto al aula.

El tercer eje —condición socioeconómica y gobernanza— reencuadra el debate con lentes de economía laboral e institucionalismo. El estudio de Urquiola *et al.* (2000) marca un antes y un después al pasar de “¿están bien pagados los maestros?” a “¿cómo diseñar pagos e incentivos que atraigan y motiven a mejores docentes?”. Su estrategia empírica —encuestas de hogares, Sistema de Medición de Calidad (SIMECAL), encuesta a maestros y trabajo cualitativo— fija un estándar metodológico poco común en el país. Entre sus hallazgos destacan que: salarios y credenciales observables no explican mejoras en logro una vez controlado el contexto del estudiante; motivación y desempeño declinan con la antigüedad asociada a remuneraciones; y los marcos institucionales importan, pues en privados y de convenio se perciben reglas que premian el esfuerzo, asociadas a mayor dedicación y resultados. De allí se desprende una agenda: evitar aumentos indiscriminados, vincular remuneración con desempeño, privilegiar incentivos colectivos bien diseñados y ampliar el “público” que la docencia atrae.

Desde otra arista de gobernanza, Anaya (2009) reconstruye la genealogía sindical del magisterio —con su histórica fractura urbano-rural— y documenta mecanismos de poder gremial (afiliación obligatoria, descuentos automáticos). Al situar la Reforma de 1994 y la LASEP en un arco de larga duración, sugiere que los incentivos y la organización gremial condicionaron

tanto la profesionalización como la recepción de las reformas, alimentando resistencias pese a avances cuantitativos. Este puente entre historia política y política educativa ayuda a entender por qué cambios de diseño no necesariamente alteran prácticas si no se tocan las “reglas del juego” del campo docente.

Finalmente, Lopes Cardozo (2012) reubica la formación inicial (Normales/ESFM) en el centro del proyecto estatal de “descolonización” a partir de 2006, leyendo la educación como campo de disputa hegemónica más que como mera reforma curricular. En diálogo con la historia de larga duración y la etnografía escolar, incorpora un andamiaje teórico —justicia social, enfoques gramscianos y análisis crítico del discurso— para contrastar la Reforma de 1994 con la LASEP y proponer categorías analíticas más pertinentes al caso boliviano (por ejemplo, “sistemas de rendición de cuentas” y “resistencias y contrapautas”). La docencia aparece, así, como actor con agencia, pero constreñido por inercias institucionales, lo que introduce con nitidez la dimensión política de la formación y de la carrera.

Vistas en conjunto, estas tres corrientes sostienen un diagnóstico que articula niveles de análisis. La historia institucional muestra que la formación docente ha oscilado entre ciclos de reforma y periodos de inercia, con intentos recurrentes por anclar la formación inicial en instituciones con mayor densidad académica —ya sea a través de la integración normal-universidad, ya sea mediante dispositivos de acreditación y evaluación—, y que cada viraje dejó capas superpuestas más que reemplazos completos. La microhistoria escolar recuerda que, sin tiempos pedagógicos reales, sin liderazgo escolar y sin acompañamiento situado, los decretos no se convierten en práctica; el aula filtra (y a veces neutraliza) la norma. Los estudios de incentivos advierten que ni la credencialización formal ni los incrementos horizontales por antigüedad por sí solos mejoran aprendizajes; lo que sí tiene correlación con mejores resultados son reglas de juego que premian el esfuerzo, una dedicación suficiente y un clima de responsabilidad por los resultados.

Este diagnóstico compuesto permite volver al título de la sección —“perfil, formación y remuneración”— con un hilo conductor. Sobre el perfil, la evidencia empírica sugiere un mayor número de maestras, orígenes socioeconómicos más bajos y una proporción considerable que eligió la

docencia como segunda opción, especialmente en grandes ciudades; ello obliga a pensar mecanismos de atracción de talento que operen antes del ingreso, durante la formación y en la primera inserción laboral. La lección es doble: más selectividad de entrada y señales tempranas de carrera que hagan creíble la promesa profesional.

En materia de formación, el balance histórico-comparado indica que el problema no es solo “qué” se enseña en las ESFM/UA, sino “cómo” se traslada al aula. La literatura micro sugiere tres enfoques: asegurar condiciones mínimas de práctica (tiempo pedagógico, tamaños de clase e infraestructura); institucionalizar la dirección escolar y la asesoría como dispositivos de desarrollo profesional en servicio (no como control burocrático); y promover el “saber práctico” que emerge de la mezcla metodológica y el trabajo colegiado. Integrar universidad y normales —en términos de investigación aplicada, evaluación y actualización disciplinaria— parece una ruta prometedora, pero solo si se acompaña de mecanismos de tutoría y observación entre pares que retroalimenten el desempeño real.

Respecto a la remuneración, la evidencia comparada boliviana es cristalina: el diseño salarial debe moverse de un esquema basado en la antigüedad y en las credenciales observables, hacia arreglos que combinen base suficiente con incentivos por desempeño, preferentemente colectivos a nivel de escuela para cuidar el clima⁶. Al igual que en muchos países en ALC, el esquema remunerativo docente en Bolivia es uniforme: no reconoce diferencias de esfuerzo, habilidades ni desempeño. La remuneración está

6 Adicionalmente, como anota Vaillant (2013: 193), la evidencia muestra que, si bien las remuneraciones y los incentivos influyen en la decisión de ingresar y permanecer en la docencia, los maestros también valoran de forma decisiva el reconocimiento profesional, especialmente cuando está ligado al buen desempeño. En América Latina han surgido iniciativas de la sociedad civil —como los premios Educador Nota 10 (Brasil), Compartir al Maestro (Colombia), Maestro Cien Puntos (Guatemala), ABC (México) y Maestro que Deja Huella (Perú)— orientadas a jerarquizar socialmente la figura docente mediante la celebración de logros e identificar y difundir prácticas pedagógicas exitosas. Aunque la evidencia sobre su impacto en la valoración social y en resultados es aún incipiente, estos premios aparecen como instrumentos prometedores y complementarios a políticas más estructurales para mejorar el reclutamiento, la retención y el desempeño docente.

débilmente vinculada a las tareas efectivamente realizadas en la escuela; no incorpora pagos diferenciados por especialidades con escasez relativa ni por resultados, y la progresión salarial descansa sobre la antigüedad, premiando la permanencia por encima del rendimiento (Vaillant, 2020). La propuesta, entonces, es de un modelo híbrido que, sin dejar de lado la antigüedad, incorpore criterios de rendimiento.

Una reforma de carrera que vincule evaluación formativa, progresión por tramos y oportunidades de desarrollo profesional con resultados verificables —incluyendo mejoras de la práctica observadas, progreso de estudiantes y contribuciones a la comunidad escolar— es más coherente con los hallazgos disponibles que nuevas rondas de aumentos horizontales o exámenes desconectados del aula.

El diálogo entre los tres ejes también permite identificar cuellos de botella políticos. Anaya muestra que la densidad sindical y la histórica brecha urbano-rural configuran un terreno donde las reformas requieren pactos creíbles y reglas estables; Lopes Cardozo recuerda que cada cambio curricular disputa sentidos en un campo de poder y que la “descolonización” de la formación necesita tanto símbolos como instituciones. Si se busca una carrera que “siga a la evidencia”, hará falta, por un lado, asegurar la selectividad de ingreso y las evaluaciones de desempeño de usos facciosos; por otro, acordar con el magisterio rutas de desarrollo profesional que no sean punitivas, sino habilitantes, desde la perspectiva del aprendizaje basado en la práctica en la escuela.

De este ensamblaje emergen conclusiones para una agenda de política. Primero, sin perder el horizonte de equidad, Bolivia necesita elevar la vara de entrada a la formación y a la profesión: pruebas de admisión con componentes de razonamiento y competencias de lectura y escritura (literacidad) y literacidad cuantitativa, cupos escalonados por mérito y apoyos diferenciados para talento rural e indígena, de modo que la diversidad no se oponga a la excelencia, sino que la amplíe. Como indicadores de literacidad se sugiere: i) una prueba breve de comprensión y síntesis escrita con citación básica; ii) para literacidad cuantitativa, lectura de un gráfico/tablas y explicación escrita de su implicación para la enseñanza. Segundo, la formación inicial debe compactar la distancia entre el currículo y la práctica: residencias

clínicas extensas en escuelas asociadas, evaluación de desempeño en aula desde el preservicio y la codocencia con mentores que acrediten estándares observables. Tercero, la actualización en servicio debería pasar del “curso” al “ciclo de mejora” en la escuela: comunidades profesionales de aprendizaje con metas trimestrales de práctica y resultados, acompañamiento experto y ciclos de observación/retroalimentación con instrumentos simples y validados. Cuarto, la carrera y la remuneración deben alinearse: base salarial suficiente por dedicación completa, bonificación por desempeño colegiado y por desempeños individuales en tramos acotados, con evaluación periódica externa de instrumentos y efectos para evitar sesgos y garantizar legitimidad.

En suma, la literatura revisada sugiere que el nudo de la profesionalización docente en Bolivia no se desata con una sola palanca. La historia institucional recuerda que los diseños sin base académica sólida y sin gobernanza clara tienden a diluirse; la microhistoria advierte que las escuelas transforman (o bloquean) las reformas según sus condiciones y liderazgos; y los estudios de incentivos muestran que, pese a avances en credenciales y salarios, el motor de la mejora sostenida son reglas que hacen valioso el buen trabajo en aula. Un diagnóstico y una agenda que tomen estas tres voces en serio —histórica, escolar y económica— tendrán más probabilidades de traducirse en aprendizajes: atraer y formar mejor, enseñar mejor y reconocer mejor. Solo así lo que hoy es un mosaico de esfuerzos podrá convertirse en una política docente que, a la vez, haga justicia a la misión pública de la escuela y a la promesa profesional de quienes la sostienen.

De la admisión al aprendizaje: anatomía de la formación docente en Bolivia (2010-2024)

Esta sección analiza la formación inicial y el continuo formativo del magisterio con base en la evidencia emanada del Congreso Plurinacional de Educación realizado en Tarija (25-29 de noviembre de 2024), contenida en Ministerio de Educación (2025). El proceso combinó una fase preparatoria amplia —344 eventos con 47.060 participantes— y una deliberación nacional con 659 delegados habilitados, cuyas resoluciones orientan ajustes

en admisión, currículo, evaluación y caminos de desarrollo profesional. Este acervo permite observar con mayor nitidez cómo se articulan (o no) los eslabones que van de la selección de aspirantes a su desempeño pedagógico y a los aprendizajes en el aula, cuestión clave para una agenda de profesionalización docente.

Cuadro 1. Estructura de la formación de maestras y maestros

Tipo de formación	Estructura institucional	Niveles de formación	Programas transitorios
Formación Inicial	Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) – Unidades Académicas (UA)	Licenciatura	–Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) –Programa de Nivelación Académica (PNA)
Formación Posgradual	Universidad Pedagógica (UP)	–Diplomado –Especialidad –Maestría –Doctorado	–Programa de Especialización y Actualización de Maestras y Maestros (PEAMS)
Formación Continua	Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO)	–Capacitación	–Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros (PROFOCOM)

Fuente: Ministerio de Educación, 2025: 317.

El cuadro 1 revela una organización formativa verticalizada y pública —ESFM/UA para la inicial, Universidad Pedagógica para el posgrado y UNEFCO para la actualización—, complementada por programas transitorios (PPMI, PNA, PEAMS, PROFOCOM) que, si bien resolvieron la credencialización de docentes en servicio, generaron una oferta fuertemente centrada en el título y fragmentada respecto a la práctica de aula. El diseño concentra la gobernanza y favorece estándares comunes, pero crea silos institucionales con escasa permeabilidad curricular, débil articulación de créditos y poca trazabilidad entre lo que se enseña, lo que se observa en clase y lo que se evalúa en la carrera. La implicación para política es pasar de un sistema que multiplica certificaciones a uno que acredita competencias observables: residencias clínicas y codocencia en la formación inicial; posgrados con componentes de práctica y evaluación externa; y formación

continua anclada a metas de mejora verificables en escuela. Para cerrar el ciclo, la progresión profesional debería reconocer trayectorias acumulables entre ESFM-UNEFCO-UP y vincularse a resultados y evidencias, evitando duplicidades y asegurando pertinencia territorial. En suma, la estructura actual es necesaria para cobertura y equidad, pero su valor se realizará plenamente solo si se integra alrededor de estándares de práctica y evaluación que gobiernen el flujo completo formación-aula-carrera.

La formación inicial se lleva a cabo en 27 ESFM y 20 UA distribuidas en todos los departamentos del país, como se puede ver en el cuadro 2.

Cuadro 2. Distribución departamental de las unidades de las ESFM y UA en relación con la matrícula

Departamento (1)	ESFM (2)	UA (3)	Total (4) = (2)+(3)	Matrícula (5)	Ratio (6) = (5)/(4)
Beni	2	1	3	154.011	51.377
Chuquisaca	3		3	144.233	48.078
Cochabamba	3	4	7	543.136	77.591
La Paz	7	3	10	729.604	72.960
Oruro	2	3	5	143.709	28.960
Pando	1	2	3	37.054	12.351
Potosí	4	2	6	217.974	36.329
Santa Cruz	4	3	7	829.205	118.458
Tarija	1	2	3	137.696	45.899
Total	27	20	47	2.936.622	62.481

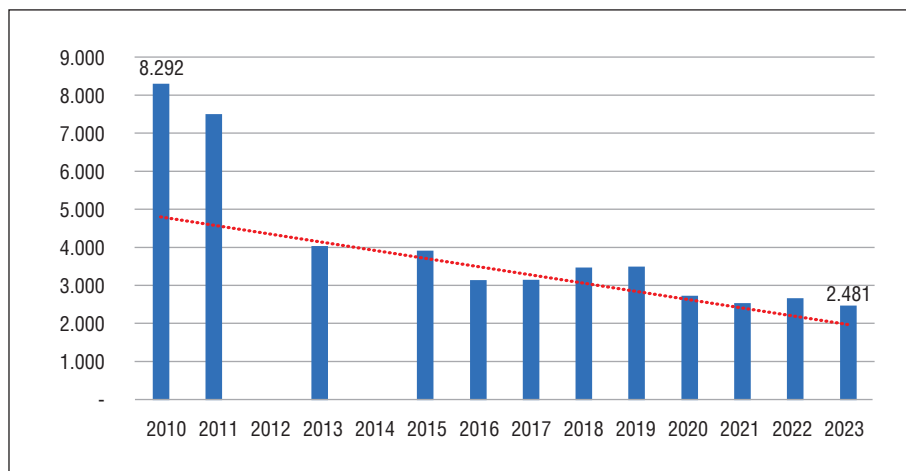
Fuente: elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación, 2025.

La distribución territorial de las sedes formadoras no está alineada con la demanda potencial medida por matrícula: con 62,5 mil estudiantes por sede como referencia nacional, Santa Cruz concentra una presión de casi el doble (118,5 mil por sede), seguida por Cochabamba (77,6 mil) y La Paz (73,0 mil), mientras que Pando (12,4 mil), Oruro (29,0 mil) y Potosí (36,3 mil) exhiben capacidad ociosa significativa. Este patrón sugiere una ineficiencia espacial del aparato formador: donde la demanda escolar es más intensa, la infraestructura para prácticas, residencias y supervisión es relativamente más escasa, lo que previsiblemente encarece la formación,

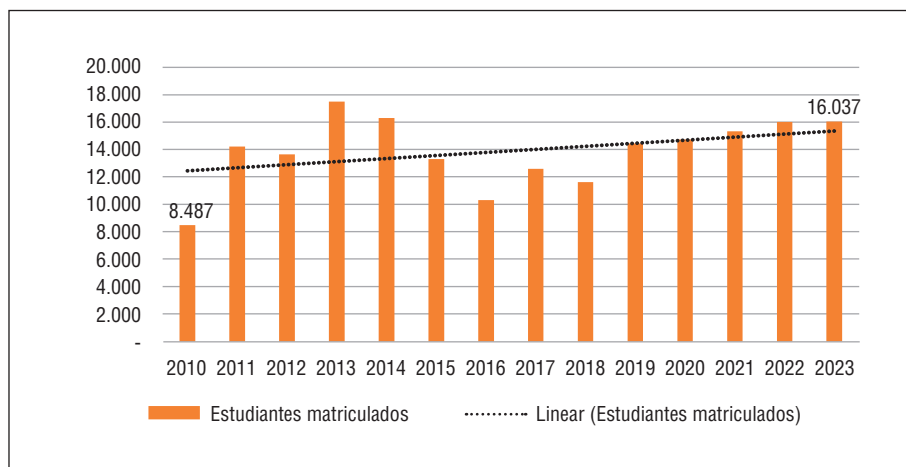
limita el acompañamiento en aula y retrasa el reemplazo de vacancias. A la inversa, los departamentos con ratios bajos podrían operar como nodos de apoyo (por ejemplo, sedes satélites, redes de práctica o modalidades combinadas) para amortiguar presiones en los polos de crecimiento. Como indicador de planificación, la ratio “matrícula/sede” —aun siendo un proxy y no una medida de necesidades docentes netas— orienta decisiones de apertura, reubicación o fortalecimiento de ESFM/UA, y sugiere que cualquier expansión de cupos debería priorizar territorios de alta presión y articularse con políticas de residencias clínicas y supervisión efectiva en escuela.

El sistema de formación inicial enfrentó en la última década un doble imperativo: corregir el superávit de docentes sin ítem y preservar la equidad territorial y social en el acceso a las ESFM/UA. De ahí provino el ajuste de cupos —con suspensión de admisiones en 2012 y 2014 y una caída de admitidos de 8.292 en 2010 a 2.481 en 2023 (gráfico 1)— y la diversificación de modalidades de ingreso (A y B1-B5), que buscan atender a naciones y pueblos indígena originario campesinos, personas con discapacidad, deportistas destacados y bachilleres de excelencia⁷. No obstante, la evidencia sobre la calidad de ingreso en la modalidad A alerta que entre 2018 y 2024 cerca de la mitad de los admitidos obtuvo menos de 51 puntos, señal de umbrales académicos todavía laxos para garantizar un punto de partida robusto. En paralelo, la matrícula 2010-2023 se ha duplicado de 8.487 a 16.037 (gráfico 2), y es mayoritariamente femenina (54,3%); la oferta de especialidades es regionalizada y cubre 23 campos (14 humanísticos y nueve técnicos), con un sesgo urbano-céntrico; y persisten tensiones de pertinencia, especialmente allí donde los requerimientos de equipamiento y práctica son elevados.

7 La Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB, 2024: 101-102) se opone a este sistema de cupos porque limita el acceso a bachilleres bien calificados, con interés y vocación docente, que solo pueden competir por el cupo asignado al grupo A.

Gráfico 1. Admitidos ESFM/UA, 2010-2023


Fuente: Ministerio de Educación, 2025: 368.

Gráfico 2. Estudiantes matriculados en ESFM y UA, 2010-2023


Fuente: Ministerio de Educación, 2025: 84.

El continuo formativo posterior a la admisión muestra avances de escala, pero brechas de calidad. En formación continua, la UNEFCO expandió cobertura y certificaciones entre 2010 y 2023, aunque con debilidades en la consistencia de los diseños curriculares, en los mecanismos de evaluación —mayormente prácticos, con riesgo de subjetividad— en la selección y actualización de facilitadores y en el acceso en zonas rurales de difícil tránsito. En posgrado, la Universidad Pedagógica enfrenta restricciones similares: limitado acceso territorial y ausencia de opciones autoasistidas que permitan compatibilizar trabajo y estudio.

Cuadro 3. Titulados en programas transitorios, 2010-2023

Programa	Titulados	Porcentaje
PROACED	3.024	19,9%
PNA	3.537	23,3%
PEAMS	3.048	20,1%
PPMI	5.549	36,6%
Total	15.158	100%

Fuente: Ministerio de Educación, 2025: 88.

Desde 2010, los programas transitorios —PPMI, PNA, PEAMS y PROACED— contribuyeron a regularizar trayectorias, cerrar brechas de titulación, alinear la formación con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y también se enfocaron en matemáticas, lenguaje y escritura⁸, capacitando a más de 15 mil maestros (cuadro 3). Por otra parte, el PROFOCOM titularizó a más de 111 mil maestros en cinco fases (cuadro 4), lo que es un logro cuantitativo; no obstante, persisten dudas sobre la calidad del proceso y sobre si la masificación de la titulación de licenciatura pudo

8 Comunicación personal con Jiovanny Samanamud el 10 de septiembre de 2025. La formación posgradual estuvo mayormente orientada a los requerimientos del Ministerio de Educación y del Viceministerio de Educación Superior. Sus prioridades fueron completar niveles de especialización y vincular a los docentes con profesionales de otras áreas, lo que volvió la oferta académica altamente maleable. En la práctica, los programas dependieron de quién ocupaba la conducción y de las líneas políticas del momento (por ejemplo, industrialización o despatriarcalización). Durante el período de mediciones de calidad, lenguaje y matemática ocuparon un lugar central.

deslegitimar la valoración profesional⁹. La sistematización de la primera fase del PROFOCOM sobre la experiencia con más de 37 mil maestros (Ministerio de Educación, 2016) perfila a un magisterio heterogéneo con déficits en literacidad que requieren apoyos específicos integrados al trabajo en aula heredados de trayectorias formativas poco exigentes y desiguales. Muchos docentes muestran resistencia o dificultades ante tareas de lectura sostenida y redacción de informes, necesitan dispositivos de apoyo entre pares con roles de liderazgo pedagógico y estrategias diversificadas, y arrastran una débil cultura de planificación y sistematización.

Sin embargo, cuando se instala una práctica formativa exigente con acompañamiento —como en el PROFOCOM— se observan mejoras: reaparecen hábitos lectores y se produce escritura profesional. La implicación es clara: la política docente debe medir y exigir de manera explícita estas competencias en el ingreso y en el servicio, ofrecer apoyos específicos de lectura y escritura (literacidad) integrados al trabajo en aula, consolidar comunidades de práctica

9 Comunicación personal con Luz Jiménez, ex rectora de la Universidad Pedagógica, el 11 de septiembre de 2025. Sobre la calidad, Patricia Marín, actual directora del colegio Yachay Wasy Leonardo Da Vinci, afirma “El PROFOCOM despertó inicialmente mucho interés entre los maestros, pero gradualmente las expectativas se fueron desvaneciendo porque se comenzó a advertir que los diplomados se concentraban únicamente en la difusión de la Ley ASEP y en la justificación del modelo sociocomunitario productivo, lo cual fue interpretado como adoctrinamiento”. Esto, sobre la base de comentarios de los maestros con quienes trabaja y corroborado en exposiciones sobre formación docente presentadas en reuniones y congresos de ANDECOP (departamental y nacional), en el Encuentro Distrital de Educación de La Paz (Distrito La Paz 2) y en el Congreso Plurinacional de Educación en Tarija. Según Marín, “Esta tendencia se mantuvo durante toda la vigencia del PROFOCOM: la incorporación de cursos para fortalecer matemática y lenguaje ocurrió mucho después de la evaluación del LLECE de 2017, y los ajustes al currículo escolar recién se difundieron en 2023” (comunicación personal del 15 de septiembre de 2025). Sin duda, es una experiencia aún pendiente de una evaluación rigurosa de proceso y de resultados. La experiencia internacional sugiere que la evaluación rigurosa de estos programas es escasa y los resultados son muy dispares: intervenciones en Uganda (alfabetización en lengua materna) y Liberia (evaluación formativa y ajuste pedagógico) elevaron significativamente la lectura; en China, un programa de capacitación profesional masivo no tuvo efectos, y en Costa Rica, un programa para promover participación en matemática empeoró aprendizajes. La efectividad de los programas de desarrollo profesional varía más que la de otras políticas educativas, dejando inciertas las pautas de diseño para decisores (Popova *et al.*, 2022: 108).

y alinear evaluación e incentivos al progreso verificable en estas habilidades; de lo contrario, el currículo no se traducirá en mejores aprendizajes.

Cuadro 4. Titulados en las diferentes fases del PROFOCOM, 2012-2022

Fase	Titulados	Participación (%)
1ra. fase	37.173	33,3
2da. fase	46.358	41,6
3ra. fase	20.468	18,4
4ta. fase	4.523	4,1
Universalización	3.025	2,7
Total	111.547	100%

Fuente: Ministerio de Educación, 2025: 89.

En términos de gobernanza de la información, el Sistema Informático de Formación de Maestros (SIFM) debería ser la columna vertebral del seguimiento académico en las ESFM/UA; sin embargo, hoy carece de módulos sólidos de monitoreo y acompañamiento, no ha digitalizado integralmente expedientes y base de egresados, ofrece reportes rígidos y mantiene perfiles de acceso limitados para la supervisión pedagógica. La Política 6 plantea precisamente reestructurar estos mecanismos: definir indicadores de cobertura, rezago y abandono; normalizar criterios de estados finales; desarrollar un módulo robusto de reportes y analítica; y consolidar un programa sostenido de capacitación de usuarios, de modo que las decisiones de gestión se basen en evidencias oportunas y comparables.

La calidad de la docencia durante la formación inicial y el tránsito al aula sigue siendo el punto neurálgico. Las visitas diagnósticas de 2023-2024 revelan que el 64% de las ESFM/UA no implementó seguimiento ni acompañamiento efectivos, los directivos están poco presentes en aula y solo el 9% del profesorado mantiene un portafolio pedagógico completo (en algunas sedes, hasta el 18% carece de él)¹⁰. En 2023, la proporción

10 Según la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (2024: 102): “El proceso de selección de personal docente y administrativo en las [...] ESFM, se encuentra viciado por intereses políticos y partidarios, deteriorando gravemente la calidad de formación. La meritocracia ha sido reemplazada por el favoritismo, y las evaluaciones transparentes y

de docentes con dominio disciplinar insuficiente pasó del 65% (primera fase) al 79% (segunda fase) (Ministerio de Educación, 2025: 375). A ello se suma la necesidad de actualizar el esquema de evaluación de desempeño: entre 2010 y 2020 se empleó un protocolo con énfasis en actitudes y formación; desde 2023 se incorporaron autoevaluación, valoraciones de estudiantes y superiores y una prueba de conocimiento disciplinar que comenzó a identificar brechas de dominio. Este mismo espíritu debe guiar la reforma del ascenso de categoría —hoy sustentado en examen voluntario o antigüedad—, que no muestra efectos consistentes sobre prácticas ni aprendizajes; de ahí la propuesta de transitar hacia un ascenso por desempeño que condicione la progresión a evidencias verificables en aula, progreso de estudiantes, actualización disciplinar aplicada y mejoras sostenidas de gestión del curso.

Finalmente, el rendimiento del sistema formador es apreciable en términos de eficiencia interna: entre 2015 y 2023, aproximadamente ocho de cada diez estudiantes de las ESFM/UA culminaron su programa en cinco años. Sin embargo, los congresos departamentales identificaron fallas de diseño en los perfiles de ingreso y egreso y en el sistema de evaluación,

rigurosas han sido desplazadas por decisiones que obedecen a intereses externos al ámbito educativo”. Concluyen que “Las ESFM, que debían ser centros de desarrollo pedagógico y de innovación, se han convertido en vehículos de adoctrinamiento político, sacrificando la calidad educativa y condenando las futuras generaciones a un ciclo de mediocridad”. Sin embargo, en opinión de Jiovanny Samanamud, ex viceministro de Educación Superior, es en las ESFM/UA donde el magisterio tiene mayor incidencia. No existe una definición taxativa del tipo de selección vigente en las ESFM. La designación de autoridades responde a orientaciones político-partidarias, pero se configura mediante coordinaciones con la Confederación y las federaciones del magisterio; no es, por tanto, una decisión exclusiva del Ministerio de Educación. Estos procesos operan a través de mecanismos sutiles y varían según los acuerdos político-gremiales y el peso territorial de cada ESFM (comunicación personal del 11 de septiembre de 2025). La CBDE (2025: 15), por su parte, también argumenta que la influencia sindical limita la profesionalización, ya que frecuentemente se privilegia la representación gremial sobre la meritocracia académica; en las ESFM donde docentes con menor formación imparten clases a colegas con grados superiores. Superar esta lógica requiere fortalecer la formación real y vincular los ascensos y cargos de dirección al mérito profesional y académico, por ejemplo, exigiendo el grado de maestría como requisito mínimo para liderar instituciones educativas. Sin duda, la influencia sindical en la formación de maestros es un tema que amerita mayor análisis.

con atención insuficiente a la dimensión académica, criterios de ingreso imprecisos, indicadores heterogéneos definidos por docentes y carencia de instrumentos para el seguimiento continuo. En conjunto, estos hallazgos convergen en la misma conclusión: sin estándares claros, ni mediciones comparables ni acompañamiento situado, la formación inicial difícilmente se traducirá en práctica efectiva y en mejores resultados de aprendizaje.

El cuadro que emerge es el de un sistema que ordenó la cantidad, pero que aún debe elevar la calidad de los procesos que conectan admisión, formación y desempeño docente. Ahora la prioridad no es expandir indiscriminadamente la oferta, sino ajustar con fineza los umbrales de entrada, la pertinencia curricular y los dispositivos de acompañamiento, y gobernar el proceso con información confiable. Ello implica, primero, resguardar la selectividad con instrumentos de admisión con mayor poder discriminante (razonamiento, literacidad y aptitud pedagógica demostrable), cuidando la inclusión mediante cupos escalonados por mérito y márgenes territoriales sin sacrificar un umbral común alto. Segundo, compactar la distancia currículo-aula: residencias clínicas extensas, codocencia con mentores, cultura de portafolio y observación con rúbricas simples pero estandarizadas, integradas al SIFM y a los ciclos de mejora de las ESFM/UA. Tercero, reorientar la formación continua desde el curso aislado al acompañamiento situado con metas verificables (por ejemplo, incrementar el tiempo efectivo de instrucción y el uso pedagógico de TIC), facilitadores idóneos y evaluación objetiva de logros. Cuarto, completar el circuito de evaluación-carrera-remuneración: mantener la responsabilidad estatal, pero anclar ascensos y reconocimientos a evidencias trianguladas de práctica y progreso estudiantil. Quinto, profesionalizar la gobernanza de datos: digitalización integral de expedientes y egresados, reportes parametrizables y acceso diferenciado para supervisión, de modo que la gestión sea transparente y auditada por la comunidad académica.

El desafío es superar la cultura del credencialismo, que valora más los títulos que el desempeño docente. Aunque casi todos los maestros cuentan con licenciatura y más del 60% posee estudios de posgrado, estas credenciales no se traducen en una mejor calidad educativa ni en una formación

comparable con la de otros países de la región (Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, 2025: 15).

Con estas piezas en su sitio, la formación inicial dejará de ser un filtro principalmente cuantitativo y pasará a operar como el primer eslabón de una cadena de profesionalización basada en evidencias. En un país que ya demostró capacidad para regular cupos y sostener inversión pública, el salto pendiente consiste en asegurar que cada mejora en la ingeniería formativa llegue al aula y se refleje en el aprendizaje. Ese es el criterio de éxito que debería guiar las decisiones de política docente.

Los ajustes de cupos y modalidades de ingreso, el sesgo urbanocéntrico de la oferta de especialidades y los déficits de seguimiento y portafolio en las ESFM/UA no solo definen quién entra y cómo se forma el futuro docente. También se reflejan, años después, en quiénes son y cómo se insertan laboralmente los maestros: una profesión crecientemente urbana y femenina, con alta formalidad y con un rol económico central en el hogar (el ingreso del docente aporta cerca de dos tercios), y además con ventajas salariales por hora más claras en el sector público que en el no público. Estas regularidades sugieren que la estructura de formación y la configuración de incentivos salariales del sector fiscal contribuyen a la composición observada (edad, sexo, área) y a los retornos a la docencia; de allí que el análisis de 2006-2023 deba leerse como un resultado de las reglas de formación y, a la vez, como un condicionante de lo que la formación puede lograr en calidad.

A continuación, se examina cómo las reglas de entrada y el acompañamiento se reflejan en la composición y en los retornos salariales del magisterio (2006-2023), y si estos son coherentes con una profesión atractiva y efectiva.

Características sociodemográficas y económicas (2006-2023): efectos de la arquitectura de formación y de los incentivos

Los patrones de admisión y de acompañamiento descritos se expresan, con rezago, en quiénes acceden y cómo son remunerados los docentes; en consecuencia, se exploran la composición y los retornos laborales 2006-2023

con comparadores rigurosos. Por tanto, esta sección sintetiza el trabajo de Tordoya y Jiménez (2025), que se inscribe en la línea abierta por Urquiola *et al.* (2000), *Los Maestros en Bolivia: Impacto, incentivos y desempeño*, estudio fundacional para comprender la complejidad del magisterio boliviano. A veinticinco años de su publicación, se constata la falta de actualización sistemática de la evidencia sobre las características sociodemográficas y económicas de los docentes de educación regular, así como un conocimiento aún limitado sobre su composición interna y los factores que condicionan el ingreso, la permanencia y el desempeño profesional.

A partir del panorama de formación —cupos restringidos, umbrales de ingreso aún laxos, sesgo urbanocéntrico y déficits de acompañamiento y portafolio—, resulta pertinente observar qué composición y qué retornos produce el sistema en el mercado laboral. Para ello actualizamos a 2023 el perfil socioeconómico de los docentes de educación regular y comparamos su situación con grupos laborales afines, distinguiendo cuánto de las brechas obedece a diferencias de características (educación, experiencia, formalidad) y cuánto a retornos (cómo remunera el mercado esas características). El análisis utiliza microdatos de encuestas nacionales de hogares en cinco cortes (2006, 2011, 2016, 2021 y 2023), delimita con rigor la población en estudio y construye cinco grupos de referencia, desde el conjunto de la fuerza laboral hasta subconjuntos progresivamente más similares (asalariados; asalariados con educación terciaria; profesionales). Metodológicamente, combina descriptivos, regresiones de ingreso por hora con controles por edad, educación, región/área y jornada, y descomposiciones tipo Oaxaca-Blinder y Ñopo para separar los componentes “explicado” y “no explicado” de las brechas¹¹. Cuando el emparejamiento por puntaje de propensión

11 En Oaxaca-Blinder se estiman ecuaciones salariales separadas por grupo, y la diferencia de medias se descompone en: i) dotaciones/características (educación, experiencia, etc.) y ii) retornos o estructura de pagos (cómo remunera el mercado esas dotaciones), más un término de interacción. El componente no explicado no debe leerse automáticamente como “discriminación”, sino como diferencia de retornos no capturada por covariables. La descomposición de Ñopo es no paramétrica y se basa en emparejamiento: compara cada docente con “gemelos” no docentes de características equivalentes dentro del soporte común, evitando extrapolaciones y separando la brecha en partes atribuibles a diferencias de composición y a diferencias residuales de pagos.

muestra poca superposición, se recurre a emparejamiento por distancia de Mahalanobis para seleccionar contrafacticos cercanos en el espacio multivariante y reforzar la comparabilidad entre docentes y no docentes.

Los resultados dibujan un magisterio que pasa de representar en torno al 3,3% del empleo en 2006 a cerca del 2,8% en 2023, con feminización estable (alrededor del 64% de mujeres en 2006 y del 63% en 2023) y un perfil crecientemente urbano (del 71% al 78%), acompañado por un desplazamiento etario hacia mayores de 45 años. Solo el 18,6% se autoidentifica como indígena¹², en un país en el cual el 38,7% se autoidentifica con alguna nación o pueblo indígena originario campesino y afrodescendiente según el Censo de 2024¹³. La inserción es mayoritariamente fiscal, mientras que el no público se mantiene en el 9-10%, en línea con su peso en la matrícula. En bienestar, mejoran tanto el ingreso del hogar (media: Bs 7.461 a Bs 9.111) como el ingreso per cápita (Bs 2.302 a Bs 3.179), a precios de 2023. A la vez, el ingreso del hogar mensual de los maestros en Bs de 2023 también se incrementó (cuadro 5). El salario docente aporta alrededor del 65% del ingreso familiar, lo que subraya su centralidad económica. La distribución se concentra en la parte alta: en 2023, el 68% de los docentes pertenece al quintil superior y apenas el 0,5% al primero; la pobreza cae de aproximadamente el 7,8% al 2,2% y la extrema es marginal. En términos de remuneración por hora, el sector público supera con claridad al no público (alrededor de Bs 47/h frente a alrededor de Bs 28/h en 2023). Las regresiones confirman que la prima salarial asociada a la docencia, pequeña o ambigua en 2006, se vuelve positiva y estadísticamente significativa desde 2011 incluso frente a comparadores exigentes; las descomposiciones muestran que una parte de esa ventaja se explica por características (mayor formalidad y educación) y otra por retornos diferenciales del sector docente, con magnitud que varía según el referente utilizado.

12 La variable de condición étnica definió como indígena a quien aprendió un idioma originario en la niñez o, en caso de no hablarlo, declaró pertenecer a un pueblo indígena originario campesino (Tordoya y Jiménez, 2025: 16).

13 Véase: <https://cpv2024.ine.gob.bo/index.php/resultados/sociales-y-economicas/resultados-caracteristicas-soc-eco-autoidentificacion/> [consultado el 7 de septiembre de 2025].

Cuadro 5. Ingreso del hogar mensual de los maestros (en Bs de 2023)

Años	Media	Mediana
2006	7.686	6.224
2011	8.172	6.841
2016	8.648	7.835
2021	9.333	8.359
2023	9.259	8.647

Nota: los ingresos reales se deflactaron con el índice de precios al consumidor (IPC), en valores de 2023.

Fuente: Tordoya y Jiménez, 2025, con base en las Encuestas de Hogares.

Como resultado de los programas anotados en la anterior sección, los maestros han experimentado un aumento muy significativo en la proporción con “licenciatura de ESFM/universidad”, pasando del 52,29% en 2006 a un impresionante 98,00% en 2023.

Entre 2006 y 2023, la brecha salarial entre docentes del sector público y del no público se amplió de forma marcada. En el público, el ingreso mensual promedio creció de Bs 3.381 a Bs 5.434 y el salario por hora de Bs 29 a Bs 47; en el no público, el ingreso mensual cayó de Bs 5.751 a Bs 3.289 y el salario por hora permaneció estancado en Bs 28. Así, una diferencia horaria casi nula en 2006 se transformó en 2023 en una prima del 68% a favor del sector público (47 vs. 28 Bs/h). Cabe notar que el dato mensual del no público en 2006 presenta coeficiente de variación >20%, por lo que su comparación debe leerse con cautela. Aun así, las trayectorias son consistentes: mejora sostenida en el público y deterioro/estancamiento en el no público. En conjunto, la evidencia sugiere un fortalecimiento relativo de la carrera docente en el sistema estatal frente al sector no público durante el período analizado.

La contribución sustantiva del ejercicio es doble. Por un lado, actualiza de forma comparable la evidencia hasta 2023 y permite seguir trayectorias de largo plazo, incluido el quiebre pandémico; por otro, mejora el contrafactual mediante múltiples grupos y emparejamientos rigurosos, evitando diagnósticos binarios del tipo “bien” o “mal” pagados, ofreciendo un retrato integral que perfila quiénes son los docentes y cómo viven, además de cuánto

ganan. Este enfoque aporta insumos directos para la discusión de carrera, incentivos y formación, al documentar formalidad alta, la centralidad del ingreso docente en los hogares y la heterogeneidad público-privado en salarios por hora.

En comparación con fines del siglo XX, el perfil socioeconómico del magisterio boliviano cambió de manera sustantiva, como se puede observar en el cuadro 6. Hoy el ingreso mensual promedio supera los Bs 9.000 (precios de 2023), la escolaridad media excede los 17 años, más de dos tercios se ubica en el quintil superior de la distribución del ingreso y 94% aporta a una AFP.

Cuadro 6. Perfil socioeconómico maestros, 1997 vs. 2023

	1997	2023
Escolaridad media (años)	15,5	17,0
Indígena	40,0%	19,4%
Mujeres	60,0%	63,1%
Ingreso laboral total Bs (precios de 2023)	2.719,6	5.158,3
Ingreso total del hogar Bs (precios de 2023)	9.334,4	9.259,0
Ingreso laboral como porcentaje ingreso total hogar	29,1%	55,7%
Quintil de ingreso 4	40,0%	23,4%
Quintil de ingreso 5	5,0%	68,3%

Nota: el quintil de ingreso 1 es el más bajo y el quintil de ingreso 5 es el más alto.

Fuente: 1997: Urquiola *et al.*, 2000; 2023: Tordoya y Jiménez, 2025.

En la taxonomía de Paz Gonzales (2023), los docentes encajan como trabajadores expertos dentro del gran grupo ocupacional de profesionales, científicos e intelectuales. Estos indicadores “duros” abren, sin embargo, una cuestión pendiente: ¿cómo se autoperciben los maestros en este nuevo estatus? Indagar su subjetividad —identidad de clase, expectativas de carrera, horizontes de movilidad y vínculo con el servicio público— es una agenda prioritaria para las ciencias sociales y clave para comprender la legitimidad y la viabilidad de futuras reformas de formación y carrera.

Leídos junto con la sección de formación inicial, estos hallazgos sugieren que el diseño de entrada y la estructura de incentivos del empleo fiscal han moldeado tanto la composición del magisterio como sus retornos. De ahí la importancia de afinar la selectividad de ingreso y consolidar el acompañamiento situado en escuela: ambas condiciones son necesarias para sostener la atracción de talento y la equidad territorial sin sacrificar exigencia, y para que las ventajas salariales —particularmente en el sector público— se traduzcan en prácticas de aula mejores y aprendizajes verificables. En suma, la calidad de los resultados socioeconómicos no es un fin en sí misma, sino un medio para completar el ciclo formación-práctica-aprendizaje que debe guiar la política docente.

Conclusiones y agenda

Bolivia ha construido un andamiaje estatal singular para la profesión docente: una formación inicial pública y unificada, dispositivos de actualización de alcance nacional y una prioridad presupuestaria que elevó la credencialización, mejoró las condiciones económicas y redujo la pluriactividad. A la luz del patrón regional —donde la calidad docente opera como restricción vinculante—, este andamiaje es necesario pero insuficiente mientras no se ate, de manera explícita, a la práctica en aula y a señales de carrera que premien evidencias de buen desempeño. Con un cuadro distributivo hoy más favorable y una brecha público-privado revertida, el foco debe desplazarse de cuánto pagamos a cómo y por qué pagamos, y a qué cambios induce ello en la pedagogía cotidiana.

Lo que la experiencia en ALC denota es que la mejora de la formación inicial y del desarrollo profesional docente exige desmontar dos nudos estructurales: la homogeneización —que uniformiza la oferta formativa— y la rigidez —que aplica normas y organiza trayectos con escasa flexibilidad—. Superarlos requiere, por un lado, actualización normativa (reglas, procedimientos y estándares hoy obsoletos o incoherentes) y, por otro, rediseño metodológico centrado en prácticas auténticas de enseñanza y aprendizaje profesional. La evidencia de Finlandia, Japón, Singapur y EE.UU., por otra

parte, muestra que la innovación docente se nutre de marcos flexibles y de ecologías de aprendizaje profesional colaborativas. Es un campo dinámico a nivel internacional, con procesos aún incipientes pero promisorios en América Latina (Vaillant, 2020: 142-144).

La agenda propuesta —selectividad efectiva, acompañamiento situado, carrera por evidencias, corrección de la dualización y datos abiertos— no contradice la tutela pública; la afina y la hace verificable, de modo que cada hora de formación se traduzca en más tiempo de instrucción efectiva, mejor uso pedagógico de recursos y aulas que aprenden. En una región donde las reformas docentes exitosas han sido graduales, negociadas y basadas en evidencia, Bolivia cuenta con activos institucionales para dar el salto: sistema formador unificado, red capilar de actualización y compromiso presupuestario. Falta acabar el ciclo: que la evidencia nazca en el aula, retroalimente la carrera y oriente los incentivos, generando un círculo virtuoso entre profesionalización y aprendizaje.

Agenda de política

Sobre la base de la evidencia presentada, se proponen cuatro líneas de política.

1. Selectividad de ingreso (ESFM/UA). Rediseñar el examen y las modalidades para priorizar el *razonamiento*, la *literacidad* y la *literacidad cuantitativa*, además de la *aptitud pedagógica demostrable* (minilecciones y resolución de casos), con cupos escalonados por mérito y márgenes territoriales/inclusivos sobre un umbral común alto.
2. Formación continua como acompañamiento situado. Rebalancear la oferta de UNEFCO desde cursos a itinerarios guiados en escuela con observación de clase, retroalimentación experta y metas verificables (por ejemplo, acercar el tiempo de instrucción al 85% y fortalecer el uso pedagógico de TIC), apoyados por rúbricas y ciclos de *lesson study* o estudio de clase donde los docentes planifican, observan y analizan conjuntamente una misma clase para mejorarla.

3. Carrera por evidencias sin romper la arquitectura estatal. Mantener financiamiento y escalas como políticas públicas, introduciendo peldaños cuya progresión dependa de evidencias trianguladas (observación, portafolio, evaluaciones formativas externas y servicio en contextos desafiantes), combinando asignaciones reversibles y promociones estables.
4. Transparencia y datos para gobernar. Integrar en un sistema nacional de información docente registros administrativos, observaciones de aula y métricas de aprendizaje, con protocolos de apertura y replicabilidad que habiliten evaluación rigurosa y aprendizaje de políticas entre regiones y modalidades.

Ahora bien, un trabajo comparativo entre una universidad de Ecuador, una facultad de educación en Chile y un instituto superior pedagógico de Perú indica que las instituciones formadoras están en una fase temprana de evaluación y aseguramiento de la calidad, todavía fragmentaria y sin dispositivos plenamente consolidados. De ahí que el debate sobre “calidad” en la formación docente deba traducirse en políticas que reconozcan la complejidad y especificidad del campo —desde la práctica profesional y el acompañamiento, hasta la evaluación del desempeño— y que, al mismo tiempo, se articulen con la agenda de educación superior (Vezub y Cordero Arroyo, 2022).

Consideraciones políticas

Toda reforma docente es, ante todo, un asunto de política democrática que requiere coaliciones amplias y capacidad estatal sostenida para trascender los ciclos políticos (Gortázar, 2024). La evidencia comparada sugiere avanzar con gradualismo y previsibilidad —calendarios, reglas y pilotos públicos—, evaluación con propósito formativo y mecanismos de apelación y apoyo, incentivos positivos visibles —asignaciones por práctica destacada y liderazgos pedagógicos— y cogobernanza mediante consejos paritarios que resguarden estándares y examinen la evidencia. En Bolivia, estos principios pueden injertarse en la institucionalidad existente (ESFM/UA, UNEFCO,

direcciones departamentales), evitando trasplantes orgánicos y promoviendo una carrera basada en evidencias. El objetivo no es solo rediseñar incentivos y estándares, sino asegurar los acuerdos políticos y sociales que hagan viable, sostenible y escalable la profesionalización docente en el tiempo.

Limitaciones y agenda de investigación

El análisis cuenta con una base longitudinal coherente (2006-2023) sobre composición, credenciales, jornada, pluriactividad, ingresos y segmentación, pero persisten tres límites: i) identificación fina de modalidades de servicio recientes; ii) muestras pequeñas en cortes específicos; y iii) ausencia de emparejamiento sistemático entre trayectorias docentes y resultados de aprendizaje en una base común. Metodologías como descomposiciones de Oaxaca/Ńopo y soportes comunes mitigan parcialmente estos problemas; la frontera está en vincular registros administrativos con evaluaciones externas para estimar efectos de formación y carrera sobre aprendizajes. Una agenda aplicada debería integrar tres capas: administrativa (nómina, escalafón, movilidad, carga horaria), de aula (observación, tiempo efectivo, uso de recursos, mezcla metodológica) y de resultados (aprendizajes y progresos), con microdatos abiertos y protocolos de emparejamiento.

En síntesis, el nudo boliviano no es solo cuánto se gasta ni qué dice el currículo, sino cómo se organizan condiciones e incentivos para que la buena formación se convierta en buena enseñanza en aulas reales. La ruta es alinear formación inicial y continua con acompañamiento situado y reconstruir la carrera para que la remuneración y la progresión respondan a evidencias de práctica y mejora. Allí confluyen las tres tradiciones —histórica, etnográfica e institucional— en un programa de investigación-acción para el próximo ciclo de reforma: atraer y formar mejor, enseñar mejor, reconocer mejor. Solo así la tutela pública se traducirá en aprendizajes sostenidos y en una promesa profesional creíble para quienes sostienen la escuela.

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2025

Bibliografía

Aillón Soria, Esther; Calderón Jemio, Raúl y Talavera Simoni, María Luisa (comps.) (2009). *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz: Carrera de Historia, UMSA.

Anaya, Amalia (2009). Magisterio y reforma educativa en Bolivia. En Fischer-Bollin, P. (ed.), *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina: Bolivia*: 13-47. Río de Janeiro: Fundación Konrad Adenauer (KAS).

Bruns, Barbara y Luque, Javier (2015). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank Group.

Cajías de la Vega, Magdalena (2011). *Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).

CBDE (Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación) (2025). *Declaración sobre las medidas urgentes para atender la crisis de la educación*. La Paz: CBDE.

Carrión Justiniano, Luis Fernando (2022). “Aproximaciones al estudio de la formación docente en Bolivia”. *Debates Educativos. Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional*, 1: 44-58.

CTEUB (Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia). (2024). “Plan educativo quinquenal para la calidad educativa (2025–2030). Propuesta para la implementación de políticas educativas en el sistema educativo plurinacional”. La Paz.

Gortazar, Lucas (2025). “Teachers: Much More than a Profession”. En: Cabrales, Antonio y Sanz, Ismael (eds.). *Economics of Education. An Introductory Textbook*: 223-246. Cham, Suiza: Springer Nature Switzerland/Palgrave MacMillan.

Lopes Cardozo, Mieke T. A. (2012). *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia: Entre la descolonización y las movilizaciones*. La Paz: PIEB, Embajada de Holanda/Plural editores.

Lozada Pereira, Blithz (2006). *La formación docente en Bolivia*. La Paz: IEESALC-Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016). *El PROFOCOM: un Programa de Formación Complementaria para Concretizar la Revolución Educativa (Sistematización de la experiencia de la 1ra. Fase del PROFOCOM)*. La Paz: Ministerio de Educación

Ministerio de Educación (2025). *Conclusiones del Congreso Plurinacional de Educación 2024. Políticas educativas consensuadas y aprobadas. Tarija, 25 al 29 de noviembre de 2024*. La Paz: Ministerio de Educación.

OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Paz Gonzales, Eduardo (2023). *El esquema de clases sociales en Bolivia*. Cuadernos de Investigación No. 27. La Paz: Instituto de Investigaciones Sociológicas-IDIS “Mauricio Lefebvre” de la Universidad Mayor de San Andrés UMSA/OXFAM en Bolivia.

Popova, Anna; Evans, David. K., Breeding, Mary. E. y Arancibia, Violeta (2022). “Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice”. *The World Bank Research Observer*, 37 (1): 107-136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>

Ramírez Martínez, Ivonne; Gantier Limiñani, Nataly, Olmos Ossio, Sandra y Flores González, Mary (2025). “Formación inicial de maestros de educación en Bolivia”. En: Ramírez Martínez, Ivonne; Delgado Machado, María Auxiliadora; Hernández Vega, Gabriela, Barrios Estrada, Ana, Mansilla Sepúlveda, Juan G., Fernández Cruz, Manuel, Rivera Morales, Alicia Ramírez Martínez, I. *Formación inicial de docentes en Iberoamérica: 1970-2020*: 29-75. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.

Subirats, José y Nogales, Ivonne (1989). *Maestros, escuelas, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Talavera Simoni, María Luisa (1999). *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*. La Paz: PIEB.

Talavera Simoni, María Luisa (2011). *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010*. La Paz: PIEB/CIDES-UMSA.

Tordoya, Adriana y Jiménez, Wilson (2025). “Salarios y docentes en Bolivia (2006-2023): Datos para la discusión de las políticas educativas. Informe especial”. La Paz: Fundación Aru. https://www.aru.org.bo/wp-content/uploads/2025/09/Informe_especial_Salarios_y_docentes_en_Bolivia_2006_2023.pdf

Urquiola, Miguel; Jiménez, Wilson, Hernani-Limarino, Werner y Talavera Simoni, María Luisa (2000). *Los maestros en Bolivia: Impacto, incentivos y desempeño*. Working Paper Series. La Paz: Maestrías para el Desarrollo de la Universidad Católica Boliviana y Fundación Aru.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. s/l: UNESCO.

UNESCO-OREALC (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC / UNESCO*. Santiago de Chile: UNESCO.

Vaillant, Denise (2013). “Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas”. *Revista Española de Educación Comparada*, 22: 185-206.

Vaillant, Denise (2020). “Políticas docentes y cambio educativo: La construcción de un pensamiento alternativo”. En: Miranda López, Francisco y Martínez Bordón, Araceli (coord.). *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina: Balance y perspectivas a futuro*: 133-151. CDMX: Universidad Iberoamericana.

Vezub, Lea y Cordero Arroyo, Graciela (2022). “Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú”. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34 (1): 259-290.

Yapu, Mario (2007). “Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños: Breve reseña histórica”. *Umbrales*, 15: 231-286.

Perspectivas y fundamentos para impulsar la educación estética en Bolivia a través de la formación de públicos cinematográficos

Perspectives and Foundations for Promoting Aesthetic Education in Bolivia through the Development of Film Audiences

*Juan Carlos Prudencio Aponte*¹

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la circulación, la recepción y la formación de públicos en torno al cine boliviano, partiendo de la pregunta sobre por qué las películas nacionales no logran suficiente visibilidad en el propio país pese a su reconocimiento en festivales internacionales. Se sostiene que ampliar público requiere estrategias de formación que ofrezcan un acceso más amplio a competencias técnicas y culturales. Dichas herramientas permitirían no solo enriquecer la experiencia cinematográfica, sino también favorecer el acercamiento al patrimonio visual, audiovisual y literario del país. En este marco, el cine boliviano se plantea como un medio privilegiado para propiciar un diálogo extendido entre diversas manifestaciones artísticas y culturales. Con el objetivo de fortalecer

1 Licenciado en Artes Combinadas por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Maestrando en Humanidades Aumentadas por la Universidad de Rosario (UNR). Investigador y docente en artes. Su investigación se centra en el estudio del cine y las artes escénicas en cruce con distintos lenguajes artísticos. Es integrante del grupo de investigación “Intermedialidad. Artes, literatura y curaduría”, de la Universidad Nacional de las Artes (UNA), y docente titular de la asignatura Arte y Sociedad en la Escuela Superior Enseñanza Artística Manuel Belgrano, ambas en Buenos Aires. También se desempeña como crítico y escritor en artes y estudios de la cultura. jprudencio@gmail.com <https://orcid.org/0009-0009-3250-5672>

su visionado y ampliar la formación de públicos, se propone la implementación de programas estables en instituciones educativas y culturales, complementados con materiales de divulgación accesibles que faciliten la apropiación crítica de estas obras.

Palabras clave: cine boliviano, educación estética, acceso al patrimonio, formación de públicos

Abstract

This article reflects on the circulation, reception, and audience formation for Bolivian cinema, starting from the question of why domestic films fail to achieve sufficient visibility in their own country despite their recognition at international festivals. It is argued that expanding the audience requires audience development strategies that offer broader access to technical and cultural competencies. These tools would not only enrich the cinematic experience but also foster an appreciation for the country's visual, audiovisual, and literary heritage. In this context, Bolivian cinema is presented as a privileged medium for promoting an extended dialogue between diverse artistic and cultural expressions. With the aim of strengthening its viewership and broadening audience formation, the article proposes the implementation of stable programs in educational and cultural institutions, complemented by accessible educational materials that facilitate a critical engagement with these works.

Keyword: Bolivian cinema, Aesthetic education, Access to cultural heritage, Audience development

Introducción

¿Por qué no se ve —o, mejor dicho, no se ve el suficiente— cine boliviano en Bolivia? La pregunta parece demasiado amplia y abarcadora. La respuesta, igualmente extensa, resultaría interminable; sin embargo, es posible esbozar algunas consideraciones que nos permitan dimensionarla. Esto supone, por un lado, desestimar ciertos mitos extendidos para obtener una visión más clara del lugar que ocupan —o pueden ocupar— las propuestas cinematográficas nacionales desde su valor estético, patrimonial y social. A ello se suma el reconocimiento de posibles diálogos entre el cine y otras artes. Estos cruces presuponen un nuevo mapa del cine nacional en relación con distintas prácticas artísticas.

Por otra parte —aunque estrechamente vinculado con lo anterior—, pensar y ampliar las alternativas para la formación de públicos exige considerar estrategias que fortalezcan vínculos estables y duraderos entre instituciones, a fin de asegurar cambios efectivos. Desde nuestra perspectiva, además de las iniciativas formativas ya existentes, resulta deseable —cuando no una deuda pendiente— la inclusión sistemática de filmografías nacionales en los espacios educativos. Esta integración permitiría ampliar el acceso al arte, brindar a los espectadores herramientas de lectura para el cine y las imágenes, y favorecer el contacto con nuestro patrimonio, no solo audiovisual sino también artístico en un sentido amplio. Como complemento, y para garantizar su implementación, se propone la elaboración de materiales de divulgación que articulen el trabajo crítico y especializado con una introducción al lenguaje y a los recursos cinematográficos en Bolivia. Finalmente, cualquier programa carecerá de asidero si no se consolidan los vínculos institucionales: tanto entre instituciones artísticas como entre estas y las educativas.

El presente artículo se estructura en dos partes. En la primera, se expondrá los criterios de valor aplicados al cine y a las artes, considerando las limitaciones sociales que condicionan la elección y visualización de películas. En la segunda, se presentará propuestas y estrategias para fomentar la formación de espectadores cinematográficos, junto con una perspectiva de estudio orientada a una educación estética más amplia a través del cine boliviano. Esta sección sugiere un marco teórico y un ideario que permitan vincular el cine con otros soportes, medios y artes. Finalmente, se brindan unas conclusiones breves que sintetizan los argumentos principales y esbozan algunas proyecciones.

Un acercamiento a las condiciones de circulación y recepción cinematográfica en Bolivia

Comencemos por lo evidente: la pregunta sobre por qué no se ven, o no se ven lo suficiente, las películas nacionales, tiene algunas respuestas ya conocidas: i) porque no se las considera de calidad, ii) porque se prefiere

otras filmografías o, finalmente, iii) porque no están disponibles, es decir, porque no hay espacios de exhibición y, por ende, la gente no repara en ellas, ni acude a verlas.

Empecemos por las dos primeras; la tercera se reservará para la última sección. ¿Cuándo una película se considera de calidad? Para esbozar una respuesta habría que precisar, previamente, la polémica separación entre el cine en tanto arte y entretenimiento —que en algún punto se replica también en otras formas y registros artísticos—. Así como no todo libro es considerado por el campo literario como una pieza literaria, no toda película se circunscribe a un circuito artístico. Como bien recuerda Bourdieu (2012), el valor de una obra no está dado, o no únicamente, por sus cualidades estéticas y formales, sino por la consideración que de ella tienen distintos agentes e instituciones que participan en el campo donde la obra se inscribe. Para el caso en cuestión: estudiosos del cine, críticos, otros realizadores, creadores y profesionales del mundo audiovisual e instituciones especializadas.

Bourdieu se refiere a un campo artístico, pero no aún a un campo cinematográfico, el que, según su perspectiva, todavía buscaba legitimación (Rivas Morente, 2012: 218). Sin embargo, la teoría de los campos fue extensamente trabajada por otros autores, en cumplimiento de los requisitos de autonomía relativa que señaló Bourdieu y de una serie de instituciones capaces de transmitir, difundir y legitimar las obras consagradas. Tal es el caso del cine, cuya noción de campo cinematográfico fue tratada por distintos autores, entre ellos, Rivas Morente (*op. cit.*: 217-218):

Trasladar la teoría de los campos de poder al de un hipotético “campo cinematográfico” puede ilustrar mejor lo que aquí proponemos. La liberación de los creadores de la tutela de los otros campos de poder supone que el artista tiene la necesidad de desvincularse de lo vulgar [...]. El creador buscará, dentro de este proceso de autonomía de su obra, sus marcas de distinción (maneras, estilos, especialidades). En el caso del cine, el operador de cámara se desvincula de su adscripción a lo vulgar (el cine de atracciones primitivo) con una obra más elitista, que es reconocida por las instituciones del cine como arte. Para que se dé esta circunstancia el campo cinematográfico necesita unas instancias específicas que seleccionen y consagren.

Comparado con la región, el campo cinematográfico boliviano no cuenta con instituciones de la misma dimensión y magnitud que legitimen las películas: festivales internacionales, grandes premios consagradorios, etc. No obstante, las películas nacionales sí son seleccionadas y participan ampliamente en dichas instancias a nivel internacional: grandes festivales, sobre todo los de categoría A, a los que se suman galardones y reconocimientos que obtuvieron las películas y sus creadores en las más altas esferas de la consagración regional e internacional del cine².

A esto se puede agregar la aparición en territorio nacional de una profusa labor de la crítica especializada. Mencionamos las plataformas “Tres Tristes Críticos”, con críticas a cargo de Mauricio Souza, Fernando Molina y Rodrigo Ayala, e “ImagenDocs”, coeditada por Mary Carmen Molina y Sergio Zapata y que cuenta con un amplio equipo de colaboradores. También los ciclos y festivales que adquieren cada vez mayor notoriedad, como el Festival de Cine Radical, con más de diez años de trayectoria, o el reciente pero vigoroso, Cineclubcito, ciclo de exhibición a cargo del realizador Diego Mondaca, que funciona en distintos espacios a nivel nacional.

Y si bien el foco de este trabajo se centra en la circulación y recepción fílmica, no se puede dejar de mencionar la formación de cineastas, creadores audiovisuales y profesionales de las distintas áreas de la producción³. Ello

2 A este respecto, considerando tan solo los últimos diez años, cabe mencionar la premiación de *El Gran Movimiento*, de Kiro Russo, que obtuvo el Premio Especial del Jurado en la Competencia Orizzonti de La Biennale di Venezia, uno de los certámenes más prestigiosos del cine internacional. Se suman los galardones de los premios Goya y Platino para Daniela Cajías y Cergio Prudencio, por su labor como directora de fotografía y como mejor música original, respectivamente. En la región destacan también la selección y participación de algunos realizadores en festivales de categoría A, como el Festival de Mar del Plata, entre ellos Martín Bulocq, Carlos Piñeiro, Miguel Hilari y Diego Revollo. Asimismo, destacan no solo la selección, sino la premiación de *Algo queema*, de Mauricio Ovando, como Mejor Película Documental en el BAFICI; al igual que *Averno*, de Marcos Loayza, a Mejor Película Latinoamericana en el mismo festival. La lista no es exhaustiva; se suman otros festivales y galardones, como el Gran Premio del Jurado en el World Cinema Dramatic del festival de Sundance a *Utama*, del director Alejandro Loayza; o la selección de *Chaco*, de Diego Mondaca, en el Festival de Rotterdam.

3 Producción, dirección de fotografía, dirección de estudio, dirección de arte, montaje y guion, donde se destacan grandes exponentes femeninos, sobre todo entre los tres primeros.

se debe a que, como es sabido, quienes participan en la creación artística suelen ser también parte del público más atento y comprometido con el cine y con el consumo de arte en general.

A partir de lo expuesto, puede sostenerse que en Bolivia existen diversos agentes, instancias e instituciones activas que configuran un circuito relativamente estable de circulación y recepción especializada. Dentro de este circuito se observa que los agentes cuentan con criterios propios de valoración, un canon en construcción y una tradición de lectura que exceden la mera lógica cuantitativa, según la cual el valor de una película se mide únicamente por la cantidad de público que atrae. Sin embargo, aunque la crítica, los festivales y los ciclos especializados cumplen un rol fundamental en la promoción de obras y en la formación de públicos, surge inevitablemente la pregunta por los límites actuales de la circulación y recepción cinematográfica.

En este punto, es preciso mencionar la existencia de un público —aunque reducido— de espectadores de películas bolivianas en grandes salas. Sin embargo, como se señaló previamente, esto no implica que dichos filmes coincidan necesariamente con los más galardonados o valorados por la crítica, ya que en estas salas predominan criterios y hábitos de consumo asociados con el cine como entretenimiento por sobre la expectativa del cine como hecho artístico, aunque siempre pueden existir excepciones.

Veamos brevemente cómo se compone este segmento de la recepción cinematográfica. Antes, conviene recordar que la proporción de espectadores de películas nacionales en salas comerciales es, en general, muy baja: representa entre el 0,7% y el 1,2% del total de espectadores de estrenos (Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales [EGEDA] 2020; 2021; 2022; 2023; 2024). Ahora bien, dentro de esta pequeña fracción del mercado, puede observarse una recepción relativamente favorable hacia algunas producciones nacionales —siempre en comparación con otras películas bolivianas, ya que la brecha con los grandes tanques internacionales hace inviable e inadecuada cualquier tipo de comparativa—⁴. Entre los

4 Mientras las películas bolivianas más taquilleras atraen a entre 2.000 a 10.000 espectadores —con casos anómalos, como *Mi socio 2.0* y el resto de filmes mencionados en el trabajo—,

casos más relevantes de los últimos años, se destaca el fenómeno *Mi socio 2.0*, continuación del clásico homónimo dirigido también por Paolo Agazzi. La película fue estrenada en 2020 y, debido a las restricciones sanitarias, fue reestrenada en 2022, cuando alcanzó los 59.215 espectadores (EGEDA 2023: 81).

Se suman a la lista *Utama*, de Alejandro Loayza (coproducción entre Bolivia, Uruguay y Francia), con 25.422 espectadores (EGEDA 2023: 81); *The Shades*, coproducción boliviano-estadounidense dirigida por Jeff Sun y coescrita con Rodrigo Mattos, con 21.226 espectadores (EGEDA 2022: 62); y *Fuertes*, dirigida por Óscar Salazar Crespo y Franco Traverso (también coproducción con Estados Unidos), con 17.663 espectadores (EGEDA 2020: 53). Aunque mencionamos solo algunos de los casos más destacados, según nuestra perspectiva, y ya que los criterios de calidad y cantidad no necesariamente corresponden, recomendamos consultar el listado completo de estrenos que figura en anexo para tener un panorama más general sobre las producciones nacionales.

Insistimos en que en ningún caso el éxito comercial es, según nuestro criterio, un parámetro indiscutible de calidad. Afirmamos también que el éxito de taquilla —según parámetros nacionales— tampoco equivale necesariamente a lo contrario: que una película carezca de relevancia artística o se la considere de “mala calidad”. Simplemente señalamos la disparidad entre los criterios de consagración y reconocimiento de la crítica (nacional e internacional) y los regímenes de visibilidad que obtienen las películas. De hecho, un caso notorio que escapa a dicha disparidad es *Utama*, película galardonada y de amplia consagración internacional, y que fue uno de los mayores éxitos de taquilla nacional. Sin embargo, en el conjunto general de los estrenos, este tipo de coincidencias resulta excepcional.

Por otra parte, un ejemplo claro de esta tensión se encuentra en *El gran movimiento*, de Kiro Russo, una de las películas bolivianas más reconocidas

las grandes producciones norteamericanas con éxito en Bolivia están por encima de los 200.000 espectadores —con casos anómalos, como *Super Mario Bros. La película*, con 616.631 espectadores (EGEDA 2024: 67); *Spiderman. Sin camino a casa*, con 617.766 espectadores (EGEDA 2022: 62); y *Vengadores. End game*, con 817.153 (EGEDA 2020: 53).

por la crítica y por los festivales internacionales, pero que pasó prácticamente inadvertida para el público de salas bolivianas, con apenas 3.256 espectadores (EGEDA, 2023: 81). Según comenta el propio Russo (Prudencio, 2023), la asistencia fue considerablemente menor que la que tuvo su obra anterior, *Viejo calavera*, que alcanzó 9.638 espectadores (EGEDA, 2017: 55), casi el triple. Sin embargo, esta cifra tampoco ubica a la película entre las más vistas del periodo.

Esta situación revela que el problema no radica tanto en la falta de calidad del cine boliviano —algo que la valoración internacional tiende a desmentir, aunque no sin sus propios sesgos e intereses—, como en su limitada visibilidad. Incluso las iniciativas de exhibición por fuera del circuito comercial, pese a su relevancia, suelen tener un alcance restringido. En este sentido, conviene replantear la noción de público: más que “invitar” a los espectadores, se trata de formarlos. El acceso al cine no depende únicamente del precio de las entradas, sino también de las herramientas y competencias que cada espectador pone en juego para enfrentarse a una obra audiovisual o artística. Lejos de plantear una brecha elitista, esta propuesta busca democratizar las herramientas de lectura, de modo que un público más amplio pueda acercarse críticamente al cine. Para ampliar y diversificar los criterios de formación de espectadores, resulta necesario revisar qué fundamentos se ubican por debajo de las preferencias y del llamado “juicio de gusto” que orienta sus elecciones.

Fundamentos del gusto

Es muy común escuchar que las películas —sobre todo, aunque no exclusivamente, aquellas que pasan por festivales internacionales— son sinónimo de “lentas”, con una historia “aburrida” o una narración donde “no pasa nada”. Tomamos prestados estos calificativos coloquiales con los que se suele referir a estas películas. Nuevamente, no se trata de un problema específico de la visualización en Bolivia, sino de un fenómeno internacional. Lo planteado no constituye ninguna novedad; sin embargo, para indagar en los valores detrás de estos juicios aparecen ciertas nociones naturalizadas

sobre el cine: que debe ser ágil, incluir golpes perceptivos y giros narrativos, además de un cúmulo de recursos —generalmente asociados a un montaje rápido— para ser considerado entretenido. No es nuestra intención valorar negativamente los gustos de las personas para consumir cine, sino señalar qué valoraciones se estiman y qué recursos las sostienen.

Estas modulaciones de la percepción, vistas a menudo como más novedosas, estaban ya presentes en los primeros años del cine y del cinematógrafo. Antes de que los filmes organizaran de manera generalizada la representación fílmica en torno a una trama narrativa, el cine ya incluía estos recursos en favor del entretenimiento. A este tipo de cine, Gunning (2012) lo denominó “cine de atracciones”, en oposición al cine de integración narrativa. Este buscaba captar la atención del espectador mediante la sorpresa y los chistes visuales: el efecto de aquello que aparece y luego desaparece, o viceversa. Aunque han pasado más de cien años desde la aparición de esos filmes, el principio de la atracción y la sorpresa sigue vigente en muchas películas actuales, aun cuando cuentan con una narrativa clara que organiza y vertebra al film. Hoy, los efectos especiales, el 3D, los complejos movimientos de cámara y, más recientemente, el uso de la inteligencia artificial, prolongan ese principio de captar la atención perceptiva. En este sentido, la sorpresa y el entretenimiento, entendidos como *shocks* perceptivos, están lejos de ser una novedad⁵. La cuestión, entonces, es preguntarse qué ocurre con el cine que, “en apariencia”, no cumple con estas condiciones.

Detrás de todo consumo y práctica cultural existen hábitos y convenciones que los sostienen y organizan. Siguiendo a Sarlo (2002: 33), podemos diferenciar entre convenciones protocolares —vinculadas a cómo se organiza cierto consumo cultural, como la sala oscura en el cine o el silencio en el recorrido por los museos— y convenciones productivas, es decir, acuerdos propios de la conformación y producción de una obra cultural: el narrador literario, la perspectiva pictórica o el plano-contr plano en el cine. En este caso, hablamos de hábitos perceptivos que, como ocurre en otras

5 Los recursos de *shock* perceptivo, novedad radical y montaje son recursos capitulados en el clásico texto de Bürger (2000) para referirse a las vanguardias históricas de principios del siglo XX. Desde entonces, dichos recursos se han extendido en el arte moderno, y se los han apropiado incluso por discursos no artísticos, como la publicidad.

instituciones, se configuran, modulan y naturalizan en espacios específicos. En el museo, la función es albergar obras de arte; en el cine, exhibir películas. Lo interesante, en todo caso, es pensar en un cruce entre los hábitos y asociaciones ligados a cada institución.

Podemos ubicar ciertos hábitos perceptivos con relación al horizonte de expectativas que trae el espectador. Según Jauss (2013), este horizonte se compone de normas, convenciones estéticas, valores culturales y experiencias previas que un lector o espectador lleva consigo al enfrentarse a una obra. Dicho horizonte no es estático: se reformula constantemente con la incorporación de nuevas obras. Así, cuando alguien va al cine (o abre una aplicación de películas o series) espera ver ciertas propuestas acordes con ese espacio de consumo, con esos géneros y clasificaciones que organizan su experiencia como espectador. Lo evidente es que en la “caja negra” del cine, donde la vida cotidiana se interrumpe, el espectador anticipa un tipo de entretenimiento por sobre otro, un tipo de películas por sobre otras.

Lo interesante es pensar en hábitos perceptivos y horizontes de expectativas distintos a los que tenemos normalmente asociados al cine. Por ejemplo, al poner en juego nuestra expectación propia a otra caja, ya no negra sino blanca: el museo, y más concretamente el museo de arte. Ver una película con la disposición que tendríamos para ver una pintura, una obra visual, un paseo por un gran jardín, por un bosque, mirando el atardecer en un lugar remoto o en cualquier otro espacio en el que nuestra atención se pone en contacto con la naturaleza y el paisaje alrededor. En todos esos casos, la quietud, la contemplación, el recorrido perceptivo y visual no son vistos como desagradables y, a veces, solo a veces, pueden llevar aparejado un sentimiento específico de placer asociado con sentirse a gusto en ese lugar: cuando nuestra percepción ensaya ir de un detalle a otro, practicando asociaciones con conceptos, espacios, experiencias previas, olores, personas o recuerdos. Es interesante si deshabitamos las convenciones que estructuran nuestro consumo y construcción de producciones cinematográficas para modular nuestra percepción, como lo haríamos en otro espacio, con otras reglas, asociado a otros hábitos, a otros discursos, a otras obras. En definitiva, pensar el cine como una extensión de los espacios artísticos.

Si nos enfocamos en la percepción cinematográfica como tal, a veces las películas tienen la capacidad de traer una realidad ajena y volverla palpable a través de imágenes y sonidos. Hay un conocimiento singular que se activa en la percepción de un film, un saber que no podría transmitirse de otro modo. Sucede a veces que el cine incluso traduce experiencias sensibles, sensaciones como el dulzor o la amargura, haciéndolas accesibles de manera única a través de nuestros ojos y oídos. Hay muchas concepciones de cine centradas en qué y cómo permite el medio cinematográfico conocer o hacer presente el mundo.

Desde una perspectiva muy distinta, Pedro Costa —siguiendo una larga genealogía artística que podemos rastrear hasta el realismo pictórico la Francia del siglo XIX— señala que el cine y el arte no se deben a otra cosa que a la realidad, que permiten conocer realidades ajenas a la de uno, estar con otros en el mundo (Austin, 2022). Según esta perspectiva, hay un tipo de conocimiento puesto en juego: el de conocer otras realidades distintas a la nuestra y que sean palpables de forma audiovisual, como solo el cine puede hacerlo. Esto no significa que una película sea “infinitamente aburrida”; el efecto de atracción aún existe, pero las referencias, el código y el énfasis en el lenguaje cinematográfico son otros. Y quizás si nuestras expectativas están demasiado alejadas —en una modulación ajena a la exploración formal con la que se presenta este mundo, esta realidad audiovisual—, si la brecha entre lo que vemos y lo que esperamos ver es demasiado vasta, entonces la experiencia respecto de lo que tenemos delante puede resultar frustrante y, ahora sí, muy lejana de lo que entendemos por entretenido.

De ninguna manera se pretende desestimar una película de acción para disfrutar después de una larga jornada, cuando uno sabe y busca de antemano confirmar la expectativa de entretenimiento ya anticipada. Aquí hablamos de una elección cultural, de un consumo audiovisual válido. Pero lo mismo ocurre con otros hábitos perceptivos, como los vinculados al museo. La diferencia está en que muchas veces se pretende presentar el tipo de cine comercial —dominado por esa lógica productiva y esa fórmula narrativa típicas de una localidad de California llamada Hollywood— como “el” cine, es decir, como el único posible.

En realidad, el campo artístico (y dentro de él, el cine) funciona como un espacio plural, con tradiciones, géneros y horizontes de expectativas diversos. No se trata de juzgar una preferencia por encima de otra, sino de ampliar el menú. Y para ello conviene des-cubrir lo que se oculta debajo de nuestras elecciones artístico-culturales. Solo así podremos entender mejor qué sucede antes de emitir un juicio de gusto o preferencia.

Tal como lo estudian la sociología del arte y algunos historiadores de las artes visuales, el gusto es, en palabras de Bourdieu (2010: 32): “la capacidad de *hacer* diferencias entre lo salado y lo dulce, lo moderno y lo antiguo, lo románico y lo gótico, o entre diferentes pintores, o entre diferentes maneras de un mismo pintor y, en segunda instancia, de probar y enunciar preferencias”⁶. En sentido lógico, previo a explicitar un juicio subjetivo de preferencias, el gusto no es otra cosa que la facultad de generar relaciones, asociaciones y diferencias sobre la base de un corpus que se posee previamente.

Se reconocen, se identifican, se ensayan distintas relaciones (pertinentes) a partir de los elementos ya conocidos, que ponemos en juego para comprender, descifrar y, posteriormente, interpretar aquello que tenemos delante. El problema es si yo no cuento con un corpus previo más amplio que un tipo específico de películas para hacer inferencias. Si no puedo relacionar una película con una serie de filmes, discursos, obras, sucesos sociales previos acumulados en que pueda reconocer e identificar recursos y figuras, y ensayar relaciones y diferencias, entonces difícilmente pueda pensar, menos aún hablar, sobre lo que he visto. Sucede lo propio con cualquier otra pieza artística.

La cuestión, en este caso, no es que el cine sea elitista por su forma. Es que si no tenemos acceso a una tradición previa a partir de la cual podamos generar vínculos asociativos más refinados, es decir, más precisos, entonces nuestro juicio de gusto, en sentido comprensivo, será muy limitado. Nuestra riqueza o pobreza cultural permite o reduce el espectro de relaciones y vínculos posibles que se presentan en potencia en una obra, en nuestro caso,

6 Sobre los historiadores del arte, nos remitimos a la denominada “Nueva historia del arte” que contempla los contextos sociales por sobre la historia de las biografías, siendo Baxandall (1978) uno de sus representantes.

una película. Una cosa es que uno, teniendo acceso —es decir, comprensión y manejo de un buen bagaje cultural, una enciclopedia de referencia y un abanico de posibilidades a mano—, elija un tipo de consumo; y otra es que carezca de esa posibilidad.

Por supuesto, todos tenemos un límite en nuestro conocimiento cultural, con más o menos herramientas que serán útiles y pertinentes para enfrentar una obra. La diferencia está dada por el acceso, es decir, por la elección consciente de querer ampliar esa base de conocimientos, sobre la cual pueda crecer nuestro espectro de posibilidades, de relación, de inferencia e interpretación. Si uno no maneja herramientas de decodificación técnica del lenguaje cinematográfico y una buena enciclopedia de referencias culturales, entonces nuestra posibilidad de ejercer un juicio de gusto consciente está coartada. Siguiendo a Bourdieu (2010), la mejor manera por la que uno puede obtener estas competencias es por medio de la educación, la llave de acceso por excelencia a los bienes culturales:

En *El amor al arte* y en *La distinción* he mostrado (creo incluso poder decir que he demostrado) que la disposición artística que permite adoptar delante de la obra de arte una actitud desinteresada, pura, puramente estética, y la competencia artística, es decir, el conjunto de saberes necesarios para “descifrar” la obra de arte, son correlativas con el nivel de instrucción o, más precisamente, con los años de estudio (*op. cit.*: 32)

Entonces, cabe cuestionarse si las elecciones de consumo del cine en Bolivia —tanto nacional como internacional— tienen que ver con una elección consciente, o más bien con una falta de bagaje y acceso a ciertos bienes culturales —que, por derecho propio, pertenecen a todos los habitantes de esta tierra— y que se obtienen, como cualquier otro conocimiento sobre un objeto artístico o cultural, por medio del estudio. Esto no es ninguna novedad. Ahora bien, lo relevante en este caso sería identificar o delinear cuáles podrían ser algunos de los discursos, obras, referencias sociales con base en los cuales se pueda generar nuevos vínculos a la hora de ver películas; para ampliar el menú degustativo cuando se ve una obra; para ampliar el acceso al cine y, como veremos en breve, para acceder, también, a otros objetos artístico-culturales.

Es importante, tanto en el cine como en otras artes visuales, destacar que el juicio de gusto no funciona ajeno a nuestras competencias y convenciones sociales, además de involucrar una recompensa, un placer especial y reconfortante, en la conexión de nuestros saberes con el objeto en cuestión. En palabras de Baxandall (1978: 53-54):

Buena parte de lo que llamamos “gusto” está en eso, en el acuerdo entre las discriminaciones que exige un cuadro y las habilidades para discriminar que posea el espectador. Disfrutamos de nuestro ejercicio de la habilidad, y particularmente del ejercicio lúdico de habilidades que utilizamos muy seriamente en la vida normal. Si un cuadro nos da la oportunidad para ejercer una habilidad apreciativa y retribuye nuestro virtuosismo con un sentido de comprensión valiosa sobre la organización de tal cuadro, tendemos a disfrutarlo: es de nuestro gusto. El negativo de esto es el hombre que carece del tipo de habilidades en cuyos términos ha sido ordenado el cuadro.

El principio es el mismo para una pintura colonial ejecutada en el territorio que más adelante se llamaría Bolivia: se aplica tanto para las iglesias del Altiplano, como para las obras sonoras de Marvin Sandi o para una película boliviana contemporánea. Sin un corpus de conocimiento previo, de convenciones, recursos y una puesta en contacto con la realidad social que dio lugar a esa obra, nuestro sentido del gusto estará muy limitado. Se trata de una facultad, una potencia; pero conforme se la vaya entrenando, se identifique y se reconozca más elementos y más obras similares se tenga en el repertorio mental, naturalmente que más ricas serán las relaciones que se pueda establecer.

Sigue presente, entonces, la pregunta en torno a qué obras, poéticas y referencias son imprescindibles para ampliar nuestra formación como público, más allá del impulso del mercado y de la inercia de consumo a la que estamos habituados. Y, sobre todo, cómo acceder a ellas. Cada campo artístico construye, revisita y reformula su tradición en el presente: sus agentes colaboran, polemizan, renuevan y olvidan obras al momento de conformar un canon. Esa “vara” (que es lo que canon significa literalmente) permite comparar, valorar y leer la tradición.

De una selección especializada a una propuesta de divulgación

Se señaló previamente la presencia de la crítica especializada y del circuito de circulación y exhibición de filmes. A ello debemos sumar los aportes de la historia del cine —como el clásico trabajo de Gumucio Dagrón (1982) o los más recientes de Aimaretti (2020) y Morales Escoffier (2023)—. Este conjunto ofrece la posibilidad —o incluso el forcejeo— para elaborar una selección pertinente para la formación básica del visionado del cine boliviano; este, en nuestro criterio, sería indispensable para la educación general. Las consideraciones, aportes estéticos y técnicos, la relevancia histórica y social y el espesor de un conocimiento abierto a un diálogo más amplio con otras esferas de actividad humana son más que posibles a partir de la formación actual en torno a nuestro campo cinematográfico boliviano.

Un antecedente relevante a este respecto es la encuesta realizada por Mesa en los años ochenta sobre las diez principales novelas de Bolivia. A partir de ella publicó un libro (Mesa, 2004) en el que no solo se incluyó la encuesta que respondieron intelectuales, escritores y personalidades del ámbito literario, sino también fragmentos de los libros seleccionados y ensayos especializados. Más adelante se llevaron a cabo esfuerzos parecidos. Algo similar podría plantearse para el cine: una selección orientativa y de acceso abierto, concebida como un manual de ruta para cualquier lector-espectador sin formación previa.

Lo relevante en nuestro caso no es realizar una selección o establecer un canon como tal, sino elaborar un producto en un formato de divulgación accesible, sobre todo pensado para jóvenes. Un formato digital puede suponer también una plataforma ideal para incluir fragmentos y selecciones de críticas, estudios, entrevistas y diversos materiales, para consolidar esta propuesta de amplia accesibilidad. Por supuesto, toda crítica especializada disponible en formato web comparte este principio de amplio acceso, y hoy en día abundan los listados de mejores películas

Sin embargo, lo que planteamos es un trabajo orientado a la divulgación, pensado específicamente como complemento, tanto para una escolaridad

avanzada como para estudiantes de nivel terciario, universitario y para lectores o espectadores en general. El compendio deberá incluir no solo lecturas críticas, sino también una orientación sobre convenciones, competencias y códigos de lectura propios del lenguaje fílmico: algunos usos y efectos de los movimientos de cámara, una introducción a las películas de autor, claves y recursos de género, entre otros.

Perspectivas sobre la educación estética

Para complementar la propuesta reciente, volvemos sobre las mencionadas competencias involucradas en el juicio de gusto para extraer algunas observaciones adicionales. En realidad, la crisis en el visionado de películas se enmarca en una crisis más amplia, que involucra al arte en general: no existe únicamente una reducción en los consumos visuales, sino en el acceso de las personas a los bienes culturales, en especial a los artísticos. ¿Cuántas personas visitan museos o conocen el patrimonio artístico visual boliviano? La pregunta en realidad es más profunda: no se trata únicamente de conocer, sino de poseer las herramientas que nos permitan una visualización —la *estesis*, entendida como la facultad de obtener un conocimiento sensible sobre un objeto (Baumgarten, 1999)— más rica.

A primera vista, el problema no es una falta de acceso, sino de interés. Puesto que el arte no resulta atractivo, la gente no acude a las instituciones museísticas o de exhibición artística, sean del tipo que fuere. Se trata de un problema bastante común en las sociedades contemporáneas, sobre todo en museos que no cuentan con un programa pedagógico integral. Al respecto, Bourdieu (2012: 47) señala:

Nada se ha hecho (o muy poco) para que la visita sea más agradable y las obras expuestas, más accesibles. Se puede suponer que el desconcierto de los sujetos menos preparados frente a las dificultades de las obras podría minimizarse con un esfuerzo por mejorar las presentaciones y, más precisamente, por proporcionar los instrumentos indispensables para una contemplación adecuada.

Hoy en día, las guías sonoras autónomas, sobre todo aquellas disponibles para dispositivos móviles, y los videos con explicaciones de los artistas y de los curadores de las muestras, son un gran complemento. Sería de desear que los museos nacionales incluyan estos materiales, sobre todo para programas estables de visitas de escuelas y familias⁷. Para nuestro caso, ¿cómo saben las personas que los objetos culturales y artísticos no son de su gusto si no tienen herramientas para disfrutarlos? Sería como pretender que un iletrado disfrute de la lectura.

En ningún punto, y esto debe quedar muy claro, el fundamento para lograr un mejor acceso a los bienes culturales establece una postura elitista enfocada hacia la preferencia de ciertos bienes por sobre otros; por el contrario. Como se dijo previamente, los gustos en cine de cada quien, como sucede con las preferencias culturales de otro tipo, son una decisión personal que se respeta. La cuestión es si, por un lado, esa decisión se ejerce sobre un conocimiento previo y, más todavía, si ese conocimiento es un derecho.

La educación estética es una extensión del aprendizaje de la lectura. Sobre la base común de esa facultad, la *estesis*, inherente a toda persona y que nos permite obtener conocimiento sensible de los objetos (Baumgarten, 1999), necesariamente se monta sobre el conocimiento y el manejo de ciertas competencias culturales. Algunos lo llamarían manejo de un “lenguaje visual”, que permite dialogar con los bienes y objetos culturales, ya sean nacionales o pertenecientes a una cultura global. Negar el acceso a los bienes culturales equivale a suprimir parte del ejercicio consciente de una ciudadanía plena, pues es negar el acceso de una parte de la población a su riqueza cultural, la cual le pertenece por pleno derecho. En este sentido, la preservación patrimonial, que muchas veces se cree dedicada únicamente a la restauración y conservación material, se trata, ante todo, de tener consciencia sobre la riqueza de los bienes simbólicos y culturales que son parte de nuestra historia.

7 Los ejemplos de museos internacionales abundan; solo por nombrar algunos cercanos, en la región se encuentran la web y canales digitales del Museo Moderno de Buenos Aires o de la Fundación PROA. <https://museomoderno.org/educacion/> <https://proa.org/esp/educacion.php>

Entender ese vínculo es clave para saber por qué somos herederos de una tradición y por qué nos pertenece, más aún si estamos en contra de algunos de sus postulados, significados o condiciones de producción. Por supuesto que podemos realizar una crítica histórica o social sobre nuestros bienes culturales pasados, pero no por ello dejan de ser nuestros. En ese sentido, una oposición necesita también de un conocimiento específico: supone comprender, criticar y sentar una posición, o-ponerse. El diálogo, el conocimiento y la investigación son indispensables para generar y sustentar una crítica; de lo contrario, confundiríamos la oposición con la mera ignorancia, que, por supuesto, no es lo deseable.

Por ejemplo, uno puede comprender la importancia de determinada iglesia, tanto a nivel histórico como cultural, pese a no profesar la correspondiente fe, e incluso siendo crítico de la institución a que representa. Esto no le impide tener una experiencia estética al recorrer su interior o al contemplar su fachada. Se puede admirar su belleza, adquirir un conocimiento sensible en su recorrido —que sería mucho más rico cuanto más conocimiento cultural, histórico, de competencias y convenciones artísticas posea— y, en paralelo, tener una postura sumamente crítica respecto al clero o a algunas prácticas de dominación ejercidas en la edificación del recinto.

Volviendo al caso del cine, es importante identificar las tradiciones, nacionales e internacionales, en que este se inscribe para comprender nuestro patrimonio audiovisual y por qué esas imágenes nos incumben en la actualidad, nos forman como cultura, y se nos presentan como contemporáneas en el sentido de una imagen del pasado (sea más o menos reciente) que nos interroga en el presente⁸. Es como una pregunta abierta que persiste, empecinada; una pregunta que nos da forma y nos atraviesa. Sumado a esto, y con relación a nuestro vínculo con el patrimonio artístico y cultural, nos topamos con la pregunta por las materialidades y formas artísticas que exceden los límites de lo cinematográfico, pero que están presentes y pulsan en algunas cinematografías. En otras palabras, algunas de las piezas del cine nacional son, según nuestro criterio, una excelente puerta de entrada para

8 Entendemos por contemporaneidad, siguiendo los planteos de Agamben (2011), un arte del pasado que nos incumbe y nos interroga en la actualidad.

un diálogo más extendido no solo con otras manifestaciones artísticas, sino con el patrimonio cultural que pervive en el material fílmico.

Condiciones para un encuentro y diálogo entre artes

En función de lo expuesto, pretendemos esbozar algunas líneas de contacto entre el cine y otras artes o materialidades en Bolivia. La propuesta está pensada como un programa de educación estética que, a través del cine, permita ampliar y fomentar una puesta en valor del patrimonio visual, audiovisual, literario y cultural de Bolivia, al tiempo que contribuya a crear conciencia sobre la importancia de nuestras imágenes, obras y objetos en la construcción de nuestro ser nacional.

Elegimos el cine como vía de acceso para la articulación de una educación estética a nivel amplio porque permite un diálogo extendido hacia otras artes. Lo que pretende una educación estética es encender la llama de la curiosidad, del conocimiento sobre las distintas artes y formas de *estesis*. Cada medio artístico propone una forma de conocimiento distinto y singular. El cine, en su estética, no es equivalente a otras formas artísticas, no puede reproducir las mismas cualidades físicas y relacionales que tenemos cuando estamos delante de otra manifestación artística, pero sí puede referirlas, remediarlas y ser un medio de acceso a las mismas.

Es bien sabido, siguiendo los postulados clásicos de Benjamin (2017), que el cine permite el acceso audiovisual a obras que previamente nos estaban vedadas, que nos eran inaccesibles. El cine puede acercarnos a otras obras; a través de las imágenes, las trae hacia nosotros. Sin embargo, también es sabido que las imágenes no son una forma transparente de acceso al pasado; todo lo contrario. El peligro de mistificar las imágenes corre a la par de la velocidad con que estas llegan hasta nosotros. Siguiendo los planteamiento, igualmente clásicos y no menos vigentes, de Berger (2010), sabemos que toda imagen altera su sentido original al sacarla del contexto del cual surge. El riesgo, siguiendo a Berger, es incurrir en mistificaciones que impidan o deformen nuestro acceso al arte. Se entiende por mistificación la imposibilidad de acceso al arte del pasado, debido a una justificación o un relato

que nos niega ese acercamiento (*op. cit.*: 17-22). En contraposición, se nos presenta una lectura que se muestra a sí misma como “la lectura”, como una verdad única.

Por supuesto, nuestro juicio de gusto estará siempre teñido y condicionado por nuestras ideas sobre una obra, sobre el visionado de otras obras con las que podamos relacionar nuestra obra en cuestión y, sobre todo, con el relato y las palabras que la rodean, que construyen tendales de sentido alrededor de una obra, que la ubican en la historia. La cuestión no se trata tanto del relato o las palabras que acompañan a las imágenes —y agregamos: que condicionen nuestro juicio de gusto— como de la imposibilidad de acceder a otros relatos, a otras historias, a confrontar las bases del conocimiento de aquello que vemos. En ese sentido, para una propuesta de educación estética que implique el diálogo entre el cine y otras manifestaciones artísticas, es imprescindible la presencia de especialistas en diálogo: para enriquecer los vínculos, las lecturas y las estrategias de llegada a públicos, sobre todo para los más reticentes a su consumo, y para evitar simplificaciones y mistificaciones en el diálogo entre artes.

Esto involucra un riesgo y un doble cuidado. Es importante tomar en cuenta que en el diálogo entre el cine y otras artes o disciplinas puede ocurrir que se pierda de vista la especificidad del cine. Peor aún, que este quede reducido a mero material ilustrativo de teorías sociales o de otras áreas, perdiendo así su autonomía como arte con tradición y lenguaje propios. Esta falencia, a veces involuntaria, puede sucederle tanto a historiadores y científicos sociales como a estudiosos de la literatura que desconocen los recursos de la narración audiovisual o parte de su enciclopedia básica.

Ahora bien, puede ocurrir exactamente a la inversa: cuando una obra literaria o visual entra en juego en el material fílmico y se pretende extender el nexo con esas otras manifestaciones, es necesario contar con especialistas en la materia. No se trata de rechazar el cruce disciplinar, sino de subrayar que solo resulta fructífero cuando intervienen expertos de cada campo, capaces de preservar las particularidades de cada medio. En ese sentido, la construcción de un equipo interdisciplinario no se limita únicamente a especialistas en cine, sino también a estudiosos de la literatura, la historia y las artes visuales.

Para el caso específico del cine, ya sea que se trate de una formación para formadores o de un público más especializado, es conveniente tomar en cuenta no solo una historia del cine que se centre en la historia de la estética, sino también de la economía y la sociedad. Una obra emblemática para el cruce de estas perspectivas es la de Allen y Gomery (1995). Lo mismo podría aplicarse a una historia de Bolivia que incluya distintas perspectivas. Por último, es también indispensable una bibliografía especializada sobre las obras referidas en las películas con las que se pretende generar el diálogo, ya se trate de pintura, artes visuales y fotografía, literatura, etcétera.

Aproximaciones desde una perspectiva *intermedial*

Además de las bases sobre las cuales cada arte y disciplina enmarca su propio objeto de estudio, es necesario tomar en cuenta una base común para el diálogo entre artes. Por eso, proponemos la *intermedialidad* como una perspectiva teórica que permita identificar y evaluar los sentidos presentes en las distintas formas y vínculos del diálogo entre el cine y otras artes y disciplinas. Los estudios intermediales ofrecen un amplio abanico de definiciones y tradiciones; nosotros nos remitiremos a aquella que deriva de los estudios literarios hacia el cruce entre las artes, según la clasificación de Rajewsky (2020: 435). Entendemos por intermedialidad, en sentido amplio, el cruce o diálogo entre distintas artes o medios. La misma puede incluir un arte que participa de forma temática o como asunto de la obra fílmica; por ejemplo, una película cuya trama gira alrededor de un cuadro.

También puede tratarse de la aparición de ciertos recursos expresivos, o de lenguaje, propios a un arte o medio que son “imitados”, o re-mediados, por el lenguaje fílmico. En este caso se trataría, por ejemplo, de una cualidad pictórica en la imagen: un encuadre o un movimiento de cámara que sugiere la construcción formal de un cuadro; es decir, que la cámara nos “pinta” un cuadro al frente⁹. La importancia de la perspectiva teórica no es el cruce

9 Existe otro cruce posible que excede los márgenes de esta investigación: se trata de la combinación material de un arte (considerado por su lenguaje y especificidad propia como

como tal, sino la producción de sentido. Es decir, cómo los recursos de un medio estable y reconocido como tal, con su propia tradición, lenguaje y enciclopedia de referencias, pueden incursionar en otro medio. La primera condición es reconocer la autonomía propia a cada medio que permite identificar el cruce. En consecuencia, sobre la base de la “intromisión” de un medio en otro, lo revelador es el efecto que conlleva, en términos estéticos; aunque sus efectos también pueden adquirir otras dimensiones.

Desde una perspectiva ampliada (Rajewsky, 2020: 433-434), utilizaremos el mismo término, intermedialidad, para designar otro tipo de relaciones entre medios. A continuación, nos referiremos a un diálogo que incumbe no tanto a la materialidad *per se*, como a su inscripción y trasvasamiento institucional: una misma obra, presentada en recintos distintos, pertenecientes a instituciones (con hábitos y convenciones) diferentes, puede provocar cambio de sentido, además de cambios en las prácticas de consumo de quienes la ven.

En un apartado previo nos referimos al horizonte de expectativas para ampliar el menú degustativo de filmes; en lugar de pensar en el museo cuando vamos al cine, es más sencillo llevar el cine al museo. Esto, por supuesto, no es ninguna novedad. En este caso no hablamos del cruce material entre cine y las artes visuales —visibles en *performances*, *videoperformance* e instalaciones—, sino de la enciclopedia de referencias y hábitos perceptivos que modulan nuestro comportamiento en cada lugar. Una obra fílmica que ingresa al espacio del museo lleva a su paso la sugerencia a pensarse e

tal) en otro. Por ejemplo, si bien el cine es en sí una experiencia que incluye el sonido, una intervención sonora en vivo que modifique la relación rítmica con el material proyectado sería un caso clásico. También hay casos extremos: otra materialidad formando parte de la experiencia audiovisual. Generalmente, se reconocen por sus condiciones de exhibición, muy distintas a la convención protocolar que rodea la experiencia cinematográfica: tal es el caso de la *videoperformance* y videoinstalación, formas artísticas que gozan de vitalidad y tienen su propia tradición en Bolivia. El diálogo con la *performance* y la instalación, en estos casos, produce nuevos sentidos en torno a las convenciones protocolares: activando en algunos casos otros sentidos (aromas y sensaciones táctiles) o la idea participativa de movimiento y recorrido, que no se limita únicamente al movimiento de los ojos sobre la pantalla.

indexarse de manera distinta: el protocolo nos indicaría que vamos a ver una obra visual que coincide en ser una película.

Naturalmente, si se trata de un espacio de exhibición donde se puede circular libremente, será más viable proyectar cortometrajes que presuponer que uno puede sostener la atención y la comodidad para ver un largometraje entero. Pero existen otros casos, más interesantes aún: la programación estable de películas en un museo. Es decir, contemplar el museo como una sala alternativa de proyección. En estos casos, normalmente en condiciones perceptivamente más favorables que la proyección en lugares no convencionales, puede surgir un cambio en la asociación de las obras que con ella dialogan. Esta situación es más apetecible a nuestros intereses porque supone subsanar una falencia planteada al inicio: la de la ausencia de espacios para exhibir cine.

Es evidente que, en ausencia de un apoyo estatal a salas independientes, sostener la programación anual de una sala de este tipo puede ser muy complicado a nivel económico. Sin embargo, al tratarse de un espacio de exhibición público (estatal o municipal), es posible también considerar estos espacios como salas de exhibición estables para proyectar filmes internacionales o nacionales de coproducciones internacionales; para ciclos y festivales (tanto como para espacios institucionales), se puede algunas veces negociar los permisos de distribución. Este criterio es mucho más difícil de aplicar para una sala independiente o para una sala comercial, que necesita tener un mínimo de espectadores para cubrir el canon.

Mencionamos el cruce institucional entre recintos artísticos, pero es preciso también señalar otro: el vínculo entre espacios artísticos y educativos. En complemento a cursos de formación en distintos espacios, la figura inversa parece aún más productiva: llevar el cine a la formación oficial. De nuevo, con miras a establecer un cambio sostenible en el tiempo, se debe tratar de un vínculo no circunstancial. Según los criterios y cuidados planteados para el cruce entre distintas disciplinas y artes, es posible el armado de un programa estable para instituciones educativas.

Pensando concretamente en el caso boliviano, son posibles distintas articulaciones: a nivel medio, con los últimos años de escuelas; a nivel técnico y superior, en seminarios de academias de arte, con miras a un posible vínculo

profesional para la dirección de arte en cine; o en asignaturas en el ámbito universitario, en vínculo directo con otras instituciones, como festivales o ciclos. En estos casos, se pretende modificar la figura más conocida del “cine debate” por la incorporación de filmografía obligatoria en la asignatura. Con este propósito, la articulación de contenidos, lecturas y perspectivas teóricas, atendiendo los cuidados planteados previamente, nutrirá el espacio curricular en cuestión, promoviendo tareas específicas de investigación, análisis, lectura y/o escritura de críticas especializadas.

De esta manera, el paso de espectador a joven investigador sugiere un cambio cualitativo en la incorporación de conocimientos y competencias que pondrán a prueba los estudiantes. Para el caso de las escuelas, las asignaturas contempladas para esta articulación son historia, lenguaje y, de forma excepcional, artes plásticas, siempre pensando en los últimos cursos. En el ámbito universitario y técnico superior, los espacios curriculares podrán estar ligados a la escritura de o sobre cine, al igual que a la escritura periodística o de investigación; también podrán ser asignaturas ligadas a la reflexión sobre la cultura o al estudio del patrimonio cultural.

En todos los casos mencionados, será oportuno contar con un trabajo interdisciplinario por los docentes y facilitadores, a fin de asegurar que el cine provea de preguntas pertinentes al campo de estudio. En el caso de asignaturas ligadas a la escritura, se proponen los ejes: i) cómo leer las imágenes y ii) estrategias para leer y escribir sobre cine, basándose en una selección de críticas. Para las materias ligadas a la historia del arte o estudios literarios, será oportuno un repaso de los recursos técnicos, al igual que las referencias genéricas y de obras que operan en las películas y las artes presentes. Para el caso específico de las asignaturas de historia, cabe destacar la relevancia histórica de la película en su contexto y los materiales presentes, además de evitar el acercamiento directo al contexto histórico a través de la película, como si la misma ilustrara directamente el pasado. Por último, un caso especial supone la formación de formadores. Se trataría de un programa de enseñanza interdisciplinaria para docentes, considerando los cuidados respectivos al caso.

En complemento con estas propuestas exhibitivas y formativas, que refieren al ámbito institucional, se encuentra la pieza de divulgación

mencionada páginas atrás: el paso del formato audiovisual al formato editorial, como una suerte de manual de ruta para el estudio de las obras seleccionadas o, en su variante multimedia, una plataforma digital con registros sonoros, textuales y audiovisuales a disposición.

Esbozos de una propuesta de diálogo

Como se ya se planteó, una selección de películas indispensables para la formación básica sobre cine boliviano implica la colaboración de distintos especialistas. Como ilustración, y basándonos en criterios de historia y patrimonio (audiovisual, visual y literario), mencionaremos un caso para señalar algunos ejes presentes de cara a un posible programa de articulación institucional que contemple algunos cruces.

El cortometraje de veintidós minutos *Bocamina* está disponible en la página web personal del artista, donde la sinopsis reza de manera minimalista: “El Cerro Rico de Potosí. En la bocamina, rostros de trabajadores mineros salen de la oscuridad. Estos rostros, convertidos en imagen, son contemplados por niños. ¿Imágenes de otros tiempos?” (Hilari, s. f.). Desde nuestra perspectiva, este filme constituye un caso ideal para su exhibición en circuitos museísticos, así como en trayectos escolares y asignaturas de nivel superior o universitario. Entre sus ejes más relevantes destaca el vínculo con las artes visuales, con la historia y con la construcción de las imágenes nacionales. Se reconoce la presencia del género pictórico del retrato, su herencia en la fotografía, los mapas y las formas en que todos ellos aparecen mediados por recursos cinematográficos. Algunas reflexiones posibles para estudiantes podrían girar en torno al uso de los silencios, los contrastes sonoros y visuales y la lógica del montaje. Asimismo, la forma cinematográfica se relaciona estrechamente con la manipulación de imágenes y con la idea de reconocimiento a través de ellas: la capacidad de la imagen de re-presentar lugares, personas y tiempos.

Un eje central en la pieza es el de la identidad: la identidad en los objetos visuales y lo que representan; la identidad histórica; la identidad vinculada a un oficio, como la minera —con un capítulo propio en las artes visuales

y cinematográficas bolivianas—; la identidad geográfica (qué imágenes y lugares corresponden a qué personas); y la identidad escolar. Asimismo, el diálogo con otros filmes queda abierto a representaciones de los mineros, como *Viejo Calavera*, y hacia experiencias colectivas, como el emblemático Taller de Cine Minero. Finalmente, el intercambio con las artes plásticas se proyecta a través de imágenes de archivo, fotografías, retratos pictóricos y representaciones visuales de lugares históricos del pasado, como el *Cerco a La Paz*, de Mariano Florentino Olivares.

Conclusiones

A modo de conclusión, sintetizamos que el campo cinematográfico en Bolivia ofrece condiciones de autonomía y de una producción crítica experta, con formas de circulación y recepción propias y sostenibles. Sin embargo, sus condiciones para expandirse hacia el gran público encuentran limitaciones. Ante la brecha entre espectadores, debido, entre otras razones, a la falta de formación, se promueven tres iniciativas complementarias: la programación estable de cine en instituciones museísticas, la formación de públicos en espacios educativos de distinto nivel y la producción de materiales de divulgación realizados con la finalidad de dar apoyo y sustento a las dos iniciativas previamente mencionadas. El punto en común entre las propuestas es la intención de consolidar vínculos institucionales estables que permitan no solo la factibilidad de las propuestas, sino su permanencia. El elemento fundamental de la propuesta de diálogo entre las artes, teniendo al cine como eje, radica en el acceso al patrimonio y a los bienes culturales.

Anexos. Producciones y coproducciones bolivianas estrenadas en salas de cine en Bolivia por año

**Cuadro 1.11. Ranking de estrenos cinematográficos nacionales.
Año 2023. Bolivia**

N°	Título	Origen	Espectadores	Ingresos (\$US)
1	<i>Los de abajo</i>	Bolivia, Argentina, Brasil	2.916	14.412
2	<i>El visitante</i>	Bolivia, Uruguay	2.192	9.587
3	<i>Utama</i>	Bolivia, Francia, Uruguay	1.987	7.927
4	<i>Tigre Gente</i>	Bolivia	427	1.977
5	<i>La conquista de las ruinas</i>	Bolivia, Argentina, España	205	817
6	<i>El disco de piedra</i>	Bolivia, Chile	160	583
7	<i>Sebastián Moro, el caminante</i>	Bolivia, Argentina	75	336
8	<i>Pygmalion</i>	Bolivia	64	326
9	<i>Unay</i>	Bolivia	54	275
10	<i>Avaroa: el sol de la gloria</i>	Bolivia	54	137

Fuente: EGEDA, 2023.

**Cuadro 1.11. Ranking de estrenos cinematográficos nacionales.
Año 2022. Bolivia**

N°	Título	Origen	Espectadores	Ingresos (\$US)
1	<i>Mi socio 2.0</i>	Bolivia	59.215	256.498
2	<i>Utama</i>	Bolivia, Uruguay, Francia	25.422	118.759
3	<i>Pseudo</i>	Bolivia	6.051	29.998
4	<i>Atrapado</i>	Bolivia	3.811	18.202
5	<i>Quiero ser youtuber</i>	Bolivia	4.184	17.617
6	<i>Fuertes (re 2022)</i>	Bolivia, EE. UU.	2.916	13.922
7	<i>El gran movimiento</i>	Bolivia, Francia	3.256	13.316
8	<i>Cuidando al sol</i>	Bolivia, España	1.636	7.371
9	<i>Buey rojo sangre</i>	Bolivia, EE. UU.	1.532	7.273
10	<i>Chulo Man</i>	Bolivia	780	3.848

Fuente: EGEDA, 2022.

**Cuadro 1.11. Ranking de estrenos cinematográficos nacionales.
Año 2021. Bolivia**

N°	Título	Origen	Espectadores	Ingresos (\$US)
1	<i>The Shades</i>	Bolivia EE. UU.	21.226	82.932
2	<i>Tres pasos al frente</i>	Bolivia	4.445	18.925
3	<i>Sirena</i>	Bolivia	3.344	14.132
4	<i>Gaspar</i>	Bolivia	2.812	12.259
5	<i>98 segundos sin sombra</i>	Bolivia, Colombia	1.217	6.459
6	<i>El cementerio de los elefantes</i>	Bolivia	755	1.779
7	<i>Vallegrandino</i>	Bolivia	699	3.494
8	<i>El novio de la muerte</i>	Bolivia, Francia	385	2.249
9	<i>¿Quién mató a la Llamita Blanca?</i>	Bolivia	337	964
10	<i>Esperar en el lago</i>	Bolivia, Argentina	322	1.467

Fuente: EGEDA, 2021.

**Cuadro 1.11. Ranking de estrenos cinematográficos nacionales.
Año 2020. Bolivia**

N°	Título	Origen	Espectadores	Ingresos (\$US)
1	<i>Mi Socio 2.0</i>	Bolivia	10.627	56.317
2	<i>Santa Clara</i>	Bolivia	8.758	43.542
3	<i>Chaco</i>	Bolivia, Argentina	4.423	18.442
4	<i>Fuertes</i>	Bolivia, EE. UU.	1.423	6.365
5	<i>Patrulla 111</i>	Bolivia	527	2.797
6	<i>Unay</i>	Bolivia	114	469
7	<i>Compañía</i>	Bolivia	59	263
8	<i>Palomitay</i>	Bolivia	8	29

Fuente: EGEDA, 2020.

**Cuadro 1.11. Ranking de estrenos cinematográficos nacionales.
Año 2019. Bolivia**

N°	Título	Origen	Espectadores	Ingresos (\$US)
1	<i>Fuertes</i>	Bolivia, EE. UU.	17.663	82.926
2	<i>Cuando los hombres quedan solos</i>	Bolivia, EE. UU.	11.220	50.739
3	<i>Tú me manques</i>	Bolivia, Colombia	10.753	50.217
4	<i>Santa Clara</i>	Bolivia	5.013	29.308
5	<i>Anomalía</i>	Bolivia, Colombia	6.720	22.386
6	<i>El duende</i>	Bolivia	5.342	22.384
7	<i>Avaroa: el sol de la gloria</i>	Bolivia	4.830	22.197
8	<i>Rosy: la muñeca poseída</i>	Bolivia	2.492	9.283
9	<i>Sombras del demonio</i>	Bolivia, Perú	1.451	7.012
10	<i>Between Saints, Cholas and Blacks</i>	Bolivia	931	4.218

Fuente: EGEDA, 2019.

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2025

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2011) “Qué es lo contemporáneo”. En Agamben, Giorgio, *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Aimaretti, María (2020). *Video boliviano de los '80, experiencias y memorias de una década pendiente en la ciudad de La Paz*. Buenos Aires: Milena Cacerola.

Austin, Thomas (2022). “Bigger than life, or stranger: Pedro Costa’s *Vitalina Varela*: Part I”. *Senses of Cinema*, enero de 2022, número 100. <https://www.sensesofcinema.com/2022/feature-articles/bigger-than-life-or-stranger-pedro-costas-vitalina-varela-part-i/>

Allen, Rober C. y Gomery, Douglas (1995). *Teoría y práctica de la historia del cine*. Buenos Aires: Paidós.

Baumgarten, Alexander G. (1999). *Estética breve* (Prólogo, selección, traducción y notas de Ricardo Ibarlucía). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Publicaciones.

Baxandall, Michael (1978). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento: Arte y experiencia en el Quattrocento*: 3-30. Barcelona: Gustavo Gili.

Benjamin, Walter ([1936] 2017). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (Traducción de José Aníbal Campos). España: La Moderna.

Berger, John (2010). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bürger, Peter (2000). *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península.

Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales (EGEDA) (2017). *Panorama Audiovisual Iberoamericano 2017*.

<https://www.egeda.com/documentos/PanoramaAudiovisualIberoamericano2017/Panorama%20Audiovisual%20Iberoamericano%202017.pdf>

Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales (EGEDA) (2020). *Panorama Audiovisual Iberoamericano 2020*. <https://www.egeda.com/documentos/PanoramaAudiovisualIberoamericano2020/Panorama%20Audiovisual%20Iberoamericano%202020.pdf>

Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales (EGEDA) (2021). *Panorama Audiovisual Iberoamericano 2021*. <https://www.egeda.com/documentos/PanoramaAudiovisualIberoamericano2021/Panorama%20Audiovisual%20Iberoamericano%202021.pdf>

Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales (EGEDA) (2022). *Panorama Audiovisual Iberoamericano 2022*. <https://www.egeda.com/documentos/PanoramaAudiovisualIberoamericano2022/Panorama%20Audiovisual%20Iberoamericano%202022.pdf>

Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales (EGEDA) (2023). *Panorama Audiovisual Iberoamericano 2023*.

<https://www.egeda.com/documentos/PanoramaAudiovisualIberoamericano2023/PanoramaIberoamericano2023.pdf>

Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales (EGEDA) (2024). *Panorama Audiovisual Iberoamericano 2024*.

<https://www.egeda.com/documentos/PanoramaAudiovisualIberoamericano2024/PanoramaIberoamericano2024.pdf>

Gumucio Dagrón, Alfonso (1982). *Historia del cine en Bolivia*. La Paz: Los Amigos del Libro.

Gunning, Tom (2012). “El cine de atracciones: la exhibición cinematográfica y el espectador en la primera década del cine”. *Vivomatografías. Revista de estudios sobre precine y cine silente en Latinoamérica*, año 6 núm. 6, diciembre 2024.

Imagen Docs (s. f.). Plataforma de crítica cinematográfica y cultura de la imagen en Bolivia <https://www.imagendocs.com/> [consultado el 6 de agosto de 2025].

Jauss, Hans-Robert ([1970] 2013). *La historia de la literatura como provocación* (Traducción de J. Godo Costa y J.L. Gil Aristu). Madrid: Gredos.

Mesa Gisbert, Carlos Diego (ed.). (2004). *Las 10 mejores novelas de la literatura boliviana: la vuelta a la literatura en diez mundos*. La Paz: Plural Editores.

Morales Escoffier, Sebastián (2023) *La invención de lo posible: Historia(s) de la institución-cine digital en Bolivia (2003-2019)*. La Paz: Editorial 3600.

Rivas Morente, Víctor (2012). “El concepto de ‘campo cinematográfico’”. *Zer; Revista de estudios de comunicación = Komunikazio ikasketen aldizkaria*, (32): 209-220. <https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/6572/6002>

Rajewsky, Irina (2020). “Intermedialidad, intertextualidad y remediación: Una perspectiva literaria sobre la intermedialidad”. *Vivomatografías. Revista de estudios sobre precine y cine silente en Latinoamérica*, (6).

Sarlo, Beatriz (2002). “Convenciones”. En Altamirano, Carlos (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

Tres Tristes Críticos. (s. f.). *Tres Tristes Críticos*. [Blog de crítica literaria y cinematográfica]. <https://trestristescriticos.com/>

Zapata, Sergio (2019). *A un año de la ley | Cine boliviano en 2019*. <https://www.imagendocs.com/noticias/2019/12/a-un-ano-de-la-ley-cine-boliviano-en-2019/> [consultado el 2 de agosto de 2025].

Filmografía y podcasts

Hilari, Miguel (s. f.). *Bocamina*. [Enlace al cortometraje en la página web personal del artista]. <https://www.miguelhilari.com/films/>

Prudencio, Juan Carlos (anfitrión). (2023, agosto 22). *Kiro Russo, el cineasta de la oscuridad* [Podcast de entrevistas con artistas]. En *La cocina del arte*. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/0insZ7y6nFFrxvYEOuRFiQ>

Ensayos, debates y entrevistas

Jiovanny Samanamud Ávila

“El Estado es un Leviatán miope al que nadie hace caso”

Entrevista realizada por Cecilia Salazar de la Torre

Jiovanny Samanamud Ávila es sociólogo y epistemólogo boliviano. Fue responsable del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacionales del Ministerio de Educación, viceministro de Educación Superior y director del Centro de Investigaciones Sociales (CIS) de la Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. Actualmente dirige el Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa (OPCE), que depende del Ministerio de Planificación del Desarrollo del Estado Plurinacional de Bolivia.

El Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa, institucionalidad, avances y desafíos

Cecilia Salazar (C. S.). Para comenzar, te pido que por favor nos digas qué es el Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa (OPCE) y cómo se inserta en la institucionalidad pública.

Jiovanny Samanamud (J. S.). En los últimos 30 años en Bolivia se ha incursionado de manera acelerada en el debate sobre la calidad educativa, de la mano del auge de los modelos de medición de la calidad educativa en el mundo. En los años noventa se creó en el país el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMECAL); en esa misma línea, en 2005, bajo la Presidencia de Rodríguez Veltzé, se estableció el Observatorio de la Calidad Educativa (OCE). Finalmente, la nueva Constitución Política del Estado, en su art. 89, establece que se deberá contar con una institución pública

técnica especializada, independiente del Ministerio del ramo, responsable del seguimiento, la medición, la evaluación y la acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo. Esta disposición se refrenda en la Ley 070, Ley de Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", de 2010, que da lugar a la creación del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) en 2011. Las tres instituciones citadas obedecen al mismo objetivo: medir la calidad educativa. En ese marco, hasta el año 2020 el OPCE formó parte del Ministerio de Educación, aunque, según la CPE, su funcionamiento debería haber sido independiente de dicho ministerio. Este error se corrige en 2023, cuando el OPCE pasa a depender del Ministerio de Planificación.

C. S. ¿Qué tareas ha realizado el OPCE?

J. S. En primer lugar, la medición internacional fue aplicada por el SIMECAL en 1997, que formó parte del Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), para primaria, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). En 2017 el Ministerio hizo un diagnóstico nacional, siempre para primaria, que se supone que sería la base para el Tercer Estudio Regional y Explicativo (TERCE), que debía aplicarse en 2019, utilizando los instrumentos para TERCE del mismo LLECE. Aunque esta prueba finalmente no se aplicó debido a los conflictos de 2019, el diagnóstico de 2017 es comparable con los demás TERCE. En 2023 se aplicó la prueba denominada Post-Pandemia, cuyos resultados todavía no son de conocimiento público y, por último la prueba Test of Fundamental Academic Skills (TOFAS) de Habilidades básicas en matemáticas, aplicada a todo el ciclo secundario en 2024.

De modo que en los últimos 30 años se han realizado tres pruebas internacionales LLECE: la de 1997, el diagnóstico de 2017 y la prueba Post-Pandemia de 2023, todas para primaria, y una prueba internacional de matemáticas TOFA. Sus resultados pueden ayudarnos a tener una mirada histórica de las mediciones con parámetros internacionales. Sin embargo, en su momento el SIMECAL también realizó otros análisis, algunos de los cuales no hemos podido replicar; es el caso del que se aplicó en formación de maestros. El único problema que tenemos con las pruebas del SIMECAL es que no existen las respectivas bases de datos; en 2023, cuando nos hicimos cargo, estas bases de datos no estaban disponibles. Sin embargo, sí utilizamos

los reportes, que sí estaban guardados y que hemos sistematizado para que cualquiera pueda venir a consultarlos.

C. S. ¿Es decir que estas bases de datos se perdieron?

J. S. Quién sabe qué habrá sucedido, pero el caso es que no existen, lo cual es grave.

C. S. ¿Y respecto a pruebas en secundaria?

J. S. En el contexto internacional latinoamericano, no existe una prueba de secundaria que sea comparable entre países, y es que cada país tiene su propio sistema de evaluación de secundaria, con parámetros propios. No poder comparar pruebas es una limitación. Sin embargo, en 2000 se hizo un censo del nivel medio (equivalente a la secundaria actual), que arrojó resultados sobre lenguaje y matemática. En nuestro caso, logramos realizar un diagnóstico piloto, con una muestra representativa a nivel nacional.

Además, en 2023 y en 2024 se implementó en el nivel secundario una prueba diagnóstica internacional para matemáticas, llamada *Test of Fundamental Academic Skills* (TOFAS), que mide las habilidades académicas fundamentales en matemática. TOFAS es una prueba desarrollada por una empresa japonesa y promovida por el gobierno japonés; actualmente se la aplica en 50 países en el mundo. El OPCE firmó un convenio por un año con esta empresa japonesa para evaluar estas habilidades básicas. En 2023 aplicamos la primera prueba únicamente al quinto año de secundaria, mientras que la segunda prueba, realizada en 2024, se aplicó a casi 600.000 estudiantes de todo el nivel secundario de toda Bolivia, tanto de colegios públicos como privados y de convenio, en el área rural y urbana.

C. S. Es decir, a chicos de secundaria.

J. S. Sí. La prueba de habilidades básicas de TOFAS mide la velocidad en el cálculo de operaciones básicas en matemática —suma, resta, multiplicación, quebrados, ecuaciones, ecuaciones cuadráticas, etcétera—, en función de los niveles de complejidad, del primero al sexto de secundaria. La prueba se aplicó en línea, en su versión digital, porque las pruebas físicas son costosas: implican imprimir un enorme número de cuestionarios, así como contar con un equipo para su aplicación y control desplazado por todos los lugares seleccionados, tanto en el área rural como urbana. Y es que, tal como el modelo de PISA, el modelo del LLECE tiene varios cuestionarios:

un cuadernillo con la prueba de matemática, de lenguaje, etc., además de un cuestionario social o socioeconómico, para el estudiante, para su familia, para el profesor de curso, para el director. De modo que son como cuatro cuadernillos con diferentes cuestionarios, más los cuadernillos de pruebas.

Puesto que la prueba TOFAS se aplicó en línea, muchos estudiantes utilizaron las computadoras de sus laboratorios o sus celulares, manejando el servidor japonés. Eso nos permitía tener en línea una gran cantidad de estudiantes haciendo la prueba al mismo tiempo.

Hasta ahora Bolivia nunca había hecho pruebas de habilidades básicas. Las pruebas que aplicó el SIMECAL, tanto para primaria como para secundaria, eran pruebas de logros de aprendizaje, es decir, de competencias cognitivas en ciencias, lenguaje, escritura o matemáticas. Los logros de aprendizaje son constructos abstractos, que definen cualidades o habilidades de los estudiantes, ya sea en matemática, lenguaje o escritura. Se construyen indicadores que pueden promediar el avance y el desempeño de los estudiantes desde la aplicación de las pruebas. La prueba TOFAS, en cambio, solo mide habilidades básicas, que no se definen desde indicadores; simplemente miden los niveles básicos de habilidades, y se enfocan en entregar información por estudiante. Los indicadores establecen promedios estadísticos a nivel internacional, nacional, departamental e incluso distrital, y permiten comparar y evaluar el desempeño del sistema educativo para las políticas públicas, mientras que las habilidades básicas tienen el objetivo de llegar a nivel del aula.

C. S. ¿Estos resultados permiten hacer generalizaciones?

J. S. No es posible hacer generalizaciones en términos de muestra representativa, pero se puede inferir muchas cosas. En primer lugar, la utilidad de una prueba como TOFAS radica en su formato individual, es decir que los resultados son por estudiante, no por indicador de logro de aprendizaje. El indicador sí se puede generalizar, pero la prueba de habilidades básicas se concentra en los resultados por estudiante. De ahí que tanto en 2023 como en 2024 los resultados individuales de las pruebas ya se entregaron a todos los profesores de las unidades educativas participantes, para que puedan hacer el seguimiento y las correcciones por estudiante.

En segundo lugar, pese a esta característica, se pueden inferir algunas premisas para aplicarse de manera general a todos los participantes de nuestras pruebas, y es que las habilidades básicas en matemática de los estudiantes de secundaria de Bolivia son muy bajas y la velocidad de resolución de cálculo básico es demasiado lenta. Esto resulta muy evidente si comparamos nuestros resultados con los de las mismas pruebas aplicadas a jóvenes de las mismas edades en Japón, país con el cual es posible realizar un cotejo muy básico.

Esto explica el bajo desempeño de los estudiantes en la prueba diagnóstica de matemática que realizamos en 2023, en la que, de cien estudiantes, solo tres la aprobaron. En este sentido, como la prueba de TOFAS lo muestra, los conocimientos de cálculo matemático básico en Bolivia son muy bajos: el nivel de reprobación de la prueba diagnóstica de matemática de chicos de sexto de secundaria de 2023 se explica por esta debilidad de habilidades básicas de los estudiantes.

C. S. Y además de habilidades en matemáticas, ¿qué otras pruebas hicieron?

J. S. Aprovechando nuestra experiencia con la prueba en línea de TOFAS, hemos desarrollado además una prueba propia sobre comprensión lectora, también en línea, aplicada en 2024 de manera piloto a 1ro y 5to de secundaria en 50 unidades educativas de este nivel. En 2025 realizaremos una prueba diagnóstica de matemáticas, lenguaje y ciencias sociales para 1ro, 3ro y 5to de secundaria, con una muestra representativa de 180 unidades educativas.

C. S. ¿Nos puedes comentar a *grosso modo* cuáles fueron los resultados de las distintas pruebas aplicadas?

J. S. En la prueba diagnóstica de 2023, en matemáticas aprobaron solo 3 de cada 100; en física, 2 de cada 100, y en química, 3 de cada 100. En lectura, menos de la mitad de los estudiantes lograron resolver las pruebas. En escritura, el 32% no guarda relación con las preguntas de la prueba y, el 24% se ubica en el nivel más bajo aún. Respecto a la prueba de educación sexual y despatriarcalización, siete de cada diez estudiantes lograron aprobarla. Esto indica un gran desnivel entre las pruebas de áreas exactas y de ciencias sociales, además de serias deficiencias en escritura.

En la prueba de inicial se muestran las habilidades básicas: psicomotricidad, memoria auditiva y autonomía, entre otras. Nos permitió descubrir que solo el 50% de los niños de cinco años en Bolivia tienen habilidades básicas para pasar a primero de primaria.

La prueba piloto de lenguaje realizada a chicos de 1ro y de 5to de secundaria mostró algunos datos que no se pueden generalizar, pero en los que habría que seguir indagando: i) el vocabulario de los chicos de secundaria es demasiado básico; ii) en nuestras pruebas los jóvenes no fueron capaces de diferenciar un hecho real de una ficción, dato que sería muy preocupante si se confirma en la prueba diagnóstica que aplicaremos en octubre de 2025.

C. S. Esta modalidad de evaluación o diagnóstico que ustedes han desarrollado acá, ¿es la misma que se aplica en otros países?

J. S. La prueba para primaria, la del LLECE, es la más representativa de América Latina y es la única que tiene un nivel de representación internacional. Como se aplica desde hace más de 20 años, sus indicadores están validados y son comparables. Por ejemplo, cuando hacemos una prueba con el LLECE, hacemos previamente un análisis curricular: evaluamos si todos los currículos de América Latina tienen contenidos más o menos parecidos y, sobre esa base, aplicamos la prueba. Es la única manera de poder compararla con otros países. En cambio, en secundaria no existe una prueba con esas características.

A nivel internacional, la prueba más famosa es la PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). También existen el PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Competencia Lectora) y el TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias), con sistemas de medición en secundaria y primaria, pero que, a diferencia del LLECE, no están destinados exclusivamente a América Latina.

Para secundaria, los demás países de América Latina generalmente hacen sus propias mediciones, lo que impide una comparación a nivel de esta región. El único con un parámetro comparable en secundaria es el PISA, o el actual TOFAS, cuyo desarrollo es todavía reciente.

Los parámetros que hemos producido, y para los que aún se espera la prueba oficial, son solo para Bolivia. No tenemos forma de compararlos

con otros países a nivel secundaria, pero a nivel primaria nuestros datos sí son comparables con los países de América Latina.

Investigación cualitativa, calidad educativa y “factores explicativos”

C. S. Pasando a otra cosa, recuerdo que en varias entrevistas has puesto mucho énfasis en señalar que en realidad los factores extraescolares son determinantes para la calidad educativa en Bolivia. ¿Qué nos puedes decir para reafirmar esta idea?

J. S. Nosotros implementamos un nivel de investigación que no existía en las anteriores versiones de la evaluación de la calidad educativa en Bolivia: el SIMECAL y el OCE. La hemos denominado “investigación focalizada”. Este componente del OPCE es tomar como base de selección para el Estudio a las unidades educativas, establecer perfiles desde los resultados de las pruebas cuantitativas en inicial, primaria y secundaria, y desarrollar trabajo de investigación cualitativo utilizando las técnicas de observación, entrevistas, grupos focales y trabajo etnográfico dentro del aula. Durante estos tres años se realizó este tipo de investigación en más de 55 unidades educativas de toda Bolivia, en casi casi todos los departamentos, tanto en colegios fiscales como privados y de convenio, así como en áreas rurales y urbanas.

Por otro lado, todas nuestras pruebas cuantitativas tienen un cuestionario de factores explicativos, que son los que en realidad perfilan las posibles elucidaciones sobre los desempeños en los logros de aprendizaje o en las habilidades básicas. A diferencia de la perspectiva del LLECE, para el que estos son “factores asociados”, para nosotros son explicativos, porque los procesos educativos se dan siempre en un contexto histórico social determinado. Los desempeños alcanzados tanto en matemática, lenguaje, escritura u otras áreas no son el punto de partida; son el producto de un proceso más amplio y complejo, que incluye clases sociales, capital cultural, percepciones sociales, violencia escolar, clima de aula, violencia de género, *bullying*, etcétera. Todos estos factores se analizan tanto a partir de los cuestionarios en las pruebas cuantitativas, como de los trabajos de campo en la investigación

focalizada. Es por eso que todos nuestro resultados y explicaciones sobre la situación de la educación en Bolivia tienen como base todo este trabajo.

C. S. Continúa por favor...

J. S. Lo que sucede es que hemos visto que aquí —y también en el contexto latinoamericano— se da demasiado peso al valor de la prueba y al indicador en sí mismo. Incluso institutos parecidos al OPCE están obsesionados con eso. Nosotros planteamos que encontrábamos más importante los factores explicativos, aunque parece que no es así para la mayoría. Nuestra posición se basa en que, en realidad, los factores explicativos te permiten comprender por qué los chicos tienen estos desempeños.

Cuando se analizan las pruebas se empieza a ver la relación de los desempeños, los logros en el aprendizaje y las habilidades básicas con el capital social, con el capital económico, etc. Hay una correlación muy evidente. ¿Por qué habría de excluirse a estos factores de los logros de aprendizaje? Las variables vinculadas a las diferencias sociales, económicas, culturales, y los altos, medios o bajos promedios de los estudiantes, además de la revisión de indicadores económicos, y educativos de Bolivia, combinada con explorar las evaluaciones al sistema educativo realizadas estos 30 años, nos dieron como resultado considerar los factores estructurales de la educación boliviana y de los problemas de la masificación.

De modo que mientras más ahondábamos en la realidad de las unidades educativas, más penetrábamos en la especificidad del problema boliviano respecto al logro de aprendizaje. Ahí percibimos los problemas del trabajo de los chicos, de la desorganización del sistema educativo, de las actividades extracurriculares, entre otros factores. Con esa percepción concluimos que no se le puede pedir a un niño o joven de Bolivia que mejore en matemática si no le resuelven cosas básicas que son concomitantes a la realidad externa e interna del sistema educativo boliviano. Entonces continuamos sosteniendo que es fundamental producir conocimiento sobre el tipo de sistema educativo que se ha constituido en Bolivia. Si bien el indicador te da el resultado, es un mero dato; no te explica el contexto en el cual se producen los bajos desempeños. Solo con este conocimiento podemos ir más allá de las respuestas fáciles, que echan la culpa mecánicamente a la ley educativa, al modelo educativo o al maestro.

C. S. Excelente. Pasemos a otro tema. A la luz del trabajo del OPCE, ¿cómo evalúas y qué vigencia tiene la Ley de Reforma Educativa?

J. S. Desde los trabajos que realicé anteriormente en el Ministerio de Educación y mi investigación, que compara la Ley 070 con la Ley 1565, Ley de Reforma Educativa, de 1994, sospechaba que entre ambas leyes había ciertas complicidades en algunos aspectos. Por supuesto que hay varias políticas nuevas en la Ley 070, pero también es posible notar la radicalización de algunos principios. Es el caso del bilingüismo, que en la Ley 1565 se aplica solo a indígenas, mientras que en la Ley 070 pasa a ser un plurilingüismo aplicado a todos los bolivianos. En ese marco, la verdad, no existen estudios que muestren claramente las limitaciones de la Ley 070. Algo que sí podemos señalar de modo preliminar es que el Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo (MESCP) no ingresó al aula. Nuestros trabajos de campo en las 54 unidades educativas no evidenciaron ninguna muestra clara de su aplicación en aula. Estos resultados se asemejan a los de varios estudios realizados durante la aplicación de la Reforma Educativa que también mostraban su casi inexistente aplicación en aula. Por tanto, sí es importante mencionar la gran dificultad que tienen los modelos educativos en Bolivia para llegar al aula.

Cabe resaltar que algunas políticas de la Ley 070, como el plurilingüismo o la educación intercultural o intracultural, no tuvieron éxito, o su concreción aún es incierta, sobre todo por su modalidad de aplicación. El ejemplo más contundente es la aplicación de la enseñanza en idiomas indígenas: no se contó con un profesor de especialidad en lenguas indígenas, y esta tarea —enseñar el idioma indígena desde los contenidos— se la cargó literalmente a la profesora de primaria y a los profesores de especialidad en secundaria. Obviamente, esta forma de gestionar el plurilingüismo fracasó. Sin embargo, esto no significa que el postulado de la Ley 070, que implica tener toda una estrategia para avanzar en el plurilingüismo, haya fracasado. Tenemos que ser justos y no improvisar una crítica a la Ley 070.

Tanto los logros de aprendizaje de primaria medidos en 1997, como los resultados obtenidos en 2017 y en 2023, muestran desempeños bajos. Pero como en ninguno de los casos los modelos educativos ingresaron al aula, debemos concluir, al menos preliminarmente, que los factores más importantes son otros; por ejemplo, las limitaciones del sistema educativo

boliviano, cuya dimensión y forma nunca se analizaron. Las dos últimas políticas educativas asumieron un sistema educativo inexistente; por eso nunca lograron ingresar al aula. Muchas de estas políticas educativas solo engrosaron la larga lista de normativas burocráticas, que hacen lento el sistema educativo. A esto hay que sumarle el hecho de que la relación entre la escuela y la sociedad en Bolivia supera la capacidad de control y de gestión de nuestro sistema educativo. La hipótesis central del OPCE es que, con el aumento de la población escolar, la incapacidad del sistema educativo fue creciendo.

El Ministerio de Educación es, literalmente, un Leviatán miope

C. S. Pero además ha habido cambios en la sociedad. Por ejemplo, la relación entre lo rural y lo urbano ha cambiado radicalmente: hoy somos una sociedad más urbana que rural, a pesar de las profundas interacciones entre una y otra. También, a pesar de las dificultades, casi el 100% de los niños accede a la escuela. Asimismo, en los últimos 20 años ha habido cambios políticos. ¿Cómo enfrentar todo eso desde el punto de vista del Observatorio en términos normativos?

J. S. Preliminarmente, nuestro trabajo de campo cualitativo muestra que nuestra sociedad tiene una gran capacidad de gestión autónoma de las escuelas fiscales, con el Estado al margen y, a veces, en contra de él. El Ministerio de Educación es, literalmente, un Leviatán miope, que no logra percibir este hecho. El Ministerio se reduce a plantear instructivos que se acatan sin mucho problema y que luego se materializan en informes de actividades. En el fondo, el Estado no ve lo que sucede en las escuelas.

Pero, por otro lado, algunas instancias del Ministerio de Educación sí tienen ojos que ven esta realidad: es el caso de los directores distritales, quienes están muy conscientes del papel que desempeña la escuela en las diferentes regiones de Bolivia. Es así como negocian constantemente con las familias, las juntas escolares, las comunidades y los sindicatos de maestros para mantener en movimiento las escuelas fiscales de Bolivia. Toda

esta dinámica ha sido incomprensible hasta el día de hoy en las jerarquías superiores del sistema educativo; por eso no sorprende que las políticas educativas no hayan ingresado al aula, y sigan sin hacerlo.

En otros casos más graves también hemos visto totalmente desdibujada la diferencia entre escuela y sociedad. El contexto violento fuera de los predios educativos conforma situaciones en las que, según los propios padres, permea la escuela, ingresa en ella. Todo este panorama se suma a los malos desempeños educativos, sobre todo en las escuelas fiscales de Bolivia. Pero también sabemos de buenas escuelas fiscales, ubicadas en lugares que ni imaginamos, que superan a muchas privadas; en Potosí funciona una de las mejores escuelas fiscales del país. Aquí surge un tema relacionado con lo que afirmamos arriba sobre el problema de la organización del Ministerio de Educación: si nos adentramos en las dinámicas educativas de las mejores escuelas fiscales de Bolivia, encontramos que obtienen buenos resultados porque “no hacen caso de los instructivos del Ministerio de Educación”. Esta afirmación, que parece propia de una novela de ficción, es una conclusión preliminar de nuestro trabajo de campo.

De todo lo afirmado nos queda muy claro que, independientemente de la línea política de quien maneje el Ministerio de Educación, si no se produce conocimiento respecto al tipo de sistema educativo que existe en Bolivia, las probabilidades de que una política pública pueda mejorar la calidad educativa a partir de ingresar al aula son casi nulas. Concluimos que una buena escuela en Bolivia es, aunque parezca mentira, aquella que no le hace caso al Ministerio de Educación.

C. S. Eso nos habla de la distancia entre norma y realidad, pero también de la imposibilidad de la norma para captar las capacidades que sí funcionan.

J. S. No es solo un tema de norma versus realidad; es una ausencia de sistema educativo en términos modernos y convencionales o, lo que nos inclinamos a sostener desde el OPCE, un tipo de sistema educativo no conocido por el Estado boliviano, si se lo quiere poner de manera burda. Por ejemplo, en ciudades como Tarija, en los buenos colegios privados trabajan profesores normalistas, que son los mismos que, en distinto horario, trabajan en colegios fiscales. A pesar de ser los mismos profesores, tienen un buen

desempeño en un lugar y uno malo en el otro. Este es un asunto que hay que seguir analizando porque es muy complicado.

La ventaja del OPCE es que hemos logrado un nivel de análisis más complejo sobre la problemática educativa, aunque reconocemos que apenas vemos la punta del iceberg. Algunos análisis que tratan de explicar las dificultades y los bajos desempeños del sistema educativo boliviano se centran solamente en la ley, en la pedagogía, en la didáctica o en los sindicatos de profesores. Nos sorprende el hecho de que casi ningún análisis toma con seriedad los factores explicativos. Además, la variedad de situaciones no solo políticas y culturales, sino regionales y de acceso, que existen en Bolivia impide ver el funcionamiento concreto de las políticas educativas. Impide ver también que solo gracias a los malabarismos del director distrital, de los directores de unidades educativas y de la sociedad se logra sortear las enormes dificultades para que muchas escuelas tengan una mínima funcionalidad. Si incorporas esos aspectos a tu reflexión, entiendes lo que sucede en Bolivia con la educación.

La incorporación de dispositivos tecnológicos puede incrementar el estrés en la práctica educativa

C. S. ¿Cuál es el punto de vista del OPCE respecto a la incorporación de dispositivos y recursos tecnológicos en la educación? ¿Qué han visto al respecto?

J. S. Te daré un ejemplo: en Cochabamba existe una unidad educativa privada de nivel inicial y primario donde el nivel que estos chicos de cinco años alcanzan en escritura y matemática supera con creces a niños de 3ro de primaria del resto de Bolivia. Es una situación excepcional porque esa unidad forma parte de un circuito de movilidad social: enfoca a sus estudiantes casi exclusivamente para aprobar el examen de ingreso al colegio San Agustín, uno de los más prestigiosos de Cochabamba, de cuyas aulas salieron muchas personalidades de Bolivia. Lo importante es que en esta unidad no se utiliza nada de lo que está de moda: dispositivos tecnológicos, tabletas, educación virtual, etcétera. Por lo que hemos visto, el trabajo es manual y se aplica mucha disciplina: los chicos están dos horas sin moverse. Claro, son solo 13 niños. Otra realidad muy presente en esta unidad son los padres de familia, que ayudan, que hacen tareas con los chicos en la casa. Todo es

muy organizado, ordenado y, principalmente, con un sentido competitivo que obedece a una aspiración de ascenso social.

Encontramos lo opuesto en lugares donde proliferan celulares. En realidad, estos están causando un perjuicio tremendo a la capacidad de atención y de concentración de los estudiantes, además de que dichos dispositivos se utilizan para generar ciertas modalidades de acoso, como los denominados “confesionarios”. Es decir que hay un descontrol al respecto, aunque en buena medida depende de la perspectiva del director o del profesor. Resumiendo: en nuestras mejores unidades educativas fiscales se ha optado por prohibir los celulares; incluso es una condición para inscribirse en dichas unidades educativas.

¿Cuál es nuestra conclusión? Aparte de que nuestra afirmación tiene el respaldo muchas investigaciones y análisis en el mundo entero sobre esta temática, resulta muy claro que los dispositivos móviles solo dispersan y distraen la atención; no ayudan para nada. De modo que, en primer lugar, si introduces su uso en Bolivia vas a generar mayor caos porque los profesores de los lugares más alejados, más pobres, ni siquiera pueden lidiar con el uso del celular. Los chicos están concentrados en este, lo miran y lo utilizan sin control. En las aulas donde se usan estos dispositivos, al profesor le resulta difícil mantener la atención de sus alumnos. Entonces, utilizar dispositivos sin una organización y una reglamentación clara podría tener consecuencias totalmente contrarias a lo que uno pensaría.

En segundo lugar, los profesores no están todavía lo suficientemente capacitados como para convertirlos en un recurso pedagógico, que podría ser una opción a largo o a mediano plazo. Y, en tercer lugar, por lo que hemos observado, no es buena idea utilizar ni soportes tecnológicos ni pisos tecnológicos en un país como Bolivia, donde muchos problemas básicos aún no están resueltos. En todos los buenos colegios del país que te he mencionado, tanto fiscales como privados, hay organización, hay esfuerzo, hay trabajo. Son los tres pilares que están presentes; si no los tienes, no vas a poder generar resultados. Si se introduce tecnología sin una mirada estratégica y sin criterio, vas a desorganizar todo el escaso orden que existe en el aula, sobre todo en las unidades educativas fiscales.

Insistimos en que el sistema educativo puede desorganizarse rápidamente, además de producir más estrés. Por ello, la opinión del OPCE es que los dispositivos tecnológicos no son recomendables para el nivel en el que se encuentra el sistema educativo en el país, por lo menos no en un principio. Otra cosa sería si, a largo plazo, se piensa en capacitar primero a los profesores durante un periodo prolongado, y no con cursos cortos de unos cuantos meses. Estos cursos solo alimentan un falso sentido de formación. La idea más aconsejable sería introducir estos dispositivos como recurso pedagógico en secundaria, previa una prolongada capacitación de los maestros.

Infraestructura educativa y comentarios finales acerca de la prueba PISA

C. S. ¿Tienes alguna referencia sobre infraestructura educativa?, ¿cómo vamos en ese tema?

J. S. Sobre el tema de inversión en infraestructura, los dos picos más altos en Bolivia en estos últimos 30 años fueron: i) la Reforma Educativa (Ley 1565), que disponía de un préstamo de 300 millones de dólares, y ii) durante el Gobierno del MAS, entre 2011 y 2015; después empezó a disminuir. Actualmente, el problema se ubica en las ciudades centrales, donde hay hacinamiento; un caso crítico es Santa Cruz, donde funcionan tres colegios en una sola infraestructura. Pero, de todas maneras, sí ha habido avances en infraestructura; hay una cobertura bastante aceptable. Otra vez, el problema es el tema organizativo. Por ejemplo, los CEA (centros de educación alternativa) se están vaciando como efecto de la alfabetización, pues si hay un buen nivel de alfabetización, ya no hay señores mayores que demanden educación. Entonces, ¿qué ves ahí? Jóvenes; jóvenes que trabajan pero que no quieren abandonar la educación y se forman.

C. S. Retomando lo que ya me habías comentado sobre el PISA, ¿qué criterio te merece el hecho de que esta prueba esté tan metida en la agenda de los partidos políticos en este contexto electoral?

J. S. La prueba PISA mide competencias, es decir, habilidades que no se enseñan en la escuela, que esta prueba denomina “literacidades”¹: supuestamente conocimientos y destrezas aplicables para la vida, en lenguaje y matemática, en chicos de 15 años. El problema es que esas competencias, definidas desde el OCDE o desde PISA, son competencias laborales. De modo que esta prueba trata de medir qué es lo que la escuela puede hacer para que un joven tenga capacidades de empleabilidad, competencias y habilidades para el trabajo. Esa idea no está mal, pero su desventaja es que no aterriza en los problemas propiamente educativos. Las pruebas del LLECE, en tanto, se hacen sobre análisis curriculares: todas las preguntas en matemática, lectura, escritura y ciencias se relacionan con el currículo, por tanto, los resultados obtenidos te permiten corregir paralelamente el currículo de tu país. Esto ya sucedió en primaria en nuestro país entre 2017 y 2023.

Cuando en 2017 se hace el análisis curricular boliviano respecto a América Latina, en ciertos elementos Bolivia tiene 0% de comparabilidad con América Latina. Pero si revisas el análisis curricular para la prueba de 2023 en primaria, la comparabilidad con América Latina ha aumentado hasta más del 50%. ¿Qué quiere decir eso? Que un análisis curricular es mucho mejor porque te ayuda no solo a tener un marco de comparabilidad, sino que mejora aspectos de tu sistema educativo. El PISA, en cambio, solo mide competencias bastante abstractas; hay varios libros que demuestran que, concretamente, esta prueba no permite mejorar el sistema educativo. Cuando tienes el análisis curricular comparativo, puedes incluso reflexionar e intentar intervenir sobre los factores explicativos. Y todo eso, más la comparabilidad, te brinda un caudal de elementos para mejorar tu sistema educativo. En cambio, si te enfocas en las competencias, eso te puede ayudar para tener una mirada tipo *ranking*, que indica si Bolivia está o no está bien ubicada respecto al mundo, pero nada más.

C. S. Se diría que está diseñada para eso...

J. S. Claro. Además, solo la membresía de PISA cuesta un millón de dólares, y si le añadimos el costo del sistema operativo para su aplicación,

1 No existe una traducción directa al castellano, pero se refiere a las habilidades para aplicar conocimientos a los contextos concretos de lectura, escritura y matemática.

puede aproximarse fácilmente a los dos millones de dólares. El LLECE, en cambio, tiene un precio más bajo y mayores ventajas para mejorar el sistema educativo en Bolivia. Entonces la pregunta es si vale la pena gastar casi dos millones de dólares en algo que solo te va a ayudar a comparar, o más bien invertir menos en una prueba que te permita mejorar en cuatro o seis años. Nos queda claro que es mejor participar en las pruebas del LLECE. Muchos opinadores y políticos hablan con un desconocimiento mayúsculo sobre esta temática. Incluso hay quienes opinan que Bolivia ya participó en el PISA en 2014, refiriéndose a las pruebas que aplicó la Alcaldía de La Paz en ese año en las unidades educativas de esta ciudad, tomadas del internet sin permiso de los organizadores y creadores de dicha prueba. Esto muestra una gran ignorancia sobre cuáles son los requisitos y los preparativos previos para aplicar cualquier prueba. También lo es afirmar que no se quiere participar de la prueba porque “alguien no quiere saber cuán mal estamos”. Lamentablemente, este desconocimiento se está expandiendo en el último tiempo.

C. S. Es decir que no queremos hacer mediciones porque estamos muy mal...

J. S. Sí puedes hacerlo, si quieres. No cuestionamos que los datos puedan tener algún sentido y decirnos algo más sobre los desempeños de los estudiantes en Bolivia. Pero cuestionamos su utilidad en un contexto como el boliviano, donde —como mencionamos muchas veces en el OPCE— ni siquiera se resuelven las cosas más básicas para el funcionamiento del sistema educativo. En nuestra opinión, una prueba internacional con opciones de comparación, y que parta de las características del currículo boliviano, es mucho más útil que una prueba de competencias muy abstractas cuyo resultado no permitirá mirar las limitaciones de nuestra realidad educativa.

La necesidad de investigar sobre educación

C. S. Lo último, Jiovanny: ¿qué sugieres que se deba investigar?, ¿qué hace falta investigar?

J. S. Desde mi experiencia como docente de la carrera de Sociología, he visto que en Bolivia no hay precisión en el planteamiento de los problemas

que son pertinentes a la realidad educativa de Bolivia. La mayoría de las tesis que pude revisar utilizan la escuela como pretexto para aplicar cualquier tema, por ejemplo, la socialización en la escuelita “Misael Saracho”, por decir algo, cuando la socialización se la puede hacer en cualquier lado. No encuentras planteamientos propiamente educativos. Uno de los problemas centrales es el peso que se cree que tienen los sindicatos en el desempeño del sistema educativo; al contrario de lo que se cree, no es un peso tan grande. En estos últimos 20 años ha habido una transformación de los maestros que no ha sido ni analizada ni investigada; es un tema totalmente descuidado. La gente asume nomás que los sindicatos de maestros son malos, e incluso algunos pretenden que la solución es que desaparezcan, sin saber siquiera cómo funcionan y cuál es su incidencia en el sistema educativo o en el desempeño de las escuelas.

Tampoco se ha continuado con el trabajo de María Luisa Talavera, una de las pocas especialistas que había al respecto en Bolivia; ella construyó una mirada sobre el profesor, pero del profesor de los años noventa. Yo estoy seguro de que el profesor actual es totalmente diferente. Pongo un ejemplo: en el Congreso Plurinacional de Educación de 2024, la Confederación de Maestros Urbanos ha sido la única que ha introducido una propuesta con datos estadísticos, tanto de Bolivia como de Latinoamérica, para proponer una mejora de la educación boliviana. Esa es una novedad. Otra cosa que tampoco muchos saben es que el 60% de los profesores del sistema educativo público actualmente tiene como mínimo con un diplomado, mientras que un importante grupo tiene una maestría e incluso un doctorado. El sujeto actual es totalmente diferente de aquel que estudió Talavera en los años noventa. Sin embargo, no sabemos en qué consiste su transformación, cuáles son sus características, cómo mira o entiende la educación y la profesión docente. Este es un tema de investigación.

Considero que otro tema de investigación es por qué el aula es tan impermeable a las políticas educativas en Bolivia. Esa es una realidad que hemos encontrado indagando en varios colegios, fiscales y privados. Por ejemplo, aquí en La Paz la metodología utilizada por el profesor en matemáticas en el ciclo secundario es exactamente igual en colegios fiscales y secundarios. El profesor desarrolla su fórmula, la explica, luego hace un

ejercicio que él resuelve y, finalmente, les da un ejercicio a los estudiantes para que lo resuelvan. Ahí acaba la formación en matemáticas. ¿Qué te dice eso? Ya lo afirmaba Talavera: esa manera tan tradicional de enseñar es impermeable a las políticas; el método del profesor sigue siendo el mismo independientemente de cual ley o modelo educativo esté vigente.

Finalmente, hay que ver la capacidad que tiene la sociedad de apropiarse de la escuela, y que se percibe en muchísimos lugares. Un compañero de Sociología que está elaborando su tesis sobre Luribay nos cuenta cómo, en un contexto de migración, los comunarios hacen lo imposible para que no se cierren sus escuelas. Antes de que concluya el año empiezan a recorrer todas las pequeñas comunidades de los alrededores, e incluso otras más lejanas, en busca de niños; se los invita a ser parte de su núcleo escolar ofreciéndoles internados contruidos con el dinero de la comunidad, solo para que no se cierre su escuela. ¿Qué pasa aquí? La comunidad se está apropiando de la escuela, y esto se replica en muchos lugares. Incluso en ciudades como Montero, que tiene una población importante, la escuela sigue ocupando un papel importante en la vida y la dinámica propia de esa ciudad, y los intereses educativos son cuando menos iguales que los políticos, sociales o culturales. ¿Qué significa eso? Es un tema que puede dar lugar a una enorme cantidad de tesis e investigaciones.

La persistencia de la colonialidad en la academia global: una reflexión personal

*Anna Lavooi*¹

Introducción

La colonialidad, entendida como un patrón de poder que persiste más allá del fin formal del colonialismo (Quijano, 2000), atraviesa múltiples dimensiones de la vida cotidiana, muchas veces de manera sutil o inconsciente. Una de las formas en que he podido experimentarla directamente es en el ámbito académico, donde existe una jerarquización que asigna prestigio según la posición geopolítica y académica.

Como migrante de los Países Bajos, y formada allí inicialmente en Antropología, opté por continuar mi formación doctoral en La Paz, Bolivia. Esta decisión fue recibida, en muchos casos, con incompreensión o incluso deslegitimación, sobre todo desde voces del Norte. Escuché preguntas tales como: “¿Ese título tendrá algún valor?”, o comentarios del tipo “Deberían estar felices de que una holandesa estudie en su universidad”. Estos comentarios no fueron casos aislados, sino recurrentes. Lo que más me llamó la atención fue la ausencia de preguntas más críticas o curiosas; por ejemplo, qué desafíos y oportunidades implica estudiar en Bolivia, o qué aspectos

1 Licenciada en Antropología Cultural por la Universidad de Utrecht, Países Bajos y doctora en Estudios del Desarrollo por el CIDES-UMSA, Bolivia. Su investigación y docencia se centran en desigualdades sociales, desarrollo sostenible, colonialidad del saber, estudios de género y etnicidad. ORCID: 0009-0005-5810-3154.

valor de esta experiencia académica. Las reacciones parecían responder a una lógica jerárquica naturalizada sobre la producción del conocimiento, en la que las instituciones académicas del Sur Global se consideran, de manera implícita, inferiores a las del Norte.

Estas experiencias me han impulsado a reflexionar críticamente sobre la persistencia de la colonialidad en los espacios académicos, particularmente en contextos como el boliviano. Aunque este ensayo se basa en vivencias personales y observaciones específicas, estas reflejan dinámicas similares que operan en múltiples contextos académicos a nivel global, especialmente en la relación entre el Norte y el Sur Global.

A partir de esta experiencia personal, este ensayo propone analizar cómo la colonialidad opera en la academia global, enfocándose en las jerarquías que definen prestigio y legitimidad académica. Para ello, se apoya en marcos teóricos clave, como la colonialidad del saber, la geopolítica del conocimiento y las epistemologías del Sur. También exploro cómo se manifiesta la colonialidad y planteo posibles estrategias y desafíos para avanzar hacia una academia más plural, crítica y descentrada.

Marco teórico: colonialidad, geopolítica del conocimiento y epistemologías del Sur

¿Por qué se asume que la calidad del conocimiento y el prestigio académico dependen del lugar desde donde se producen? Esta pregunta me llevó a explorar marcos conceptuales que permiten cuestionar esta lógica jerárquica. En particular, me apoyo en las nociones de colonialidad del poder, colonialidad del saber, geopolítica del conocimiento y en las epistemologías del Sur.

Aníbal Quijano (2000) define la *colonialidad del poder* como un patrón de dominación que, aunque originado en el proceso de colonización de América, persiste hasta hoy, naturalizado dentro de las estructuras globales. Uno de sus ejes centrales es la clasificación social de la población mundial según la idea de “raza”, una construcción colonial que reorganizó jerárquicamente el mundo y consolidó una racionalidad eurocéntrica. Como señala Quijano, el eurocentrismo no es solo la perspectiva de los europeos

o de las élites capitalistas globales, sino una forma de pensar que está muy arraigada en quienes se forman bajo esa influencia. Esta lógica ha situado históricamente a Europa como el centro exclusivo de la modernidad, la racionalidad y la producción legítima del conocimiento.

En este marco, este patrón se refleja también en el ámbito del conocimiento a través de lo que se denomina colonialidad del saber: la imposición del eurocentrismo como la única perspectiva legítima para conocer, interpretar y explicar el mundo. Por ejemplo, en las ciencias sociales, desarrolladas en Europa entre los siglos XVIII y XIX como parte del proyecto moderno de los Estados-nación, el conocimiento fue producido en lenguas propias de los colonizadores; además, estuvo centrado en experiencias occidentales y excluyó sistemáticamente otras voces, realidades y formas de saber.

Esto se vincula directamente con lo que Mignolo denomina la geopolítica del conocimiento, es decir, la forma en que los centros económicos dominantes, ubicados en el Norte Global, también monopolizan el capital intelectual y definen los criterios de validez epistémica a nivel mundial (Mignolo y Walsh, 2018). Como consecuencia, la producción académica en regiones como América Latina, especialmente en contextos como el boliviano, permanece periférica y poco reconocida globalmente (*op. cit.*).

Como sostienen Estenssoro y Lorenzo (2022), existe una histórica relación entre la producción y la circulación del conocimiento y el poder, que ha operado como una forma de “colonialismo intelectual” desde el Norte. Esta hegemonía epistémica se reproduce mediante clasificaciones, métricas e indicadores internacionales, lo que contribuye a invisibilizar gran parte del pensamiento propio producido en América Latina.

Las epistemologías del Sur (de Sousa Santos, 2014) buscan dismantelar la lógica que jerarquiza los saberes, al cuestionar la idea de que solo el conocimiento producido desde espacios institucionales dominantes, muchas veces asociados con el Norte Global y expresados en lenguas coloniales, se considere válido y universal. Esta perspectiva promueve la pluriversalidad: la posibilidad de una convivencia horizontal entre diferentes formas de conocimiento, sin jerarquías impuestas.

Si bien de Sousa Santos no se refiere de manera directa a la producción académica, considero que su planteamiento ofrece claves valiosas para

reconocer y valorar las trayectorias epistemológicas gestadas en contextos históricamente marginalizados, entendiéndolas como aportes legítimos al conocimiento global. Desde esta mirada, dichas epistemologías invitan a descentralizar el saber, a cuestionar la hegemonía epistémica eurocéntrica y a integrar una pluralidad de perspectivas y experiencias como base para una transformación más justa y equitativa de la academia. Estos marcos conceptuales, la colonialidad del poder, la colonialidad del saber, la geopolítica del conocimiento y las epistemologías del Sur se articulan entre sí y permiten dismantlar la lógica colonial que subyace a la jerarquización global del conocimiento.

En mi caso, estos enfoques ayudan a comprender que los comentarios que recibí por estudiar en Bolivia no fueron incidentes aislados, sino manifestaciones de un sistema global que sigue clasificando los saberes, las personas que los producen y las trayectorias académicas según criterios coloniales. Esta clasificación no solo determina qué conocimientos se consideran válidos, sino también qué instituciones y personas reciben prestigio académico. Por eso, dismantlar esta lógica implica no solo valorar otras formas de conocer, sino también cuestionar las estructuras que legitiman y jerarquizan ciertos saberes y trayectorias académicas.

Manifestaciones de la colonialidad en la academia

Aunque considero que dichos marcos teóricos son fundamentales para comprender la lógica de la colonialidad en el ámbito académico, sostengo que también es necesario mirar con atención las prácticas institucionales y las estructuras concretas que sostienen y reproducen los discursos coloniales dentro del campo académico. En mi experiencia personal, como migrante europea que realizó su formación doctoral en Bolivia, viví directamente cómo opera una jerarquización implícita que otorga prestigio y legitimidad según el lugar de producción del conocimiento. Comentarios recurrentes que ponían en duda el valor de un título obtenido en una universidad del Sur reflejan una lógica jerárquica naturalizada que subordina instituciones académicas como las del contexto boliviano.

Paradójicamente, mientras en muchas universidades del Norte Global se promueve la necesidad de diversificar el conocimiento, como lo reflejan las asignaturas que abordan la decolonialidad², los mecanismos que determinan el prestigio académico continúan centralizados en esas mismas instituciones. Las revistas indexadas, las clasificaciones internacionales, los criterios de evaluación científica y las nociones hegemónicas de “excelencia” permanecen firmemente anclados en lógicas eurocéntricas que jerarquizan los saberes según su origen geográfico e institucional.

Creo que estas prácticas y estructuras institucionales no solo establecen criterios formales de prestigio académico, sino que también moldean profundamente las percepciones cotidianas sobre qué saberes y trayectorias académicas se consideran legítimos o valiosos. En otras palabras, estas estructuras crean un imaginario académico que influye en cómo las personas piensan y juzgan, muchas veces de forma inconsciente, lo que se entiende por “calidad” o “prestigio” académico.

Estrategias y desafíos para transformar la academia global

Una forma concreta que considero fundamental para enfrentar estas percepciones jerarquizantes es desarrollar y promover acciones concretas que cuestionen críticamente las estructuras de poder epistémico, especialmente aquellas que asignan mayor valor o prestigio al conocimiento según su origen geográfico. Desde mi perspectiva, desnaturalizar estas jerarquías no solo contribuye a transformar las dinámicas institucionales, sino que también puede ayudar a reducir los prejuicios y comentarios que recibí.

En el ámbito académico, esto requiere compromisos concretos tanto desde el Sur como desde el Norte Global. No se trata únicamente de que quienes investigan desde el Sur asuman la tarea de descolonizar el conocimiento, sino que también quienes están en el Norte deben impulsar una

2 También es válido cuestionar si esta inclusión constituye verdaderamente un acto de descolonización, o si, por el contrario, termina reproduciendo las mismas lógicas coloniales que pretende cuestionar. Sin embargo, esta discusión excede el alcance de este texto.

transformación profunda en los criterios, prácticas y estructuras que determinan el prestigio, la calidad y la legitimidad académica.

Esto se traduce en prácticas concretas que buscan desafiar y transformar las dinámicas establecidas en el campo académico. Por ejemplo, reconocer y citar a autores y saberes provenientes del Sur Global como contribuciones legítimas y fundamentales para una pluralidad epistemológica real, cuestionando la noción de que solo el conocimiento producido en ciertos centros geográficos es valioso. Del mismo modo, publicar en español o en otras lenguas no hegemónicas, así como en revistas del Sur, debe entenderse no como una alternativa secundaria o marginal, sino como una decisión política consciente que desafía la centralidad y hegemonía de las plataformas dominantes. Finalmente, es imprescindible cuestionar y revisar críticamente los criterios de “excelencia” académica, frecuentemente arraigados en lógicas eurocéntricas y excluyentes, que reproducen y legitiman esta jerarquía geográfica del saber.

Algunas acciones o prácticas resultan más accesibles que otras; por ejemplo, citar a autores del Sur puede ser relativamente más sencillo, siempre que estos sean accesibles y estén disponibles. Ese, sin embargo, es otro tema en sí mismo. En contraste, modificar los criterios de publicación académica, que habitualmente están centralizados en el Norte Global y basados en estándares eurocéntricos, es un proceso mucho más complejo. Esto plantea preguntas difíciles: ¿quién define entonces esos nuevos estándares?, ¿cómo garantizar la calidad y qué entendemos por calidad sin reproducir exclusiones?

En suma, transformar la academia global es también un desafío político e institucional que implica disputar y redefinir normas, procesos y relaciones que han sido naturalizadas por mucho tiempo.

Conclusiones

La persistencia de la colonialidad en el ámbito académico revela que no basta con discursos que promuevan la pluralidad epistemológica; es necesario cuestionar y transformar las estructuras y prácticas que consolidan jerarquías de prestigio y legitimidad basadas en criterios eurocéntricos y geográficamente centralizados. Mi experiencia personal, marcada por comentarios y

actitudes que reflejan estas dinámicas, evidencia cómo estas desigualdades no solo se manifiestan dentro de los espacios académicos, sino también en las percepciones cotidianas que naturalizan ciertos saberes y trayectorias académicas por encima de otros.

Las reflexiones aquí presentadas se inscriben en los marcos teóricos de la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000), la geopolítica del conocimiento (Mignolo y Walsh, 2018) y las epistemologías del Sur (de Sousa Santos, 2014). Estos enfoques permiten comprender que las jerarquías académicas y la persistencia de la hegemonía eurocéntrica no son meras coincidencias, sino estructuras históricas y políticas profundamente arraigadas. Así, mi experiencia personal y las estrategias propuestas para dismantelar estas lógicas forman parte de un diálogo más amplio para transformar no solo los contenidos, sino también las estructuras institucionales que sostienen la producción del conocimiento.

Desde mi posición social ambigua (consciente de los privilegios que me otorgan mi origen europeo y mi formación previa, pero también de mi inserción en contextos académicos y sociales del Sur), reconozco que no inicié esta trayectoria como una postura política explícita. Sin embargo, con el tiempo esta elección fue tomando un sentido más profundo: se volvió parte de una búsqueda consciente por cuestionar los centros tradicionales de legitimación del saber y por apostar por otras formas de hacer y pensar la academia. No tengo todas las respuestas ni las soluciones definitivas, pero creo firmemente en la necesidad de una academia más plural, crítica y horizontal. Aspiro a que mi trayectoria y mis reflexiones contribuyan, aunque sea modestamente, a abrir espacios de diálogo y transformación en un sistema que aún reproduce muchas desigualdades.

Este proceso es complejo y lleno de desafíos, pero también imprescindible para transformar las relaciones de poder que configuran la producción del conocimiento, así como para abrir camino a una academia más inclusiva, diversa y comprometida con la justicia epistemológica.

Bibliografía

De Sousa Santos, Boaventura y Meneses, María Paula (2014). “Introducción a las Epistemologías del Sur”. En: Meneses, María Paula y Bidaseca, Karina (eds.). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Cuestiones de Antagonismo 75. Madrid: AKAL.

Estenssoro, Fernando y Lorenzo, Cristian (2022). “América Latina en la Geopolítica del Conocimiento: Una reflexión contra-hegemónica y decolonial”. *Cadernos Cajuína*, 7 (2): 1-15.

Mignolo, Walter y Walsh, Catherine (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham y London: Duke University Press.

Quijano, Aníbal. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Reseñas y comentarios

Reseñas y comentarios

Oscar Vidarte Arévalo (ed). *Perú, Bolivia y Chile en el siglo XXI. Hacia un enfoque trinacional en política exterior*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 2023, 204 pp.

Andrea Condori¹

Introducción

El libro que reseñamos, editado por Oscar Vidarte Arévalo y publicado por el Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú en 2023, se estructura en cuatro capítulos escritos por distintos autores, buscando repensar la política exterior en el espacio andino desde una lógica integradora. A continuación, analizamos estos capítulos.

El primer capítulo, “La dinámica trinacional entre Perú, Bolivia y Chile: de la competencia a la cooperación”, escrito por Óscar Vidarte y Laura Arias, plantea que la región andina necesita pasar de una dinámica de competencia a una dinámica de cooperación. Los autores desarrollan esta propuesta a partir de un diagnóstico histórico: particularmente durante los siglos XIX y XX las relaciones entre los tres países estuvieron marcadas por la desconfianza mutua, los conflictos fronterizos y una percepción de amenaza constante. Vidarte y Arias afirman que “la dinámica internacional entre Perú, Bolivia y Chile fue en particular difícil” (Vidarte y Arias, 2023:

1 Licenciada en Comunicación Social y maestrante en Geopolítica y Relaciones Internacionales en el CIDES-UMSA. Periodista en diversos medios de comunicación, con trayectoria en investigación, cobertura y redacción multiformato. Experiencia en análisis político e internacional. Correo electrónico: andreacondorinina@gmail.com

17). Aunque en las últimas décadas se dieron avances en términos de diálogo diplomático y resolución pacífica de controversias, los mecanismos de cooperación aún se dan casi exclusivamente desde esquemas bilaterales.

En este capítulo se sostiene que los problemas más urgentes que enfrentan los tres países —como la gestión de recursos naturales, la integración fronteriza, la seguridad, el crimen organizado, el narcotráfico, la trata y la gobernanza ambiental— no respetan fronteras y, por tanto, requieren respuestas conjuntas. Sin embargo, en lugar de avanzar hacia soluciones articuladas, los Estados reprodujeron esquemas fragmentados.

Vidarte y Arias muestran cómo regiones con trayectorias históricas conflictivas lograron construir mecanismos funcionales de cooperación trinacional, como los “triángulos de crecimiento” en el sudeste asiático —el Triángulo de Indonesia, Malasia y Tailandia, así como el de Camboya, Laos y Vietnam—, para argumentar que se puede comenzar a cooperar sin haber eliminado necesariamente todas las desconfianzas o los legados del pasado. Basta con voluntad política y objetivos compartidos (Vidarte Arévalo y Arias Fajardo, 2023: 30).

En ese marco, los autores explican momentos en la historia de la región que expresan una compleja relación, como: la separación de Perú y Bolivia, la Guerra del Pacífico, los temas fronterizos, la mediterraneidad de Bolivia y la delimitación del lago Titicaca.

Por ejemplo, durante la Guerra Fría comenzó una competencia entre los tres países en diferentes ámbitos, como la competencia portuaria, la competencia gasífera y el diferendo marítimo².

La competencia portuaria hace referencia a la histórica rivalidad entre Perú y Chile por el control de los principales puertos del Pacífico Sur, inicialmente El Callao y Valparaíso, que en el siglo XXI se extiende a la disputa por las rutas comerciales y los corredores bioceánicos estratégicos. En este contexto, la construcción del megapuerto de Chancay en Perú y las

2 Estos tres temas muestran cómo Perú, Bolivia y Chile disputan poder económico y estratégico en el Pacífico Sur. Perú y Chile compiten por captar el comercio boliviano y controlar rutas regionales. Bolivia, sin mar, busca aprovechar esta rivalidad para negociar su salida al mar y la exportación de su gas. Estas tensiones forman una dinámica trinacional en la que cada país intenta posicionarse frente a los otros.

inversiones chilenas en Arica, Iquique y Antofagasta forman parte de una competencia por captar el comercio regional, especialmente el boliviano, que depende básicamente del puerto de Arica.

Chancay generaría mucha presión a los puertos de Chile; ya que, al ser China el principal socio comercial de peruanos y chilenos, este puerto se puede volver el punto de conexión comercial entre China y el Asia con esta parte de América Latina (Vidarte Arévalo y Arias Fajardo, 2023: 26).

Por su parte, la competencia gasífera apunta a la disputa entre Perú y Chile por convertirse en el país de tránsito del gas boliviano hacia los mercados internacionales. Este conflicto comercial y geopolítico adquirió relevancia a inicios del siglo XXI, cuando Bolivia buscaba exportar su gas natural mediante un ducto hacia un puerto en el océano Pacífico. Mientras Chile ofrecía sus instalaciones portuarias en el norte del país, Perú propuso alternativas como el puerto de Ilo. La decisión de Bolivia, condicionada por factores económicos y la histórica demanda marítima, generó un escenario de competencia directa entre ambos países, con implicaciones estratégicas para el control energético regional y el equilibrio político en la zona.

El diferendo marítimo se refiere a la disputa jurídica entre Perú y Chile por la delimitación de su frontera marítima, resuelta por la Corte Internacional de Justicia de La Haya en 2014. Aunque se trató de un conflicto principalmente bilateral, Bolivia observó con interés el desarrollo del caso, interpretando que el resultado podría afectar indirectamente su aspiración histórica de recuperar un acceso soberano al océano Pacífico. Las declaraciones del entonces presidente Evo Morales —alineado temporalmente con Chile en una etapa de acercamiento diplomático—, evidenciaron cómo la cuestión marítima entre Perú y Chile también formaba parte de la dinámica trinacional, en la que las posiciones bilaterales influían en el contexto estratégico regional.

Pese a los conflictos, competencias y disputas, en 2000, en la cumbre entre el Grupo de Río y la Unión Europea, los cancilleres de Bolivia y Chile establecieron acuerdos bilaterales para enfrentar sus diferencias históricas y sopesaron la posibilidad de desarrollar una cooperación trinacional entre Perú, Bolivia y Chile. Todo ello, con el objetivo de “dar cima a un proceso

de desarrollo integrado del norte de Chile, el sur de Perú y el occidente de Bolivia” (Araníbar, citado en Vidarte Arévalo y Arias Fajardo, 2023: 35).

Después de aquellos intentos y de una serie de obstáculos que, según fuentes bolivianas, puso Chile, la Corporación Andina de Fomento (CAF) impulsó el “Proyecto Trinacional de Desarrollo Integrado del Occidente de Bolivia, el Sur de Perú y el Norte de Chile”, buscando promover un enfoque beneficioso para los tres países. No obstante, el proyecto se debilitó con el tiempo.

Luego de la descripción de estos acercamientos fallidos, los autores esbozan una agenda trinacional basada en cinco ámbitos: el uso de las aguas internacionales, el desarrollo de las comunidades fronterizas, la integración eléctrica y gasífera, el desarrollo empresarial y la promoción del turismo. Tampoco descartan el litio³.

Los autores sostienen que si Perú, Bolivia y Chile actuaran de manera articulada, podrían generar sinergias económicas, tecnológicas y logísticas, especialmente en el contexto de corredores bioceánicos, interconexiones energéticas o sistemas portuarios complementarios.

Vidarte y Arias no niegan las limitaciones y desafíos que implicaría esta propuesta en el ámbito político, debido a la frágil relación entre Bolivia y Chile por la demanda en La Haya en 2013. Asimismo, las asimetrías de poder, los intereses nacionales divergentes, las bases conflictivas de la diplomacia y la fragilidad institucional pueden actuar como obstáculos importantes. Sin embargo, insisten en que la cooperación no debe pensarse como una etapa final de la integración, sino como el punto de partida. Sostienen que la dinámica trinacional debe empezar por lo concreto; es decir, por proyectos compartidos en infraestructura, medio ambiente, salud fronteriza o seguridad transfronteriza.

3 El litio representa una oportunidad estratégica para la cooperación trinacional, considerando que Perú, Bolivia y Chile comparten reservas significativas de este mineral en la zona fronteriza. Mientras que Bolivia y Chile concentran la mayor existencia de este mineral en el denominado “triángulo del litio”, Perú busca integrarse a esta dinámica tras el hallazgo de yacimientos en Puno. Esta situación permitiría coordinar políticas comunes en exploración, industrialización y exportación.

El capítulo ratifica que lo trinacional no es una utopía, sino una vía alternativa y necesaria frente al estancamiento de los mecanismos tradicionales. De cara al retroceso de la integración regional en América Latina y a la crisis de instituciones como la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) o la Comunidad Andina (CAN), una cooperación enfocada en problemas concretos entre países con fronteras compartidas puede ser más eficaz.

En conclusión, los avances bilaterales, sustentados en acuerdos y mecanismos institucionales, evidencian la posibilidad de construir una agenda trinacional que permita transformar la lógica de suma cero que predominó hasta la actualidad. Si bien persisten obstáculos estructurales, como el problema marítimo boliviano, además de tensiones coyunturales, el contexto actual ofrece una ventana de oportunidad para repensar el vínculo regional.

El segundo capítulo, “El potencial de gobernanza trinacional posthegemónica de la seguridad en la triple frontera andina”, escrito por Sofía Vizcarra y Sara Acosta, ofrece un enfoque sobre la posibilidad de construir una gobernanza trinacional posthegemónica en materia de seguridad en la triple frontera. Las autoras proponen repensar las relaciones de seguridad desde un modelo alternativo al tradicional —basado en jerarquías y doctrinas estatales—, para avanzar hacia formas horizontales, descentralizadas y cooperativas de coordinación.

El análisis muestra que, a pesar de los antecedentes de conflicto entre Perú, Bolivia y Chile, la triple frontera andina funciona como un territorio integrado⁴, con dinámicas económicas, sociales y culturales que trascienden las fronteras estatales. Esta integración, sin embargo, convive con tensiones derivadas de disputas históricas y de la persistente militarización de ciertas zonas, en particular desde Chile.

El modelo propone evaluar la existencia de tres factores principales [...], [como]: a) la existencia de un territorio integrado, con flujos de personas, bienes y servicios [...], b) las visiones comunes sobre la naturaleza e

4 Un territorio integrado se refiere a un área geográfica cuya población, recursos y políticas están estrechamente vinculados y coordinados, ya sea dentro de las fronteras de un Estado-nación o a través de acuerdos internacionales.

importancia de las amenazas transnacionales [...] y c) las bases funcionales para una cooperación trinacional desde los aparatos burocráticos (Viscarra y Acosta, 2023: 71-72).

En este contexto, las amenazas no tradicionales —como el narcotráfico, la trata de personas y el contrabando— se consolidan como desafíos comunes, que superan las capacidades estatales individuales y exigen respuestas coordinadas. Las comunidades fronterizas, muchas de ellas fragmentadas artificialmente por las delimitaciones territoriales, mantienen vínculos históricos y familiares que resisten la lógica estatal.

En términos de seguridad, el estudio identifica una dicotomía persistente entre el enfoque clásico, anclado en la seguridad nacional, y una visión más moderna, que prioriza la seguridad humana y reconoce la naturaleza transnacional de las amenazas. Si bien hay conciencia sobre los problemas compartidos, las diferencias ideacionales entre los tres países dificultan la construcción de una agenda común. El énfasis en soluciones bilaterales refuerza este problema: los mecanismos de cooperación entre pares —Bolivia-Perú o Chile-Perú— son relativamente sólidos, pero no se extienden de forma estructurada a un plano trinacional. Las iniciativas multilaterales, cuando existen, tienden a ser simbólicas o limitadas, y no logran consolidar una respuesta conjunta.

Otro obstáculo importante es que los contenidos de la agenda de seguridad, en los temas donde sí existe colaboración (como el combate al narcotráfico), responden mayormente a prioridades impuestas desde agendas globales, reflejando un enfoque hegemónico que no se adapta del todo a las necesidades ni a las capacidades locales. Esto entra en contradicción con los discursos recientes de los Gobiernos de la región, que promueven el multilateralismo y la autonomía regional, pero que en la práctica siguen reproduciendo patrones externos.

No obstante, el capítulo señala algunos caminos posibles hacia la construcción de una gobernanza trinacional. La existencia de acuerdos bilaterales previos en seguridad, sumada a la identificación de problemas compartidos y a la integración real del territorio, constituyen elementos

funcionales que podrían articularse desde una perspectiva regional. En ese sentido, el establecimiento de programas trinacionales específicos, de alcance técnico y operativo limitado, permitiría sentar las bases para una cooperación más estructural, sin necesidad de compromisos políticos amplios de inicio. Además, incorporar los mecanismos comunitarios e indígenas —habitualmente ignorados por los Estados— podrían enriquecer el modelo de gobernanza desde un enfoque más horizontal y acorde con la realidad local.

El capítulo afirma que, si bien las condiciones materiales y funcionales existen, los elementos ideacionales y las prácticas institucionales aún obstaculizan el desarrollo de una gobernanza de seguridad verdaderamente trinacional en la triple frontera andina. Superar el énfasis bilateral y construir confianza entre los tres países sería esencial para avanzar hacia una cooperación sostenible y posthegemónica⁵, que priorice la seguridad humana y el bienestar de las poblaciones fronterizas.

En conclusión, este capítulo amplía la mirada sobre la política exterior y de seguridad en la región andina. Su aporte radica en cuestionar los enfoques estatocéntricos tradicionales y proponer, en su lugar, una arquitectura multinivel e inclusiva, en la que la seguridad no sea solo asunto de defensa, sino también de confianza, cooperación y gobernabilidad territorial.

El tercer capítulo del libro, “La paradiplomacia alrededor de la triple frontera andina”, escrito por Sebastien Adins, plantea que, en los últimos años, la triple frontera andina se convirtió en un espacio donde gobiernos subnacionales, tanto regionales como municipales, empiezan a desempeñar un rol activo en las relaciones internacionales, a través de la denominada paradiplomacia. Si bien esta participación aún es incipiente y enfrenta

5 La cooperación posthegemónica hace referencia a modelos de gobernanza internacional que buscan reducir la influencia de las grandes potencias o centros de poder tradicionales (como Estados Unidos o la Unión Europea) en los esquemas de cooperación regional o sectorial. En el contexto latinoamericano, implica priorizar soluciones diseñadas y gestionadas desde la propia región, con base en intereses y realidades locales, sin replicar agendas externas o imponer modelos importados. Así, la cooperación posthegemónica promueve relaciones más horizontales y autónomas entre los Estados involucrados, y reconoce el protagonismo de actores subestatales y comunitarios en la construcción de políticas públicas, especialmente en ámbitos como la seguridad fronteriza.

diversos obstáculos, la realidad de desafíos compartidos en materia social, económica y de seguridad impulsa a estos actores a construir vínculos transfronterizos. Este capítulo explora precisamente ese proceso: identifica quiénes son los protagonistas, en qué consiste la agenda común y cuáles son los principales límites que enfrenta esta forma de cooperación.

En términos conceptuales, la paradiplomacia puede definirse como la acción internacional de actores subestatales —como gobiernos regionales o municipales— que buscan promover sus intereses y resolver problemáticas comunes mediante vínculos directos con pares extranjeros. Se trata de una forma de gestión que complementa la diplomacia estatal tradicional y, a su vez, responde a lógicas locales y pragmáticas. En el caso de la triple frontera andina, la paradiplomacia se manifiesta como respuesta a desafíos inmediatos que superan las capacidades de los Estados centrales, especialmente en zonas donde históricamente existió una baja presencia estatal y comunidades con lazos sociales y culturales previos a las delimitaciones nacionales.

Entre los mecanismos identificados, destaca la Alianza Estratégica Aymaras sin Fronteras⁶, un intento de cooperación intermunicipal que buscó articular gobiernos locales en función de la identidad cultural compartida y la solución de problemas socioeconómicos. Pese a su valor simbólico, la iniciativa se debilitó y dejó de tener continuidad, revelando la fragilidad de estos espacios cuando no cuentan con apoyo institucional ni con recursos estables. En segundo lugar, se encuentra la participación de gobiernos subnacionales en la Zicosur, una plataforma interregional más amplia que, aunque no exclusivamente andina, ha permitido la inclusión de regiones de los tres países en dinámicas de integración económica. Por último, los comités de frontera —aunque formales y gestionados desde las cancillerías— muestran una dimensión paradiplomática emergente, al incluir a gobiernos locales en temas como tránsito de personas, comercio y seguridad fronteriza.

No obstante, este proceso no está exento de obstáculos. La centralización del poder en los Estados de la región, sumada a la persistencia

6 La Alianza Estratégica Aymaras sin Fronteras es una organización internacional sin fines de lucro que agrupa a 57 municipios fronterizos de Bolivia, Chile y Perú, con el objetivo de abordar el desarrollo socioeconómico y político de la región andina aymara desde una perspectiva glocalizada.

de tensiones diplomáticas bilaterales, limita la autonomía y la capacidad de acción de los gobiernos subnacionales. A esto se suma la tendencia a controlar y asegurar los flujos fronterizos, especialmente desde el Estado chileno, lo que restringe las posibilidades de establecer espacios de diálogo fluidos en torno a temas como la migración o el comercio informal. Otro desafío importante es la escasa participación de las comunidades indígenas en estos procesos de cooperación, aunque son actores centrales en la vida cotidiana de las zonas fronterizas.

A pesar de estas dificultades, el aumento de los problemas compartidos y la necesidad de respuestas eficaces podrían fortalecer en el futuro la paradiplomacia en la triple frontera andina. El reconocimiento del potencial de estos actores locales no solo permitiría atender desafíos inmediatos, sino también construir confianza y cooperación más allá de las relaciones formales entre Estados.

La paradiplomacia en la triple frontera andina constituye un fenómeno aún embrionario, pero con un potencial estratégico relevante. Las iniciativas locales y regionales permiten articular respuestas a problemas comunes que trascienden las capacidades del nivel estatal, como la inseguridad, las desigualdades socioeconómicas y la gestión del tránsito fronterizo.

No obstante, el éxito futuro de esta cooperación transfronteriza dependería de la superación de tres barreras principales: el exceso de centralismo, el control de los vínculos fronterizos y la exclusión de actores indígenas. Superar estas limitaciones permitiría avanzar hacia una gobernanza más inclusiva y efectiva, donde la paradiplomacia no sea vista como una competencia con el poder central, sino como un complemento necesario en un mundo crecientemente interconectado.

Como cierre, puede señalarse que la paradiplomacia en la triple frontera andina representa una vía complementaria y aún poco explorada para el fortalecimiento de las relaciones transfronterizas. Más allá de su incipiente desarrollo, el avance de esta agenda dependería de su capacidad para articular intereses locales con políticas nacionales sin quedar subordinada a la lógica estatal ni a las tensiones históricas.

El cuarto capítulo, “La agenda exterior trinacional: más allá de las regiones bilaterales”, elaborado por Mayte Dongo y Gabriela Rodríguez,

postula que en los últimos años el escenario internacional muestra un avance en las relaciones bilaterales entre Chile y Perú, así como entre Bolivia y Perú, particularmente en lo referido a integración y coordinación transfronteriza. Estos progresos se materializan en gabinetes binacionales iniciados en 2015 y 2017, respectivamente, que permitieron acordar líneas de trabajo conjuntas en distintos ámbitos. No obstante, al observar que varios de los temas tratados coinciden en ambas agendas bilaterales, surge la pregunta de por qué no articular una agenda trinacional entre Bolivia, Chile y Perú. Esta interrogante resulta aún más pertinente si se considera que las relaciones diplomáticas entre Bolivia y Chile permanecen suspendidas desde 1978, lo que parece limitar cualquier aproximación multilateral de mayor alcance. Sin embargo, como plantea este capítulo, dicha situación no debería ser vista como un impedimento absoluto, sino como una razón adicional para explorar alternativas de cooperación regional.

La mediterraneidad boliviana⁷ sigue siendo un punto sensible en la política exterior de este país, especialmente luego del fallo desfavorable de la Corte Internacional de Justicia en 2018. Pese a ello, Bolivia y Chile mantienen una cooperación puntual en temas comerciales, fronterizos y sociales, lo cual evidencia que existen espacios prácticos donde las relaciones no están completamente paralizadas. Bajo esa premisa, se plantea la hipótesis de que Bolivia, Chile y Perú comparten una agenda exterior potencial, basada en intereses y desafíos comunes aún no suficientemente explorados, especialmente en ámbitos políticos y de cooperación internacional al desarrollo.

El análisis parte de identificar las temáticas abordadas de manera bilateral y por sus respectivas políticas exteriores: desarrollo sostenible, seguridad regional, migración, cooperación internacional al desarrollo (CID), multilateralismo y defensa del orden normativo internacional. Estos temas no solo constituyen prioridades comunes, sino que ya son objeto de coordinación con actores globales, como China, Estados Unidos y la Unión Europea. A ello se suma que la literatura académica disponible se ha centrado principalmente en aspectos fronterizos, relegando el estudio de

7 La mediterraneidad de Bolivia ha generado tensiones con países vecinos y ha influido en la política exterior boliviana, especialmente en lo que respecta a las relaciones con Chile.

las políticas exteriores de los tres países en un marco conjunto. El presente capítulo, por tanto, se sitúa en ese vacío académico al proponer el diseño de una agenda exterior trinacional.

El análisis metodológico combina el enfoque abductivo, que permite generar hipótesis exploratorias a partir de las observaciones en fuentes primarias, con la perspectiva multiplex, que asume que las relaciones interestatales se desarrollan en distintos niveles simultáneamente: nacional, bilateral, regional y multilateral. Asimismo, desde un enfoque liberal de las relaciones internacionales, se parte de la premisa de que la cooperación es posible y depende de la percepción de intereses convergentes y la existencia de incentivos para actuar coordinadamente.

El diagnóstico realizado identifica tres grupos de temas prioritarios que podrían estructurar una agenda trinacional. En el nivel multilateral, destaca la posibilidad de coordinar posiciones sobre seguridad internacional, especialmente respecto al Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, y la implementación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estas temáticas se consideran estratégicas en los documentos oficiales de los tres países, lo que abre la posibilidad de construir consensos en foros multilaterales.

En el plano regional, la seguridad ocupa nuevamente un lugar central, no solo desde la perspectiva del control fronterizo o el combate al crimen transnacional, sino desde la necesidad de discutir la creación de un sistema de seguridad regional, algo que podría articularse con otras iniciativas en América del Sur. A ello se suma la problemática migratoria, especialmente vinculada al éxodo venezolano, tema que requiere respuestas coordinadas y no unilaterales. Por último, la cooperación al desarrollo aparece como un eje relevante, especialmente considerando el rol que Chile desempeña como oferente en la región, lo que abre la posibilidad de implementar proyectos de cooperación triangular en beneficio de Bolivia y Perú.

El tercer grupo de temas corresponde a la relación con actores externos. En el caso de China, los tres países podrían coordinar posiciones en instancias multilaterales, así como explorar los canjes de deuda por proyectos medioambientales, considerando el creciente involucramiento chino en la

región. Con Estados Unidos, la cooperación se reduciría principalmente a la CID, en un contexto marcado por el alejamiento entre La Paz y Washington. En cuanto a la Unión Europea, existen mayores oportunidades de cooperación, especialmente en seguridad internacional, combate al crimen organizado y promoción de la Agenda 2030.

De este diagnóstico emerge que el desarrollo sostenible, enmarcado en la CID y los ODS, constituye el eje transversal de mayor potencial para la cooperación trinacional, seguido por el eje de seguridad en sus dimensiones regional e internacional. Estos dos pilares permitirían sentar las bases para una plataforma estable de coordinación, sobre la cual construir confianza mutua y avanzar hacia acuerdos en ámbitos más sensibles.

En síntesis, Bolivia, Chile y Perú compartirían más intereses exteriores de lo que la inercia diplomática sugiere. Su mediterraneidad y las tensiones bilaterales no deberían ser excusa para perpetuar la parálisis trinacional. Más bien, constituyen razones para abrir un diálogo estratégico, donde el desarrollo sostenible y la seguridad actúen como ejes articuladores. Este capítulo plantea que una agenda exterior trinacional no es una utopía, sino un objetivo alcanzable si los tres Estados reconocen que, más allá de sus diferencias, tienen mucho que ganar si actúan juntos.

Conclusiones

En conjunto, los cuatro capítulos revelan un punto común fundamental: la necesidad urgente de repensar las relaciones entre Bolivia, Chile y Perú desde un enfoque menos centrado en sus disputas históricas y más orientado en identificar oportunidades estratégicas. Si bien cada capítulo aborda dimensiones distintas —desde el enfoque trinacional y la cooperación posthegemónica, hasta la paradiplomacia y la construcción de una agenda exterior común—, todos apuntan a una misma conclusión implícita: los tres países no están explotando plenamente las herramientas, espacios y actores que podrían permitirles superar las barreras diplomáticas tradicionales.

El análisis también deja en evidencia que, aunque las estructuras institucionales existentes limitan la acción conjunta, en la práctica ya existen

dinámicas y espacios de cooperación —algunos más formales que otros— en los que los gobiernos nacionales, subnacionales y otros actores no estatales participan activamente.

La cooperación no se construye solo desde las capitales ni se limita al ámbito estatal. Requiere un reconocimiento consciente de los intereses comunes y una articulación inteligente entre los diferentes niveles de gestión, así como una mayor flexibilidad institucional que permita transformar lo que hoy parece una relación congelada en un proceso evolutivo de integración gradual. La paradoja, entonces, es que las condiciones para una cooperación más profunda ya existen; lo que falta es la voluntad política y estratégica para activarlas de forma sostenida y sistemática.

Bibliografía

Adins, Sebastián M. A. (2023). “La paradiplomacia alrededor de la Triple Frontera Andina”. En: Vidarte Arévalo, Óscar (ed.). *Perú, Bolivia y Chile en el siglo XXI. Hacia un enfoque trinacional en política exterior*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Dongo Sueiro, Mayte A. y Rodríguez Pajares, Gabriela (2023). “La agenda exterior trinacional más allá de las relaciones bilaterales”. En: Vidarte Arévalo, Óscar (ed.). *Perú, Bolivia y Chile en el siglo XXI. Hacia un enfoque trinacional en política exterior*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Vidarte Arévalo, Oscar y Arias, Laura (2023). “La dinámica trinacional entre Perú, Bolivia y Chile: de la competencia a la cooperación”. En: Vidarte Arévalo, Óscar (ed.). *Perú, Bolivia y Chile en el siglo XXI. Hacia un enfoque trinacional en política exterior*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Vizcarra Castillo, Sofía y Acosta Antezan, Sara J. (2023). “El potencial de gobernanza trinacional posthegemónica de la seguridad en la triple frontera andina”. En: Vidarte Arévalo, Óscar (ed.). *Perú, Bolivia y Chile en el siglo XXI. Hacia un enfoque trinacional en política exterior*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Andrés Maximiliano Tello. *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*. Viña del Mar, Chile: CENALTES ediciones, 2020, 284 pp.

Oscar Mauricio Armaza Núñez¹

Introducción

La relación entre tecnología, política y algoritmos configura actualmente una tríada profundamente conectada, una especie de estructura clave para entender cómo la tecnología puede ejercer control social para influir en la manera en que las personas piensan, sienten y actúan en América Latina.

El libro al que hacemos referencia, del que es editor Andrés Maximiliano Tello, expresa su respuesta teórica y crítica a las dinámicas que atraviesan la región, desde sus dispositivos técnicos hasta sus conflictos geopolíticos. Este libro reúne voces provenientes de diversas disciplinas, articulando un mapa conceptual denso y provocador sobre cómo se construye poder, cuerpo y afecto en los entornos digitales contemporáneos.

Desde su aspecto editorial, la obra asume una postura crítica explícita. La intervención visual que figura en su portada proviene del proyecto artístico *No me mires*, del artista chileno Felipe Rivas San Martín, y que fue realizado

1 Ingeniero en Telecomunicaciones y especialista en Comunicación Audiovisual, con amplia experiencia en producción visual, trabajo en televisión y documentales y videos institucionales para ONG. Participó como expositor en la RAE 2025 del Musef con un documental seleccionado. Actualmente cursa la Maestría en Geopolítica y Relaciones Internacionales en el CIDES-UMSA. armaza@gmail.com

en 2012². Las protagonistas de la imagen, dos mujeres de la cultura yagana³, encarnan una resistencia silenciosa que dialoga con el código QR incrustado en la imagen, que remite al lector al videoclip del grupo musical de género pop Mecano: una síntesis entre cultura pop, activismo y tecnología. Esta portada se convierte en una invitación a pensar la interfaz como espacio de poder.

Algunos de los ensayos

El libro contiene un total de 14 ensayos de varios autores, que Tello agrupa en cuatro partes. Esta reseña no pretende ser exhaustiva, sino ofrecer una mirada crítica sobre aquellos ensayos que consideramos que destacan por su profundidad y significancia.

Tal como se señala en las primeras páginas, “El vínculo entre tecnología y política, que los algoritmos tienden a automatizar aceleradamente, ya no puede definirse de forma unívoca, ni tampoco circunscribirse únicamente al ámbito de los programas estatales de innovación científica o de desarrollo industrial” (Tello, 2020: 16). Esta afirmación alimenta el espíritu del libro: mirar los algoritmos no como herramientas, sino como actores geopolíticos con incidencia directa en la vida cotidiana y en las estructuras institucionales de la región.

La primera parte del libro, “Batallas tecnológicas en curso”, explora los enfrentamientos estratégicos entre aparatos estatales, corporaciones tecnológicas y flujos informáticos globales. Este conflicto no es solo económico, sino también ontológico, puesto que se discute qué tipo de sujeto humano y qué tipo de Estado son posibles en la era algorítmica.

2 Véase: <https://www.artsy.net/artwork/felipe-rivas-san-martin-no-me-mires>

3 “El pueblo yagán, yagan o yámana es un pueblo indígena del archipiélago de Tierra del Fuego y las Islas Malvinas^[3] en el extremo sur de Sudamérica, abarcando territorios en Argentina y Chile. Su modo de vida tradicional se caracterizaba por su naturaleza nómada, desplazándose en canoas mientras se dedicaban a la caza, recolección y pesca”. Wikipedia: Yaganes. <https://es.wikipedia.org/wiki/Yaganes> [Recuperado el 25 de septiembre de 2025].

Darío Sandrone y Pablo Manolo Rodríguez (2020) abren esta discusión analizando el conflicto entre Estados Unidos y Huawei⁴ durante el primer mandato de Donald Trump. La prohibición de acceder a Google⁵ y a otros servicios tecnológicos se presenta como una maniobra de guerra informacional, donde los algoritmos actúan como soldados silenciosos. En palabras de Sandrone y Rodríguez (*op. cit.*: 38), “El ‘rey’ Trump ordenó la ofensiva de una de sus máquinas de guerra más poderosa, Google”.

La metáfora de los juegos de mesa de Sandrone y Rodríguez —por un lado, el ajedrez y por otro, el Go— aparecen como dispositivo pedagógico. El ajedrez, con su racionalidad estratégica, representa los movimientos de dominio de corporaciones que compiten por territorios virtuales. El Go, con su lógica expansiva, evoca la ambición de los Estados por controlar flujos de datos transnacionales.

Cabe destacar, además, cómo los autores dialogan con la noción de “máquina de guerra”, tomada de la publicación *Mil Mesetas*, de Deleuze y Guattari (2004 [1980]), en la que esta noción no se refiere a elementos bélicos, como armas o tanques, sino a tecnologías modernas, como redes digitales, plataformas o sistemas informáticos. “De aquí en adelante las máquinas de guerra intensificarán sus movidas. Se desplegarán, se expandirán, disputarán territorios, mercados y sujetos” (Sandrone y Rodríguez, 2020: 50). Máquinas de guerra que, en algunos países latinoamericanos, podrían en algún momento tomar decisiones sobre sus gobiernos, afectando negativamente sus soberanías.

En este ensayo se hace referencia a la pelea y el enfrentamiento entre máquinas tecnológicas mundiales, se evidencia la situación de los países latinoamericanos respecto al tema, puesto que carecen de máquinas de guerra (corporaciones) aptas para dar batallas comerciales a escala global. El libro explica que las limitaciones en su desarrollo económico no serían las únicas razones, sobre todo cuando las corporaciones tecnológicas copan

4 “Empresa multinacional china especializada en tecnología y telecomunicaciones”. Wikipedia: Huawei. <https://es.wikipedia.org/wiki/Huawei> [Recuperado el 7 de septiembre de 2025].

5 “Empresa tecnológica multinacional. Su producto más conocido es el motor de búsqueda”. Wikipedia: Google. <https://es.wikipedia.org/wiki/Google> [Recuperado el 7 de septiembre de 2025].

con sus productos sus territorios y poblaciones. En este sentido, cada país soberano puede ofrecer algún tipo de resistencia, control y regulación. Pero ahí es cuando las máquinas de guerra invierten los roles del juego, ya que no es el Estado el que capta a la máquina de guerra; por el contrario, son las poderosas máquinas de guerra globales y tecnológicas las que lo captan y hacen con él una máquina de guerra.

También se plantea que el capitalismo contemporáneo reproduce una forma de acumulación originaria, es decir que ya no solo se extrae oro y plata, sino datos. De este modo, se puede evidenciar la existencia de una “colonización digital”, que opera por medio de plataformas que recopilan informaciones personales, hábitos, rutas de navegación y decisiones emocionales. “Al igual que el petróleo, los datos son un material que se extrae, se refina y se usa de diferentes maneras” (Srnicsek, 2018: 43).

La segunda parte, “Crítica, materialidad y fricciones de lo digital”, constituye un giro hacia lo marginal y creativo, en que la tecnología se descompone, se transforma y se reinscribe en prácticas artísticas y sociales que resisten las lógicas dominantes. Los ensayos que la componen ofrecen un enfoque que combina estética política, prácticas hacktivistas⁶ y materialidades insurgentes.

En su ensayo Valentina Montero parte del análisis de objetos “hechizos”⁷, que son armas improvisadas, pero que aquí se resignifican desde lo cultural y lo mágico. “La ampolleta estaba enchufada a un limón fresco del cual obtenía energía, emitiendo un tenue resplandor amarillo y estaba acompañada de un texto que decía: “cargue la batería después de mil horas” (Montero, 2020: 107). De esta forma se presenta al hacker como una figura política que opera entre la hechicería y la programación, desobedeciendo

6 “El término surge de la fusión entre *hacker* y activismo, y se refiere al uso de herramientas informáticas como forma de protesta o intervención pública”. Wikipedia: Hacktivismo. <https://es.wikipedia.org/wiki/Hacktivismo>

7 “Concepto que proviene de la crónica policial, pero es más una expresión popular o coloquial que se usa en algunos países como Bolivia, Perú o México para referirse a una herramienta fabricada artesanalmente o de forma improvisada”. Wikipedia: Hechizos. https://es.wikipedia.org/wiki/Artefacto_explosivo_improvisado [Recuperado el 7 de septiembre de 2025].

no solo a los sistemas operativos, sino también a las estructuras sociales que los sustentan.

El concepto de basura tecnológica cobra fuerza como insumo de resistencia. Los autores presentan casos concretos de prácticas de reutilización de dispositivos: celulares obsoletos convertidos en grabadoras clandestinas, piezas de *hardware* que se transforman en esculturas con mensaje político, e intervenciones que toman datos en tiempo real para crear visualizaciones críticas. Uno de ellos afirma: “La ideología de la interfaz nos dice que ésta debe ser clara y transparente, neutra. Que la tecnología es solo una herramienta para que los usuarios logren sus fines, sus objetivos” (Rivas San Martín, 2020: 131).

La relación arte-tecnología se presenta como una tensión constante. No se trata de arte digital decorativo, sino de arte político que evidencia las condiciones materiales de producción y consumo de tecnología. Las instalaciones analizadas en esta sección cuestionan la neutralidad del dato y exponen los circuitos invisibles por los que circula el poder. En uno de los ensayos se afirma que “Una interfaz eficiente genera la satisfacción del usuario. La experiencia-de-usuario se basa no solo en la utilidad, sino en el goce de la interfaz. Experimentar el placer de estimular sus ‘zonas sensibles’” (*op. cit.*: 139).

La tercera parte del libro, “El poder de los algoritmos”, concentra su análisis en la lógica estructural del capitalismo algorítmico. Aquí se abordan tres problemas centrales: la rentabilización de la información privada, la predicción de comportamientos individuales y colectivos y la intervención directa sobre decisiones personales desde dispositivos de poder.

Los ensayos de Rivera López (2020) y Celis Bueno (2020) muestran cómo los algoritmos operan como nuevos instrumentos de gobierno, desplazando a las formas tradicionales de autoridad. No gobiernan a través de decretos, sino de recomendaciones, notificaciones y personalizaciones.

Se analiza también el modo en que los algoritmos crean bucles de retroalimentación respecto a la conducta del usuario. Es así como el usuario interactúa con una plataforma, que registra su comportamiento y que luego le ofrece contenido basado en esa interacción, reforzando sus preferencias y hábitos. Este mecanismo no solo optimiza procesos económicos, sino

que transforma subjetividades. Celis Bueno (*op. cit.*: 165) afirma: “En la gubernamentalidad algorítmica el poder no funciona a través del sujeto individual sino a través de relaciones que son pre- y supra-individuales”.

Este análisis se enmarca en un debate filosófico más amplio. Los autores retoman a Foucault y su noción de biopoder, señalando que en la era algorítmica este se expande hacia la psicopolítica, donde la gestión de emociones, atención y deseo se vuelve central. Por otro lado, retomando a Marx, se plantea que la aceleración del capital genera sujetos despersonalizados, cuya función principal es producir plusvalía informacional.

De esta manera, se advierte que una crítica basada en los paradigmas ilustrados del sujeto autónomo resulta insuficiente. El capitalismo informacional se constituye sobre la fragmentación del yo, la dispersión de la atención y la explotación de afectos. Celis Bueno (2020: 160) afirma: “Si bien el sujeto fue el dispositivo de poder necesario para instaurar, administrar y expandir el modo de producción capitalista entre los siglos XVIII y XX, este dispositivo entra en contradicción con la propia estructura de aceleración del capitalismo, identificada por Marx en la categoría de plusvalía relativa”.

La cuarta parte del libro, “Cuerpos, afectos y aceleración tecnológica”, profundiza en los vínculos entre tecnología y corporalidad. Se propone que las plataformas digitales no solo procesan datos, sino que actúan directamente sobre los cuerpos, los afectos y las decisiones humanas. De esta forma, aquello que conocemos como atención se revela como una de las nuevas monedas de poder. En ese sentido, los algoritmos compiten por capturarla, gestionarla y monetizarla.

Sebastián Touza (2020: 218) argumenta que “Las plataformas de medios sociales y los dispositivos ubicuos participan de un régimen de producción de objetos de deseo que escapa a las ilusiones de la conciencia individual, desde la que, según tendemos a imaginar, opera nuestra voluntad”. Esta afirmación sintetiza la idea de que el cuerpo se ha convertido en una plataforma tecnológica, a través de la cual se filtran intereses políticos, comerciales y afectivos.

Los ensayos incluidos efectúan análisis sobre cómo se desarrollan estas capturas mediante distintos dispositivos, que proceden a realizar reconocimiento facial, huellas dactilares, análisis de patrones de sueño, lectura de

emociones a través de microexpresiones, y el uso de inteligencia artificial para detectar estados de ánimo. “Katherine Hayles considera necesario ocuparse de la tecnología de las interfaces para poder escapar de las poderosas ilusiones que esta crea” (*op. cit.*: 214).

Además, se exploran los efectos de la aceleración⁸ sobre la experiencia humana. Las dinámicas digitales suprimen el tiempo contemplativo, la pausa, el aburrimiento, y en su lugar instalan una lógica de rendimiento constante. Un cuerpo funcional es el que mejor se adapta al capitalismo de plataformas y, al mismo tiempo, el que más riesgos enfrenta en términos de salud física y mental.

Se plantea entonces que la resistencia no consiste únicamente en desconectarse o salir del sistema. El reto es generar prácticas tecnológicas alternativas que valoren la lentitud, la afectividad consciente y la producción colectiva de sentido. Aquí el cuerpo no se considera solamente como algo físico, sino como una parte activa que conecta y comunica. Se convierte en el espacio donde se libra la lucha por la libertad y el cambio.

Conclusiones

El libro *Tecnología, política y algoritmos en América Latina* ofrece una reflexión plural, incisiva y necesaria sobre cómo las tecnologías digitales atraviesan los modos de vida en la región. A través de una estructura multidisciplinaria, los distintos textos logran articular perspectivas filosóficas, estéticas, técnicas y políticas para generar una lectura compleja de los fenómenos informáticos y sus implicancias sociales.

Uno de los principales aportes del libro es visibilizar que los algoritmos no son herramientas inocuas ni universales. Son dispositivos diseñados desde lógicas de poder específicas, y operan en contextos con desigualdades

8 En teoría política y teoría social, es la idea de que el sistema actual de capitalismo debería expandirse para generar un cambio social radical. Wikipedia: Aceleracionismo. <https://es.wikipedia.org/wiki/Aceleracionismo> [Recuperado el 7 de septiembre de 2025].

estructurales. La dimensión latinoamericana aparece como objeto de estudio desde un espacio de creación, crítica y resistencia.

En esta obra se combinan teorías globales, como las de Foucault, Deleuze y Marx, con casos concretos y prácticas locales, generando una cartografía crítica que permite pensar alternativas.

Más allá del análisis técnico, el libro invita a preguntarse por el papel del arte, del cuerpo, del lenguaje y de la comunidad en los procesos tecnológicos. La política de los algoritmos no se define solo por el código, sino por el modo en que incide en la experiencia humana. En ese sentido, la obra de Tello y los varios autores se convierte en una plataforma intelectual para repensar la relación entre técnica y vida.

Bibliografía

Celis Bueno, Claudio (2020). “Aceleración, algoritmos, poder”. En: Tello, Andrés Maximiliano (ed.). *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*. Colección Cruces Colectivos. Viña del Mar, Chile: CENALTES ediciones.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix ([1980] 2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.

Montero, Valentina (2020). “Entre Frankenstein y el hada de la Cenicienta. Arte y tecnología desde América Latina”. En: Tello, Andrés Maximiliano (ed.). *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*. Colección Cruces Colectivos. Viña del Mar, Chile: CENALTES ediciones.

Rivas San Martín, Felipe (2020). “Sobre pintura e interfaces”. En: Tello, Andrés Maximiliano (ed.). *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*. Colección Cruces Colectivos. Viña del Mar, Chile: CENALTES ediciones.

Rivera López, Diego (2020). “Socialización mediante algoritmos: de los sistemas de recomendación a las predicciones”. En: Tello, Andrés Maximiliano (ed.). *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*. Colección Cruces Colectivos. Viña del Mar, Chile: CENALTES ediciones.

Sandrone, Darío y Rodríguez, Paolo Manolo (2020). “El ajedrez, el go y la máquina. El desafío de las plataformas para América Latina”. En: Tello, Andrés Maximiliano (ed.). *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*. Colección Cruces Colectivos. Viña del Mar, Chile: CENALTES ediciones.

Srnicek, Nick (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.

Touza, Sebastián (2020). “La corporalidad de la atención y el deseo de dispositivos”. En: Tello, Andrés Maximiliano (ed.) *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*. Colección Cruces Colectivos. Viña del Mar, Chile: CENALTES ediciones.

Juan Pablo Neri Pereyra. *El cóndor necio y el dragón al acecho. Análisis de las relaciones entre Bolivia y China*. La Paz: Plural editores, 2023, 292 pp.

José Martín Santos Quiroga¹

Introducción

Aquí analizamos el libro *El cóndor necio y el dragón al acecho. Análisis de las relaciones entre Bolivia y China*, del politólogo Juan Pablo Neri Pereyra, que se enfoca en las relaciones bilaterales entre China y Bolivia, un tema de trascendental importancia en la coyuntura actual del país, la región y el mundo. Por las razones que exponemos a continuación, merece ser estudiado a profundidad en esas distintas dimensiones, tomando en cuenta la geopolítica y las relaciones internacionales con relación al contexto boliviano y latinoamericano.

Consideramos que en el *ámbito interno*, debido a la actual crisis económica, Bolivia es un Estado en permanente búsqueda de aliados estratégicos que puedan contribuir a reactivar su economía. En este marco, la China se considera un candidato prioritario gracias al sistema de créditos y a las modalidades de cooperación que maneja. En el libro reseñado, el autor busca, precisamente, desmitificar la idealización en torno a la China (Neri Pereyra, 2023: 25).

1 Oficial de Ejército con una maestría en Seguridad y Defensa. Actualmente es maestrante del CIDES en Geopolítica y Relaciones Internacionales. martinsantosquiroya80@gmail.com

En el *ámbito regional*, en tanto, el gigante asiático ha demostrado su interés en Latinoamérica, incorporando a la región en su proyecto de la nueva ruta de la seda, con grandes inversiones en megainfraestructura, como el puerto de Chancay en Perú y el futuro tren bioceánico. Sin embargo, no considera a Bolivia como un socio estratégico, tal como el autor describe en los capítulos 3 y 4 de su texto.

En el *ámbito mundial*, China y Rusia se proyectan como potencia regional con proyección global, y pretenden cuestionar el poder hegemónico de Estados Unidos y sus aliados occidentales.

Según el autor, el texto busca “contrarrestar las lecturas sesgadas y que no dan cuenta de la complejidad de la problemática” (*op. cit.*: 12), sin pretender condenar las relaciones chino-bolivianas a partir de discursos imperialistas con tintes xenófobos, ni tampoco presentarla como la gran solución a las relaciones dispares que el país y el continente han sostenido con las potencias occidentales. El autor, resalta que estamos viviendo un nuevo tipo de dependencia apoyándose teóricamente en la denominada “teoría de la dependencia”² y en la Teoría Sistema-Mundo³.

2 La *teoría de la dependencia*, de Raúl Prebisch, formulada en 1949, postula que el subdesarrollo no es una fase de la evolución de una sociedad, sino más bien una condición estructural generada por la inserción asimétrica de los países ‘periféricos’ (exportadores de materias primas) en el sistema capitalista global, dominado por los países ‘centrales’ (industrializados). Prebisch (2012 [1949]) argumentó que los países periféricos sufren una dependencia porque están limitados a los precios del mercado fijados por los países centro y a la tecnología que estos generan.

3 La Teoría del Sistema-Mundo, desarrollada por Immanuel Wallerstein a partir de la década de 1970 (que culmina en su obra cúlpe, cuyo primer volumen se publicó en 1974), concibe el desarrollo y el subdesarrollo no como estadios nacionales, sino como componentes interdependientes de un único sistema histórico mundial capitalista. Este sistema global se caracteriza por una división internacional del trabajo que se articula en tres zonas: el centro (países industrializados y dominantes, que acumulan capital y controlan la tecnología), la periferia (países explotados que proveen materias primas y mano de obra barata), y la semiperiferia (países intermedios que exhiben características de ambos, sirviendo como amortiguadores y explotando a la periferia mientras son explotados por el centro). La teoría enfatiza cómo las relaciones desiguales de intercambio y poder perpetúan la desigualdad y la estratificación a escala global, viendo al capitalismo no como un fenómeno estatal, sino como un sistema transnacional que ha existido desde el siglo XVI (Wallerstein, 2011 [1974]).

El objetivo general es plantear una crítica a las contradicciones del sistema económico boliviano que da lugar a que el país ingrese en relaciones desiguales que, en última instancia, impactan negativamente en el desarrollo económico y social. Para cumplir con este objetivo se plantearon las siguientes preguntas de investigación, que permitieron estructurar el libro en cuatro capítulos:

- ¿Cómo entender el desarrollo y la expansión de la economía china en el presente, así como sus efectos sobre la geopolítica global?
- ¿Qué ha significado la expansión económica y comercial de China para Latinoamérica y, sobre todo, para Bolivia?
- ¿Cuáles son las características principales de la relación chino-boliviana, y sus efectos para este segundo país?
- ¿Puede llegar a plantearse un escenario hegemónico que abarque el campo político entre China y Latinoamérica y específicamente, entre China y Bolivia?
- ¿Qué hacer, o que estrategias se puede proyectar frente al avance de China en la región, en su calidad de superpotencia económica?

Siguiendo la misma lógica del autor, el presente ensayo abarca una descripción de los conceptos, argumentos e inferencias importantes abarcados en cada capítulo, siguiendo el mismo orden que establece la estructura del libro, para finalizar con unas conclusiones que pretenden dar respuesta a sus preguntas de investigación con argumentos identificados en la lectura analítica que se hizo del libro en cuestión.

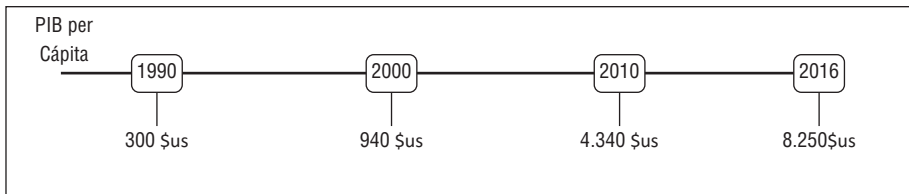
El primer capítulo, “China, una nueva potencia”, se enfoca exclusivamente en explicar el milagro económico de China, que pasó de ser una nación periférica rural y agrícola con altos índices de pobreza a una superpotencia económica, a partir de una impresionante transformación estructural. Esta transformación se produjo en el lapso de 50 años, a partir de las medidas económicas de Reforma y Apertura (*Gǎigé Kāifàng*) iniciadas por Deng Xiaoping en 1978. Desde entonces China ha experimentado un crecimiento económico promedio anual de entre el 9 y el 10% que ya lleva

varias décadas. También el autor pretende determinar si “el crecimiento económico de China y su expansión global han reconfigurado la geopolítica global”.

Para tal efecto, el capítulo está organizado en tres partes importantes. La primera se centra en las *reformas económicas*, la segunda, en la *expansión global* y el posicionamiento internacional de China, y la tercera, en *cómo afectó la pandemia del COVID 19* a este crecimiento sostenido, y si pudo haberlo desacelerarlo.

Las reformas económicas implementadas por el Partido Comunista de China buscaron una liberación controlada y paulatina de la economía, creando zonas económicas especiales (ZEE). De este modo, China establece un capitalismo planificado, gestionando inversión privada, mano de obra masiva e industrialización. Esto produjo el surgimiento inmediato de una estratificación social con estructura de clases, encabezada por una oligarquía burocrática estatal, a la que le seguía una burguesía capitalista y, finalmente, un proletariado obrero, que permitió la producción masiva a la que este país tiene acostumbrado al mundo. El crecimiento que este proceso significó se puede evidenciar objetivamente en el siguiente gráfico.

Crecimiento del PIB per cápita en la China entre 1990 y 2016



Fuente: elaboración propia con base en Neri Pereyra, 2023: 31.

Estas reformas económicas, que generaron una producción masiva, requirieron la importación de una enorme cantidad de materias primas. Por lo tanto, China tuvo que buscar una apertura hacia la comunidad internacional. El autor identifica que en ese marco se produjo la expansión global de este país, buscando socios específicos e intensificando la inversión en infraestructura para favorecer la explotación y el transporte de los recursos

naturales. A sus nuevos socios se les brindó créditos a través del China Eximbank y otras entidades financieras.

El desarrollo exponencial de China ha generado las siguientes repercusiones: i) explotación laboral, porque el desarrollo de la base productiva se debe a relaciones de sobreexplotación, y ii) un impacto ambiental con fuertes efectos en las urbes industrializadas. Para enfrentar el impacto señalado, se cambió la narrativa “marxista-maoísta”, basada en la lucha de clases, por un discurso “confusionista”⁴, que tiene como principio la “armonía social”⁵. La retórica confuciana permite disuadir del conflicto social interno y formar una sociedad disciplinada.

Para llevar adelante todo su proyecto de Estado, China necesitó una proyección global y un posicionamiento internacional, en un principio para obtener la alta demanda de materias primas y, posteriormente, para tomar el lugar que ocupó Taiwán en el periodo en que China estaba bloqueada por Occidente. El discurso confusionista habría sido fortalecido por un profundo nacionalismo que evoca la época en que China era considerada “La Gran Tierra del Centro” y, como tal, era el imperio que dominaba Asia. Así se construyó un metadiscursos que permite proyectarla como la potencia regional dominante en los mares del este y del sur de China, con una proyección global al océano Índico, al océano Pacífico y al mar Mediterráneo. Para ello ha estructurado los proyectos de la “Franja Económica Terrestre” y la “Nueva Ruta de la Seda”.

4 La doctrina religiosa de Confucio, sabio y filósofo chino que vivió entre los siglos V a. C. y IV a. C.

5 La armonía social es un principio del confucionismo según el cual cada sujeto o grupo debe ocupar sin cuestionar el lugar que le corresponde, para así construir una sociedad armoniosa (Neri Pereyra, 2023: 50).

Mapa de la ruta de la seda en el siglo XXI



Georgina Higuera, "La Ruta de la Seda del siglo XXI". *Política Exterior*, 167, 1º de septiembre de 2015.
<https://www.politicaexterior.com/articulo/la-ruta-de-la-seda-del-siglo-xxi/>

China expone al mundo una imagen basada en *softpower* (diplomacia y flujo de créditos). Su diplomacia se centra en mostrar acuerdos en igualdad de condiciones, explotando el criterio de rasgos comunes históricos (postcolonialismo) y cooperación con beneficio mutuo. Es decir, se trataría de las ideales negociaciones Sur-Sur, con desarrollo pacífico y apoyo a la modernización y al fortalecimiento internacional, aunque en realidad exista una profunda asimetría, especialmente con Latinoamérica y África.

Esta diplomacia-cooperación tiene un enfoque muy claro: acceso a materias primas para garantizar la base productiva en China, la apertura de rutas comerciales y el acceso a todos los mercados mundiales. Los créditos-cooperación también tienen un enfoque pragmático-económico muy preciso: desarrollo de la infraestructura portuaria y vial, infraestructura energética y fomento a la exportación de materias primas (recursos naturales).

El mencionado crecimiento anual del 10% en promedio, el avance de la Nueva Ruta de la Seda y la Franja económica terrestre se vieron detenidos por los efectos de la pandemia del COVID 19 en el año 2020. Las medidas

adoptadas para frenar el contagio de este virus provocaron que: i) se detuviera la producción masiva y el corte de la cadena de suministros; ii) se interrumpiera el flujo comercial global; iii) se interrumpiera la industria turística y v) se produjera el cierre de fábricas y el aumento del desempleo. Sin embargo, una vez levantadas las medidas que restringían las actividades por la pandemia, China restableció sus tareas, logrando recuperar sus niveles de crecimiento registrados hasta 2020.

A partir de todo lo expuesto anteriormente, el autor establece que China es una potencia económica de talla mundial, con un sólido objetivo: convertirse en la potencia dominante y hegemónica de las regiones de Asia y el Pacífico, para contrarrestar el poder y la influencia de Occidente en general, y particularmente de EE. UU.

El segundo capítulo, “Relaciones de China con la región latinoamericana”, trata de las relaciones de China con nuestra región, su acercamiento y expansión. En el marco planteado por el crecimiento exponencial de China, tiene lugar su apertura al mundo y su acercamiento a Latinoamérica, que se considera una región de importancia geopolítica debido a su riqueza en recursos naturales y su potencial productivo. Este acercamiento se produce en el contexto de un repliegue de la política exterior por parte de Occidente y, sobre todo, de EE. UU., que pierden mucha de su influencia a nivel global por la resistencia al *hardpower*: la intervención militar o la ayuda económica condicionada, que genera injerencia política directa en la soberanía de los Estados-nación.

China moderniza su política exterior con una diplomacia basada en el discurso de la cooperación, aunque su interés principal sea fortalecer sus relaciones comerciales. Estas relaciones tienen un enfoque netamente pragmático, libre de toda valoración ideológica.

Si bien la narrativa de la política exterior china habla de unidad pacífica y cooperación en igualdad de condiciones con el Sur global, en la práctica se buscaría “Convertir a China en el epicentro comercial y económico del mundo”. A partir de esta realidad, se habrían estructurado dos discursos diametralmente opuestos: i) uno a favor de la China, que ve al gigante asiático como el globalista benigno que intenta cooperar en igualdad de condiciones con América Latina, sin más intereses que fomentar el desarrollo

y la modernización; esta es una lectura idealista de las relaciones internacionales; ii) otro contrario a China, que lo caracteriza como el imperio nefasto y autoritario que busca imponer su hegemonía en el mundo y, por ende en Latinoamérica.

Estos discursos simplistas que buscan identificar a los buenos y a los malos han sido la base la política exterior boliviana en la era del Movimiento al Socialismo (MAS), explicada en el capítulo tres del libro. Sin embargo, no se puede ignorar que, muy probablemente, la relación chino-latinoamericana sea desigual y asimétrica. Por eso, el autor del libro acude al concepto “periferias”⁶ de Andrew Fischer, muy vigente para el análisis de esta relación, así como para la estructuración de una nueva forma de dependencia.

Bajo esas dos referencias teóricas, se pueden identificar dos etapas en la relación estudiada en el capítulo 2. En la primera etapa, China pone mucho énfasis en el comercio internacional, incrementando la importación de materias primas, lo que le permite mantener su base productiva inundando al mismo tiempo el mercado global con productos manufacturados. En esta nueva relación de dependencia, entonces, la compra de materias primas a Latinoamérica hace que la economía de muchos países de la región se vuelva dependiente de China, pero también del suministro de productos manufacturados chinos a los mercados locales.

La segunda etapa de la relación chino-latinoamericana está marcada por la inyección de capital en la región. Este flujo de capital financiero se materializó en créditos de Estado a Estado y en inversión económica directa, generalmente proveniente de bancos y empresas chinas de naturaleza mixta (público-privada) con los Estados latinoamericanos. Este flujo activo de capital genera un nuevo factor de dependencia ya que China —con su visión pragmática de la realidad, busca garantizar el retorno de su capital— generando modalidades alternativas de pago:

6 Las “periferias” son entidades económicas y políticas cuyas trayectorias de desarrollo están constreñidas y moldeadas por su posición estructuralmente subordinada dentro de un sistema económico mundial intrínsecamente jerárquico. No se trata de una falta de capacidad intrínseca, sino de un conjunto de relaciones y mecanismos que sistemáticamente desvían los beneficios del desarrollo hacia los centros, limitando la autonomía y el bienestar de las poblaciones periféricas (Prebisch, 1949).

- Modalidad 1, préstamo de capital financiero a cambio de recursos naturales: si el deudor no puede pagar, provee un recurso estratégico al Gobierno chino. Bajo esta modalidad, Venezuela provee a China con petróleo barato y se convierte en un socio muy importante para el gigante asiático.
- Modalidad 2, inversión económica directa (IED): un ente público-privado, generalmente el China Eximbank, financia proyectos específicos de infraestructura, siempre que la adjudicación para la construcción de la obra vaya a una empresa china.

Según lo expuesto, el autor establece claramente que Latinoamérica es para China un socio clave, pues le brinda un importante mercado para sus productos acabados en grandes mercados y acceso a recursos naturales estratégicos. De modo que, por lo general las iniciativas chinas seguirán beneficiando al sector primario exportador, repitiendo la lógica de generación de excedentes sin acumulación de capital. Esto implica que Latinoamérica haya entrado una nueva relación de dependencia, que está lejos de ser un intercambio cooperativo en igualdad de condiciones.

En este marco, China ha incorporado a Latinoamérica en su nueva ruta de la seda y en la franja económica terrestre con dos proyectos de infraestructura de gran magnitud: el puerto de Chancay, en la costa peruana, y el tren/corredor transoceánico del Trópico de Cáncer, que une el puerto de Chancay con el puerto de Santos, en Brasil.

El tercer capítulo, “Relaciones chino-bolivianas”, se enfoca específicamente en tratar estas relaciones, enmarcadas en el contexto de la política exterior de Shanghái, con ciertas particularidades. Aquí también se evidencia la nueva dependencia y asimetría explicada en el inciso anterior, que se justifican no solamente por las modalidades de influencia internacional generadas por China y por el tamaño de la economía de dicho país, sino fundamentalmente por características estructurales propias de Bolivia.

Algunas de las características estructurales son las políticas económicas aplicadas durante la última mitad del siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI. Estas políticas han promovido la acumulación de deuda, el

fortalecimiento del sector primario extractivista y el modelo de generación de excedentes sin acumulación de capital, tanto bajo el modelo de desarrollo planificado, de corte keynesiano, aplicado en los gobiernos de corte nacionalista revolucionario, como en el de industrialización con sustitución de importaciones de Raúl Prebisch, pasando por el modelo neoliberal con la ola privatizadora y finalizando en el modelo económico “socio-comunitario productivo” del proceso de cambio del MAS. Este último fue un discurso netamente estético, que en la práctica mantuvo la lógica neoliberal y el fomento al sector primario exportador dependiente de la inversión extranjera.

Otra característica estructural que fundamenta la dependencia es la política exterior del MAS que el autor del libro define como “campista”⁷: Bolivia rechaza y condena toda relación con EE. UU. y sus aliados, etiquetándolos como “imperialistas”, mientras fomenta las relaciones con Venezuela, Cuba, Nicaragua, Brasil, China y todos los países que conforman un bloque opuesto a los citados en primer lugar. Con la propuesta del “mercado de los pueblos”, buscó reemplazar el mercado norteamericano por los de los países antes mencionados, logrando un éxito relativo únicamente en el tema hidrocarburífero con Brasil y con Argentina en una coyuntura anterior.

De la misma forma se usó el discurso del imperialismo internacional para justificar políticas internas; esto produjo el aislamiento del país en el contexto mundial, que consideraba a la República Popular de China como la única opción adecuada para la obtención de créditos y financiamiento.

De este modo China materializa su cooperación a través créditos que la convierten en el cuarto acreedor más importante de Bolivia, pero que cerró el flujo crediticio para nuestro país en el año 2018. Esto indicaría que en la postpandemia China ya no cuenta con muchos recursos, por lo que ha decidido priorizar la inversión en determinados socios estratégicos, como Venezuela, con su petróleo, y Perú, con el puerto de Chancay. Por ello afirmamos que Bolivia es un socio marginal para el país asiático.

7 En la lógica “campista” se divide al mundo de forma maniquea entre buenos y malos: derecha e izquierda, imperialismo y antiimperialismo. De modo que solo se negocia con quienes pregonan mi misma ideología, justificando todas sus acciones y condenando todas las acciones de los demás (Neri, 2023: 122).

Además, Bolivia fue calificada con altos índices de riesgo país desde 2023, por lo que China ha cambiado la modalidad de inversión con nuestro país, dejando de lado los créditos de Estado a Estado debido al riesgo mencionado. Ha pasado a enfocarse exclusivamente en la IED, financiando infraestructura caminera, saneamiento básico, explotación energética y siderúrgica, bajo la modalidad de inversión condicionada a que la obra la ejecute una empresa china.

Insistimos en que China expande su política exterior a través del comercio internacional. En ese marco, Bolivia le ha exportado metales en bruto (oro estaño y plata), productos químicos no especificados y productos agrícolas y forestales, mientras que China inunda el mercado boliviano con artículos electrónicos, maquinaria, vehículos, artículos manufacturados, productos químicos, combustibles y lubricantes, productos de origen animal y alimenticios. Sin embargo, no hay que perder de vista que Brasil (y no China) es el principal socio comercial de Bolivia.

Resumiendo, en las últimas décadas el Gobierno de Bolivia, y bajo una visión idealista y campista del contexto geopolítico, ha construido el discurso de que las relaciones con China son muy positivas para el país, pues se establecen en el marco de una cooperación en igualdad de condiciones. Pero la realidad es que China opera bajo una lógica netamente pragmática, velando por sus propios intereses; respecto a nuestra región, consisten en obtener materias primas y abrir mercados y rutas comerciales para sus productos. Además, por los datos de deuda externa y comercio analizados, y por la desproporción del tamaño de ambas economías, se puede afirmar que Bolivia es un socio marginal tanto para la economía como para la política exterior de China.

En el capítulo anterior se analizó la relación de asimetría y dependencia que existe entre China y Bolivia. El cuarto capítulo, “Impacto de estas relaciones chino-bolivianas en los ámbitos medioambiental y social: perspectivas de futuro”, toca el impacto que estas relaciones tuvieron en los ámbitos ambiental y social, y las perspectivas a futuro de las mismas, y que se analiza a continuación.

Las IED de los bancos chinos han financiado diversas obras de vialidad y de industria energética, siderúrgica y azucarera. Estos proyectos fueron

adjudicados a empresas chinas que han contratado mano de obra boliviana, la cual ha denunciado explotación laboral, violación de derechos laborales y violencia en todas sus formas (estructural, simbólica, normalizada y directa). Se puede establecer una marcada inacción del Gobierno boliviano ante estas denuncias, que aprueba decretos con preferencias y privilegios para las empresas chinas.

Un caso particularmente importante de impacto social es la concesión a la empresa china National Petroleum Corporation de la exploración de gas y petróleo en el río Madre de Dios; los trabajos de dicha empresa desplazaron al pueblo Toromona (pueblo en aislamiento voluntario) de sus tierras de origen.

Sobre el impacto ambiental, las inversiones de los bancos chinos contemplan sanciones para las empresas que destruyan el ecosistema. Sin embargo, no ha habido ningún caso en que se ejecute dicha sanción, teniendo en cuenta que las empresas chinas que operan en nuestro país son responsables actualmente de la contaminación con desechos tóxicos, de la contaminación de fuentes de agua y de la tala de árboles.

Las perspectivas de la actividad de China en Bolivia se enfocan en dos recursos primarios: el oro y el litio.

La extracción de oro —producto que, con la caída de los hidrocarburos, ha pasado a ser la principal exportación de Bolivia— está marcada por un trasfondo de ilegalidad. Las grandes empresas mineras han abandonado las vetas y el negocio ha caído en manos de movimientos sociales en forma de cooperativas, que han aprovechado su relación con el gobierno de turno para negociar regulaciones prácticamente inexistentes.

En ese marco, se puede establecer la presencia de por lo menos 12 empresas chinas que asociadas a cooperativistas que explotan oro en el norte de La Paz. La participación china en la explotación de oro se realiza a través de la extracción directa o de la concesión de maquinaria. Es importante destacar el grave impacto ecológico de esta actividad, en la contaminación de fuentes de agua con enormes cantidades de mercurio.

El sector energético, por su parte, se centra en los denominados “metales verdes” (cobalto, litio y níquel), indispensables para la transición

energética. Por esa razón las grandes potencias pugnan por controlar toda la cadena de valor de dichos minerales. China participa activamente de la extracción de litio en Chile, con la Tianqi Lithium Co., que posee el 24% de la concesión de explotación de dicho país. En Argentina opera la Zijin Mining, encargada de la construcción de la planta de carbonato de litio en la localidad de Tres Quebradas. El llamado triángulo del litio, conformado por Argentina, Chile y Bolivia, contiene el 60% de las reservas de mundiales de este metal.

Según datos del US. Geological Service, Bolivia posee el 17% de las reservas del mundo, en este momento bajo control del Estado, que —bajo la promesa de la industrialización— tuvo una serie de intentos que resultaron infructuosos debido a la presión social o a la ineficiencia de las empresas involucradas. Actualmente, el Estado busca socios comerciales para su explotación. Es evidente que China busca ser parte de las actividades extractivas del litio en Bolivia.

Conclusiones

Después de la lectura y el análisis del libro *El Cóndor necio y el dragón al acecho*, respondemos a las preguntas planteadas por el autor para guiar su investigación (Neri Pereyra, 2023: 19).

¿Cómo entender el desarrollo y la expansión de la economía china, así como sus efectos sobre la geopolítica global, en el presente?

China ha logrado un proceso de desarrollo sostenido durante 30 años gracias a su apertura económica paulatina, planificada y controlada por el Estado, bajo un sistema de producción masiva, con explotación de su fuerza laboral y recursos naturales. Este sistema económico planificado le ha permitido crecer hasta ubicarse como una potencia regional que busca una hegemonía en la región Asia-Pacífico y que, juntamente con Rusia, busca ser un contrapeso a la hegemonía de EE. UU.

¿Qué ha significado la expansión económica y comercial de China para Latinoamérica y, sobre todo, para Bolivia?

Para Latinoamérica y para Bolivia ha significado el surgimiento de un nuevo tipo de dependencia, caracterizado por el comercio internacional y el flujo de capital. Latinoamérica depende de la venta de sus materias primas a China y de sus créditos para construir infraestructura de gran magnitud. Bolivia, que ha basado su política exterior en el campismo antiimperialista, encuentra en China la única posibilidad de obtener inversión extranjera. Pero la ejecución de dicha inversión viene condicionada a contratos con empresas chinas. Además, en los últimos años Bolivia ha sido evaluada por las calificadoras del otro bloque como un país de alto riesgo, lo que lo limita para recibir inversiones de otros ámbitos.

¿Cuáles son las características principales de la relación chino-boliviana y sus efectos para Bolivia?

Está caracterizada por la inversión económica directa que entidades financieras chinas hacen para proyectos de infraestructura. Los proyectos financiados están enfocados en vialidad, industria energética, siderúrgica y azucarera. Cada inversión viene supeditada a que la ejecución esté a cargo empresas chinas, lo que ha tenido efectos contrarios a los derechos laborales y a los de comunidades indígenas, además de un gran impacto ambiental.

¿Puede llegar a plantearse un escenario hegemónico que abarque el campo político entre China y Latinoamérica y, específicamente, entre China y Bolivia?

Bolivia debe cambiar su enfoque ideologizado, campista e idealista de las relaciones internacionales, por otro enfoque, pragmático y realista, que le permita negociar con otros Estados, evitando una presencia hegemónica en la región. Esto también le permitiría concretar otro tipo de acuerdos, para salir del extractivismo de las materias primas.

¿Qué hacer; o qué estrategias proyectar, frente al avance de China en la región en calidad de superpotencia económica?

Se deben aprovechar las oportunidades que puedan surgir ante el avance de China, además de buscar qué intereses de ese país se puedan compatibilizar con los intereses bolivianos. De este modo, podríamos sumarnos a proyectos que signifiquen beneficios reales para el país.

Finalmente, y para cerrar la presente reseña, se podría inferir que el título del libro busca hacer una interesante referencia directa a la historia

económica de Bolivia y a la proyección mundial de China. Bolivia está representada por la metáfora del “cóndor necio”: el cóndor es un claro símbolo de nuestra identidad nacional, ave insignia del escudo de armas. El autor lo califica de “necio” por la actitud de los gobiernos bolivianos a lo largo de nuestra historia: estos han mostrado, en términos generales, un desconocimiento del contexto global y una arrogancia que rechaza cualquier argumento o evidencia que contradiga sus creencias o ideologías. Esta necedad ha provocado que perdamos momentos históricos marcados por los precios del estaño o del gas y que, en lugar de alcanzar el desarrollo económico tan anhelado, continuemos dependiendo de la explotación de materias primas sin acumulación de capital. Nuestra “necedad histórica” ha sido bien definida por el filósofo romano Séneca (65 d. C): “el necio es aquel que se deja llevar por pasiones e impulsos en lugar de vivir una vida guiada por la razón”. De modo que, al finalizar el año 2025, Bolivia todavía mantiene una actitud de “cóndor necio”.

La segunda parte es una interesante descripción de la actitud global de China, con la metáfora del “dragón al acecho”. El mitológico dragón es símbolo cultural de la grandeza a la que aspira el pueblo chino; representa el poder y la autoridad que la potencia asiática busca alcanzar a nivel mundial en las dimensiones económica y comercial, pero también política. El autor le atribuye al dragón la actitud de estar al acecho: en una espera paciente pero activa, de oportunidades; una vigilancia intensa y constante que garantiza una presencia absoluta en todo el globo terráqueo. Dicha espera de oportunidades está ligada a que, una vez identificadas estas, China las explota al máximo, sin mediar matices ideológicos. Su prioridad es alcanzar los objetivos trazados en sus planes estratégicos.

Bibliografía

Neri Pereyra, Juan Pablo (2023). *El cóndor necio y el dragón al acecho. Análisis de las relaciones entre Bolivia y China*. La Paz: Plural editores.

Prebisch, Raúl ([1949] 2012). *El desarrollo económico de América Latina y algunos de sus principales problemas*. Santiago de Chile: CEPAL

Wallerstein, Immanuel ([1974] 2011). *The Modern World-System, I. Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Berkeley, Los Angeles y Londres: University of California Press.

Contenido

Presentación	7
--------------------	---

Dossier: Bolivia: educación y cultura

Arthur Posnansky vs. Escuela-Ayllu de Warisata: raza y educación en la década de 1930 <i>J. Alejandro Barrientos Salinas</i>	13
Pasado, ciencia y nación. Análisis del discurso de las arqueologías nacionalistas en Bolivia (años 1950-1970) <i>Juan Villanueva Criales</i>	49
Maestros en Bolivia: formación, remuneración y políticas <i>Manuel E. Contreras</i>	87
Perspectivas y fundamentos para impulsar la educación estética en Bolivia a través de la formación de públicos cinematográficos <i>Juan Carlos Prudencio Aponte</i>	123

Ensayos, debates y entrevistas

Jiovanny Samanamud Ávila “El Estado es un Leviatán miope al que nadie hace caso” <i>Entrevista realizada por Cecilia Salazar de la Torre</i>	157
La persistencia de la colonialidad en la academia global: una reflexión personal <i>Anna Lavooi</i>	175

Reseñas y comentarios

Oscar Vidarte Arévalo (ed). <i>Perú, Bolivia y Chile en el siglo XXI. Hacia un enfoque trinacional en política exterior</i> . Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 2023, 204 pp. <i>Andrea Condori</i>	185
Andrés Maximiliano Tello. <i>Tecnología, política y algoritmos en América Latina</i> . Viña del Mar, Chile: CENALTES ediciones, 2020, 284 pp. <i>Oscar Mauricio Armaza Núñez</i>	199
Juan Pablo Neri Pereira. <i>El cóndor necio y el dragón al acecho. Análisis de las relaciones entre Bolivia y China</i> . La Paz: Plural editores, 2023, 292 pp. <i>José Martín Santos Quiroga</i>	209

