

Universidad Mayor de San Simón  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigaciones  
Unidad de Posgrado

# Subversiones

Revista de investigación

Manuel Salamanca Cardona  
Sonia Castro Escalante  
Luis Moya Salguero  
Jimena Salinas Valdivieso  
Ruth Quintanilla González  
Adalino Delgado Benavidez  
Andrea Vargas Calle  
Pedro Plaza Martínez

Coordinador: Luis Moya S.

Año 1 No. 1  
Septiembre 2009

Agalma Ediciones

**Universidad Mayor de San Simón**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Instituto de Investigaciones**  
**Unidad de Postgrado**

# **Subversiones**

**Revista de investigación**

Manuel Salamanca Cardona  
Sonia Castro Escalante  
Luis Moya Salguero  
Jimena Salinas Valdivieso  
Ruth Quintanilla Gonzáles  
Adalino Delgado Benavidez  
Andrea Vargas Calle  
Pedro Plaza Martínez

Coordinación: Luis Moya Salguero

Agalma Ediciones



## Subversiones

Revista de investigación

Año 1 N° 1 Septiembre de 2009

Universidad Mayor de San Simón  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Martha Montaña: Decana a. i.



### Instituto de Investigaciones

Ruth Quintanilla Gonzáles: Directora

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: (591) – 4 - 4543013

Correo electrónico: [iihce@hum.umss.edu.bo](mailto:iihce@hum.umss.edu.bo)

Página Web: <http://www.hum.umss.edu.bo/instituto>

Casilla: 992

Cochabamba-Bolivia



### Unidad de Postgrado

Wilma Pareja Antezana: Directora

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: (591) – 4 - 4540347

Correo electrónico: [postgrado@hum.umss.edu.bo](mailto:postgrado@hum.umss.edu.bo)

Casilla: 6759

Cochabamba-Bolivia



Coordinación de la publicación: Luis Moya Salguero

Edición: Agalma Ediciones

© Instituto de Investigaciones

© Unidad de Postgrado

Depósito legal: 2-3-104-09P.O.

Diseño de la portada: Alejandra Vargas Calle

Diagramación: Luis Moya Salguero

Colaboración: Edith Erquicia Chacón

Impresión: Industria Gráfica "J. V." Editora. Colombia N° 617

Cochabamba - Bolivia

## **Subversiones**

Revista de Investigación del Instituto de Investigaciones y la Unidad de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

### Autores:

Manuel Salamanca Cardona  
Sonia Castro Escalante  
Luis Moya Salguero  
Jimena Salinas Valdivieso  
Ruth Quintanilla Gonzáles  
Adalino Delgado Benavidez  
Andrea Vargas Calle  
Pedro Plaza Martínez

### Comité editorial:

Ruth Quintanilla Gonzáles  
Sonia Castro Escalante  
Luis Moya Salguero

Las opiniones y posturas de los autores no representan al Comité editorial de la revista *Subversiones*.

# Contenido

Prólogo .....	13
Reflexiones epistemológicas .....	15
Historia y crisis del conocimiento: espacio, tiempo y artefactualidad del conocimiento ( <i>Manuel Salamanca Cardona</i> ) .....	15
Introducción .....	15
Sobre el carácter histórico del conocimiento .....	16
La filosofía y su “falta de razón” actual .....	17
Fagocitosis y ocultamiento del conocimiento .....	18
Autoidentificación interna y la nueva “otredad” americana. Bases de la matriz espacio-temporal de la modernidad.....	21
Positivismo y método científico como bases del proyecto socio-histórico de la modernidad.....	22
Fenomenología y colonialismo .....	23
Reacciones intraculturales contra la modernidad y el orden industrial.....	24
Posguerra, posmodernidad y crisis del conocimiento occidental.....	25
A modo de inconclusiones .....	27
Bibliografía.....	29
La Teoría Heliocéntrica según la estructura de las revoluciones científicas de Thomas Kuhn: Aristarco de Samos y “Zona de Penumbbras” (Primera Parte) ( <i>Sonia Castro Escalante</i> ) .....	31
La ciencia normal o el inmenso prestigio del científico Aristóteles .....	35
Zonas de penumbra de la ciencia normal .....	37
Un subvertor que carga contra la ciencia normal: Aristarco de Samos .....	39
La ciencia normal carga contra el subvertor .....	41
Conclusión.....	43
Bibliografía.....	44
El valor del lenguaje en la epistemología de las ciencias sociales ( <i>Luis Moya Salguero</i> ).....	46
La dimensión social del lenguaje .....	47
El enfoque psicoanalítico de la relación significante/significado .....	49
El <i>Estadio del espejo</i> ... y conocimiento en el campo de lo imaginario .....	54
Dos tensiones del razonamiento cognoscente .....	58
El imaginario social.....	60

Observaciones finales.....	63
Bibliografía.....	66
Acercamientos a la epistemología de la comunicación ( <i>Jimena Salinas Valdivieso</i> ) .....	68
Un objeto de estudio complejo.....	68
Miradas epistemológicas en el estudio de la comunicación.....	70
Bibliografía.....	74
<b>Aplicaciones</b> .....	<b>77</b>
Empoderamiento sociocultural e investigación en la Universidad Mayor de San Simón ( <i>Ruth Quintanilla Gonzáles y Adalino Delgado Benavidez</i> ).....	79
La investigación académica y la sociedad plural o diversa.....	79
Deconstrucción de la investigación científica en la Modernidad en tiempos de cambio .....	82
Crisis de la modernidad en el descubrimiento del otro.....	86
La universidad en la crisis del pensamiento moderno y la búsqueda de alternativas epistemológicas.....	90
El reconocimiento y aceptación del otro en la educación boliviana, el caso específico de la EIB en Bolivia.....	93
Cultura de investigación en la universidad (excurso de análisis y propuesta).....	99
Bibliografía.....	101
<b>Propuestas</b> .....	<b>105</b>
Introducción al análisis cualitativo de datos en las “ciencias sociales de nuevo tipo”: el Análisis Narrativo ( <i>Andrea Vargas Calle</i> ) .....	105
La “nueva” figura epistemológica en proceso.....	106
Esquema, psicología y metodología de lo narrativo .....	107
Bibliografía.....	112
Racismo y educación ( <i>Adalino Delgado Benavidez</i> ).....	116
Consideraciones preliminares .....	116
El racismo y los racismos en Bolivia .....	117
Algunos conflictos de representación simbólica y demarcación tacista del territorio en Bolivia .....	119
Dinámica de la demarcación y la convivencia racista en la educación superior.....	122
Política, subalternización y racismo (excurso de los apuntes de una teoría bourdiana).....	125
Bibliografía.....	127

Experiencias de investigación en ciencias sociales .....	131
Los alfabetos en las lenguas amazónicas ( <i>Pedro Plaza Martínez</i> ) .....	133
Introducción .....	134
Antecedentes en la Amazonía .....	134
El proceso reciente .....	136
“Historia de los talleres” .....	137
Un caso reciente: la adopción del alfabeto único mosetén.....	141
Conclusiones .....	145
Bibliografía.....	148
Para publicar en <i>Subversiones</i> .....	150





## Prólogo

*Subversiones* constituye el primer número de una larga y prolífica serie de revistas del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IIHCE); serie que no hubiese sido posible planificar sin el apoyo y el trabajo conjunto con la Unidad de Posgrado, bajo la dirección de la Mgr. Wilma Pareja Antezana, quien con un espíritu generoso y abierto nos brindó la posibilidad de generar los recursos necesarios para inaugurar y sostener en el tiempo esta publicación. *Subversiones* es, por tanto, un espacio en el cual se borrarán “viejas” divisiones de una departamentalización que creó fronteras absolutamente artificiales que se constituyeron en verdaderos obstáculos para la producción de conocimiento propio; se trata de un “lugar” en el que confluirán y fluirán producciones del pre y postgrado a través de una acción intelectual común, que es la reflexión sobre la “investigación”. Se trata también, de un recurso, que esperamos, nos posibilite construir una identidad más sólida como Instituto de Investigaciones y como Facultad, en el ámbito académico e intelectual nacional e internacional<sup>1</sup>.

El nombre de nuestro producto fue motivo de discusiones (en el mejor sentido que le suelen dar los investigadores, como una práctica absolutamente placentera) respecto de las diferentes significaciones que acompañan a un nombre, puesto que nadie mejor que nosotros (respetuosos del lenguaje y sus implicancias) para saber que un nombre permite “existir” e implica un “destino”. En este entendido, elegimos el nombre de *Subversiones*, porque entraña un doble sentido: uno relacionado con la rebeldía y la denuncia en tiempos de crisis y cambio, y otro con la profundidad del análisis y la metacomunicación.

---

1. Informamos a este respecto, que el IIHCE, a través de un acuerdo con la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (realizado en este mes de agosto último, con motivo del 5to. Congreso de Investigación de Psicología del Mercosur), procederá a realizar, en el mes de noviembre de 2009, un intercambio de la presente revista y otras producciones, con otros productos de la misma índole de la UBA. De esta manera, nuestras publicaciones serán motivo de consulta (y de evaluación) por estudiantes y profesores de esa prestigiosa escuela, al estar nuestros materiales a su disposición en sus bibliotecas. Éste constituye un paso en el camino que pretendemos andar, con nuestras producciones bajo el brazo.

*Subversiones* constituye una revista en la que diferentes autores darán a conocer su postura y sus acciones relativas a uno de los campos tradicionalmente considerados más “herméticos” en la ciencia en general, que es la investigación, la cual abarca los diferentes procesos (históricos, epistemológicos y metodológicos) implicados en la producción de los conocimientos que constituyen su cuerpo conceptual; aspectos que, contrariamente a esta idea, pueden resultar esclarecedores, lógicos y apasionantes, sobre todo si no pretendemos volverlos difíciles y elitistas. En este entendido, y al ser una revista de investigación en ciencias sociales, los artículos constituyen trabajos que parten de reflexiones sobre insumos de la investigación en este campo (que pueden ser conceptuales o documentales, de campo u otros), para plantear propuestas sobre la investigación, entendiendo a ésta como una acción social e histórica que rebasa polarizaciones (cuanti-cualitativas) y responde a una realidad socialmente construida caracterizada por su complejidad.

Iniciamos la serie de *Subversiones* siguiendo una estructura de cuatro partes que pretende favorecer la praxis en la investigación, esto es lo que significa para nosotros partir de una primera parte dedicada a realizar *Reflexiones epistemológicas*; en la cual, los diferentes autores realizan análisis profundos que privilegian la deconstrucción sobre la crisis de modelos de investigación que fueron fundamentos de la gestión de conocimientos en la modernidad, y sobre nuevas epistemologías en las ciencias sociales y humanas. En una segunda parte, *Aplicaciones*, presentamos empleos de estas reflexiones teóricas, que en este número en particular es un análisis institucional relativo a nuestra Universidad y su rol en el momento histórico de cambio que vive el país. Como tercera parte, se presentan *Propuestas* novedosas concretas, relativas a los aspectos del proceso de investigación más operativos, como son: la presentación de metodologías interpretativas de análisis de datos cualitativos (el análisis narrativo). Finalmente en *Experiencias de investigación en ciencias sociales*, se plantean procesos y resultados de investigación, y en este número presentamos un estudio lingüístico concreto relativo a los alfabetos en las lenguas amazónicas.

Esperamos que esta estructura permita que, tanto estudiantes como docentes y otros interesados, puedan encontrar en nuestra revista aportes esclarecedores que prometan trascender discursos centrados en lo teórico u otros procesos meramente técnicos sobre la investigación social y, lograr, más bien, propuestas metodológicas concretas con un horizonte epistemológico teórico iluminador de lo que hacemos en una verdadera “praxis”.

Por otra parte, en los próximos números de *Subversiones* se incluirá un capítulo destinado a la divulgación de diferentes eventos científicos que tendrán lugar en nuestro medio regional y nacional, aspecto que constituirá un recurso más que buscará introducir en el panorama facultativo el lenguaje de la investigación.

Introducimos también una *convocatoria* para publicaciones, que permitirá que todos los integrantes de la FHCE se sientan invitados a participar de esta publicación, en base a un conjunto de criterios de forma y contenido, que asegurarán la calidad de nuestra producción.

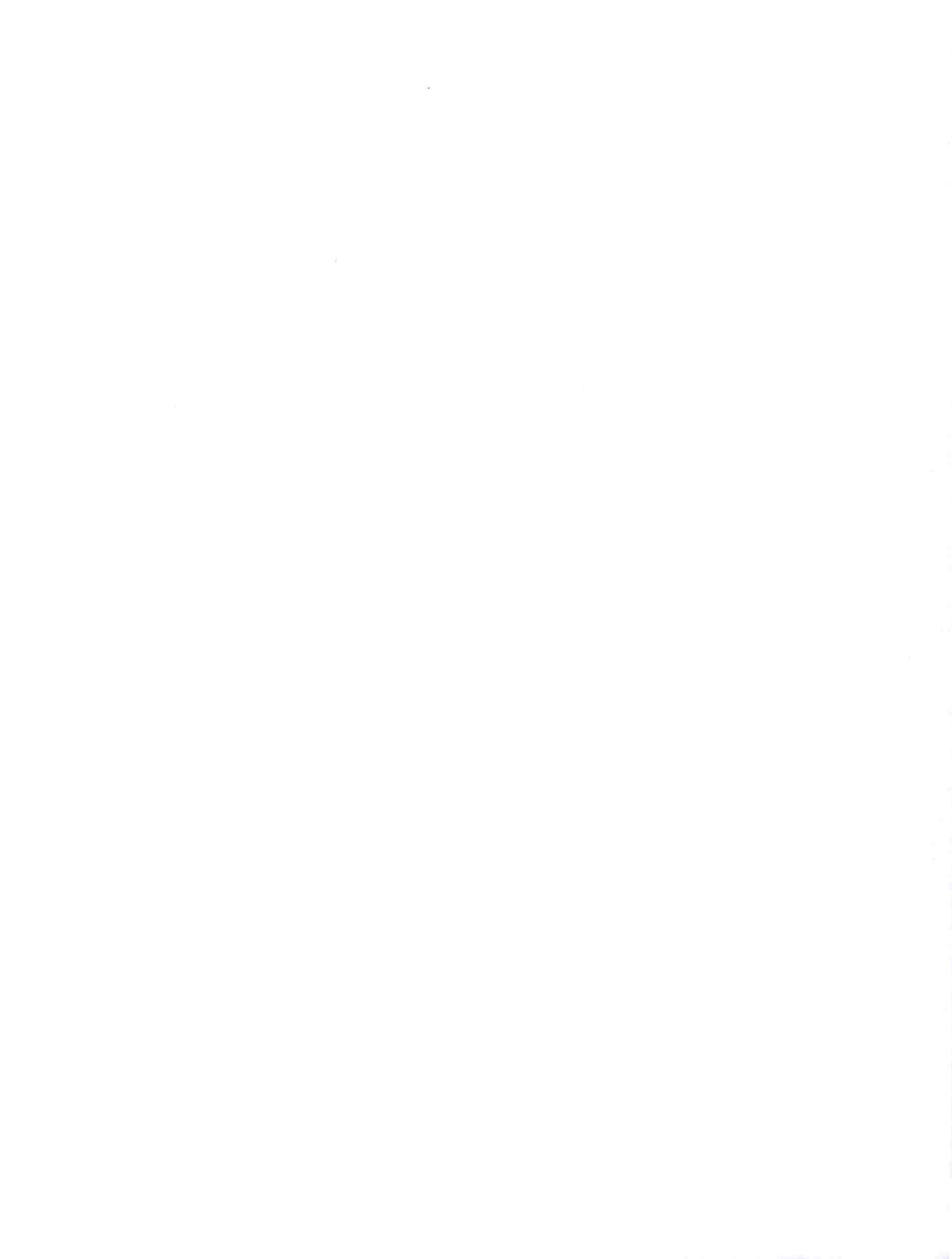
Finalmente, este prólogo al primer número de *Subversiones*, no podría terminar sin agradecer a todo mi equipo del IIHCE, y especialmente a Luis Moya y Andrea Vargas, quienes tuvieron a su cargo la concreción de este proyecto a través de largas horas de un trabajo minucioso y constante, combinando conocimiento y creatividad (que es lo que los caracteriza).

Iniciar una revista de investigación constituye indudablemente un compromiso a largo plazo, cuyas repercusiones deberemos asimilar con humildad, estudio y responsabilidad respecto del lenguaje comprometido en cada palabra vertida, que estoy segura, constituyen ingredientes de este “grupo” que me acompaña.

Ruth Quintanilla  
Directora IIHCE  
Cochabamba, septiembre de 2009



# REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS



# Historia y crisis del conocimiento: espacio, tiempo y artefactualidad del conocimiento

Manuel Salamanca Cardona<sup>2</sup>  
Mayo de 2009

## Introducción

Las cosas del mundo son susceptibles de ser experimentadas o sentidas por las personas de forma previa a que sus significados sean formalizados. Kant entiende que esto se debe a la naturaleza receptiva de la sensibilidad humana y llama fenómenos a las experiencias que se tienen de las cosas del mundo. Cuando se experimenta el fenómeno, incurren elementos *a priori* que son anteriores a la experiencia de la cosa, que se establecen sobre dos condiciones trascendentales: el *espacio*, como condición para poder admitir la existencia de los objetos en el mundo, y el *tiempo*, como forma pura de la intuición sensible individual y subjetiva. En este sentido, el entendimiento, representaciones y significados que las personas tengan sobre “algo” son construidos sobre la base del espacio, como condición necesaria de existencia objetiva de todas las cosas, y sobre el tiempo, como base de una intuición sensible que implica una derivación subjetiva (la experiencia personal del tiempo); sin estas dos condiciones, al sujeto le sería imposible otorgar un significado a las cosas del mundo para representarlas y emitir conceptos inteligibles sobre ellas. Así, espacio y tiempo son elementos de lo que Kant llama *intuición pura* y son el punto de partida de los procesos cognitivos a través de los cuales todos los fenómenos se hacen inteligibles.

Sin embargo, en este texto nos proponemos revisar cómo esta cualidad innata del ser humano es deformada y su deformación naturalizada para la noción académica de *conocimiento*. Sobre las nociones de espacio y tiempo que Kant entiende como bases intuitivas puras, se han establecido *a prioris* deformantes para este concepto. A través de su deconstrucción, podemos advertir cómo operan una serie de representaciones que

---

2. Es sociólogo y docente de la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Simón.



la historiografía moderna ha tejido de forma arbitraria. Para deconstruir el concepto de *conocimiento*, necesariamente debemos hacer alusión a su estado de actualidad, en el sentido en el que Derrida entiende *actualidad*, es decir, como una *artefactualidad*, como lo que:

*[...] no está dado sino como algo activamente producido, cribado, utilizado y performativamente interpretado por numerosos dispositivos ficticios o artificiales, jerarquizadores y selectivos, siempre al servicio de fuerzas e intereses que los “sujetos” y los agentes (productores y consumidores de actualidad a veces también son “filósofos” y siempre intérpretes) nunca perciben lo suficiente. Por más singular, irreductible, testaruda, dolorosa o trágica que sea la “realidad” a la cual se refiere la “actualidad [...] ésta nos llega a través de una hechura ficcional (Douailler y otros, 1994).*

De este modo, expondremos sólo algunos de los dispositivos que establecen la aparente neutralidad del conocimiento, enfocándonos en la matriz espacio-temporal sobre la cual ha sido construida.

## **Sobre el carácter histórico del conocimiento**

La crítica que Mach hace a las ideas de tiempo y espacio newtonianas<sup>3</sup> permite comprender que el tiempo no es un lienzo permanente sobre el cual se ordenan los sucesos, sino que son los sucesos y la forma como se perciben y se interconectan los que nos proporcionan la sensación de su paso; así, pueden existir muchas maneras de establecer las bases intuitivas de tiempo y espacio para definir el *conocimiento* desde lo histórico. La historiografía moderna utiliza una serie de hitos espacio-temporales que han sido ordenados e interrelacionados sobre una línea progresiva que opera a través de tres comprensiones del tiempo: pasado, presente y futuro, y sobre una espacialidad que casi siempre ha estado situada en el mundo de occidente, que ha centralizado los hitos históricos. En suma, las bases intuitivas sobre las cuales se vuelve inteligible y se transmite en la actualidad, son el resultado de una construcción artificial, arbitraria y naturalizada.

Postulamos además que el discurso que ha contribuido con este artificio proviene de la lógica académica positivista, institucionalizada en la mayoría de universidades públicas como parte del proyecto socio-histórico, civilizacional, ilustrado y universalista de occidente. Deconstruyendo el concepto, planteamos hacer una serie de varias observaciones que hagan visible cómo las bases intuitivas espacio-temporales para nuestros *a priori* están regidos por construcciones y vínculos arbitrarios y artificiales que respondieron a un proyecto civilizacional.

---

3. A fines del siglo XIX, Mach (físico y filósofo austriaco que nació en 1838 y murió en 1916) puso en tela de juicio la concepción newtoniana del espacio y tiempo absolutos e insistió sobre su relatividad. La influencia de Mach en la física y en la Teoría especial de la relatividad fue reconocida por el propio Einstein (Einstein y otros, 1996: 26-27).

## La filosofía y su “falta de razón” actual

El inicio de este ente o cosa que llamamos *conocimiento*, es ubicado por la historiografía moderna en el siglo VI a. C. en la antigua Grecia, con el nacimiento de la filosofía<sup>4</sup>. Se entiende que en esta región surgieron los primeros intentos para la búsqueda de respuestas sobre la existencia del hombre y las cosas del mundo, descentrando las explicaciones mítico-religiosas. Sin embargo, originalmente este descentramiento no fue completo<sup>5</sup>, por lo que, en un primer periodo, la filosofía era interpretación apasionada y vivencial sobre la existencia (Estermann, 1998:16) con un carácter práctico, dirigido a dar respuestas a los hombres para salvarlos de la angustia por su falta de entendimiento del mundo y del lugar que tenían en él.

Posteriormente, Sócrates, Platón y Aristóteles configuraron un nuevo tipo de pensamiento para la filosofía (Ob. Cit.)<sup>6</sup>, convirtiéndola entonces en una “teoría del ser” (ontología) y del conocer (gnoseología). A partir de este pensamiento, se comienzan a establecer dicotomías en el lenguaje para clasificar y ordenar las cosas del mundo. La filosofía esboza un método de acceso a la realidad, basado en el razonamiento lógico, formalizando este camino para su desarrollo. Por tal motivo, la historiografía moderna localiza espacial y temporalmente el inicio del conocimiento en la antigua Grecia, ya que se identifica el origen del carácter y propósito de cientificidad en el pensamiento de sus sabios más representativos. Sin embargo, su método de reflexión aún sigue siendo una elaboración metafísica que especula con la ayuda de las ideas y la abstracción de los conceptos.

Mientras que la pretensión de cientificidad de la Filosofía ha sido asumida, el otro componente de la práctica del filosofar —el especulativo, interpretativo, creativo y práctico— ha sido oculto y relegado por la academia moderna, colocándolo en una esquina donde nadie quiere mirar, por la aparente superación histórica que ha sufrido como método y por su aparente pérdida de sentido actual. Asimismo, los conocimientos y la praxis de la Filosofía Clásica son recogidos e instalados como parte de la historia universal, de un modo funcional, en la medida en que son acomodados, como una etapa

---

4. La etimología original de la palabra filosofía nos remite a una concepción distinta de la actual: filosofía es la “*sabiduría del amor*”, acepción original que se ha perdido y que ha sido trastocada por “*amor a la sabiduría*” (Estermann, 1998: 16).

5. De tal forma, Tales de Mileto (639-547 a. C.) afirmaba que el agua era la sustancia universal primaria y que el mundo está animado y lleno de divinidades, mientras que Anaximandro (610-546 a. C.) sostenía que no es el agua, ni ningún otro de los denominados elementos, el origen de todas las cosas, sino alguna otra naturaleza: el *Apeirón*, a partir del cual se generan todos los cielos y los mundos que hay en ellos.

6. De acuerdo a un sentido más estricto que tiene la definición del término actualmente, ya no en sentido amplio como esfuerzo y ejercicio por pensar e interpretar, sino como esfuerzo de pensamiento con ciertos rasgos de racionalidad lógica, metodología sistemática y actitud marcadamente antimitológica, cientificidad, grafidad e individualidad del sujeto pensante, que superó al sofismo relativista, espontáneo y retórico de otros representantes griegos, a través de un movimiento definitorio hacia el “*logos*”.

muy anterior a lo que se considera el *conocimiento moderno*. Este acomodo sirve para argumentar que el conocimiento —tal como lo entendemos en la actualidad— ha tenido un punto espacio-temporal de origen y también justifica que la historia sea sólo *corroboración* historiográfica, pero ya no interesa recoger la idea de la filosofía como *praxis* para la actualidad, pues ésta ha sido superada “históricamente”.

## Fagocitosis y ocultamiento del conocimiento

Sin embargo, es innegable que el sistema de conocimientos que produjo la filosofía griega fue bien asimilado por Roma. La introducción del legado griego permitió a los romanos grandes avances en términos organizacionales, tecnológicos, administrativos, artísticos y de gobierno. Aquello que entendemos como cultura grecorromana, no es nada más que la concreción ideológica y material de un conocimiento que hizo que Roma se expandiese como imperio, justificándose como “centralidad civilizatoria” en el mundo de la antigüedad.

La filosofía griega le permitió a Roma establecer categorías de ordenamiento y clasificación para desarrollar su autoidentificación y diferencia respecto de los pueblos que sometía y llamaba “bárbaros”. El proceso civilizacional de Roma se expresó claramente como fágico<sup>7</sup>, pues se apropió de un sistema de conocimientos desarrollado lejos de su territorio, deslocalizándolo e incorporándolo como propio, pero además desanclándolo temporalmente e introduciéndolo en el eje tiempo romano, volviéndolo parte de su génesis espacio-temporal. Roma le debe mucho a los griegos para el establecimiento de sus fundamentos civilizacionales, para su diferenciación respecto de los otros pueblos y para la proyección de un *destino*, justificando así su *ser* expansivo y militar.

Pero finalmente Roma cayó, pues no pudo asimilar en su forma expansionista y universalista, el nuevo sistema religioso judeo-cristiano y las nuevas racionalidades y pluralidades que se hicieron manifiestas como resultado de su propia dinámica de expansión territorial. Así, cuando Roma se vio exigida a complejizar su sistema organizacional para atender las diferencias culturales de los distintos pueblos “bárbaros” anexados a su territorio, la base de los conocimientos administrativos y de gobierno derivada de los griegos no fue suficiente, lo que provocó la corrosión gradual de su civilización desde adentro por las distintas racionalidades que coexistían en “su territorio”. Esto expuso el marcado carácter político, militar y monolítico del modelo social romano y su sistema de conocimientos. A pesar de que las explicaciones para la caída del Imperio Romano son varias y los debates acalorados, no nos interesa tanto las causas que se discuten, sino el carácter que existe detrás de las explicaciones. En todas ellas —tenga mayor peso lo cultural o lo político o lo económico— siempre se advierte la pretensión

---

7. El concepto de fágico proviene del griego “phagos”: el que come. En biología alude al proceso celular a través del cual una célula envuelve una partícula o sólido hasta englobarla, fusionarla y degradarla completamente.

de la historiografía moderna por hallar un *cierre civilizatorio* (el del mundo antiguo) para la apertura de otro (el feudalismo).

La historiografía moderna concibe al feudalismo como oscuro y regresivo, debido a que el conocimiento desarrollado en la antigüedad fue negado y ocultado por la Iglesia Católica y porque se vuelve al imperio de los motivos no racionales<sup>8</sup>. En el feudalismo, el dominio se sostenía por el conocimiento y verdades otorgadas por la divinidad y su perfección, incomprensibles para los hombres. El Dios católico era un ser que —a diferencia de los dioses griegos y romanos que contenían imperfecciones humanas— dictaba las verdades a través del ocultamiento de las capacidades intelectuales humanas. Así, el conocimiento provenía de un solo poder, de una única fuente de verdad, que en términos de dominación mundana se concretaba en la autoridad espiritual y política del Papa, el clero, el rey y los señores feudales<sup>9</sup>. La vida de los hombres comunes se encontraba ligada a la tierra, en un sistema de producción agraria donde tierra y hombres eran una sola propiedad indivisible.

Lo que la historiografía moderna evade, es el hecho de que el régimen feudal, al igual que Roma, intentó diseñar una génesis civilizacional absoluta y universal, con un nuevo proceso fálgico, que pretendía establecer una noción de espacio y tiempo fundantes a través de la “recuperación” del espacio geográfico donde apareció el cristianismo, es decir, la fuente del poder de la ideología religiosa católica. La *otredad* fue identificada entonces con lo “no católico” y primero debía ser eliminada desde adentro a través del castigo a las prácticas paganas —por vía de la Inquisición y otras prácticas sancionadoras— mientras que la *otredad* externa al régimen la representaban los pueblos de Medio Oriente. Así, el proceso de identificación de la *otredad*, es acompañado de la emergencia de un destino histórico inmediato: la “recuperación” de Tierra Santa a través de las campañas militares (Cruzadas) entre los siglos XI al XIII<sup>10</sup>. Es decir, fue el

---

8. Así, se entiende que el concepto de filosofía sufre una modificación importante, pues el conocimiento se distingue entre el saber racional y el saber revelado (teología), siendo que el segundo establece los límites y reglas del primero.

9. El Mito del Rey Arturo, el Santo Grial y la espada Excalibur en Inglaterra, metafóricamente expresa el paso de un tiempo a otro en gran parte de Europa Occidental, de un tiempo de varias deidades a un tiempo de una sola. Es un relato sobre la configuración de un monoteísmo que concentra el poder, la perfección y la verdad en un solo ente. De un sistema religioso y simbólico diverso como el Celta se pasa a uno monolítico. La búsqueda del Santo Grial puede ser interpretada como una búsqueda existencial que culmina con una ingesta por parte de Arturo, desde donde nace un nuevo orden, con una nueva forma de poder que se encarna en un único soberano, elegido por Dios. Gracias a este poder, Arturo, el rey, puede castigar, y lo hace, al matar a su hijo concebido con su hermana Morgana, acción con la que castiga al mismo tiempo el incesto, y muestra además, cómo del incesto no puede salir algo bueno. Además, en el relato, Avalon, la ciudad de la mitología Celta, se pierde en los tiempos al igual que Merlín, pues ya no existe lugar ni tiempo para este tipo de sistema religioso ni el tipo de poder que emana de él. Asimismo, la traición de Ginebra a Arturo y su autoreclusión en un monasterio, expresan el nuevo lugar de la mujer: de una mujer que contaba con ciertos derechos en el mundo romano, se pasa a la concepción de un ser que representa todos los males y pecados del mundo (rasgo característico de la mujer en la Edad Media y con fuertes coincidencias con la representación de la mujer que proporciona el relato de la creación en la Biblia). La espada Excalibur puede ser interpretada como el símbolo del falocentrismo que se inaugura con este tiempo.

10. El concepto de “recuperación” hace alusión a algo que pertenecía antes a alguien y que le fue quitado; esta interpretación arbitraria respondía a la necesidad del régimen por consolidar la relación entre la religión católica y el orden

intento por contar con imaginarios de tiempo y espacio “propios” para la historia que el régimen feudal de Occidente deseaba mantener y extender.

Es importante notar cómo la civilización romana y posteriormente el régimen feudal, requirieron fagocitar un tiempo y un espacio que no nacieron ni en su ámbito cultural ni en su territorio originales, a fin de justificar su centralidad espacial y construir un destino universal<sup>11</sup>. Posteriormente, como veremos más adelante, esto se repite con la nueva apropiación de la Filosofía Clásica que Occidente realiza en la Ilustración, y es lo que la historiografía moderna evade, que las grandes civilizaciones erigieron sus modelos civilizacionales sobre un tipo de conocimiento, ya sea religioso o racional, para justificar el expansionismo; la evade porque este carácter también es propio de la civilización moderna-occidental<sup>12</sup>. Por otra parte, la historiografía moderna y su matriz espacio-temporal son renuentes a mirar el desarrollo civilizacional que tenían los pueblos de Oriente en el feudalismo, cuando se negaba la simultaneidad de tiempo y espacio o la existencia de otras matrices espacio-temporales sobre las cuales se desarrollaron procesos civilizacionales exitosos desde el punto de vista político, económico y cultural.

Lo paradójico es que la caída del régimen feudal comienza por el fracaso en las Cruzadas<sup>13</sup>. La derrota mostró las limitaciones que el feudalismo tenía para expandir su sistema de conocimientos, creencias y organización sin ser destructivos con otras culturas. El encierro extremo que sufrió Europa por la reacción de los pueblos de Oriente, impidió la concreción expansiva de su matriz espacio-temporal, lo que obligó a activar empresas internas audaces, que hicieron evidentes procesos que socavaron gradualmente el régimen feudal: migraciones del campo a las ciudades para escapar de las pestes o la pobreza; la ruptura religiosa, que debilitó el poder de la Iglesia Católica; el surgimiento del Renacimiento que revalorizó al hombre, sus capacidades y su centralidad en el mundo; la aparición de nuevas invenciones tecnológicas; la invención del reloj y los descubrimientos geográficos que abrieron fisuras para nuevas concepciones de espacio y tiempo<sup>14</sup>, etc.

---

político y la consolidación de una matriz espacio-temporal nueva que proyectara un destino civilizacional.

11. De una forma un poco más actual se puede observar en el dicho “América para los americanos” del presidente estadounidense Monroe en 1823.

12. Esto también pone en cuestión el sistema histórico lineal desarrollado por Comte en su “ley de los tres estados”, en el que el Estado monoteísta de la Edad Media implica una fase de desarrollo histórico más avanzado que el politeísmo de la Edad Antigua. Si lo último es cierto, ¿por qué la Edad Media es considerada la Edad Oscura para el conocimiento?

13. Es notorio cómo en los casos de Roma y el régimen feudal se expresa una condición de imposibilidad o insuficiencia de sus sistemas civilizacionales para degradar todo lo que fagocitan, siendo que lo que fagocitan o intentan hacerlo finalmente terminan siendo las causales de la corrosión de su propio sistema desde adentro o desde afuera.

14. Para Giddens, el nacimiento de la modernidad radica en la separación que en Occidente se da entre espacio y tiempo, entendida como el poder medir el tiempo de forma separada a la localización territorial y los fenómenos naturales que señalaban su paso (Giddens, 1990: 26).

El sistema agrario fue gradualmente sustituido por el sistema de trabajo en manufacturas y talleres que dieron inicio a la industria; y las formas nuevas de organización del trabajo comenzaron a modelar los dispositivos disciplinarios que Foucault identificaría después como mecanismos de control y vigilancia más complejos que el del simple castigo, separación o encierro para los que no se acomodaban al sistema (Foucault, 1975). Todos estos procesos entre el siglo XIV y XVIII seguían una dirección que no guardaba correspondencia con las prescripciones político-religiosas del feudalismo. La atención intelectual a estos procesos se sintetizará después en la autodefinición interna de una identidad occidental a través del desarrollo de la Filosofía Ilustrada.

## **Autoidentificación interna y la nueva “otredad” americana. Bases de la matriz espacio-temporal de la modernidad**

La Ilustración retomó la Filosofía Clásica como punto de partida de sus reflexiones y cuestionó el régimen feudal<sup>15</sup>. Revalorizó la importancia de la razón como principio fundamental de convivencia entre los hombres y dejó en claro que el desarrollo económico, tecnológico y del conocimiento se iba separando y volviendo cada vez más independiente del régimen. En este sentido, para la historiografía moderna y su matriz espacio-temporal actual, la Ilustración aparece como un “momento fundacional” de la ciencia y del conocimiento modernos. Sin embargo, la relevancia que se le asigna a esta fase histórica fundante, también encubre el papel que tuvo el descubrimiento de América para la construcción de una nueva *otredad* que se había perdido con la derrota en las Cruzadas.

La *otredad* perdida con Oriente, fue recuperada mirando a América como el nuevo espacio de referencia externa para definir la identidad europea occidental. Para Europa, que vivía procesos internos definitorios para su identidad desde adentro, América representó la necesaria autodefinición desde afuera, que, como dijimos, se había perdido con la derrota de las Cruzadas. La universalidad y centralidad europea (el eurocentrismo) se terminó de construir sobre la negación y encubrimiento de América (Dussel, 1992) a través de la clasificación de los pueblos indoamericanos como parte de una etapa temporal ya superada en Europa. Es decir, incluyó a América en su matriz espacio-temporal de forma arbitraria<sup>16</sup>, haciéndola temporal y espacialmente inteligible bajo su propia racionalidad y reglas de desarrollo cultural.

---

15. Así, Hobbes, Locke y Rousseau, entre otros, formularon las bases de una necesaria reconfiguración política de las sociedades europeas; la Enciclopedia construida por Diderot revaloriza el conocimiento alcanzado hasta entonces y Adam Smith y David Ricardo después, proponen las bases del liberalismo económico.

16. El mismo Locke indica que es atribución y derecho de los conquistadores europeos el uso de la tierra bajo la forma de propiedad privada. Puesto que la propiedad privada es la consecuencia de un desarrollo civilizatorio al cual Europa había llegado de forma natural por vía de la razón antes que ningún otro pueblo, el conquistador europeo tenía el derecho natural de aplicar esta condición en espacios geográficos donde había pueblos que no habían tomado conciencia civilizacional de la propiedad privada como algo natural (Lander, 2000).

Mientras tanto, la Ilustración proporcionó los argumentos ideológicos que dieron lugar a la Revolución Francesa y el paso a un nuevo régimen político. Lo que articuló ambos procesos —pero escondiendo la arbitrariedad del primero— se sintetiza en la dialéctica hegeliana. Hegel, en el siglo XVIII, ya había establecido la noción de totalidad y la existencia de un movimiento, la dialéctica, para expresar que la historia se hacía de forma total a través del movimiento y de la lucha de contrarios; sólo que al abrir una nueva noción de historia total —*espíritu absoluto*— excluyó de esta capacidad a los pueblos colonizados de América Latina atribuyendo sólo a Occidente el desarrollo o descubrimiento de este *espíritu absoluto* (Ob. Cit.). Gracias a esto, el hombre europeo terminó de construir su *ser* europeo bajo una noción de tiempo basada en tres momentos definidos como pasado, presente y futuro, sobre el cual se daba el movimiento de la historia. Así, el pasado es asociado a una etapa inferior que naturalmente “debía” ser superada y sustituida por una condición superior. Occidente consideró como privilegio suyo el haber llegado a este estado superior de desarrollo de conciencia civilizatoria. Mientras que el *ser* que representaba este pasado, eran los pueblos de las colonias americanas, africanas y oceánicas.

De este modo, la visión occidental del siglo XIX comprendió el régimen feudal como la tesis; la Revolución Francesa como la expresión de la antítesis, y la etapa post-revolucionaria y *social* como la síntesis<sup>17</sup>, que consolidó su propia noción temporal lineal al situar la vanguardia civilizacional humana en su espacio geográfico, negando la simultaneidad de otras matrices espacio temporales —las de los pueblos y sociedades colonizadas— e incluyéndolas sólo de forma subalterna en la propia, con la complicidad clasificatoria de disciplinas como la antropología, que nacen para el estudio de “la otredad no moderna”.

## **Positivismo y método científico como bases del proyecto socio-histórico de la modernidad**

La Revolución Francesa y la Revolución Industrial fueron reconocidas como los hitos del nacimiento de la modernidad en Occidente y como *hechos universales*. Asociado a ellos, el positivismo de Comte, en el siglo XIX, delimitó la noción de ciencia, estableciendo una separación tajante entre el conocimiento común, carente de método científico para establecer verdades<sup>18</sup>, y el conocimiento científico, que fue aceptado

---

17. En la lectura de la etapa post-revolucionaria y social fueron Saint Simon primero y después Comte, (inicios del siglo XIX), quienes se dieron cuenta del surgimiento de un nuevo sistema de relaciones sociales (síntesis) en Occidente, en base a nuevas formas organizativas que giraban en torno al trabajo, el interés individual y el capital (Agulla, 1987).

18. Con lo cual, la praxis desarrollada por la filosofía clásica confirma que echan sobre ella el penúltimo rastro de tierra para sepultarla en su tumba. El último fue dado después por el neopositivismo del Círculo de Viena en los años 20 y 30 del siglo XX.

como la nueva fe, el nuevo dogma que permitió al hombre acercarse a la verdad y liberarse finalmente del lastre mítico, religioso y filosófico del pasado.

Estas dos formas de pensamiento tomaban el lugar que “les correspondía” en el nuevo tiempo europeo. Así, en el siglo XIX, el científico y el industrial se convirtieron en los nuevos sujetos históricos para llevar a la humanidad hacia el futuro; el primero, como productor de conocimiento científico y el segundo, como aquel que aplica el conocimiento en los procesos productivos. Este segundo sujeto es reconceptualizado por Marx como el burgués, en una reelaboración de la interpretación hecha por Saint Simon (Agulla, 1987). Vemos aquí la consolidación de la matriz espacio-tiempo de la civilización occidental, como linealidad hacia un futuro siempre localizado en Europa —encarnado en el sujeto europeo, varón y blanco— y que se construye ahora sobre la transformación del conocimiento en “conocimiento científico”: es la superación de la etapa filosófica y metafísica de la Ilustración. Ni siquiera el marxismo pudo escapar de la deformación intuitiva provocada por esta matriz dominante.

En el siglo XIX, el método científico permitió identificar, organizar y parcelar el conocimiento en disciplinas, con sus propios objetos de estudio y métodos. De la separación general surgieron las disciplinas de las ciencias exactas y naturales y las disciplinas de las ciencias sociales. Las primeras destinadas a proveer conocimiento y tecnología para el desarrollo de la industria y su sistema de producción, las otras (sociología, pedagogía, etc.), destinadas a proveer conocimiento para la administración y gobierno de las personas bajo un concepto moderno de sociedad.

Por primera vez, la totalidad expresada sólo como abstracción por Hegel, se expresó como concreción total compleja: industria y comercio como base organizativa productivo-económica de los hombres (capitalismo) y Estado-Nación como diada conceptual cultural abstracta, concretizada para el gobierno, administración y reproducción de la base organizativa capitalista-industrial. Según Weber, éste también fue el momento en que la ciencia complejizó su cuerpo teórico, generando una de las separaciones que actualmente caracteriza a la cultura moderna-occidental: la escisión entre el mundo de los especialistas y los expertos de la gente común (Lander, 2000).

## **Fenomenología y colonialismo**

Aunque la filosofía había perdido su centralidad como saber madre, desde ella surgió la primera reacción contra el positivismo. La fenomenología husserliana y el existencialismo heideggeriano entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, trajo la inquietud y malestar que generaba la artificialidad de la separación entre sujeto y objeto de conocimiento. La fenomenología propuso la imposibilidad de su separación, entendiendo esta relación como un fenómeno, donde no se podían dar divisiones de orden metodológico, puesto que ambos se afectan mutuamente en su acercamiento. Husserl



fue quien creó el método fenomenológico para abstraer la cuestión de la existencia del objeto conocido, y describir minuciosamente las condiciones en las que se aparece a la conciencia. Así, la verdad y la realidad tuvieron que ser entendidas como relativas e históricas.

Este descentramiento de la ciencia, que tuvo lugar a inicios del siglo XX, representó un quiebre importante contra el dominio del paradigma positivista en la academia, sobre todo en el campo de las ciencias sociales. La idea de que los fenómenos son irrepetibles y singulares, y que no es posible conocerlos extrayéndolos cognitivamente de su contexto, para, a manera de un experimento, encontrar sus causas y efectos para traducirlos en leyes que permitieran la predicción, puso en tela de juicio el método positivo, ampliamente aceptado por la comunidad científica del siglo XIX<sup>19</sup>.

El método fenomenológico dio lugar a formas nuevas y cualitativas para producir conocimiento. Sin embargo, la hegemonía programática, disciplinar y metodológica del positivismo, ya concretada en un sistema institucional de control y dominación en las sociedades industrializadas, combinada con la pretensión universalista y eurocéntrica de Occidente, terminaron diluyendo la postura de reconocimiento del otro que posibilitaba la fenomenología. Si bien en términos metodológicos, la fenomenología operó no separando sujeto de objeto, la comprensión que aportó sobre las culturas y pueblos de la periferia fue incorporada para terminar de clasificar a lo “no moderno”, la “otredad”, lo “primitivo” o lo “no occidental” (= “no europeo”) desde unos parámetros de referencia de espacio y tiempo occidentales. Así, la diversidad de prácticas y sistemas de pensamiento y conocimiento de los pueblos colonizados y de los países “atrasados” fue categorizada bajo el rótulo de “folclore”, “cosmovisión” o “pensamientos mito-mórficos”, etc. (Estermann, 2001: 21). La matriz espacio-temporal de occidente, positiva y eurocéntrica, se consolidó casi del todo como universal, llegando incluso a deformar la postura filosófica alternativa que surgió desde la fenomenología.

## **Reacciones intraculturales contra la modernidad y el orden industrial**

La Primera y Segunda Guerras Mundiales demostraron que el desarrollo del conocimiento científico no aseguraba por sí mismo el bienestar humano. Así, surgió la Escuela de Frankfurt, cuestionando las bases racionales y positivas de las sociedades industriales; su aporte teórico se basó en el trabajo realizado por exponentes como Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas y en un principio Erich Fromm.

---

19. La exacerbación del método positivo en combinación con el eurocentrismo fue tal, que en los procesos de colonización que se desarrollaron en América Latina fueron aplicados instrumentos para medir el nivel de humanidad de los indígenas. En el Museo Etnográfico de Buenos Aires (Argentina) es posible observar una escala construida con cristales circulares de colores y con cabellos (desde los más claros hasta los más oscuros en ambos casos) que era utilizada en el siglo XIX con los indios de la Patagonia argentina para medir su “nivel de humanidad”.

El programa de la Escuela de Frankfurt retomó la teoría marxista, e hizo una revisión de la filosofía occidental, la sociología, la economía y el psicoanálisis y las integró de forma interdisciplinaria en un solo cuerpo programático de conocimientos que dio origen a lo que se conoce como “Teoría Crítica” o desde la epistemología, “Paradigma Socio-crítico”. Uno de los aportes de la Escuela de Frankfurt es que supera la esterilidad política de la crítica filosófica-epistemológica que hace la fenomenología al positivismo, haciendo nítida la relación entre conocimiento, ciencia, ideología y poder, exponiendo y cuestionando la pretensión de neutralidad del positivismo<sup>20</sup>. Sin embargo, su crítica se localizó sólo a un nivel intracultural, sin tomar en cuenta como espacio de análisis a las sociedades no industrializadas ni sus ejes temporales propios. Su análisis respondió a la matriz espacio-temporal occidental, porque se abocó a recuperar el sentido emancipatorio de la razón ilustrada nacida en Europa.

## Posguerra, posmodernidad y crisis del conocimiento occidental

Los hechos posteriores a la Segunda Guerra Mundial esbozaron un nuevo panorama político mundial, extendiendo la dicotomía capitalismo y socialismo al resto del mundo. Este tiempo estuvo caracterizado por una *maniática* carrera tecnológica y militar por parte de Estados Unidos y la Unión Soviética para alcanzar el liderazgo mundial y demostrar en qué configuraciones sociales se desarrollaba mejor la vida humana. La definición del eje espacial de la modernidad osciló fuertemente entre las regiones del occidente europeo capitalista y las naciones socialistas de Europa aliadas a la Unión Soviética. Nunca antes la disputa por consolidar una matriz espacio-temporal había sido tan intensa y ponía tan en riesgo la existencia de la humanidad. Fue una etapa de angustia para la población europea, por una parte, debido a que existían todos los síntomas de que una conflagración mundial nuclear podía desarrollarse en sus territorios; y por otra parte, porque su destino había quedado relativamente fuera de su control y el centro de las decisiones políticas había sufrido un desplazamiento geográfico hacia Estados Unidos, por una parte, y a la URSS, por otra.

De todas maneras, en los años 70 se inició un proceso de transformaciones económicas y culturales en las sociedades capitalistas industrializadas. La crisis de los petrodólares puso en riesgo los procesos de acumulación de capital. Surgió un proceso

---

20. La escuela de Frankfurt atacó fuertemente al Positivismo y la racionalidad de las sociedades industriales. Cada autor acuñó un concepto clave: por ejemplo, Horkheimer acuñó el concepto de “razón instrumental” para dar cuenta de cómo la razón ha dejado de ser un fin en sí misma y se ha convertido en un medio para la dominación de la naturaleza y del hombre, escondiendo los motivos egoístas instalados en el componente subjetivo del ser humano. Adorno acuñó el concepto de “Dialéctica Negativa” como crítica a la Dialéctica Hegeliana, donde advierte que en el proceso de síntesis histórica hay un proceso de reconciliación incompleta, espacio donde se sitúan los menos favorecidos, que sufren el ejercicio de la violencia (simbólica y material). Marcuse acuña el concepto de razón técnica o unidimensional, a través de la cual critica a la cultura de masas el hecho de que ha provocado la pérdida de capacidad crítica del hombre, anulada por los medios de comunicación, la tecnología y el consumismo. Habermas, por su parte, profundiza la crítica de la razón instrumental mostrando cómo se concreta a través de los actos de comunicación humana en las relaciones sociales.

reversivo de la forma del *Capitalismo de Estado* hacia un *Capitalismo de Mercado*. El neoliberalismo comenzaba a emerger. Las “sociedades disciplinarias” (Foucault, 1975) que vivieron su mayor auge con el poder normativo de los Estados bajo la ideología y valores nacionalistas fueron gradualmente sustituidas por las “sociedades de control” y sus sistemas de *modulación* (Deleuze, 1995). Se pasó de un individuo “paranoico”, que se sentía siempre controlado, a un individuo “esquizofrénico” frente a una realidad carente de estabilidad. De un individuo ciudadano a un “dividuo” consumidor y flexible, que debía saber moldear su sistema de valores a distintos escenarios determinados por las fuerzas del mercado. Esta condición comenzó a socavar la solidez de instituciones como la familia y el trabajo generando nuevos dilemas éticos (Sennett, 2006). Dentro de un clima de relativismo, libre mercado, con sujetos hiper-consumidores y con el añadido de la caída del muro de Berlín y el viraje de las naciones de Europa Oriental hacia el modelo neoliberal, se pensó que una nueva etapa histórica había comenzado: la posmodernidad, que fue caracterizada como el fin de los grandes metarrelatos (Lyotard, 1979). Sin embargo, las posturas posmodernistas pronto fueron cuestionadas, pues el relativismo y la exaltación de la diversidad que proponían, muy en el fondo contenían y justificaban relaciones de dominación y opresión que eran mediatizadas por el mercado<sup>21</sup>.

Si la posmodernidad tiene una ventaja como nueva condición cultural (no económica, ni política), es que abrió fisuras por las cuales se filtraron formas no hegemónicas de entender el mundo. Cientos de nuevas historias y relatos sobre el mundo, nuevas formas de religiosidad, fe y creencias se abrieron paso y, detrás de ellas, otros sistemas de conocimiento, símbolos y significados, que guardaban otras nociones de espacio y tiempo. Si tiene una desventaja es que la experiencia de esta diversidad fue mediatizada por el mercado y los medios, dirigida a generar mayor consumo, por lo que más que una nueva ética —y/o propuesta política y económica— sólo propuso una nueva estética. Sin embargo, la posmodernidad permitió fisuras gracias a las cuales podemos acercarnos a aquellas concepciones de espacio y tiempo que como formas intuitivas han escapado de la matriz espacio-temporal moderna dominante y han pervivido a pesar de los dispositivos de negación y ocultamiento de la historiografía moderna. Los “conocimientos de otro modo” (Escóbar, 2003) que provienen de lo subalterno —ubicados por esta matriz como parte del pasado y por fuera de Occidente— están saliendo, y aunque en mucho son fagocitados, resignificados y funcionalizados constantemente a través del mercado, la industria cultural y el consumo de masas, pugnan por ser no sólo “artículo de colección” en el museo hogareño del *hombre posmoderno*, sino propuesta social, política, económica y académica para ser experimentada en los niveles estatales, institucionales y educativos. Estos “conocimientos de otro modo” han sobrevivido a siglos

---

21. Foucault, Deleuze, Derridá, Sennett, Bauman entre otros, son autores que escapan de las concepciones que encuadran a la Posmodernidad como una nueva etapa histórica y ciertamente contribuyen -aunque no lo hacen intencionalmente- a desmitificar a la Modernidad como un proceso natural y universal.

de encubrimiento arbitrario. Son historias no narradas por la historiografía moderna y eurocéntrica, desde donde se pueden hallar elementos de cuestionamiento a la idea de que el estado actual del “conocimiento” es resultado de un desarrollo natural. A partir de ellos se puede advertir la artefactualidad y artificialidad de la interconexión arbitraria de sucesos, que sirvieron para encontrar una predestinación también artificial, predestinación que, como hemos visto a lo largo del texto, se ha hecho presente en todas las civilizaciones con pretensión de universalidad.

## A modo de inconclusiones

A manera de síntesis, presentamos varias observaciones que se propone sean tomadas en cuenta para dejar de concebir el conocimiento como un proceso histórico natural y neutral, y para comenzar a percibir su *artefactualidad*, a fin de construir una noción propia y contextualizada para el ámbito de nuestra universidad.

- Primero, que el acomodo espacio-temporal que hace la historiografía moderna de la filosofía clásica rescata sus contenidos para poder establecer un punto de origen acorde con una linealidad que naturalice un punto de partida histórico, pero niega la praxis especulativa, vivencial y creadora que la caracterizaba, entendiéndola como algo superado y eliminando la posibilidad de una praxis filosófica contextualizada y/o el reconocimiento de que otros modos de pensamiento también pueden ser considerados filosofía, como por ejemplo la *filosofía andina*.
- Segundo, la fagocitosis de los grandes sistemas civilizacionales como el de Roma y el régimen feudal no son asumidos por la historiografía moderna. En consecuencia, es muy poco trabajada por la academia debido a que la modernidad occidental (actualmente llamada posmodernidad) opera de la misma manera, sólo que ahora lo hace a través del mercado, la industria cultural, los medios de comunicación y la cultura de masas.
- Tercero, la historiografía moderna del conocimiento no puede explicar satisfactoriamente el porqué de la regresión histórica que significa el régimen feudal. Para hacerlo tendría que asumir que el conocimiento es algo que se produce de forma relativa, según los contextos, y en arreglo a los poderes dominantes, lo cual también, la obligaría a entenderse a sí misma como un fenómeno relativo y no universal y poner en cuestión la hegemonía de su propia matriz espacio-temporal civilizacional.
- Cuarto, la construcción de la *otredad* que se observa en las civilizaciones romana y del régimen feudal también se encuentra en la civilización occidental y moderna. Su “destino” civilizacional se construyó gracias a la *otredad* de

América y otros pueblos colonizados de África y Oceanía, para otorgarle arbitrariamente a estos pueblos un rango civilizacional inferior, tal como lo hizo Roma con los pueblos “bárbaros” y tal como lo intentó hacer el régimen feudal con los pueblos de Medio Oriente.

- Quinto, la Ilustración, la Revolución Industrial y la Revolución Francesa son procesos históricos no universales, sino relativos a las necesidades, problemas y características propias y específicas de Occidente en términos de su *ser* en un tiempo y espacio geográfico particulares y específicos. No pueden ser universales porque las justificaciones para esto parten de una pretensión expansiva y negadora.
- Sexto, el positivismo es parte del proyecto socio-histórico de consolidación de la civilización de Occidente. Si se hace una lectura del conocimiento como algo que se ha ido perfeccionando hasta hacerse ciencia, se trataría de una lectura arbitraria y restringida desde un punto de vista epistemológico y filosófico eurocéntrico, que oculta la actualidad de la primera idea.
- Séptimo, que la post-modernidad entendida como condición cultural nueva y como “crisis del conocimiento” abre fisuras para la entrada de sistemas de conocimientos que han subsistido por centurias a la negación producida por las deformaciones intuitivas de la matriz espacio-temporal dominante de la modernidad, pero que entendida como nueva etapa histórica, asimila y degrada estos sistemas de conocimiento a través del mercado, la globalización y la industria cultural, ocultando en el fondo que se trata sólo un nuevo formato de la Modernidad, ya que nada más propone una nueva estética y un nuevo régimen de conocimiento técnico llamado “sociedad del conocimiento” que en los 90 se ha diseminado en la academia.

Así, en estos tiempos tenemos la posibilidad de hallar otras historias y sistemas de conocimientos, símbolos y significados que se encuentran en nuestra realidad (ser) local, nacional y regional latinoamericana, que pugnan por dejar de ser entendidos como “lo espontáneo”, “lo autóctono”, “lo folclórico” o lo “mito-mórfico” —aquellas ideas que expresan lo incomprensibles que somos para Occidente al no seguir su línea de desarrollo histórico para integrarnos completamente en su matriz espacio-temporal— y sobre los cuales se puede desarrollar una praxis filosófica nueva. Sin embargo, lo anterior implica comenzar a hacer visibles las deformaciones de nuestras bases intuitivas espacio-temporales.

## Bibliografía

- Agulla, Juan Carlos  
1987 *Teoría Sociológica*. Buenos Aires. De Palma.
- Bauman, Zygmunt  
1999 *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Comte, Auguste  
1990 *Discurso sobre el Espíritu Positivo*. Alianza Editorial, Barcelona.
- Deleuze, Gilles  
1995 *Conversaciones*. Valencia. Pre-textos. [http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos/bachillerato/filosofia/aula\\_filosofia/libros/deleuze.htm](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos/bachillerato/filosofia/aula_filosofia/libros/deleuze.htm)
- Dussel, Enrique  
1992 *1492. El encubrimiento del Otro*. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Einstein, Albert y otros  
1996 *La teoría de la Relatividad*. Barcelona. Ediciones Altaya.
- Estermann, Joseph  
1998 *Filosofía Andina*. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina. Ecuador. Ediciones Abya-Yala.
- Foucault, Michel  
1975 *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- Giddens, Anthony  
1990 *Consecuencias de la Modernidad*. Barcelona. Ed. Morata.
- Hartmann, Nicolas  
1961 *Introducción a la Filosofía*. Trad. De José Gaos. Centro de Estudios Filosóficos. Universidad Autónoma de México.
- Husserl, Edmund  
1929 *Investigaciones Lógicas*. Madrid. Editorial Revista de Occidente.
- Lander, Edgardo  
2000 *Ciencias Sociales: Saberes coloniales y Eurocéntricos*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Liotard, Jean Francois  
1979 *La condición posmoderna*. Barcelona. Ed. Morata.

Sennett, Richard

2006 *La Corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Buenos Aires. Anagrama.

### **Referencias en Internet**

Escobar, Arturo

2003 *Mundos y conocimientos de otro modo: El Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad Latinoamericano.* Tabula Rasa, enero-diciembre. No.001. Bogotá. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600104>

Douailler, Stéphane y otros

1994 *Deconstruir la actualidad.* Entrevista con Jacques Derrida. *Passages*, n° 57. Trad. C. de Peretti. *El Ojo Mocho. Revista de Crítica Cultural.* Buenos Aires. <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/epistemologia/Li-neadetiempo/Documentos/Derrida/artefactualidades.htm>

# La Teoría Heliocéntrica según la estructura de las revoluciones científicas de Thomas Kuhn: Aristarco de Samos y “Zona de Penumbbras” (Primera Parte)

Sonia Castro Escalante<sup>22</sup>  
Marzo de 2008

Este 2009 es el Año Mundial de la Astronomía. La comunidad científica ha dedicado sus esfuerzos a nuevos estudios de los aportes de Copérnico y Galileo. Este último, incluso, ha sido “rehabilitado” por la Iglesia Católica. Todo esto tiene particular interés para nosotros, que cultivamos las ciencias humanísticas, en sentido de que “hasta” las ciencias exactas que se ocupan de la cosmología (matemáticas, física y química) no son “exactas” y están sujetas a las subjetividades humanas: por un lado, durante largos siglos, sostener la Teoría Geocéntrica (al extremo de mandar a la hoguera a los disidentes), para luego pasar a ser entusiastas de la Teoría Heliocéntrica.

Esto nos lleva a plantearnos qué es la ciencia. Por un lado, la ciencia puede ser entendida como una actividad racional y controlada o, en contraste, como una actividad concreta, una construcción social que se da a lo largo de los siglos y que en cada época histórica presenta peculiaridades y características distintas. Estos dos planteamientos denominados “formalista” e “historicista” han propiciado que la filosofía de la ciencia del último siglo construya “*distintas imágenes que pueden propiciar o favorecer distintos modos de hacer historia de la ciencia*” (Beltrán, 2004: 2).

Los términos de la polémica —entre “formalista” e “historicista”— intentaban dilucidar “*si las teorías científicas han de aspirar a la verdad, aunque sea aproximada, sobre ‘lo que está ahí fuera’, sobre una realidad independiente y subsistente, que posee una estructura propia susceptible de ser conocida tal y como es, o si, por el contrario,*

---

22. Psicóloga de profesión; se desempeña en el campo de la comunicación. Es investigadora del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.



deben limitarse a 'salvar las apariencias', es decir, a dar cuenta de los fenómenos de modo que éstos encajen en lo que es previsible según la teoría" (Diéguez, 1994: 33).

El enfoque formalista estableció que el conocimiento científico poseía cualidades específicas que permitían distinguirlo nítidamente del conocimiento cotidiano: objetividad, racionalidad, sistematicidad, generalidad, etc. No obstante, Antonio Beltrán Marí señala que *"en la década de 1960 se produjo una revolución en la filosofía de la ciencia"* (2004: 2). Thomas Samuel Kuhn, Norwood Hanson y Paul Karl Feyerabend demoliaron los supuestos del enfoque formalista, cuando mostraron que la práctica científica y la historia de la ciencia ponían en evidencia que los científicos no usaban ni el método inductivo ni el hipotético deductivo.

Nos dice Beltrán que Thomas S. Kuhn y otros colegas suyos *"destacaron la relevancia del estudio de la historia de la ciencia para la filosofía de la ciencia. No reducían la ciencia simplemente al producto acabado que son las teorías científicas, especialmente tal como las presentan los manuales actuales de la disciplina, sino que además destacaban la importancia de su elaboración y adopción, es decir, de la ciencia en cuanto actividad, en cuanto investigación científica"*<sup>23</sup> (2004: 2).

Kuhn se ocupó principalmente de interrogarse cómo se llevaba a cabo la actividad científica, si existía un mismo patrón en la mencionada actividad que pueda ser aplicada a distintas épocas históricas y si el conocimiento es, por otra parte, acumulativo a lo largo de la historia. Estas interrogantes nos son particularmente pertinentes para explicar la pugna que hubo entre los científicos defensores del sistema geocéntrico y el sistema heliocéntrico.

Las respuestas que este historiador de la ciencia ofrece en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* desechan los supuestos de objetividad y muestran que la ciencia no es acumulativa, sino sujeta a crisis o rupturas importantes. Y, lo que es más significativo, Kuhn afirma que de por medio están las **"creencias"**, en contra de la pretendida objetividad de la ciencia. Por tanto, esas creencias implícitas hacen que cada comunidad científica interprete los fenómenos a la luz de sus propias divergencias: *"No es extraño que, en las primeras etapas del desarrollo de cualquier ciencia, diferentes hombres, ante la misma gama de fenómenos, los describan y los interpreten de modos diferentes"* (Kuhn, 1997: 15).

La postura de Kuhn supuso un gran cambio —o una revolución como dice Beltrán— en el debate del momento, pues el modelo formalista (como la presentada por el Círculo de Viena) fue desafiado por el enfoque historicista del pensador, según el cual la ciencia se desarrolló siguiendo determinadas fases como el establecimiento de un paradigma: *"Considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconoci-*

---

23. Las negritas son nuestras.

das que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Ob. Cit.: 13).

Ese paradigma es, por tanto, un marco o perspectiva según la cual se analizan los problemas y se trata de resolverlos. Son, por lo tanto, macroteorías que se aceptan de forma general por toda la comunidad científica y a partir de las cuales se realiza la investigación. Esto constituye la fase de la “ciencia normal”, que significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas, éstas que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior.

Sin embargo, la mayor parte de los científicos realiza trabajos rutinarios de comprobación para mostrar o poner a prueba la solidez del paradigma en el que se basan. Y, en ocasiones, un paradigma no es capaz de resolver todos los problemas y éstos persisten a lo largo de siglos —como es el caso del sistema geocéntrico—, generando la duda en los científicos de si es el marco más adecuado o debe ser abandonado. Por tanto, sobreviene lo que Kuhn llama la “**crisis**”, el periodo de inseguridad profesional:

*El surgimiento de nuevas teorías es precedido generalmente por un periodo de inseguridad profesional profunda. Como podría esperarse, esta inseguridad es generada por el fracaso persistente de los enigmas de la ciencia normal para dar los resultados apetecidos. El fracaso de las reglas existentes es el que sirve de preludeo a la búsqueda de otras nuevas* (Ob. Cit.: 114).

Con la llegada de la crisis, ya no existe más la sistematicidad del enfoque que mencionábamos al inicio como característica de la ciencia, sino que sobreviene la **revolución científica**, la ruptura de concepciones. Un nuevo paradigma sustituye al paradigma tradicional: “*Las revoluciones científicas se consideran aquí como aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible*” (Ob. Cit.: 115), como es el caso de la visión del mundo copernicana, que derrocó a la concepción aristotélica.

Tras la revolución, para Kuhn el ciclo comienza de nuevo y se da el establecimiento del paradigma.

Como se puede ver, la actividad científica se ve influenciada por el contexto social. Los científicos son, ante todo, producto de su contexto histórico, están inmersos en su sociedad y su tiempo y se ven afectados por acontecimientos concernientes a su entorno. Pues, como señala Antonio Beltrán Mari, citando a B. Barnes: “[...] *el conocimiento científico no es una representación justificada de la realidad en base a un método empírico o matemático neutral, o en base a un conjunto de criterios objetivos,*

sino **simplemente una construcción social de la comunidad científica**<sup>24</sup>, un conjunto de creencias aceptadas por convención y regidas por sus intereses individuales y colectivos” (Beltrán, 2004: 35).

El enfoque historicista da más importancia a factores subjetivos en el proceso de investigación científica que antes habían sido pasados por alto. Por consiguiente, no hemos de ver a los científicos como seres asépticos y neutrales, sino como resultado de su tiempo. Esto significa que *“la ciencia es un constructo teórico, y que lo que en realidad hay son distintas ciencias con objetos y métodos diferentes y, sobre todo, que no siempre han sido como son hoy”* (Ob. Cit.: 36).

Kuhn muestra que la ciencia no es neutral, sino que es diálogo, debate, confrontación, y también tensiones, conflictos y luchas entre los defensores de los distintos paradigmas. Al contrario de lo que parecía establecer el Círculo de Viena, los científicos no son seres absolutamente racionales. Incluso, cuando los hechos parecen mostrar que una teoría es falsa, algunos científicos continúan aferrados (terca e irracionalmente) a ella, por la existencia de problemas éticos o morales.

En definitiva, allí donde los formalistas afirmaban que lo importante de la ciencia son las teorías y la comparación objetiva entre las teorías existentes, Kuhn pone el énfasis en el científico que realiza la investigación así como a la sociedad en la que está inmerso. Y es precisamente esa sociedad en la que está inmerso, que imposibilita al científico encarar la ciencia como un proceso perfectamente racional en el que sólo tenga importancia la fuerza de los argumentos, pues al partir de un paradigma determinado le resulta difícil —o tal vez imposible— entender un punto de vista alternativo:

*Supongamos entonces que las crisis son una condición previa y necesaria para el surgimiento de nuevas crisis y preguntémoslos después cómo reaccionan los científicos a su existencia. Aun cuando pueden comenzar a perder su fe y, a continuación a tomar en consideración otras alternativas, no renuncian al paradigma que los ha conducido a la crisis (citado por Sánchez-Cerezo de la Fuente: s/d).*

Por consiguiente, para Kuhn, no existe forma de alejarse de todos los paradigmas y compararlos de manera objetiva, sino que siempre se estará inmerso en uno de ellos y conforme al mismo se interpretará el mundo. El debate que se establece entre defensores de distintos paradigmas puede resultar a menudo estéril, hasta el punto, llega a decir Kuhn, de que un paradigma se impone no porque consigue convencer a sus oponentes, sino porque los representantes del paradigma más antiguo van falleciendo. Incluso, lo plantea en términos generacionales:

---

24. Las negritas son nuestras.

*Casi siempre, los hombres que realizan esos inventos fundamentales de un nuevo paradigma han sido muy jóvenes o muy noveles en el campo cuyo paradigma cambian [...]. Se trata de hombres que, al no estar comprometidos con las reglas tradicionales de la ciencia normal debido a que tienen poca práctica anterior, tienen muchas probabilidades de ver que esas reglas no definen ya un juego que pueda continuar adelante (Kuhn, 1997: 146-147).*

## La ciencia normal o el inmenso prestigio del científico Aristóteles

Kuhn define la “ciencia normal” como aquella *“investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior”* (Kuhn, 1997: 33).

Durante siglos, desde la Edad Antigua hasta la Edad Moderna, la ciencia normal reconoció como válido el Sistema Geocéntrico. Se estableció entre la comunidad científica de sabios que **el paradigma que correspondía era el geocentrismo y geoestatismo**: la Tierra, inmóvil, como centro del universo. Sin embargo, vale la pena detenernos brevemente en el camino recorrido hacia el establecimiento de ésta que fue considerada la ciencia normal.

Los griegos, como todos los hombres de su tiempo, no escaparon de los relatos mitológicos. Sin embargo, son los que establecieron la estrecha relación entre astronomía y cosmología que antes de ellos estaba ausente. Así, poco a poco, los dioses y mitos fueron sustituidos por los mecanismos físicos en las especulaciones cosmológicas, lo que equivalía a la andadura hacia la construcción de un paradigma, definido como *“realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”* (Kuhn, 1997: 13). Son estos griegos —según Alexandre Koyré, citado por Beltrán— los que conciben y formulan, por primera vez, la exigencia intelectual del saber teórico, que consiste en salvar los fenómenos, es decir, formular una teoría explicativa del dato observable, algo que los babilonios no hicieron jamás” (Beltrán, 2004: 4).

*“La historia —nos dice Kuhn— muestra que el camino hacia un consenso firme de investigación es muy arduo”* (1997: 40). La observación, la experiencia personal, el sentido común y la reflexión llevaron a concluir a los griegos que la Tierra estaba estática y que era el cosmos el que giraba alrededor. El cielo era una enorme esfera que giraba uniformemente cada 24 horas y la explicación dada a la aparente inmovilidad de la estrellas era que éstas estaban incrustadas en una esfera exterior. Llegaron a este consenso no de la nada, sino provistos de *“cierto caudal implícito de creencias meto-*

*dológicas y teóricas entrelazadas*” (:43) que les permitió la selección, la evaluación y la crítica hacia la desaparición de divergencias entre la comunidad científica.

*“Para ser aceptada como paradigma, una teoría debe parecer mejor que sus competidoras”* (:44). Y éste fue el caso de Aristóteles quien, superando a los pitagóricos, entre otros, formuló una teoría completa y bien estructurada, en el que *“la física incluía la astronomía, la química, la geología, la biología y, en buena medida, la psicología”* (Beltrán, 2004), **el lugar natural de la Tierra es el centro del universo**, y todo lo semejante a ella que flota en el cosmos se desplaza en esa dirección. Éste es eterno y sus movimientos se efectúan en círculos. El Sol, la Luna y los planetas giran alrededor de una Tierra estática. Tales rotaciones dan forma al día y la noche.

Para Aristóteles, las estrellas están prendidas, incrustadas en la bóveda celeste, en la llamada esfera de las estrellas fijas, que eran un conjunto de esferas de cristal en el que millones de perforaciones permitían el paso de la luz. Esta esfera de las estrellas era movida directamente por el motor inmóvil y transmitía su movimiento a todas las demás estrellas las demás esferas y al mundo sublunar, caracterizado éste por toda clase de cambios tanto sustanciales como accidentales, en lo que parecían anomalías en los movimientos desde la concepción homocéntrica, anomalías que no se observaban en las estrellas fijas, pero sí en los planetas, la Luna y el Sol. Aristóteles enseñó que las estrellas y los planetas se movían circularmente con velocidad uniforme en esferas perfectas **centradas en la Tierra**.

La descripción del modelo aristotélico se conoce gracias a Claudio Ptolomeo quien, alrededor del año 150 d.C., escribió una obra con características de una enciclopedia de astronomía, “La Colección Matemática”, que luego se cambió a “Almagesto”. La gran obra de Ptolomeo se explica en razón de que el pensamiento aristotélico le proporcionó a él y a otros científicos de su época la confianza de que se encontraban en buen camino, *“lo que los animó a emprender trabajos más precisos, esotéricos y consuntivos”* (Kuhn, 1997: 44). Sin el paradigma aristotélico, Ptolomeo —ni otros insignes astrónomos de la antigüedad— jamás hubiera emprendido nada, como prosigue el autor de *La estructura de las revoluciones científicas*.

*Las operaciones de limpieza son las que ocupan a la mayoría de los científicos durante todas sus carreras. Constituyen lo que llamo aquí ciencia normal [...]. Esa empresa parece ser un intento de obligar a la naturaleza a que encaje dentro de los límites preestablecidos y relativamente inflexibles que proporciona el paradigma [...]. Durante el periodo en que el paradigma se aplica con éxito, la profesión resolverá problemas que es raro que sus miembros hubieran podido imaginar y que nunca hubieran emprendido sin él (52-53).*

La concepción geocéntrica del universo, sistematizada en la cosmología aristotélica y elaborada en la tradición analítica del pensamiento griego, constituyó el geocentrismo cosmológico que dominó a la civilización occidental hasta el siglo XVII de la era cristiana. Aristóteles había obtenido un paradigma capaz de guiar las investigaciones de toda la comunidad científica, pese a las **zonas de penumbras**: las retrogradaciones, de las que nos ocuparemos más adelante.

Fue el establecimiento de una larga tradición de *ciencia normal*. Todo otro planteamiento sería una subversión que debía ser sancionada por la comunidad científica.

## **Zonas de penumbra de la ciencia normal**

Hemos señalado que en esa “ciencia normal” había “zonas de penumbras”, anomalías imposibles de explicar y que causaban malestar en la comunidad científica: eran las famosas retrogradaciones. Los mejores astrónomos de épocas sucesivas intentaron resolver mediante el artificio de “salvar las formas”. Calipo, Eudoxo y Ptolomeo dieron ingeniosas soluciones y, así, la “ciencia normal” siguió vigente (y lo hizo durante 20 siglos).

Los astrónomos de la antigüedad, faltos de todo el arsenal de medios tecnológicos de que disfrutaban los investigadores de hoy, debían recurrir a un sencillo instrumento: la vista. La observación mostraba a los sabios que, entre esas numerosas y brillantes luces, sustentadas en el fondo del firmamento, había unas pocas que se diferenciaban de las otras por algunas peculiaridades: no parpadeaban; se movían, es decir, no estaban quietas en una posición fija, sino que recorrían la bóveda del cielo, acercándose a veces a estrellas brillantes; y parecían seguir una trayectoria situada más o menos en una franja que se asemejaba a la que continuaba el Sol durante el día. Casi podía decirse que “escoltaban” al Sol.

Además, para mayor extrañeza, había unos cuerpos celestes que eran más brillantes (excepto el Sol y la Luna), mientras que los demás eran menos luminosos, casi tan débiles como las estrellitas más tenues que se podían ver. Asimismo había, dentro del conjunto de particularidades, una que era realmente sorprendente: en su trayectoria por el cielo, varios de estos cuerpos celestes iban gradualmente reduciendo su velocidad de desplazamiento y había un momento en que, parecía, llegaban a detenerse por completo.

Esto era insólito para los científicos, que “creían” en la perfección del firmamento. Después de mantenerse inmóviles un tiempo, esos planetas (errantes, vagabundos) iniciaban un retroceso entre las estrellas, casi como si se les hubiese “olvidado” algo y tuvieran que hacer, medio a regañadientes, el camino ya recorrido, o sea, **retrogradaban**. Llegaba un instante en que volvían a enlentecer su marcha, que había aumentado considerablemente su velocidad mientras llevaban la “dirección contraria”, y una vez

más, su movimiento se detenía. Pasados unos días a partir de tal momento, volvían a emprender la marcha en sentido normal, prosiguiendo su viaje a través del firmamento. Todo ello se advertía por la menor o mayor brillantez de esos cuerpos celestes, pues había el hecho desconcertante de que los planetas eran más luminosos durante la retrogradación, ya que en ese momento estaban más próximos a la Tierra. Era esto lo que molestaba y causaba desasosiego en los científicos: ¿por qué retrogradaban? ¿Por qué había esas zonas de penumbras en el paradigma vigente?

Estaba muy extendida la idea de la perfección de los cielos. El firmamento no estaba corrompido ni alterado en forma alguna. Esta “pureza cósmica” atribuía al Universo una perfección absoluta, en el que todos los objetos o astros que hubiera en él tenían que seguir órbitas circulares ya que el círculo estaba considerado como la mejor representación de la perfección geométrica. Las órbitas circulares representaban estupendamente el ideal de precisión y orden que se le suponía al Cosmos<sup>25</sup>.

Pero, cuando se intentó acoplar la teoría de los cielos perfectos y con órbitas circulares a la observación del extraño fenómeno astronómico (esas retrogradaciones), empezaron a surgir los problemas. No había manera de combinar los dos extremos de manera que encajaran y dieran lugar a una hermosa y consistente teoría planetaria. La trayectoria circular precisa que supuestamente seguían los astros del Sistema Solar era incapaz de explicar la retrogradación observada. Sólo se pudo llegar a una solución del problema mediante un concepto un tanto alternativo de la noción de órbita circular.

Los sabios intentaron salvar los fenómenos. El primero que propuso una solución ingeniosa fue Eudoxo, por medio de añadir esferas para explicar la retrogradación, que tanto molestaba al paradigma aceptado. Era, verdaderamente, una manera de explicar los movimientos de las “estrellas errantes”, aunque el sistema era bastante complejo y estaba lejos del ideal de perfección geométrica de Platón.

Luego vendría Aristóteles, que asume y teoriza la cosmología de las dos esferas: el mundo celeste o supralunar y el mundo sublunar, pero sin dar una solución definitiva al problema que planteaban las retrogradaciones.

En ese contexto, en el que Beltrán nos indica que el sentido común de los científicos griegos, incluso el de Aristóteles, incluía muchas creencias o supuestos que el nuestro excluye, se presenta la postura subversiva de Aristarco: **denunciar el geocentrismo, dudar de ese paradigma**. Ciertamente, no hay que dar todos los créditos a este sabio, pues la idea de un heliocentrismo o de un modelo parcialmente geocéntrico no era del todo original. Los pitagóricos habían considerado ya que la Tierra también era un astro y que giraba cada 24 horas —a la vez que los planetas y el mismo Sol— alrededor de

---

25. Algunas de las manifestaciones extrañas y un tanto caóticas por sus trayectorias que presentaban los meteoros y cometas (anomalías en el paradigma entonces vigente) no se tenían en cuenta como sucesos interplanetarios, sino que eran considerados como fenómenos que tenían lugar en las cercanías de la atmósfera de nuestro planeta.

una entelequia metafísica llamada Fuego Central, pero era más explicado por razones casi religiosas que por las frías observaciones. Incluso, Heráclides Póntico fue el primer astrónomo que admitió la rotación de la Tierra sobre su eje antes que Aristarco.

## **Un subvertor que carga contra la ciencia normal: Aristarco de Samos**

Dos milenios, del siglo IV a. C. al siglo XVI, separan al griego Aristarco y al italiano Galileo Galilei.

Aristarco de Samos vivió en el periodo helenístico (siglos IV y III a. C.). Los historiadores ubican su nacimiento en 310 a. C. en la isla de Samos, en la Grecia Asiática. Se nos refiere que vivió la mayor parte de su vida en Alejandría, Egipto, hasta el 230 a. C., en pleno momento de ascenso político y militar de Roma como potencia mundial y la debacle de la Grecia política. No obstante la gran tensión internacional por el control del mar Mediterráneo entre las naciones poderosas de entonces, Roma y Cartago, a Aristarco le tocó vivir el esplendor de Alejandría, ciudad egipcia que vivía ajena a las contiendas bélicas del sur de Europa y Asia Menor.

Alejandría, centro cultural de inigualable importancia, acogió a Aristarco, al igual que a miles de sabios que podían vivir y trabajar tranquilamente con un sueldo del Estado. Aristarco destaca entre esa pléyade de eminentes sabios y sus colegas lo reconocen como un concienzudo observador de los solsticios y equinoccios y lo distinguen con el apelativo de “El Geómetra”. Para esta época, con 30 años, ya era una figura ilustre de la época.

Todas sus obras se han perdido, excepto un tratado en que da muestras de su capacidad como astrónomo y matemático al intentar calcular el tamaño y distancia del Sol y la Luna. Aunque comete importantes errores, sus observaciones le llevan a establecer un modelo que subvierte todo lo hasta entonces concebido. Ese modelo subversivo es el heliocentrismo.

La innovación de Aristarco no es lo suficientemente prestigiosa ni forma una corriente de adhesiones de colegas como para producir una importante crisis en la ciencia normal que dé lugar a un nuevo paradigma. La reputación de Aristóteles es inmensa y Aristarco no puede con eso. Acusado por sus contemporáneos de impío, es olvidado con los siglos y su rastro se pierde en el tiempo.

Asimismo, es ignorado por sabios de la talla de Copérnico, quien no menciona a Aristarco cuando escribe:

*He releído todos los libros de filosofía que he podido conseguir para buscar si alguien ha pensado alguna vez que existan movimientos de las esferas del mundo diferentes de los que pretenden quienes enseñan en las*



*escuelas matemáticas: he encontrado [...] que Nicetas creía que la Tierra era móvil, como también [...] Heráclides, Póntico y Ecfantes Pitagórico* (Giner, 2003: s/p).

Juan Salvador Giner, en *La retrogradación de los planetas*, señala que Aristarco “*sí está presente en su obra magna, De Revolutionibus orbium coelestium, impreso en 1543, pero citado de una manera un tanto tangencial y en otro sentido al de considerarle preceptor del heliocentrismo*” (Ob. Cit.).

Michel de Montaigne (1533-1592), igualmente, omite a Aristarco sobre el tema geocentrismo-heliocentrismo: “*El cielo y las estrellas se movieron durante tres mil años; nadie dejó de creerlo, hasta que Cleantes el sabio o Nicetas de Siracusa defendieron que la Tierra era la que se movía por el círculo oblicuo del Zodiaco dando vueltas alrededor de su eje*” (Citado por Montesinos, 2002: s/p).

Por fortuna, otros sabios de la antigüedad sí lo mencionan, así sea para mostrar su desacuerdo con él. Por ejemplo, Arquímedes (287-212 a. C.), en *El Arenario*, escribe:

*Aristarco ha traído un libro en el que explica cierta hipótesis, en la que, basado en ciertas suposiciones, el universo es mucho más grande que el ‘universo’ que acabo de mencionar. Sus hipótesis son que las estrellas fijas y el Sol permanecen fijos, y es la Tierra la que se mueve alrededor del Sol en la circunferencia de un círculo, el Sol yace sobre la órbita y la esfera de estrellas fijas, situadas sobre el mismo centro que el Sol, es tan grande que el círculo en que él supone que la Tierra se mueve, guarda igual proporción respecto a la distancia de las estrellas fijas como la que hay entre el centro de la esfera y su superficie* (Astroseti, 2006).

Aristarco determinó, por primera vez, la distancia a la Luna basándose en un eclipse lunar de máxima duración (aunque cometió importantes errores en el cálculo). Este estudio previo pudo haberle mostrado que, siendo el Sol de dimensiones mayores a la Tierra, era equívoco pensar que giraba alrededor de nuestro planeta. Tuvo el ingenio de proponer que el centro del cosmos no estaba destinado a la Tierra, sino al Sol, que aquella y todos los demás planetas le daban vueltas y que, además, las estrellas del cielo estaban a una distancia enorme, por lo que daban la sensación de inamovilidad en la llamada de las “esferas fijas”.

Este modelo planteado por Aristarco desafiaba todas las creencias de la comunidad científica y que eran sustentadas además por los más eminentes científicos de la época. Aristarco, al colocar al Sol como centro, pudo explicar la retrogradación en términos más sencillos, no de complejas órbitas jalonadas de esferas y más esferas y más tarde de epiciclos (término éste aun no ideado por el astrónomo Apolonio en los años de Aristarco).

Al considerar la Tierra como un cuerpo más, fue capaz de demostrar lo fácilmente explicable que resultaban las retrogradaciones. En efecto, la trayectoria que planteaba tantas dificultades como era la de la retrogradación, que visto desde la Tierra parece que los planetas “retroceden” en un momento concreto, es debida no a los movimientos relacionados de varias esferas, sino a que los planetas giran a distintas distancias del Sol. Como la Tierra posee una órbita más interna, en ocasiones se “adelantará” a otro planeta más lejano, lo que asemeja una vuelta atrás.

Consiguientemente, la retrogradación, esa anomalía, ese enigma difícil de comprender y que llevó a los científicos de la antigüedad a idear toda una serie de esferas y complejas representaciones de la realidad para tratar de darle un significado lógico, pasaba a ser un fenómeno sencillo de entender. Todo esto se lo debemos a Aristarco, aquel astrónomo griego que tuvo el ingenio y la intuición necesaria para promulgar un sistema radicalmente nuevo al que estaba en boga en sus tiempos; de hecho, fueron tan originales que Copérnico, casi 20 siglos más tarde, se valdría de ellas para derrocar a uno de los paradigmas más aceptados: el geocentrismo.

## **La ciencia normal carga contra el subvertor**

Esta nueva representación del sistema astronómico fue severamente criticada en la antigüedad. Constituyó un escándalo, una impiedad, un acto subversivo. El mismo Arquímedes se muestra en desacuerdo con Aristarco:

*Tú, Rey Gelón [el hijo del rey Herión II] estás consciente de que ‘universo’ es el nombre dado por la mayoría de los astrónomos a la esfera cuyo centro es la Tierra, mientras que su radio es igual a la línea recta entre el centro del Sol y el centro de la Tierra. Éste es el conocimiento común que has escuchado de los astrónomos (Asinov, 2002: s/p).*

La idea de que la Tierra se movía resultaba del todo inaceptable y parecía estar en contradicción con el sentido común y con las observaciones cotidianas. Además la hipótesis se contraponía directamente a las doctrinas filosóficas clásicas, según las cuales la Tierra debía tener un papel especial respecto a los demás cuerpos celestes y su lugar debía ser el centro de Universo.

Los científicos antiguos deducían que si la Tierra giraba sobre su eje cada 24 horas, la velocidad de un punto dado sobre la superficie de la Tierra debía ser muy alta. ¿Cómo podrían, entonces, las nubes o los proyectiles que se desplazaban por el aire superar la velocidad y el movimiento de la Tierra? Nunca se podría realizar ningún movimiento hacia el este porque la Tierra *se adelantaría* siempre.

El argumento principal de los astrónomos se basaba claramente en la fracasada observación del fenómeno del paralaje<sup>26</sup> anual de las estrellas: si la Tierra gira alrededor del Sol debería haber algunas variaciones en las posiciones relativas de las estrellas, observadas desde diferentes puntos de la órbita terrestre. Si las cosas eran como Aristarco afirmaba, debía verificarse un desplazamiento de las estrellas fijas en el curso de un año, pero los astrónomos griegos no habían notado nada parecido en sus observaciones. Este hecho podía explicarse de dos formas: la Tierra no gira alrededor del Sol; o, la Tierra gira alrededor del Sol, pero las estrellas están tan lejos que el desplazamiento es tan pequeño que no puede ser apreciado a simple vista.

Esta segunda hipótesis era la correcta. Pero, empleando los mejores instrumentos para observar las estrellas, el paralaje anual no pudo ser descubierto hasta siglos más tarde, en 1838. No obstante, Aristarco tuvo la suficiente imaginación como para sostener que las estrellas podían estar inmensamente lejos y por eso no se notaban su rotación, cosa que ha confirmado plenamente la ciencia.

El sistema de Aristarco con sus movimientos circulares, fallaba en lo que se considera lo más importante: “salvar” los fenómenos, es decir, proporcionar una predicción lo suficientemente exacta. Y no explicaba lo más sencillo como era la desigual duración de las estaciones. Todo esto contradecía a Aristarco.

Por otro lado, Kuhn señala que “*tampoco tienden normalmente los científicos a descubrir nuevas teorías y a menudo se muestran intolerantes con las formuladas con otros*” (1997: 53). Y esta intolerancia se ensaña con Aristarco. Plutarco relata que Cleantes de Assos (alrededor de 260 a. C.), perteneciente a la escuela estoica, denunció a Aristarco por impío, basándose en que desplazó la Tierra del centro del universo, lo que iba en contra de la visión religiosa del momento, mediante la cual el lugar donde habitaba el ser humano debía coincidir con una posición central de privilegio. La acusación por impiedad podía ser causa de la condena a muerte o la pena de ostracismo.

No hay referencias del destino final de Aristarco, pero puede ser sugerente que sólo una obra suya se haya salvado (la que no menciona la postura subversiva) y desaparecido los escritos suyos del modelo heliocéntrico. Tampoco hay que descartar que sus obras se hayan quemado durante el incendio de Julio César a la Biblioteca de Alejandría. Aunque no debió ser el único que creía en su hipótesis, en los textos antiguos se han borrado los nombres de sus sacrílegos seguidores. Al único al que se recuerda es a Seleuco, un astrónomo babilonio, que vivió un siglo después de Aristarco y que retomó la teoría heliocéntrica con bases argumentadas (véase [www.astromia.com](http://www.astromia.com)).

Mencionando expresamente a Aristarco, Kuhn dice al respecto:

---

26. El paralaje es la percepción de que las estrellas no se mueven, independientemente de dónde se encuentre uno.

*Se dice frecuentemente que si la ciencia griega hubiera sido menos deductiva y menos regida por dogmas, la astronomía heliocéntrica habría podido iniciar su desarrollo dieciocho siglos antes. Pero esto equivale a pasar por alto todo el contexto histórico. Cuando Aristarco hizo su sugerencia, el mucho más razonable sistema geocéntrico no tenía necesidades de las cuales pudiera concebirse que sólo un sistema heliocéntrico pudiera satisfacer. Todo el desarrollo de la astronomía de Tolomeo, tanto sus triunfos como su quiebra, corresponde a los siglos posteriores a la proposición de Aristarco. Además, no había razones evidentes para tomar en serio a Aristarco (Kuhn, 1997: 125-126).*

El extraordinario aporte de Aristarco tendría que esperar, pues no había argumentos a su favor de momento ni mucho después. *La ciencia normal* —prosigue Kuhn— *consiste en la realización de una promesa de éxito* (52). Y ciertamente, Aristarco no ofrecía ninguna promesa de éxito.

## Conclusión

En los siglos XVI y XVII, ya de la era cristiana, los debates acerca de las retrogradaciones no desaparecieron. Al contrario. Fueron presentándose cada vez con más fuerza, lo que indicaba la crisis del paradigma y la emergencia de una nueva teoría científica. Varios son los precursores de la revolución científica que se venía. El más importante es Copérnico, pero el que precipita la carga final contra el aristotelismo es Galileo.

Sin embargo, hay que señalar que Galileo ya contó con un telescopio y con una estructura mental (y varios precursores<sup>27</sup>) que le permitían nuevas percepciones del firmamento. Aristarco había señalado las **zonas de penumbra** de la ciencia normal, **sin llegar a provocar una crisis y menos una revolución**. Aristarco vivió un tiempo en que estaba fuertemente anclada la “ciencia normal”, o sea, la plena aceptación de un paradigma por la comunidad científica, el paradigma de la Teoría Geocéntrica y Geo-estática, todo ello bajo la inmensa sombra proyectada por nada menos que Aristóteles, hombre con un inmenso prestigio científico que nadie —hasta la llegada de los copernicanos— se atrevería a poner en cuestión. Aristarco tuvo el coraje y la intuición de hacerlo.

Este Año Mundial de la Astronomía, que desagrava y rehabilita a todos los perseguidos por la Inquisición, no se ha detenido en desagrar a Aristarco, perseguido por la “inquisición” de su época. Vaya desde este artículo un homenaje a este hombre intuitivo y rebelde, que puso en cuestión el concepto de ciencia racional, objetiva y generalizable.

---

27. Giordano Bruno fue mandado a la hoguera por sostener la Teoría Heliocéntrica. Kepler describió la presencia de un cometa a lo largo de meses, etc.

## Bibliografía

Kuhn, Thomas Samuel

1997 *La estructura de las revoluciones científicas*. Decimotercera impresión. Breviarios. México: Fondo de Cultura Económica.

## Referencias en Internet

Asimov, Isaac

2002 *De los números y su historia*. Cap. 14. El contador de protones. <http://www.librosmaravillosos.com/delosnumerosyuhistoria/capitulo14.html> (Consultado: 10/01/08)

Beltrán Marí, Antonio

2004 *Los orígenes de la imagen moderna del mundo*. Instituto de Altos Estudios Universitarios. Universidad de Barcelona. Programa AEU. Texto del Curso de Especialización en Historia de la Ciencia. <http://www.iaeu.es/> (Consultado: 06/2006).

Diéguez Lucena, Antonio

1994 *La disputa sobre el realismo en la historia de la astronomía*. Departamento de Filosofía. Universidad de Málaga. <http://webpersonal.uma.es/~DIEGUEZ/hipervpdf/ASTRONOMIA.pdf> (Consultado: 2/01/08)

Giner, Jesús Salvador

12/07/2003 *La retrogradación de los planetas*. Revista especial.org. <http://especial.org/astrologia/observaciones/retrogradacion1.htm> (Consultado: 22/10/07)

Montecinos Sirena, José

2004 *La matematización de la naturaleza como vía única de la ciencia*. Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia. [http://www.gobier-nodecanarias.org/educacion/fundoro/act1112pdf\\_web/capitulos/15.pdf](http://www.gobier-nodecanarias.org/educacion/fundoro/act1112pdf_web/capitulos/15.pdf) (Consultado: 22/10/07).

Sánchez-Cerezo de la Fuente, José

*Thomas Samuel Kuhn*. Historia de la filosofía contemporánea. <http://www.webdianoia.com/contemporanea/kuhn.htm> (Consultado: 20/10/07)

<http://especial.org/astrologia/observaciones/retrogradacion1.htm>.

[http://filosofia.idoneos.com/index.php/Filosofia\\_de\\_la\\_ciencia](http://filosofia.idoneos.com/index.php/Filosofia_de_la_ciencia)

<http://www.epdip.com/escritor.php?id=3181>

<http://www.unav.es/cdb/dbcapo8d.html>

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/fundoro/act11\\_12pdf\\_web/capitulos/15.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/fundoro/act11_12pdf_web/capitulos/15.pdf)

<http://www.astroseti.org/imprime.php?num=3733>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Estrat%C3%B3n\\_de\\_Lampsaco](http://es.wikipedia.org/wiki/Estrat%C3%B3n_de_Lampsaco)

<http://heliocen/aristarc.htm>

[www.astromia.com](http://www.astromia.com). <http://www.astromia.com/biografias/aristarco.htm>

# El valor del lenguaje en la epistemología de las ciencias sociales

Luis Moya Salguero<sup>28</sup>  
Julio de 2008

El mayor aporte de las epistemologías postmodernas y post-estructuralistas, para las ciencias sociales, ha sido sin duda, para decirlo de algún modo, el rescate de la subjetividad históricamente negada en el discurso del proyecto de la modernidad iniciado en el siglo XVII. La idea de que las representaciones ocupan un lugar en la mente y que las verdades pueden ser únicamente construidas como efectos del lenguaje, fueron pensamientos localizados en el concepto de *res cogitans* y en el *Discurso del Método* de Descartes (1596-1650). Algunos otros atisbos en esta línea podemos reconocerlos en el pensamiento durkheimniano, a través del planteamiento sobre las “representaciones sociales”, concepto actualizado por Moscovici en 1961, para estructurar su teoría psicosocial de las representaciones colectivas. Pero también habían sido fundamentales en esta línea aquellos historiales clínicos sobre la histeria de Freud, que, en los límites del siglo XX, producen una ruptura con los procedimientos de anamnesis de la psiquiatría tradicional al virar el interés de la palabra hacia las vivencias subjetivas de las pacientes histéricas. Más adelante, este interés por el lenguaje conduce a Freud a la escritura de reflexiones como *Interpretación de los sueños* y sus trabajos sobre *El chiste y su relación con el inconsciente*, elaboraciones que irrumpen en aquel contexto de franca consolidación de la ciencia positiva y del *positivismo lógico* en la comunidad científica europea y el Círculo de Viena.

Posterior a estos recorridos está el aporte de la lingüística estructural de Ferdinand de Saussure, más tarde formalizado en la antropología de las estructuras elementales de parentesco de Claude Levi Strauss, como el “estructuralismo”, en el que el lenguaje cumple una función principal. La propuesta del estructuralismo levistraussiano fue la incursión más significativa, junto con Roland Barthes, para la explicación de los mitos y de las relaciones sociales en términos de redes complejas de significados, en los años

---

28. Docente de la Carrera de Psicología e investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades de la UMSS

1950. Michel Foucault y Jacques Lacan, lectores de Saussure y Levi Strauss, retomarán estas ideas, para configurar una postulación más allá del estructuralismo, lo que se consolidará, con Jacques Derrida, como la corriente del post-estructuralismo. Desde entonces, las ciencias sociales no han podido dejar de encontrar en el lenguaje la vertiente para el redescubrimiento de la subjetividad, vertiente sin la cual, las ciencias sociales seguirían adheridas a la tradición positivista.

El siguiente ensayo pretende situar dos dimensiones epistemológicas: la importancia de la presencia del lenguaje y de la dialéctica de lo imaginario en el abordaje de lo social en las ciencias sociales. Pretendemos, por tanto, localizar a través de una reflexión epistemológica, en la lingüística inicialmente, pero también en la semiología y luego en el psicoanálisis, el valor de la vertiente del lenguaje y sus consecuencias sobre las consecuencias de las construcciones identitarias en los abordajes de la dimensión social. Intentaremos recorrer desde esta primera disciplina, la subversión que plantea el psicoanálisis para entrever la dimensión del símbolo vinculada al estatuto de lo subjetivo.

## La dimensión social del lenguaje

Partamos de Saussure, el iniciador de la Lingüística Estructural y del Estructuralismo.

La lengua, dice Saussure en su *Curso de lingüística general*, es una parte del lenguaje y como tal, es un producto social, es decir, un *conjunto de convenciones adoptadas por el cuerpo social* que permite a los individuos un uso comunicativo (Saussure, 1907 [1972]). El uso de una lengua por un individuo, se produce desde la dimensión externa a éste y es una función de la convención social.

El signo constituye una entidad material compuesta por un concepto y una imagen acústica, la cual se define como huella psíquica y no necesariamente como sonido material. El concepto es el significado y la imagen acústica, el significante.

Saussure entendía el algoritmo del signo en una relación positiva entre el significado y el significante. En su análisis del signo plantea: *“Todo lo que precede quiere decir que en la lengua no hay más que diferencias; más aun, las diferencias suponen en general términos positivos entre los cuales ellas se establecen, pero en la lengua no hay más que diferencias sin términos positivos”* (Saussure, 1907 [1972]). Al planear esta relación entre ambas instancias, Saussure supera el debate acerca de la representación en el conocimiento, entre realismo —que proponía el acento en el objeto— y nominalismo —que lo colocaba sobre el sujeto—; el debate sobre el realismo inaugurado en la tradición filosófica griega, afirmaba que el conocimiento consistía en la identificación de la representación con el referente de la realidad, en la que el signo se conceptualizaba con



el nombre de la cosa, mientras el nominalismo destacaba la función de la representación con relación al sujeto (Carbajal, 1982).

En el siguiente gráfico observamos el signo de Saussure y la relación positiva entre el significante y el significado y la correlación significado-concepto y significante-imagen acústica.



Para Saussure, el signo implicaba una inseparabilidad entre significante (aspecto material) y el significado (concepto mental). Pero además, este autor formula la noción de naturaleza arbitraria en la relación existente entre el significado y el significante. Para ejemplificar esto, podemos retomar el ejemplo de Cobley y Jansz que ilustra cómo el concepto mental de la palabra “perro” puede ser enunciado por un sinnúmero de significantes alternativos; ahí están por ejemplo las diversas formas en que, en una sola lengua o en las distintas lenguas, pueden referirse a él: *perro*, *ladrador*, *can*, *dog* (inglés), *chien* (francés), *hund* (alemán), etc. (Cobley y Jansz, 1997). Cualquier significante puede ser útil para expresar el concepto mental, sólo que en una comunidad de hablantes, éstos convienen, para comunicarse, es decir, para transferirse contenidos de la mente, conceptos mentales, diría Saussure<sup>29</sup>.

La consecuencia de esta concepción de la lengua tiene una directa conexión con la teoría de la comunicación, en la que el mensaje de un individuo sólo puede entenderlo otro individuo si está expresado en un código común. En el caso humano, ese código es el lenguaje.

El lenguaje tendría, desde esta perspectiva, la facultad de nombrar, hacer emerger e integrar la realidad —en tanto construcción social— en una comunidad lingüística. Los individuos pueden comunicarse contenidos mentales, es decir, conocimientos y pensamientos sobre las realidades, si es que esas realidades están articuladas en el lenguaje. De otro modo, no. Todo lo que no está representado simbólicamente en el idioma de una comunidad lingüística no puede ser conocido por sus miembros y no pueden, por tanto, comunicarse entre sí sobre ello. Así, las realidades conocidas sólo pueden estar presentes en el lenguaje.

¿Cuál es entonces la relación entre representación y signo?

Las representaciones, equivalen a las imágenes mentales, las cuales en tanto objetos de la mente, en otros campos, como en la sociología, han sido también definidos como “imaginario social”.

29. Benveniste, por su parte, que había transcurrido por los caminos del estructuralismo de Saussure, dirá sin embargo —a diferencia de su maestro— que la relación entre el significante y el significado es automática, directa y necesaria, y no arbitraria (cit. por Cobley y Jansz, 1997).

Imaginemos, por un momento, la ilusión de que lo que ahora escribimos podría ser absolutamente novedoso para algunos, de modo que en la medida en que estas líneas puedan ser leídas, es decir, articuladas en una diferente lógica para el lector, éste tendrá la sensación de la adquisición de un conocimiento nuevo, por ejemplo, la experiencia de una nueva perspectiva de lo que es el conocimiento en su materia. Se notará inmediatamente que de lo que se trata no es de la implementación de neologismos, sino de una diferente articulación de los morfemas y posiblemente de un sentido novedoso. Pero, tanto lo que en este momento imprimo en el papel, como lo que el lector interpreta de él, es efectivo posiblemente por la función de la escritura, pero esencialmente por la lógica que se desprende de estas articulaciones.

Pero el conocimiento que deseo comunicar, ¿está en este papel? No lo creo. Para probar esto podríamos intentar dárselo a un chino y esperar a que estas letras —manchas de tinta, tal como son los signos de la escritura china para nosotros— le produzcan en su intelecto el conocimiento que yo intento transmitir. ¿Podrá el chino encontrar el sentido que propongo aquí? ¿Será posible que adquiera en esta vía un conocimiento respecto de lo que aquí está escrito?

Se entiende que para que un lector encuentre el sentido de este texto, y adquiera en consecuencia un conocimiento, es necesario que haya la mediación de un código. Está claro además que no es la tinta del papel lo que produce el conocimiento, sino el proceso en el que se involucran el código, los semantemas y morfemas en la estructuración de un sentido particular.

Lo que en nuestra civilización se denomina conocimiento científico, no es sino la articulación lógica de un lenguaje codificado —acaso experto y específico— que en su coherencia de sí misma, cobra el sentido de “representar de manera rigurosa” a la realidad, y construye respecto de ésta, una consistencia discursiva capaz de ordenar el mundo bajo una organización de las leyes propias del lenguaje, lo cual le proporciona una racional particular, que cuenta además con la aprobación de una comunidad de individuos.

Esta imposibilidad de relación entre estas tres dimensiones está plateada más claramente en la versión sobre la lingüística que Lacan obtiene de Saussure al invertir el signo. Lo veremos más adelante.

## **El enfoque psicoanalítico de la relación signifiante/significado**

Es Lacan, quien, en su intento de formalizar el discurso psicoanalítico, reformula la teoría sobre el inconsciente, acudiendo para esto a esa intuición fundamental de Freud sobre el lenguaje. En su escrito titulado *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis* (1953), Lacan rescata el planteamiento de Saussure, y define al lengua-

je como la vía de las manifestaciones del inconsciente: “*El inconsciente está estructurado como un lenguaje*” (Lacan, 1953).

La revuelta estudiantil de Mayo del 68 constituye el hito social, político y académico que intentó derrocar el estructuralismo, teoría en la que se vislumbraba efectos ideológicos y que proponía que el sujeto humano era un receptáculo pasivo de estructuras e instituciones sociales y culturales, que hacían pensar y actuar sin que los individuos pudieran ser conscientes de ello. Esto implicaba una sujeción a normas sociales, mitos y relaciones de parentesco, y mostraban un panorama sombrío y antihumanista en el que estaban atrapados los individuos, ya que echaba por tierra toda idea de la autonomía de los individuos: las estructuras sociales lo determinaban todo. La revuelta intentó rescatar de la dominación del sistema, la subjetividad y la acción individual, hacia la búsqueda de una autonomía del sujeto. Como sabemos, esta revuelta estudiantil tuvo características académicas, pero también ideológicas y sociales alrededor de las comunidades académicas en todo el mundo.

Lo que Lacan comienza a platear en este contexto, siguiendo en cierta medida el razonamiento estructuralista de Levi-Strauss —pero además integrando de una manera hasta entonces inédita la subjetividad y su dimensión singular en el lenguaje—, es la idea de que el sujeto está sometido a este lenguaje inclusive desde antes de haber nacido. Para Lacan, la dimensión del lenguaje es correlativa de la dimensión cultural, que siendo una dimensión del inconsciente y del sistema de signos, externo, pero a la vez interno, extraño e íntimo —“extimo” dirá Lacan— preexiste al sujeto, y es éste, quien, en el curso de su desarrollo, puede nombrar al mundo en una estructuración simbólica de la realidad. Esta es la explicación por la cual el sujeto al mismo tiempo que está separado del lenguaje —por serle externo— es también producto de él, en tanto sujeto del inconsciente; es decir, de alguna manera, el sujeto deviene desde lo inconsciente, interno, confrontado con el lenguaje.

Pero el mismo lenguaje no le permite al sujeto nombrar todo; hay realidades subjetivas —la realidad inconsciente precisamente— que el sujeto no puede nombrar desde su posición consciente o voluntaria. Así, para Lacan, la dimensión del lenguaje produce, engendra, el campo de lo no dicho, lo no simbolizado. Este es el campo al cual Lacan denomina como *lo real*, aquello que no se puede decir, que está ausente entre las representaciones del lenguaje y sus significantes. Diferencia así *lo real* del concepto de *realidad*<sup>30</sup>.

La diferencia entre ambas instancias está en la posibilidad de su presencia en el lenguaje o su externalidad. Esta perspectiva y la presencia de la estructura del lenguaje en la teoría del inconsciente, sitúa al mismo tiempo la ausencia del objeto

---

30. Véase *Los escritos técnicos de Freud*. Seminario I de Jacques Lacan (1953-1954).

del cual se habla, en la estructura significante. Lacan comienza a distanciar así al psicoanálisis, de las corrientes estructuralistas de su tiempo ya que no todo es estructura simbólica, sino que esta estructura toma consistencia gracias a la ausencia de un objeto fundamental.

Las consecuencias de este razonamiento conducen a Lacan a plantear la inversión del signo de Saussure, poniendo el significante por encima de la barra y el significado por debajo.

$$\frac{\text{Significante}}{\text{Significado}}$$

Con esto destaca la primacía del significante sobre el significado y la desaparición de la relación, la unidad entre ambos y el paralelismo.

Para Lacan no existe una relación positiva y pura entre el significado y el significante. En esta formulación de lo que se trata es de dos dimensiones distintas. Al plantear la primacía significante, Lacan situará la significancia con relación a la articulación que los significantes y sus diferencias que guardan entre sí, los cuales producirán efectos de significado en una dimensión de lo subjetivo. El significado y el objeto se producen, por tanto, como un efecto y una construcción del lenguaje. El significante, por sí mismo, no significa nada, dice Lacan, no produce efectos de significación. La subversión lacaniana a la concepción saussuriana del signo, pero también la subversión a la lingüística estructural, consiste en que el significante no contiene en sí mismo un sentido, sino que el significante se define en su relación y diferencia con otro significante, es un representante de otro significante en un desplazamiento metonímico encadenado. Por debajo de la barra se desplaza el significado *ad infinitum*, paralelamente al significante, donde en realidad ninguno se encuentra.

$$\frac{S,S,S,S,S,S\dots}{s,s,s,s,s,s\dots}$$

Para Lacan, la cadena de significantes, las *S* mayúscula, es el campo en el que el sujeto puede decir su relación y su conocimiento sobre la realidad del mundo. Abajo, la serie de las *s* minúsculas, implica que en el fondo, el fundamento significativo de lo subjetivo que define lo más singular de cada sujeto, es imposible de decir, es escurridizo e inasible por la palabra. En este nivel, Lacan sitúa lo real como precisamente lo que no se puede decir, lo que no tiene sentido alguno. Existe para Lacan una suerte de desvalorización del significado que implica que el trabajo con el inconsciente se centra en el puro juego de los significantes, lo cual se parece mucho a la lógica matemática, es decir, al juego significante en el que no se pretende necesariamente decir algo con sentido<sup>31</sup>.

31. Para Lacan, la lógica sólo puede serlo del significante; sólo hay lógica del significante: "*Para Lacan la lógica matemática es la ciencia de lo real porque, más allá de las articulaciones lógicas, permite captar qué quiere decir lo imposible*". (Miller, 1988).

La característica del lenguaje matemático cuya construcción apunta a la anulación de todo sentido posible —si se quiere, a un sinsentido— se opondría a las construcciones sociales de sentido o construcciones imaginarias que son justamente las interpretaciones sobre la realidad, las categorías socialmente compartidas. La barra hace alusión a la ausencia de relación entre ambas instancias, es decir, “*no hay desplazamiento en sentido vertical, del significante a significado*” (Cobley y Jansz, 1997).

La forma en que el sujeto ocupa un lugar en la realidad, un lugar en el mundo, es la forma en que tiene una posición con respecto al lenguaje, de modo que la relación en que el sujeto se encuentra cifrado por el lenguaje, define al mismo tiempo su dimensión subjetiva. Estas son las consecuencias epistemológicas de la sentencia, *el inconsciente está estructurado como un lenguaje*, que acompañará los desarrollos teóricos de Lacan sobre el psicoanálisis hasta el final de su producción y su reconceptualización de los conceptos del psicoanálisis, aproximadamente hacia 1980.

Hay otra cosa que dice Lacan en *La Tercera*, respecto de la construcción de los sentidos: “*Yo me precio de hacer decir en una frase a cualquier palabra cualquier sentido*” (Lacan, 1974). Es decir, el efecto del sentido no adquiere el significante por sí mismo sino en relación con otro cualquiera; el sentido se construye en la relación diacrónica, cuando un significante que se sitúa luego de otro significante modifica su sentido y función dentro una enunciación. Veamos el siguiente ejemplo:

*Un*

*Un hombre*

*Un hombre bien*

*Un hombre bien parecido*

*Un hombre bien parecido al mono* (Carbajal, 1982).

Cada una de estas frases produce distintas significaciones y sólo por efecto del último significante. La construcción del sentido, la construcción del significado se va configurando en función de la diacronía en la que va discurrendo la frase, de modo que el sentido último es función de los significantes finales en una temporalidad retroactiva. A esto Lacan denominó “punto de almohadillado” —término obtenido de la tapicería— o punto de capitón, que es la forma en que la tensión de los botones o puntos en el tapiz, se va produciendo —quedan sellados, dice Lacan— a partir de un hilo que sujeta la tensión de todos los puntos, tal como en las oraciones, cada palabra final añadida —que en el caso del psicoanálisis tiene la función de significante maestro— define el sentido de toda la frase. La interpretación del sentido se da desde lo último dicho, hacia el principio. Lo dicho al final estructura todo enunciado anterior. El sentido es una construcción desde lo ulterior dicho.

Desde el punto de vista de Lacan, lo que el sujeto dice a través de la articulación de la cadena de significantes, no encuentra puntos de consenso en lo social, no obstante el

espejismo de las comunidades lingüísticas, sino que es la expresión de una singularidad subjetiva en la que se sitúa una realidad que localiza el lugar primordial donde el sujeto ha sido tomado por la dimensión del lenguaje y la cultura, como experiencia única e irrepetible, donde este sujeto pierde su naturalidad de viviente para ingresar en el lenguaje y en la humanización.

Y aunque para Lacan, la teoría sobre el psicoanálisis es algo que tiene aplicación precisa únicamente en el sujeto, es decir, en aquel que habla y se instala en una transferencia singularizada para hacer hablar a su inconsciente, las consecuencias de estos enunciados reabrirán las puertas para la reinterpretación de los textos sociales de Freud: *Tótem y Tabú* (1913), *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921), *El malestar en la cultura* (1929). Y es que en las ciencias sociales, se empieza a asumir que *el inconsciente está estructurado como un lenguaje*, es decir, que la vía de acceso a la subjetividad y al inconsciente es sólo posible por el lenguaje. Conclusión con la que el propio Freud se había adelantado al momento histórico del desarrollo de las ciencias sociales, mediante la interpretación de los sueños y la hipótesis del inconsciente, para justamente irrumpir frente al Círculo de Viena, es decir, en plena era del auge positivista de los años 1900.

Freud había producido así un viraje para la psicología del individuo, para la psicología social y para la sociología, al construir un objeto en nada positivo, un objeto que no es un elemento de la realidad, sino que su carácter está dado por su estatuto de pérdida y de ausencia, estatuto que Lacan formaliza como el objeto *a*, el objeto perdido en la estructura. Lo que se estudia en psicoanálisis es entonces un objeto que no es positivo y que no está presente, sino que se construye por el devenir discursivo del sujeto que habla. El objeto *a* es aquello de lo cual el sujeto habla sin saber que alude a él; el lenguaje es la consecuencia y al mismo tiempo el intento de recuperar, simbolizar este objeto que se ha perdido.

Con la articulación del lenguaje en el abordaje del sujeto del inconsciente, el psicoanálisis introduce la ruptura epistemológica con las ciencias positivas que explotaban la observación “objetiva” y la racionalidad como fuente de información; el psicoanálisis, la teoría sobre el lenguaje y el significante, pero no del lenguaje de la lingüística sino más bien de la *ligüistería* o de *lalengua*, diría Lacan, introducirán el sentido de la subjetividad y de lo no racional en la reflexión sobre lo social, desde donde se redescubrirá aquella dimensión humana que la ciencia de la modernidad había olvidado y negado deliberadamente por siglos. Con la subjetividad y las subjetividades, articuladas al lenguaje, las ciencias sociales (la psicología, la sociología, la antropología) hallarán lo suyo, pero olvidando la dimensión del inconsciente para poner el acento en la dialéctica de lo imaginario como construcción social. Las ciencias sociales adoptarán el concepto de imaginario desarrollado por Lacan en su Seminario sobre *Los escritos técnicos de Freud* (1953-1954 [1986]), justamente para operar el abordaje de las construcciones de sentido que se producen entre los individuos, los grupos y las comunidades. Por su par-

te, el psicoanálisis en la línea lacaniana, avanzará en la construcción de los conceptos de imaginario, simbólico y real, para depurar la intervención psicoanalítica al sujeto del inconsciente.

Con estos conceptos propuestos, lo individual y lo social, se articularán en la continuidad indisociable que Freud ya había previsto en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921). El lenguaje interno y externo, el lenguaje como cultura, y la cultura como lenguaje, fundamentarán la afirmación de que la cultura y el lenguaje son el marco de las acciones humanas, enunciado solidario de otro, según el cual, la acción deviene gobernada por el significante. Las coordenadas de la subjetividad individual —único núcleo de producción de lo novedoso en la cultura— en intersección con lo social preexistente, definirán la cualidad de cualquier producto cultural.

### **El Estadio del espejo... y conocimiento en el campo de lo imaginario**

La teorización sobre la dimensión del lenguaje fue sin duda el aporte más significativo del psicoanálisis a la psicología social, y sin embargo, de esta dimensión, Lacan obtiene también la formalización de lo imaginario a partir de una serie de conceptos tópicos que ya habían estado presentes en los trabajos de Freud. Prácticamente el planteamiento óptico del yo que está expuesto inicialmente en el *Estadio del espejo...* (1949) y más adelante con un mayor desarrollo en su seminario sobre *Los escritos técnicos de Freud* (1953-1954 [1986]), Lacan lo obtiene de *Introducción al narcisismo* (1914), de *Tres ensayos para una teoría sexual* (1920), de *Organización genital infantil* (1923), y de *El yo y el Ello* (1923).

Lacan, a propósito de los comentarios sobre *Los escritos técnicos de Freud* introduce el concepto de imaginario como correlativo de la constitución de la imagen del yo en el espejo: "*Imaginaria, se refiere aquí, primero, a la relación del sujeto con sus identificaciones formadoras, éste es el pleno sentido del término en análisis; segundo, a la relación del sujeto con lo real, cuya característica es el de ser ilusoria: es éste el aspecto de la función imaginaria destacado más frecuentemente*" (Lacan, 1953-1954 [1986])<sup>32</sup>.

El texto *El estadio del espejo como estructurador del yo tal como se presenta en la experiencia psicoanalítica* de J. Lacan (1949) es, posiblemente, el aporte más revelador del fundamento de la dialéctica de lo imaginario y de la estructuración del yo, tal como es actualmente comprendido en el psicoanálisis y su influencia en algunas corrientes de la psicología social y la sociología. Se debe reconocer sin duda el aporte de Lacan y de su teoría sobre lo imaginario, a la sociología contemporánea, tanto en las corrientes

---

32. Es necesario aclarar que Lacan en esta época de su producción teórica en psicoanálisis, utiliza el concepto de "lo real" de modo similar al concepto de "realidad". Más adelante este concepto se definirá como lo que está fuera de toda simbolización posible, lo que no se puede decir.

de estudios sociológicos en Europa —con Cornelio Castoriadis, Alberto Melucci, pero también en autores como Antony Giddens y el mismo Alan Touraine—, así como en estudios sociológicos en Latinoamérica —Pablo Vila, Jesús Martín-Barbero y Néstor García Canclini principalmente— y en Bolivia<sup>33</sup>, corrientes en las que se ha construido el concepto de “imaginario social” que con tanta vigencia ha permitido una frondosa producción investigativa y una incisiva teorización sobre la dialéctica de las identidades sociales, la explicación y comprensión de los movimientos sociales contemporáneos, así como la construcción de la teoría de la acción social. Hay que decir que no sólo en Europa esta línea ha tenido suficientes adherentes entre los más prestigiosos teóricos; en América Latina y particularmente en Bolivia los sociólogos han retomado también este concepto junto al de identidad, para explicar la dialéctica social en vista de la emergencia, sin precedentes, de las identidades indígenas, los movimientos sociales y las transformaciones sociales.

En *El estadio del espejo...* Lacan plantea que la aparición del sujeto humano tiene lugar en el campo del Otro, la madre y su falta, en esa carencia estructural en la anatomía femenina que define su deseo, carencia a la cual, el niño, sin aún haberse constituido como ser humano, se identifica.

La primera realidad del cuerpo orgánico del viviente, es la confrontación especular con ese deseo, con esa falta fundamental, proceso que se produce con la primera aparición en el lenguaje bajo la forma de un significante, como estructurante maestro de toda realidad psíquica primaria; esto último quiere decir que sin la presencia de esta falta primordial en la madre, sin ese significante de la falta en el Otro, diría Lacan, todo proceso estructurante de la realidad podría ser, como constitución, imposible. Sin duda las modalidades de este proceso son fenomenológicamente infinitas y sin embargo, el psicoanálisis ha identificado al menos tres formas de enfrentamiento que dan lugar a las tres estructuras, en las que se definen todas las posibilidades psicopatológicas conocidas, que pueden entenderse al mismo tiempo como formas en que el sujeto se relaciona con la realidad: las neurosis, las psicosis y las perversiones.

Aboquémonos a las neurosis que es la forma estructurada bajo la cual los sujetos tienen la opción de significabilizar la realidad del mundo y sostener una relación con ella, mientras que la construcción de la realidad en la psicosis, no es posible, o no es posible sino sólo bajo la forma alucinatoria y delirante. Es decir, la presencia de un “significante primario” en la estructura de las neurosis —S1 en la matemática lacaniana— hará fundamento a la construcción de la subjetividad, de la racionalidad y la personalidad, condiciones sin las cuales el sujeto no podría sostener sus relaciones con la realidad.

33. Véase trabajos de la sociología boliviana de la última década en La Paz y Cochabamba. Particularmente en Cochabamba puede identificarse Adolfo Mendoza, Walter Sánchez, Alejandra Ramírez, Mauricio Sánchez, Raquel Velasco, para mencionar sólo algunos, así como trabajos sobre movimientos sociales, sobre cultura, comunicación y procesos identitarios urbanos y rurales. La publicación *Estados de la investigación, Cochabamba* (2005) (PIEB, CESU, DICYT-UMSS) ha consignado una producción importante sobre las temáticas de la identidad y procesos sociales y culturales.



La realidad primera desde donde el niño construye su yo es inicialmente una realidad fragmentada, sostenida por la prematuridad biológica y el insuficiente desarrollo del córtex y las terminaciones neuronales. Es el cuerpo viviente donde la pulsión de los órganos autoeróticos no han construido nada que se parezca a la unidad de la imagen de un yo: “*La unidad comparable al yo no existe en el origen*”, afirmará Lacan más tarde, su primer seminario titulado *Los escritos técnicos de Freud* (1953-1954 [1986]). Esta incoordinación primordial e indefensión de la cría humana, a diferencia de las restantes especies, define su vulnerabilidad y su condición de dependencia a un Otro, dependencia sin la cual el niño no podría simplemente subsistir. En este punto de alienación al deseo materno, a esa falta, a ese significante Uno (S1), este cuerpo fragmentado, incordiando, comenzará a cobrar unidad. La fragmentación del cuerpo será el estado de desorganización amenazante del mundo que varias veces ha sido demostrado en las aproximaciones a la comprensión de la esquizofrenia, es decir, toda vez que el S1, significante maestro, está ausente de la estructura subjetiva.

El psicoanálisis puede dar cuenta de esta fragmentación, cada vez, cuando descubre los efectos del lenguaje en el sujeto —en el cuerpo histérico por ejemplo— y cuáles son al mismo tiempo las modalidades de la relación del sujeto con la realidad, en esa dialéctica en la que se producen los procesos de proyección, introyección, reintroyección, etc.; la imagen funciona como una superposición, una ilusión, un espejismo que articula el efecto de unidad sobre la realidad fragmentada del cuerpo<sup>34</sup>. Por lo demás, para la mayoría de los humanos, quienes se inscriben en la estructura de las neurosis, la unidad del cuerpo, la identificación a esa falta en el Otro —la madre—, la imagen unificada del cuerpo, asumida como imagen jubilosa y narcisística, será el primer efecto del suceder psíquico. No hay nada que garantice, para el sujeto, que su cuerpo está articulado en una unidad, salvo este recurso ortopédico imaginario que pone todos los órganos del cuerpo en algo que no es sino similar a una bolsa y que es la superficie de la piel, es decir, el yo como el límite de todo lo que es perceptible visualmente del cuerpo.

El efecto del lenguaje fundante, singularizado en cada sujeto por el S1, define también la singularidad de la percepción de la realidad, pero también de lo que no se percibe de la realidad, y produce y reproduce a su vez, los efectos imaginarios subsecuentes sobre el orden del mundo. Simbólico e Imaginario —conceptos introducidos por Lacan— determinarán así el conocimiento y el ordenamiento de la realidad. De otro modo: la realidad simbólica o imaginaria depende de la relación del sujeto con el lenguaje. El umbral de la realidad del mundo se construye en la medida en que se construye el yo y su libido. Libido es el concepto que aparece en el seminario sobre *Los escritos técnicos de Freud*, en el capítulo de la *Tópica de lo imaginario* (1953-1954 [1986]),

---

34. Es evidente que la discusión sobre las estructuras de personalidad en psicoanálisis —neurosis, psicosis y perversión— esclarecen que no hay una única vía en que los humanos sostienen una relación epistémica con el mundo; para decirlo de manera simplificada, esta relación es simbólica-imaginaria para la neurosis, imaginaria-real para la psicosis y simbólica-real para la perversión.

donde Lacan definirá, siguiendo a Freud, que es aquella energía sexual del yo, es decir, libido del yo, que se dirige a los objetos. Freud ya había descrito la función de la libido en la neurosis y la psicosis, para diferenciar la relación que cada una de estas estructuras tiene con la realidad. Así, en la neurosis la libido se dirige a los objetos externos (libido objetal), mientras que en la psicosis, la megalomanía demuestra los efectos de deformación alucinatoria de la libido que se dirige al yo.

Antes de la aparición de un sujeto —como sujeto humano, es decir, un hablante—, hay únicamente lo que se podría denominar un viviente; es en el cuerpo orgánico, no desprovisto de su capacidad de goce, en esa versión de cría humana, donde el lenguaje introduce el sentido de la subjetividad, separando lo viviente de lo humano, lo real del lenguaje, la carne del sujeto y separando la naturalidad biológica del sujeto del lenguaje. Así, la función del lenguaje tendrá, para el psicoanálisis, la función de la fragmentación, la separación. Este significante primario constituirá la subjetividad articulada con el lenguaje y la inconsistencia del “ser” para el sujeto humano. Lacan definirá entonces al lenguaje como el “ser” de todo humano hablante (1964). El sujeto mítico en su estado inicial es el efecto fundante que produce la presencia del lenguaje sobre el ser biológico; el lenguaje constituye así la dimensión ontológica o el “ser” en la criatura humana; a partir de este instante, que podemos denominar el “instante mítico del sujeto”, ya que no se puede precisar su aparición en la fenomenología de los hechos, éste dejará manifestar la pulsión, esta instancia mediadora entre el cuerpo y el psiquismo.

Hay un elemento más que nos interesa destacar a propósito de esto, y es esa ausencia radical de relación que existe entre la realidad, los significantes y las representaciones mentales —diremos—individuales. Es decir, la realidad sólo es posible para el sujeto del conocimiento en su imaginación y el lenguaje sólo mantiene con la realidad y con la imaginación una relación semántica. Esto equivale a señalar que las pautas sonoras no son los objetos de la realidad, sino sólo los representan.

La ilustración en el campo de la psicología es aquí pertinente cuando, por ejemplo, se le pide a una persona que se dibuje a sí mismo. El gráfico del papel que el sujeto elabora de sí mismo, es sólo eso, un gráfico, inclusive trazos de tinta o carbón; y aunque representa una imagen individual, no es precisamente la imagen mental que el sujeto se ha formado de sí mismo. Esa imagen está por decirlo de algún modo en la mente del sujeto y es intransferible a un papel tan fielmente como se presenta en la mente; pero es evidente que hay un juicio en el dibujante que pretende identificar en aproximaciones sucesivas los trazos del dibujo a la imagen mental. Por lo tanto, el dibujo tampoco es la realidad misma, es decir, la figura individual. La realidad sólo puede ser representada a través de imágenes mentales como formas en que los humanos se relacionan con esa realidad. Este es el campo de las representaciones en el que el gráfico en el papel, representa precariamente la imagen mental y la imagen mental representa —por tanto precariamente— la realidad. Pero además esta relación que se tiene con la realidad

constituye los que podemos denominar “la tragedia del conocimiento humano”, ya que ninguna se corresponde sino sólo por una relación semántica, es decir, en última instancia son representaciones individuales de una realidad inasible —y hay que añadir—, por tanto subjetivas.

## **Dos tensiones del razonamiento cognoscente**

A partir de esta presencia primordial del lenguaje, el cuerpo ingresa en el progreso de la coordinación de las acciones articuladas que progresivamente le permite al niño el dominio de su cuerpo. La coordinación de la integración motora adquiere así un proceso sincronizado imaginario sobre la base de una estructura significativa que subyace a toda experiencia positiva: *“Es ésta la aventura imaginaria por la cual el hombre, por vez primera, experimenta que él se ve, se refleja y se concibe como distinto, otro de lo que él es: dimensión esencial de lo humano, que estructura el conjunto de su vida fantasmática”* (Lacan, 1953-1954 [1986]). Este es el mayor hallazgo en el campo de la dialéctica imaginaria: la imagen en el espejo construye la imagen de sí mismo como diferente de lo que él mismo es. La identificación a la falta de la madre tiene así un efecto unificador, narcisístico de la realidad corporal y, en tanto adquiere una consistencia yoica, se constituye en el umbral de lo que se puede percibir y de todo conocimiento sensible de la realidad. Este significativo maestro es tal, porque es el núcleo de todas las identificaciones posteriores posibles.

En este punto se explica el proceso de la identidad donde se constituye a su vez el principio del suceder psíquico, de todo conocimiento del otro y de todo razonamiento lógico, que en el pensamiento humano y en las ciencias, aparece como la necesidad y hasta la inercia de construir identidades e igualdades entre elementos lógicos, cuyo modelo fundamental lo ha establecido la matemática como modelo científico por excelencia. El yo, instancia del psiquismo con el que todo humano se relaciona con la realidad del mundo, desarrolla su dinámica de representaciones a través de la dialéctica de lo imaginario. De la presencia fundamental del lenguaje y de su consecuente efecto imaginario, se derivan dos principios del suceder psíquico y hasta dos tensiones contrapuestas y simultáneas, que no son más que los principios epistemológicos de la ordenación y humanización del mundo:

- el primero, está dado por la función del significativo en la subjetividad, por esa función primordial del lenguaje y que propone la fragmentación significativa de la realidad, su división, parcelación y fragmentación de los objetos, a cuya consecuencia la ciencia ha producido la histórica multiplicación de los objetos epistémicos de la realidad;
- el segundo, es la presencia de lo imaginario, que como principio del suceder psíquico propone la tensión hacia la unidad presente en los modelos ecuacionales

que formulan las identidades matemáticas y las vinculaciones interdisciplinarias de complementariedad discursiva y de articulación de los sistemas teóricos, que han tomado en nuestro tiempo vigencia en la obra de Edgar Morin bajo su propuesta de la *teoría de la complejidad* y de unir los conocimientos.

Según el primer principio, el conocimiento disgrega, desmenuza los objetos hasta identificar las partículas más insignificantes del cosmos para representarlos en el lenguaje matemático. Por otro lado y desde la identificación primaria sobre la base del significante primordial, el lenguaje produce en el pensamiento la inercia de la unificación de la realidad; desde entonces lo más diverso y disímil, los objetos de la realidad concreta, lo conocido en la ciencia, puede articularse en una lógica y en un orden, a condición de que el psiquismo sea capaz de encontrar entre aquellos elementos rasgos comunes. Y sabemos que sí los encuentra.

¿No es aquí donde se funda además la necesidad lógica del pensamiento? No sólo en lo relativo a las ciencias llamadas duras, sino a las formalizaciones de las ciencias sociales, más bien dependientes absolutamente de planteamientos conjeturales lógicos. El universo, el cosmos y toda realidad posible y diversa, puede ingresar en el orden de los rasgos para articularse, a su vez, en la organización formal a través su ordenamiento y clasificación lógica. Realidades concretas y abstractas pueden integrarse en la lógica de la unidad y de la igualdad.

Esta inercia es de tal modo fundamental, que la concepción que del mundo construye el sujeto del conocimiento, desde las formalizaciones matemáticas y lógicas, nunca se separó de la fascinación por la identidad; el narcisismo nunca se desprendió de la racionalidad y de ese producto que se fundó con Descartes bajo la estructura de la ciencia moderna. Esta inercia nunca se desprendió tampoco del avance de las ciencias, de las disciplinas fundadas en la matemática, tales como la física y la química; ni siquiera se desprendió de la lógica formal, ni de la lógica de clases ni de la lógica de conjuntos, tanto así que hizo de la razón matemática el fundamento de la certidumbre sobre la realidad, que como podemos ver, no puede menos que ser, en todos los casos, ilusoria. La certidumbre del número en su reducción de los sentidos nunca fue tan radical. La dimensión de la imagen constitutiva del yo y el desarrollo de la visión para el conocimiento de la realidad, ha predominado sobre las formas de conocimiento positivista de la realidad y de la corriente del iluminismo moderno durante siglos. Desde el pensamiento clásico griego sobre el cosmos, el sujeto del conocimiento no ha hecho más que ordenar su realidad a su imagen y semejanza. La ciencia no hace más que ilustrar este juego de rasgos en complejas demostraciones ecuacionales.

La igualdad  $a=a$  formalizada en la matemática desde la antigüedad griega no responde sino a esta inercia del pensamiento por la similitud entre los elementos. Aristóteles (384-322 a. C.) ya había definido la identidad en términos matemáticos en relación a

la unidad del ser, unidad de una multiplicidad de seres o unidad de un solo ser tratado como múltiple, por ejemplo, cuando una cosa se dice que es idéntica a sí misma. Leibniz (1646-1716) por su parte, había denominado a esta identidad ( $a=a$ ), ontológica o real y la diferenciaba de la identidad lógica o formal ( $a=a'$ ) que sería aquella en la que un elemento es identificable a otro distinto.

Pero la unidad es sólo una ilusión provista por la fascinación de la mirada estructurante del Otro ya que en lo real el cuerpo seguirá desarticulado, y por tanto la realidad. Lacan encuentra en este punto, la anticipación de lo psíquico sobre la prematuridad en el estadio del espejo; la imagen total, fascinante por su unidad, se anticipa a la articulación y coordinación motora real del cuerpo: *“Esta formación se desvincula así del proceso mismo de la maduración, y no se confunde con él”* (Lacan, 1953-1954 [1986]). Es decir, el principio del suceder psíquico, el pensamiento y la idea de sí, se anticipan al desarrollo biológico.

Toda esta constitución primaria en el infante es sin duda un proceso de los primeros meses, desde la prematuridad, hasta que su desarrollo neuronal, en los primeros cinco meses, le permite al niño construir en la lógica primaria del placer y del displacer, en la que la imagen del otro, se estructura en el campo de la realidad visual, realidad psíquica sobre la que el niño puede también curiosamente manifestar las primeras reacciones de agresividad al otro: la estructuración del yo es un proceso que no sucede sin competencia y sin la movilización de las pulsiones agresivas y destructivas dirigidas hacia el otro. De esta lógica se deducen todos los procesos de segregación racial, social, económica, de marginación y exclusión, etc., de que es capaz el sujeto humano. Son estas las temáticas que se vienen trabajando en la sociología contemporánea latinoamericana y boliviana: etnicidad, raza, género y religión como campos de conflicto y lucha por los sentidos.

## **El imaginario social**

Esta dialéctica de lo imaginario constituye la misma base lógica sobre la que se desarrolla la dinámica de la construcción de las identidades en el campo social. Los procesos lógicos de construcción de identidades y por tanto de hegemonías, de luchas, de reivindicaciones, de conquistas y empoderamientos son explicables, así como lo son en la dimensión individual, por el efecto de lo imaginario en la constitución subjetiva humana.

Una ilustración de estas lógicas imaginarias en la que ingresa un concepto fundamental para la comprensión de lo social y que es la construcción de los sentidos, está acuñado por Pablo Vila. Es absolutamente ilustrativo ver cómo los procesos sociales, desde la perspectiva de los discursos, son accesibles por la disposición de una epistemología social que se sustenta en las construcciones imaginarias.

Para Pablo Vila (1995)<sup>35</sup> —para citar un autor que ha abordado el imaginario social y las referencias categoriales con las que los individuos y los grupos interactúan—, la construcción de las identidades supone procesos de lucha social por la construcción de los sentidos, es decir, se trata de una lucha que se da en el campo o el escenario de los significados y del lenguaje, de los códigos; esta lucha supone además una confrontación con los sistemas clasificatorios hegemónicos. Se entiende que la construcción de los sentidos está articulada de manera indisociable con la construcción de las identidades. Vila concibe la identidad como una construcción narrativa, discursiva, es decir, sólo se puede saber de ella en la medida en que los individuos hablan, y es en la medida en que hablan que son capaces de construir un sentido de su propia realidad, como la verdad de su propia experiencia, mediante la arbitrariedad con la que son construidas las taxonomías para clasificar al otro.

La lucha por el sentido implica además la necesidad de la desacreditación de los otros discursos, hasta que los nombres y los rótulos del propio discurso “queden fijados”, es decir, forme parte del “sentido común”, como confirmación de la “construcción de la hegemonía” (Gramsci, 1975; cit por Vila, 1995). Planteado así, la verdad sobre la realidad y el ajuste discursivo sobre ésta, resulta arbitraria y en función de las particularidades del contexto histórico del grupo social donde se da. La aceptación de los nombres y los rótulos sería la victoria hegemónica del sentido. Pero además todas las relaciones con los otros, todas las posiciones son instancias de construcción de los sentidos, de las verdades y las identidades como elementos correlativos, y a su vez, estas posiciones redefinen las relaciones sociales. Los individuos y los grupos toman de la coyuntura histórica y de la cultura, los elementos simbólicos, rasgos y discursos, que les permiten estructurar su identidad.

Para Foucault (1970), el asunto bordea la pregunta de la medida en que el discurso social, acepta o rechaza estas formas de nombres y rótulos; son procesos de negociación en los que se estructura la identidad donde el Otro, tal como lo entiende Lacan, sanciona la vigencia del sentido; así que *“lo que se habla y quien puede hablar, son cuestiones relacionadas con el poder”* (Parker, 1989; cit. por Vila, 1995).

A partir de la propuesta de Gramsci retomada por Vila, es posible situar en la victoria del sentido, el carácter epistemológico del discurso, de la verdad sobre la realidad y de la identidad. La identidad adquiere así una dimensión de categoría epistemológica de la

---

35. Pablo Vila es profesor asistente de sociología en la División of Social and Policy Sciences, University of Texas-San Antonio, 6900 North Loop 1604 West, San Antonio, TX 78249, USA. Ha realizado investigaciones en Argentina, México y los Estados Unidos, y ha publicado diversos artículos sobre temas de cultura e identidad: entre sus publicaciones están: *El “otro” en las narrativas de juarences y paceños* (1993), *Sistemas clasificatorios y narrativas identitarias en Ciudad Juárez-El Paso* (1996), *Las disputas de sentido común en la frontera norte. Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones* (1996), *Narrative Identities: The Emplotment of the Mexican on*

construcción social y discursiva de la realidad, que interpela, desde sus propios sistemas clasificatorios, los sistemas clasificatorios de los otros:

*“Esto es así porque toda interacción social siempre es, entre otras cosas, una interacción con el otro como “categoría”, ya que la única manera que tenemos de conocer al “otro” es a través de la descripción que hacemos del mismo, y esta descripción hace uso intensivo de los distintos sistemas clasificatorios de que disponemos en un particular contexto cultural” (Vila, 1995).*

Es decir, no sólo narramos la identidad nuestra, sino que al hacerlo, narramos la identidad de los otros. Esta es justamente la fórmula lacaniana “yo es otro”. El otro es la dimensión del conocimiento de la realidad, social y física, pero además, del desconocimiento de uno mismo; el otro es una categoría con la que los individuos se relacionan. Así, lo que dice y hace el otro, tiene sólo sentido en la medida en que forma parte del registro de las categorías y taxonomías construidas. Este conocimiento funciona como un modelo cognitivo que es compartido en un grupo social, donde las acciones y discursos individuales cobran sentido y orden. De todo esto se obtiene como consecuencia que sólo la función narrativa, es decir, el uso del lenguaje, puede dar cuenta de la forma de protagonismo en el campo del discurso y en la lucha por los sentidos, el tipo de personaje que asume ser el sujeto en su propia historia como forma argumentativa de su construcción identitaria.

Es necesario reconocer evidentemente, en el discurso de Vila, la vertiente lacaniana de la formulación de la dialéctica imaginaria, aunque en ningún momento éste cite su nombre ni su obra.

Pero además todo esto sucede de la misma forma en que Kuhn (1997) plantea la lógica del establecimiento de un paradigma científico y su vigencia como “ciencia normal” en el campo de la epistemología de las ciencias. Para Kuhn la ciencia normal es aquel modelo científico que es aceptado por una comunidad de científicos en una circunstancia determinada y mientras responda a las expectativas de un grupo social. Lo que es verdad en una determinada época y lugar no lo es después o en otro lugar. Podemos encontrar una equivalencia entre el “sentido común” social y la “ciencia normal” de la comunidad de los científicos. A fin de cuentas, los procesos mentales del conocimiento científico sobre los objetos de la realidad y la elaboración sistemática de las taxonomías, proceden de la misma forma que el conocimiento de los seres humanos y las taxonomías sobre ellos. En todo caso tanto en las ciencias como en lo social, se trata de construcciones humanas que no son, de ninguna manera, naturales ni neutrales. La voluntad de poder las atraviesa absolutamente porque los procesos en los que se desarrollan están en las vías de la construcción de las hegemonías.

La lucha por el sentido no sólo permite a los individuos y los grupos una unidad simbólica sino que define un “ser y estar” en un tiempo y espacio.

De esta forma, el conocimiento sobre la realidad es tan precaria que Borges so-  
lía divertirse preguntándose el lugar donde podía encontrarse: ¿acaso en los libros de  
las bibliotecas?, ¿o existe cuando alguien lee los libros?, ¿realmente existe?, ¿dónde  
está?: “*Es aventurado pensar que una coordinación de palabras (otra cosa no son las  
filosofías) pueda parecerse mucho al universo*” (Borges, cit. por Mateos, 1998). Pero  
además como si esto fuera posible, es decir, asimilar el discurso con la realidad misma,  
el conocimiento de la realidad es, para Borges, una aventura únicamente del lenguaje.

## Observaciones finales

Está claro, a estas alturas, que el conocimiento como tal, no es un objeto concreto,  
que se pueda pesar, medir, observar, sino algo que se produce como una configuración  
de sentido por el uso del lenguaje, de modo que no se da sino sólo en la articulación de  
sus semantemas y morfemas.<sup>36</sup> Asumido así el conocimiento, nos percatamos inmedia-  
tamente que éste no puede ser localizarlo en lo concreto del cerebro, ni en los libros,  
sino en el devenir de una articulación discursiva en la que pueden producirse siem-  
pre sentidos indefinidos, que sujetos a la lógica pueden ser más o menos verdaderos y  
precisos, pero también falsos e imprecisos. La cualidad de lo falso o verdadero estará  
definida por los principios de los cuales se parte. No es éste sin embargo el tema que  
nos ocupa aquí.

Hubo un mito científico que ocupó el tiempo de algunos investigadores en ciencias  
médicas hacia la primera mitad del siglo XX, época en que la curiosidad por descubrir  
los procesos del pensamiento, el conocimiento, inteligencia, sus cualidades, investigar  
su medición, etc., produjo en algunas indagaciones afirmar que el tamaño y peso del  
cerebro estaba directamente relacionada con la inteligencia y el nivel de conocimientos  
que una persona podía tener. La idea indicaba que de algún modo la información se acu-  
mulaba en alguna parte de la masa encefálica, como si el conocimiento como tal, tuviera  
una cualidad física que le permitiría ocupar algún espacio concreto en la consistencia de  
la masa encefálica. Claro que era difícil comprender, por otra parte, cómo cada vez que  
los individuos conocían algo más, el cerebro no aumentaba de tamaño necesariamente.  
Entonces se decía que esto no sucedía porque obviamente el ser humano también es un  
ser capaz de olvidar, etc.

Cuando mencionamos el concepto de articulación lógica de un lenguaje, es evidente  
que nos referimos a relación que tiene el conocimiento con el concepto de verdad, de  
modo que se puede denominar conocimiento verdadero, todo aquel saber que represen-

36. *Semantema*: unidad léxica provista de significación. *Morfema*: Elemento significativo más pequeño del enunciado, indivisible en unidades menores portadoras de sentido.



ta de la manera ilusoriamente precisa, para una comunidad científica, o para un grupo de personas laicas e incluso una sociedad, los elementos de la realidad. La posibilidad de lograr un efecto de verdad, es evidentemente un efecto del lenguaje y su articulación en la que se produce el sentido. No hay sin el recurso del lenguaje, una posibilidad de verdad y por lo tanto ni siquiera de falsedad. En el sentido saussuriano, la articulación de las palabras producen el sentido y ninguna de ellas, en tanto unidades, es por sí misma una representación precisa de la realidad. Que las articulaciones de palabras sean sólo una representación, quiere decir que no son la realidad misma. Esta ilusión de precisión en el campo de la ciencia se produce como un efecto a partir de las modulaciones conceptuales. De modo que la realidad se construye en la articulación del lenguaje, con las palabras de entre las cuales emerge el sentido<sup>37</sup>.

El conocimiento científico especializado y experto, no es sino una construcción depurada en estas modulaciones lingüísticas. Las palabras en esta dimensión y en cualquiera, representan así, cosas posibles de comprobación empírica, pero también en el ejercicio de lo deducible, elementos de construcción no empíricos. En la medida en que el científico y las circunstancias que lo rodean, permitan un mayor ejercicio discursivo, es decir una depuración de su interpretación y representación de la realidad, habrá lo que se llama la emergencia de un nuevo saber, cuyo éxito estará asegurado por su grado de utilidad en la demanda de la sociedad capitalista<sup>38</sup>.

El conocimiento, de materia inmaterial, en sus elementos relativos al lenguaje es, entonces, como tal, una “nada”, es decir, sentido, ficción inclusive. Pero no por ser imaginaria o ficticia una realidad deja de tener efectos en las relaciones de los sujetos con la realidad y en las relaciones entre los individuos y de éstos con sus grupos.

Esta definición implica que no es posible una universalización de los conocimientos científicos, porque de hecho la producción de un conocimiento, así como su validez, está sujeta a diversas circunstancias, sociales y principalmente políticas, ya que responde a las expectativas de grupos hegemónicos<sup>39</sup>.

Por una dialéctica interna, en el desarrollo desenfrenado de la ciencia, se ha ido produciendo, desde sus inicios, una fragmentación de los saberes correlativa a la frag-

---

37. “*Le fue dado el lenguaje, esa mentira*”, nos dice Borges en *Los dones*. 1984.

38. Quereamos destacar cómo el avance de la ciencia ha generado la actual sociedad capitalista de bienestar en la cultura occidental. La ciencia que Kuhn llama “normal”, es aquella que responde a los intereses y necesidades de un grupo social y que, en la medida en que otro conocimiento responde menor, puede ser sustituido. La “ciencia normal” lo es respecto de la norma de la comunidad según Kuhn. “*El conocimiento científico como el lenguaje, es intrínsecamente la propiedad común de un grupo o no es nada. Para comprenderlo tendríamos que conocer las características especiales del grupo que lo crea y lo usa*”. Chalmers, Alan. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Ed. Siglo XXI, México, 1982.

39. El problema de la ciencia es enunciar las condiciones universales sobre las que ésta se fundamenta. No hay una ciencia universal porque no hay tampoco una racionalidad universal y ahistórica que garantice una teoría como más verdadera que otra. (Kuhn, citado por Chalmers, Alan. Ob. Cit.) Según Chalmers, quien considera a Kuhn un relativista, afirma que una teoría puede resolver problemas, predecir, etc. y no por esto va a ser considerada científica por otro grupo.

mentación de los objetos de estudio, de modo que en el actual momento histórico, son incontables las disciplinas y los campos de conocimiento que se han vuelto campos de especialización y de conocimientos expertos sistemáticamente delimitados, que aunque cuentan con una evidente vinculación entre ellas —mediante lo que se ha denominado inter, multi y transdisciplinario—, pueden al mismo tiempo desarrollarse con cierta autonomía. No hay manera de frenar esta fragmentación del conocimiento.

En la perspectiva de Pierre Bourdieu, el conocimiento es algo al que puede adjudicársele un valor, que se puede acumularse como un capital; sus cualidades pueden permitir una diferenciación de clase entre los que saben y los que no saben, puede crear exclusiones e inclusiones de individuos y de sociedades, puede permitir representarse la idea de un avance en la historia.

La producción científica ha creado toda una serie de imaginarizaciones de los científicos sobre la propia ciencia. Pero no puede dejar de observarse que definitivamente la racionalidad de la ciencia moderna —esa forma de pensar que predominó durante siglos— orientó el pensamiento por el camino de la acumulación capitalista, justificó la acumulación desmedida del capital en países y personas específicas, acentuó las profundas diferencias sociales, las diferencias intelectuales, la degradación de las culturas no occidentales; negó la palabra a otros saberes no occidentales y no científicos, y desconoció las costumbres, la historia y formas de vida de culturas milenarias; ignoró y relegó las cualidades de la subjetividad, separó la ciencia de la vida y de la convivencia humana; el ejercicio racional fragmentador de la realidad, incrementó las posibilidades de deterioro del medioambiente y ha puesto actualmente en riesgo el equilibrio de la subsistencia de los habitantes de este planeta. Pero entonces, el conocimiento y el pensar tiene efecto sobre las realidades políticas, sociales, culturales, sobre la vida, sobre el medio ambiente.

La dimensión política es el campo donde los sujetos tienen la posibilidad de dar contorno a representación del mundo, al ordenamiento cognitivo de la realidad social; la política es el campo donde los individuos y los grupos tienen a disposición una escena para mostrar sus más abigarradas pasiones; a eso le llamamos ideología.

El problema con la aplicación del enfoque positivista a las ciencias sociales está no sólo en la negación sistemática de la presencia de la subjetividad en todos los procesos, sino, como lo podemos ver, en las consecuencias ideológicas que se desprenden de ella.

Este giro epistemológico nos ha hecho ver que los individuos son importantes en la determinación de los procesos sociales, que las subjetividades ocultan aún campos inexplorados, que existen saberes no científicos que no son inferiores a los conocimientos científicos, porque además tienen efectos sobre la realidad, ya que son indispensables para la vida en común; hemos empezado a comprender que no existe cultura superior y que las voces de los sectores sociales antes invisibilizados, quieren ser parte de este

escenario social tanto como cualquiera de nosotros. Estamos en un escenario en el que vemos emerger identidades y voces nuevas y empezamos apenas a comprender que no hay, a estas alturas, racionalidad alguna que pueda oponérseles.

## Bibliografía

Carvajal, Eduardo y otros

1982 *Introducción a Lacan*. Buenos Aires. Lugar editorial.

Chalmers, Alan

1982 *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México. Ed. Siglo XXI.

Freud, Sigmund

1913 *Tótem y Tabú*. Obras Completas. España. Ed. Biblioteca Nueva.

1921 *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras Completas. España. Ed. Biblioteca Nueva.

1929 *El malestar en la cultura*. Obras Completas. España. Ed. Biblioteca Nueva.

1914 *Introducción al narcisismo*. Obras Completas. España. Ed. Biblioteca Nueva.

1920 *Tres ensayos para una teoría sexual*. Obras Completas. España. Ed. Biblioteca Nueva.

1923 *Organización genital infantil*. Obras Completas. España. Ed. Biblioteca Nueva.

1923 *El yo y el Ello*. Obras Completas. España. Ed. Biblioteca Nueva.

Lacan, Jacques

1949 [1987] *Estadio del espejo como formador del yo tal como se presenta en la experiencia psicoanalítica*. En *Escritos I*. Argentina. Ed. Siglo XXI

1953-1954 [1986] *Los escritos técnicos de Freud*. Seminario 1. España: Editorial Paidós.

1965-1966 *Ciencia y verdad*. En *Escritos*. España. Editorial Paidós.

1973 *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. 1964. Libro 11. Argentina. Ed. Paidós.

1986 *Los escritos técnicos de Freud*. Seminario 1. España. Editorial Paidós.

1988 *La Tercera*, (Segundo seminario dictado en Roma en octubre de 1974). En *Intervenciones y Textos N°2*. Buenos Aires. Ed. Manantial.

- Miller, J.-Alain  
1987 *S' truc dure*. En Matemáticas II. Ed. Manantial. Argentina.
- Morin, Edgar  
1998 *Unir los conocimientos*. La Paz. Ed. Plural.
- Saussure, Ferdinand de.  
1972 *Curso de lingüística general*. Buenos Aires. Ed. Lozada.
- Varios autores  
2005 *Estados de la investigación: Cochabamba*. PIEB, CESU, DICYT-UMSS. Cochabamba.

### **Referencias de Internet**

- Vila, Pablo  
1996 Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones, en *Revista Transcultural de Música*, año 2. En <http://www.sibetrans.com/trans/trans2/vila.htm>. (Consultado el 20 de abril de 2008).

# Acercamientos a la epistemología de la comunicación

Jimena Salinas Valdivieso<sup>40</sup>

Con frecuencia, en ámbitos académicos y no académicos, se tiende a relacionar el fenómeno comunicación principalmente con el accionar de los medios masivos, sus mensajes y los efectos en las audiencias. Muchas veces percibimos que en el imaginario colectivo, “comunicación” equivale a la variada programación de la televisión por cable, la telefonía celular y los últimos y novedosos modelos de aparatos telefónicos, los avances y la revolución que trae consigo el Internet y el chat, etc.

Desde esa mirada, sesgada y errónea, se tiende a reducir las investigaciones y reflexiones sobre comunicación únicamente al campo de los *mass media*, minimizando las dimensiones y complejidad de este fenómeno. Sin embargo, más allá de los efectos que ocasionan los medios masivos, la comprensión de la comunicación se remite necesariamente a aquello que llega a ser su esencia, es decir, como un proceso psicosocial, cuyo estudio no podría estar desvinculado de todo aquello que inseparablemente corresponde a variados ámbitos.

Desde esa perspectiva, este trabajo pretende realizar un acercamiento a lo que se constituye un esfuerzo obligatorio e imprescindible en el estudio de la comunicación, como es la reflexión epistemológica.

## Un objeto de estudio complejo

Cuando Aristóteles (384-322 a. C.) y otros filósofos de esa época afirmaban que el ser humano es el más social de todos los seres debido a que dispone de la palabra, iniciaban la reflexión de un fenómeno complejo por su inherente naturaleza social y por situarse a la vez, en el ámbito de la individualidad y subjetividad de las personas.

---

40. Es comunicadora social e investigadora del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

La dualidad *no existe comunicación sin sociedad, ni sociedad sin comunicación*<sup>41</sup>, frecuentemente retomada por los estudiosos de la comunicación, remite su reflexión a la esfera de las ciencias sociales y humanas, reconociendo la inmanente vinculación entre los hechos sociales y los procesos comunicacionales, así como el rol fundamental de la comunicación en los procesos de socialización, desde las sociedades primitivas hasta las contemporáneas, en lo referente a la interacción y vinculación de los sujetos con sus semejantes, la organización de los miembros de una comunidad, la transmisión de patrones de vida, valores, modos de pensamiento, concepciones y visiones del mundo, el registro de ideas, experiencias y sentimientos que son preservados para generaciones futuras, etc.

Reflexionar acerca del objeto de estudio de la comunicación, las perspectivas teóricas y metodológicas desde las cuales se la aborda, exige realizar un esfuerzo por comprender los modos en que, bajo contextos históricos, sociales, económicos y políticos, las investigaciones sobre comunicación se vienen desarrollando, aportando con diferentes tendencias y formas de aproximación.

Al momento de determinar el objeto de estudio de la comunicación nos enfrentamos con la necesidad de visualizarla en sus múltiples dimensiones y en sus diferentes ámbitos, encontrándonos frente a lo que Erik Torrico denomina un “objeto multidimensional” (:19), sin que ello signifique perder de vista que la comunicación propiamente dicha, aquella que hace referencia a la esencia de este fenómeno (como diría Antonio Pasquali), es la referida a la interacción entre las personas, cuya comprensión amerita necesariamente ubicarse no únicamente en una perspectiva teórica y disciplinaria; sino, como sabemos, enriquecernos con los aportes de más de una ciencia.

No teniendo, aparentemente, un objeto de estudio claramente definido y ante la necesidad de recurrir a los aportes de otras ciencias<sup>42</sup>, surge el mentado debate para definir si la comunicación es o no una ciencia, discusión sustentada en el hecho que su comprensión resulta ser un esfuerzo realizado desde la psicología, la sociología, la lingüística, la ciencia apolítica y otras ciencias sociales desde sus contribuciones teóricas y metodológicas.

Ante lo anterior, lo más acertado resulta reconocer a la comunicación como un campo científico al cual aportan las diferentes ciencias, sin que por este hecho de múltiple dependencia y vinculación a estos saberes, se ponga en duda su cientificidad. Como sostiene Karam, *“la respuesta por la posible cientificidad de la comunicación no puede obviar lo que para otros ámbitos se ha dicho sobre el diálogo entre los distintos saberes*

---

41. Para Beltrán, Herrera, Pinto y Torrico, *“No solo que el ser humano en su condición individual de tal es inconcebible al margen de la comunicación sino que también lo es la sociedad humana, en su dimensión mayor”* (2008: 31).

42. Para Karam, esta dispersión hace que la comunicación pueda incumplir uno de los principios para la definición de un espacio conceptual como científico: su delimitación objetual. Sin objeto específico, de acuerdo a los paradigmas convencionales, no hay ciencia. Cfr. 2009: 3.

y disciplinas, tampoco se puede omitir lo que la filosofía de la ciencia dice así como los paradigmas emergentes para referir el diálogo entre los saberes científicos” (2009: 2).

Por lo anterior, comprendemos que debido a la naturaleza de su objeto de estudio, la comunicación será estudiada necesariamente desde los aportes teóricos y metodológicos que nos permitan comprender y explicar esa complejidad a la que hacíamos referencia, conformando de esa manera aproximaciones paralelas que para muchos autores asumen la figura de la multidisciplinariedad, mientras que para otros, constituye lo que se denomina la transdisciplinariedad.

Al respecto, Torrico aclara: *“La transdisciplinariedad supone la aproximación coordinada, simultánea y complementaria a un mismo objeto —a partir de su construcción metodológica— desde distintas miradas disciplinarias, a diferencia de la multidisciplinariedad, que opta por un acercamiento seriado y autónomo de varias disciplinas a un mismo objeto”* (2004: 22).

Desde una mirada similar, para Pineda de Alcázar: *“La transdisciplinariedad emerge pues como un camino metodológico para enfrentar la pérdida de las certidumbres teóricas en las ciencias sociales en general y en las ciencias de la comunicación, en particular”*. Esta autora resalta que de esa manera nos damos cuenta de la ruptura de límites, de fronteras en la constitución de los saberes, conformando un *“conocimiento multipolar, descentrado, ramificado y entrecruzado [...] dando paso a [una] visión no compartimentada, fragmentada, ni separada por disciplinas estrictas que solo permiten enfoques cerrados y parcelados sobre los problemas que abordan”* (2, 3).

Esas consideraciones resultan pertinentes para comprender la manera en que, desde diferentes posicionamientos, se ha venido estudiando a la comunicación, las mismas que a continuación resumimos.

## **Miradas epistemológicas en el estudio de la comunicación**

En *Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación*, Erick Torrico (2004) sistematiza las etapas y posturas epistemológicas desde las cuales se ha venido estudiando los fenómenos comunicacionales. Para él y otros investigadores, queda claro que en un primer periodo en dichos estudios, ha predominado una mirada funcionalista centrada en averiguar los efectos de los mensajes de los medios, propuestas que enriquecidas con los aportes de la psicología conductista y la semiología, configuraron un campo de investigación en el que se consideraba a los medios, sus mensajes y sus efectos como el *“factor motivacional o inductor del cambio social y el desarrollo”*.

Es en ese periodo (1927-1963), a principios del siglo XX y marcado por la Primera y, más tarde, la Segunda Guerra Mundial, cuando las primeras investigaciones sobre co-

municación masiva visualizan a este fenómeno naciente<sup>43</sup>, desde una mirada que otorgaba un indiscutible poderío a los medios y sus mensajes, con la capacidad de moldear “*las débiles y manipulables mentes de los receptores*”. Corresponden a esta etapa los denominados estudios de la Teoría de la “Aguja Hipodérmica”, que desde una mirada conductista identificaban en los mensajes de los medios un poder casi divino, capaz de influir de manera determinante en las acciones de los sujetos, al extremo de convertirse en fuertes estímulos que ocasionarían la respuesta buscada por un emisor también todopoderoso. De manera similar, los aportes funcionalistas, inicialmente representados por los trabajos de Lasswell y sus seguidores<sup>44</sup> que, planteando el tema de los efectos de los medios, configuran un campo de estudio, de entrada fértil, en el que no resultaba difícil encontrar la confirmación a los supuestos teóricos que más tarde serían cuestionados por sus mismos creadores.

En el segundo periodo (1947-1987), desde una mirada crítica, el estudio de los medios masivos y los fenómenos políticos, sociales y económicos vinculados a su desarrollo y desenvolvimiento, las investigaciones visualizan los “factores y espacios de lucha ideológica”. Prevalcen los cuestionamientos a los órdenes sociales, sustentados en la Corriente Marxista, construyendo referentes académicos en las investigaciones de la “Escuela de Frankfurt”, encarando los hechos sociales y los procesos comunicacionales como resultado de relaciones de producción y cuestionando las desigualdades que dicho sistema alimenta. Pensadores como Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Theodor W. Adorno corresponden a la llamada “Primera Generación de la Escuela de Frankfurt”. En el marco de las investigaciones realizadas en el ámbito de los Estudios Críticos, se va delineando la Teoría de la Industria Cultural en la que se prioriza el análisis de la relación entre el mercado y la cultura (cfr. Torrico, 2004: 51-53).

Las denominadas Teorías de la Sociedad de masas, cuyos planteamientos sustentan los primeros estudios sobre el impacto de la comunicación masiva, resaltan el hecho de que “*el crecimiento de las sociedades industriales ha erosionado los vínculos sociales y familiares de los individuos, masificándolos y aislándolos de sus grupos primarios y de referencia; siendo los siguientes factores, entre otros, los que han influido en la generación del concepto sociedad de masas: las división del trabajo, la organización industrial a gran escala, la producción automatizada de mercancías, las densas concentraciones de población urbana, el crecimiento de las ciudades, el aumento de movimientos políticos masivos basados en la extensión del voto a las clases trabajadoras*” (Swingewood, 1981. Cit. por Lozano, 1996: 38).

---

43. Nos referimos a lo que en su momento fue la invención de los medios masivos y a los impactos que, como toda novedad trae consigo en el ámbito social, en los usos y costumbres vinculados a la comunicación, al entretenimiento y a la información, cuya historia se remonta a finales del siglo XIX, cuando empiezan a circular los primeros periódicos en Estados Unidos y proyectarse las primeras películas de los hermanos Lumiere; mientras que la radio iniciaba sus emisiones a principios de los años 20 y la televisión a mediados de los 40.

44. Destacan los trabajos de Lazarsfeld, Berelson, Shannon y Weaver, Lewin, etc. Cfr. Torrico, 2004: 129.



Desde esa perspectiva, el Enfoque Aristocrático, sustentado entre otros en los trabajos de F. Nietzsche, defiende la idea que la sociedad debe, necesariamente, ser administrada por una élite de intelectuales, siendo el hombre masificado incapaz de autogobernarse, noción compartida por Ortega y Gasset y Eliot, que calificaban a las masas como un ente sin atributos, cuya cultura “*vulgar y nociva, [...] así como su participación en los destinos de las sociedades industrializadas*” es promovida por los medios masivos de comunicación (cfr. Ídem: 40).

Desde otra tendencia, los estudios provenientes de la denominada Escuela de Frankfurt van a acusar a los medios masivos de comunicación de “*manipular ideológicamente a las masas, inculcándoles una falsa conciencia que les hace creer que viven en sociedades justas y auténticamente democráticas*” (Ídem), cuestionando los sistemas de propiedad y control de los medios, que al estar en manos de la clase dominante, se convierten en herramientas de manipulación y reproducción ideológica.

Como nos hace notar Lozano, si bien ambos enfoques presentan opiniones divergentes respecto al accionar de los medios, los dos coinciden en considerarlos como agentes poderosos, capaces de “*influir y manipular directamente a los individuos debido a la masificación y el aislamiento social de los mismos*” (Ídem: 41).

En un tercer periodo (1987-2001) la investigación hace énfasis en la “(re) construcción de identidades y la articulación de la sociedad global tecnologizada”. Se distinguen los enfoques vinculados a los Estudios Culturales, la Recepción Crítica, las Mediaciones, el Consumo Cultural, los Frentes Culturales, etc. (Torrico, 2004: 127).

Desde la mirada de la cultura, las investigaciones sobre comunicación desentrañan elementos vinculados a la subjetividad de los sujetos y las comunidades, la construcción de lo simbólico y la asignación de significados, privilegiando su estudio en los espacios cotidianos, representados por la familia, la escuela, el barrio, el mercado, etc., considerando además el ámbito de los medios masivos de comunicación.

En ese periodo, la producción investigativa protagoniza un giro epistemológico significativo, al volcar su mirada de la esfera de los medios y sus efectos en las audiencias hacia el ámbito de la subjetividad, las formas de apropiación de los mensajes y los factores que en ellas influyen.

Para Armand y Michele Mattelart (1989), es el momento cuando se produce un cambio de paradigmas de los estudios de la comunicación, pasando de lo sólido a lo fluido, valorizando la dimensión subjetiva, la experiencia cotidiana y el consumo (cfr. Gómez: 3). En un ensayo titulado *La Recepción: el retorno al sujeto*, estos autores plantean que “*un retorno al sujeto, que en América Latina reviste la forma genuina de un retorno a las culturas populares en su interacción con la cultura de masa. Lo que lo salvaguarda*

*del encierre en la problemática de un individuo despojado de su sociedad, que consagran las nuevas corrientes neoliberales” (Ídem, 1991: 10).*

Respecto a las tendencias que definen la cultura de masas, Humberto Eco, en su obra *Apocalípticos e Integrados*, supo analizarlas y confrontarlas, identificando también puntos contradictorios. Así, bajo la figura de los apocalípticos, se refiere a las tendencias teóricas que desde una visión marcadamente pesimista, abordan el estudio de la comunicación masiva en una sociedad donde la alta cultura y sus productos se ve amenazada por la irrupción de las masas y su cultura (cultura de masas), productos que *“ofrecen sentimientos y pasiones, amores y muerte, presentados ya en función del efecto que deben producir”* (Eco, 1998: 32).

Desde otra mirada, los *Integrados* defienden la noción de que *“la televisión, los periódicos, la radio, el cine, las historietas, la novela popular y el Reader’s Digest ponen hoy en día los bienes culturales a disposición de todos, haciendo amable y liviana la absorción de nociones y la recepción de información, estamos viviendo una época de ampliación del campo cultural, en que se realiza finalmente a nivel extenso, con el concurso de los mejores, la circulación de un arte y una cultura “popular”* (Ídem: 28). Sin embargo, este autor también resalta el hecho de que la postura de los integrados no se ha planteado si esa cultura popular surge de abajo o es más bien *“confeccionada desde arriba”*.

Eco concluye afirmando que *“cultura de masas”* se convierte, entonces, en una definición de índole antropológica (del tipo de definiciones como *“cultura bantú”*), apta para indicar un contexto histórico preciso (aquel en el que vivimos) en el que todos los fenómenos de comunicación —desde las propuestas de diversión evasiva hasta las llamadas hacia la interioridad— aparecen dialécticamente conexos, *“recibiendo cada uno del contexto una calificación que no permite ya reducirlos a fenómenos análogos surgidos en otros periodos históricos”* (Ídem: 34).

Por lo anterior, comprendemos que los productos de la cultura de masas, puestos a circulación en el escenario construido por la industria cultural, serán consumidos desde prácticas cotidianas, compartidas al interior de los grupos, pero que al mismo tiempo adquieren un sentido de apropiación en el que cada sujeto interpone elementos particulares. Así lo demuestran estudios de recepción realizados desde las corrientes de la Recepción Activa y el Modelo de las Multimediaciones, que destacan al receptor como sujeto activo, productor de sentidos, que se enfrenta al mensaje de los medios desde los que G. Orozco denomina *“repertorio cultural”* (1991: 29. Cit. por Lozano, 1996: 210).

En la actualidad, en el estudio de la comunicación se encuentran en la mira de las investigaciones los *“procesos de implantación, negociación o resistencia en la recomposición hegemónica global”*, por lo que resultan objeto de estudio fenómenos vinculados al determinismo tecnológico, a los estudios culturales, la Recepción Crítica (cfr.

Torrico, 2004: 127), así como los fenómenos de construcción identitaria, atravesados por los conceptos de nacionalidad y ciudadanía, entre otros. Los temas pendientes en la investigación de la comunicación actualmente se abordan desde las vertientes de los cultural studies británicos y una teorización sociocultural desde América Latina, sobresaliendo los trabajos de “*Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Guillermo Orozco, Rossana Reguillo, Raúl Fuentes y Muñiz Sodré*” (cfr. Ídem, 2004: 19).

Como hemos podido ver, desde diferentes miradas —unas veces complementarias entre sí y, otras veces prevaleciendo una sobre las otras— las investigaciones en comunicación se van desarrollando en el marco de la transdisciplinariedad, retando en la actualidad a concepciones que aislaban al fenómeno comunicacional de los diversos contextos en los que se mueve, obviando su complejidad y multidimensionalidad.

## Bibliografía

- Beltrán, Luis Ramiro; Herrera, Karina; Pinto, Esperanza; Torrico, Erick  
2008 *La comunicación antes de Colón. Tipos y formas en Mesoamérica y los Andes*. La Paz. Centro Interdisciplinario de Estudios de la Comunicación. S.e.
- Eco, Humberto  
1972 *Apocalípticos e Integrados ante la cultura de masas*. Barcelona. Ed. Lumen.
- Karam, Tanius  
2009 *Epistemología y Comunicación. Notas para un debate*. Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica especializada en Comunicación. Número 61.
- Lozano, R. José  
1996 *Teoría e Investigación de la comunicación de masas*. México. Ed. Alambra.
- Mattelart Michele y Armand  
1991 *La recepción: el Retorno al Sujeto*. Revista *Dia-Logos*. Nº 30.
- Ortega y Gasset, José  
2004 [1937] *La rebelión de las masas*. Ed. de Thomas Mermall.
- Pineda De Alcázar, Migdalia  
2000 *Los Paradigmas de la Comunicación: Nuevos enfoques teórico-metodológicos*.

Torrico, Erick

2004 *Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación. Enciclopedia Latinoamericana de Socio cultura y Comunicación.* Bogotá. Ed. Norma.

### **Referencias en Internet**

Gómez, Héctor

*(Re) Pensar la Comunicación y la Cultura. Consumos culturales juveniles en México. Un acercamiento hemerográfico.* Consultado en: <http://www.razonypalabra.org.mx/ anteriores/n53/hgomez.html>



# APLICACIONES



# **Empoderamiento sociocultural e investigación en la Universidad Mayor de San Simón**

## **Documento científico de análisis y propuesta**

Ruth Quintanilla G.<sup>45</sup>  
Adalino Delgado B.<sup>46</sup>

### **La investigación académica y la sociedad plural o diversa**

La actual situación política del país revela un proceso de cambio irreversible. El encubrimiento del otro<sup>47</sup>, que se propugnó con las últimas políticas de Estado neoliberal, ha sido insuficiente al proceso de empoderamiento de los excluidos, marginados y segregados de las decisiones públicas. La interpelación al Estado neocolonial ha sido intensa en los últimos años y no queda más remedio que iniciar un proceso de aceptación del otro.

El reconocimiento de la diversidad, la autoafirmación cultural y el empoderamiento de las sociedades colonizadas es un hecho; por tanto, las instituciones ya no pueden ser continuas al viejo proyecto del Estado colonizador y tampoco pueden reeditar el proyecto neo-colonizador del Estado neoliberal. En este contexto, el Estado boliviano promueve una serie de transformaciones profundas que, de hecho, busca iniciar un nuevo pacto social de inclusión, de consenso y aceptación de la pluralidad.

La educación, junto a la formación superior, no puede estar al margen de este proceso y es por eso que es imprescindible iniciar la construcción de una institucionalidad educativa para el cambio de la sociedad boliviana. La búsqueda de un nuevo modelo

---

45. Docente de la Carrera de Psicología y Directora del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

46. Docente de la Carrera de Psicología e investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

47. Enrique Dussel, en su libro *El encubrimiento del otro* (1994), describe que la modernidad desarrolló un sistema de vida, una filosofía y una epistemología que vinculados a un proyecto político negó al otro, al otro que sostenía una visión o proyecto de vida distinto, que en los hechos, son los otros que viven en una cultura diferente.



educativo se hace imprescindible y es importante que éste sea coherente con los procesos de reivindicación cultural, con la reconstrucción del Estado y con la proyección de un Estado que promueva la inclusión, el consenso y equilibrio como modelo de vida.

Las unidades de formación en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) deberían constituirse en respuesta a este proyecto de reconstitución del Estado. En cada carrera y en cada programa se deberían formar profesionales que reconfiguren el contenido de la actual educación en un espacio crítico, interpelativo, propositivo y constructivo. De esta forma, la Universidad Mayor de San Simón podrá responder a los nuevos desafíos de la educación con pertinencia científica y de aporte a la actual coyuntura cultural y política del Estado boliviano.

Hasta ahora, la educación superior ha estado limitada a la promoción de una educación coherente con el proceso de neo-colonización, con modelos de educación vinculados al instruccionismo o a la transferencia de conocimientos, donde el exagerado pragmatismo ha limitado la investigación y la producción de conocimiento; de esta forma, se cuenta con una formación superior acrítica y sumergida en las políticas sociales de dominación neocolonial, donde la cooptación de estudiantes creativos y propositivos a este sistema poco productivo de teoría y práctica científicas ha sido lo regular. Con todo, en la formación superior es imperiosa la de-construcción de sus modelos actuales y la construcción de un nuevo modelo educativo.

La Universidad Mayor de San Simón, por intermedio del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IIHCE), inicia la superación de estos vacíos y lo hace con un intento de persuadir a la comunidad facultativa (Facultad de Humanidades) en la toma de un nuevo posicionamiento epistémico. Concretamente, en la temática de investigación, de convivencia intercultural y de aceptación del otro.

Hasta ahora, la investigación fue y sigue siendo una de las tareas más postergadas del trabajo académico. La falta de reflexión epistemológica en el proceso formativo es fruto del exagerado pragmatismo e instrumentalismo de una formación superior caracterizada como “moderna”. En la mayoría de las cátedras y programas relativos a la investigación, se reducen éstas a impartir un contenido declarativo y no como práctica formativa; en este caso, no existe una clara diferenciación de la gestión de la investigación y de la gestión del trabajo de formación en investigación. Con todo ello se hace imprescindible retomar o iniciar una reflexión epistemológica del trabajo formativo y la investigación.

Con relación a la interculturalidad, la actual coyuntura de transformaciones sociales (de transformaciones culturales y cambio de la subjetividad de las personas) exige una innovación de la institucionalidad académica. La sociedad, en su conjunto, está siendo interpelada y en gran parte ya se ha asumido la diversidad y la pluralidad como un hecho

concreto; en este caso, es casi insostenible el mantenimiento de la epistemología moderna, de aquella epistemología positivista del conocimiento “verdadero” y “universal”.

El positivismo no sólo fue un modelo epistemológico, sino que se articuló a un proyecto de vida, a un proyecto de sociedad; es decir, a un proyecto sociopolítico, donde la acumulación desenfrenada del capital y el exacerbado individualismo, como visión de vida, son complementarios a este modelo epistemológico.

En los últimos tiempos de “modernización” del Estado, el positivismo cobró institucionalidad, y continuo al proyecto histórico se reforzaron estructuras de diferenciación y de negación del otro. Así, en la propuesta extrema del positivismo, la universidad tradicional optó por una diferenciación de su entorno, de la sociedad y de los otros. En los años 70, fiel a este modelo de diferenciación, la universidad se extendía a la sociedad (Dirección de Extensión Universitaria). En los años 80 se intentó recuperar al sujeto social del entorno y se trabajó el modelo de interacción universitaria; pero en este último tiempo, este avance de no diferenciación o negación del otro está siendo amenazada por los modelos de “universidad empresa” propuestos por el Banco Mundial y por algunos actores del propio sistema universitario. La universidad positivista se expresa en las propuestas de calidad, eficiencia, desarrollo sustentable o sostenible y otros dispositivos ideológicos que limitan la construcción de una universidad local y pertinente al abigarramiento social, cultural, económico lingüístico, histórico y hasta cognitivo.

La universidad de ahora expresa un positivismo institucional en su estructura, su administración y gestión del conocimiento; aunque, existen acciones iniciales que promueven la incorporación de contenidos de aprendizaje para un contexto intercultural y algunas reflexiones epistemológicas que incluyen una visión de vida en unidad, integridad, equilibrio o consenso.

La modernidad es un sistema de vida que se sostiene en la epistemología del siglo XVII (siglo de auge del logo-centrismo y antropocentrismo) y su hegemonía no empata con la sociedad plural y diversa; por tanto, ya no es posible la concepción de una sociedad mono-cultural y, de la misma forma, ya no es posible el mantenimiento de una mono-ciencia.

Ya entrando al tema de lo intercultural y la aceptación del otro, los grupos sociales de la sociedad plural han desarrollado proyectos políticos que reivindican derechos y, de a poco, cada uno de estos derechos está siendo reivindicado. Los derechos lingüísticos, por ejemplo, ya han sido reivindicados y en las propuestas de reestructuración del Estado ya se promueve la oficialización de las lenguas que conviven en la sociedad diversa. Esta reivindicación garantiza que, los grupos sociales originarios hablen de forma irrestricta su lengua e, inclusive, se eduquen en ella.

Estos derechos fueron postergados desde la implantación de los estados modernos, donde los hombres (y en menor proporción las mujeres) impusieron una religión, una forma de conocimiento y una sola visión de vida (el desarrollismo). La construcción de una sociedad plural no empata con la hegemonía de este discurso moderno y la reivindicación de los grupos excluidos desmonta cada vez más la filosofía moderna, la institucionalidad moderna y, junto a ello, la universidad moderna.

La emergencia de una nueva epistemología de equilibrio, consenso y unidad con el otro está articulado a los procesos de reivindicación de los derechos de los pueblos del contexto diverso; en este caso, existe un franco proceso de reivindicación de los derechos epistémicos, o sea, el derecho a desarrollar conocimientos propios.

Frente a este hecho, ¿cuál es la epistemología de la Universidad Mayor de San Simón? ¿Cómo debería ser el modelo de investigación que incluya las otras racionalidades de la sociedad plural? ¿Cuál es el proyecto académico que promueve la aceptación del otro? De hecho, desde el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se intenta introducir a un examen exhaustivo de la epistemología en la formación, en la investigación y en la producción de conocimiento.

La aceptación de la diversidad ha activado transformaciones en el contexto cotidiano (hábitos de vida y política social); pero, de a poco se están introduciendo acciones de cambio en el ámbito académico. Hasta ahora, en la academia aún no se ha activado la creación y construcción de hábitos de vida interculturales, de inclusión, consenso y equilibrio, que hasta ahora habrían sido limitados por una franca injerencia de modelos de vida importados, concretamente, de modelos de desarrollo y que, en más de las veces, no son coherentes con la diversidad social, cultural, lingüística, epistemológica y hasta cognitiva de Bolivia.

Finalmente, con el presente trabajo, se inicia una interpelación a la epistemología de la formación superior moderna, además de reflexionar y proponer proyecciones del trabajo de investigación. En el mejor de los casos, construir nuevas propuestas y lineamientos de trabajo en investigación, que superen el positivismo y que se replantee la gestión de la formación o profesionalización en la Universidad Mayor de San Simón, con el componente cultural y político pertinente al reconocimiento (aceptación) del otro, de la sociedad plural y diversa.

## **Deconstrucción de la investigación científica en la Modernidad en tiempos de cambio**

De acuerdo a la teoría del construccionismo social, entre cuyos representantes podemos citar a S. Moscovici y a D. Jodelet, el accionar conceptual científico sufre, tam-

bién, el efecto de procesos sociales y psicológicos; de manera, que conforme avanza el uso de los mismos, éstos van haciéndose parte del accionar cotidiano y van sufriendo transformaciones hasta “naturalizarse”; es decir, hasta convertirse en representaciones sociales o significaciones socialmente compartidas, que no permiten percibir el proceso de construcción que está detrás y dejan un “sentimiento” asociado de “ser de esa forma”. La ciencia, una de las instituciones fundamentales creadas en la modernidad, no deja de ser un objeto social que también ha experimentado todo el proceso descrito; sin embargo, la percibimos como un producto acabado generado por un conjunto de iluminados. El siglo XX constituye un periodo en el que se desmantelan estas instituciones y las concepciones que las sostienen; de acuerdo al planteamiento khunniano, el modelo de ciencia dominante hasta entonces entra en crisis como parte de un proceso mayor que afecta a toda una forma de pensamiento o de racionalidad. La crisis del pensamiento moderno implicó, también, la crisis de la ciencia o del conocimiento científico en su versión empírico positivista como fundamento; por tanto, a fines del siglo XX, y por medio de recursos epistemológicos “posmodernos”, como el análisis de “deconstrucción” propuesto por Derrida, es deconstruida. El análisis que presentamos a continuación refleja este proceso.

El pensamiento y las acciones vinculadas con la producción de conocimiento no siempre fueron las mismas, fueron cambiando no sólo en relación al desarrollo de las capacidades cognitivas humanas sino ajustándose a procesos socio-históricos, de acuerdo a la naturaleza psicosocial del proceso de generación de conocimientos o de ciencia.

Al analizar la historia de la producción de conocimiento en occidente es posible identificar un corte histórico que permite instalar un momento de quiebre importante<sup>48</sup>; el mismo se relaciona con la emergencia del sujeto epistemológico (el “sujeto cartesiano” que se plantea la posibilidad de conocer) a partir de los planteamientos de René Descartes (1596-1650), quien funda la historia del pensar científico y la Modernidad, separando el mundo de la fe e instaurando el mundo del conocimiento demostrable, planteando que a partir del método se puede confiar en el conocimiento. Funda, además, en la matemática la confianza de la ciencia y logra entender y proyectar un mundo nuevo cuyo objetivo será el “control” de la naturaleza. De esta forma, funda al “sujeto” como “hombre libre” que afirma su existencia a través del ejercicio del pensar, se trata de la conquista del conocimiento por la razón.

Este principio de racionalidad científica se verá luego profundamente relacionada con la contrastación empírica (Locke y Hume, siglos XVII-XVIII), especialmente en el campo de las ciencias naturales, cuya emergencia y consolidación se encuentra vinculada al afán de control de la naturaleza que caracteriza a la modernidad, aspecto que im-

---

48. Aspecto que no significa que desconozcamos la importancia de periodos anteriores, como por ejemplo la producción de conocimientos durante el periodo clásico, época en la cual se planteó un sujeto epistemológico, pero consideramos que estos aportes se encuentran reflejados en los planteamientos que surgen en la Modernidad.

plica que el conocimiento pueda transformarse en un producto capitalizable y favorezca el predominio de este modelo en todos los procesos de producción de conocimiento.

Durante los siglos XIX y XX, el énfasis puesto en “lo empírico” distorsiona sutilmente el sentido de la cientificidad cuando lo reduce a su versión positivista, que plantea el método científico en términos de causa-efecto, siendo esta relación causal objeto de medición. Se produce una reducción de los métodos de las ciencias naturales a una versión positivista, aspecto que llevará a planteamientos que propugnan la tarea de alejar a la ciencia de la metafísica (Círculo de Viena). De esta forma, la culminación de este proyecto es la “ciencia moderna”, cuyas metas serán *controlar, medir y predecir*, y su promesa el control de la naturaleza, basada en una concepción desvinculada entre Sujeto (investigador neutral) y Objeto (la naturaleza considerada en términos de externalidad y pasividad); de esta forma, se legitima epistemológicamente una actitud de explotación y de intervención en el “objeto”<sup>49</sup>, y se propone asegurar el bienestar para el hombre (“Salud para todos en el año 2000”) gracias a la ciencia.

Es innegable que esta ciencia produce conocimientos en su “pretensión” de lograr el control de la naturaleza y, por tanto, un poder del que se apropian determinados países, en los que emergen los considerados “templos” del conocimiento científico o conocimiento verdadero (Inglaterra, Francia, Estados Unidos). La producción de conocimiento es la fuente de poder de las potencias económicas de occidente, en ellos el capital busca apoderarse de aquellos conocimientos que puede capitalizar<sup>50</sup> y devalúa aquellos que no puede someter, estas acciones se dirigen a las ciencias naturales y a las ciencias sociales respectivamente. La conquista del conocimiento se transforma, entonces, en la conquista de las “cosas”, la ciencia moderna se olvida del fundamento de las cosas (ciencia sin filosofía) y se sumerge en las cosas (desarrollo de la tecnología por las posibilidades de control y propiedad que permite), con la consiguiente cosificación del sujeto y de la naturaleza. Se trata de un modelo epistemológico mecanicista que no reconoce la relación de totalidad entre el ser humano y la naturaleza; por tanto, se produce una ciencia que busca explotar al “objeto” de estudio para conseguir un bienestar momentáneo. En base a este modelo se produce, también, una ciencia y una tecnología que serán el origen de daños ecológicos, ambientales y humanos, como un “acumulo” de problemas que el paradigma empírico-positivista de ciencia no puede resolver y que serán parte de la crisis de la modernidad.

---

49. Sobre este término de la ecuación epistemológica básica (S-O), Ibáñez (1994) señala que es en el siglo XIX cuando emerge de forma clara una noción de “objeto” en términos de elemento externo al investigador, pasivo y controlable, sobre el cual es posible intervenir para conocer sus claves, contemporáneamente a los estudios de Charcot en París con la hipnosis como método psicoterapéutico que “ejerce una presión externa” sobre la voluntad de sus pacientes y con el bisturí que “interviene” o penetra en el cráneo para explorar la corteza cerebral.

50. Exclusivamente los conocimientos de las ciencias naturales y exactas, que permiten el desarrollo de empresas que generan millonarias ganancias, como el negocio de las armas y aquellos otros vinculados a la genética y los fármacos.

Esta última argumentación constituye una de las principales críticas al desarrollo científico moderno y a las promesas incumplidas de la modernidad, que emerge a fines del siglo XX como expresión del final de un tipo de pensamiento. Se trata de una problemática de fin e inicio de siglo conocida como “posmodernidad”, que va más allá de ser un problema cronológico. La posmodernidad piensa la realidad discursivamente por el efecto de la lingüística, el psicoanálisis y la sociología, que permiten recuperar metodologías hermenéuticas de producción de conocimiento, basadas en la particularización de las ciencias sociales cuyo objeto de estudio, el ser humano, se caracteriza por su naturaleza simbólica inapresable en formalismos y en continua construcción, además de su capacidad reflexiva.

Paralelamente, en el campo de las ciencias naturales, la crisis del positivismo da lugar al desarrollo de modelos de investigación no positivistas, que exploran nuevas formas de investigación empírica antipositivista que privilegia diseños más flexibles y transdisciplinarios.

Un análisis deconstruccionista, como el presentado, supone descubrir y plantearse las preguntas iniciales o fundadoras de los fenómenos y situaciones; en este caso, las preguntas relativas al curso seguido por los métodos de investigación. En este entendido, nuestra deconstrucción se formula preguntas tales como ¿por qué las metodologías empírico positivistas de las ciencias naturales y exactas, y no las metodologías hermenéuticas interpretativas de las ciencias sociales?, ¿por qué las ciencias exactas y no las ciencias sociales?, ¿por qué el método experimental y no los estudios de caso?, ¿por qué la generalización y no la particularización?, ¿por qué la cuantificación y no la comprensión?, ¿por qué la tecnología y no el desarrollo humano?

Responderlas nos conduce al análisis de la relación entre capitalismo y ciencia, puesto que ni la misma ciencia puede sustraerse a su influencia. Según Marx, *“el capital aprovecha e instrumentaliza la ciencia, que transforma y emplea en la producción, al mismo tiempo que destruye (devalúa e inutiliza) la ciencia que no puede instrumentalizar; [...] el capital no sólo recicla o instrumentaliza el conocimiento para su propio desarrollo, sino sobre todo cuando destruye la ciencia y el conocimiento que no sirve, impide y obstaculiza dicho desarrollo”* (cit. por Sánchez-Parga, 2007). Hecho que no significa otra cosa, que en la última fase del capital, el conocimiento se transforma en mercancía, y mercantilmente se llega a producir conocimiento (Ídem), porque la modernidad es el control, el dominio por el dominio mismo, de naturaleza, de territorio, de tecnología. En este entendido, las ciencias naturales y exactas resultaron ser más favorecidas que las ciencias sociales y humanas, al estar en directa relación con los mercados más poderosos y rentables (fármacos, armas, genética, etc.), son estos mercados los que direccionan las agendas de investigación. Por otra parte, las ciencias sociales al ser históricamente contestatarias (en su mayoría) y apuntar a la comprensión de las intencionalidades y de los efectos del sistema, son inutilizadas y devaluadas.

En este panorama, sin embargo, la posmodernidad a pesar de constituir un movimiento que genera una discusión sobre las bases de la racionalidad moderna y sus instituciones, se queda reducida a meros enunciados declarativos, pues no alcanza a criticar el “discurso capitalista” ni la “ideología neoliberal”; los rechaza, pero no los critica. Por esta razón, el discurso posmoderno es fundamentalmente reactivo (Sánchez-Parga, 2007). Por lo tanto, queda como labor para otras propuestas epistemológicas hacer un buen uso de estas denuncias posmodernas, y proponer acciones que recuperen y visibilicen otras formas de producción de conocimiento que quedaron desvalorizadas y sepultadas, tachadas muchas veces de salvajes y primitivas.

Para finalizar este acápite, diremos que el análisis que acabamos de desarrollar hace patente que nos encontramos viviendo momentos de cambios sustanciales para la humanidad toda, que ya no se inclina reverente frente a la ciencia moderna considerada como una fuente inagotable de verdades absolutas y de bienestar; sino, por el contrario, asume una actitud de apertura hacia otras formas de pensamiento y de producción de conocimiento, partiendo de un modelo de realidad complejo, holístico y esencialmente lingüístico. Por tanto, se trata de un momento de quiebre que sacude, también, a la universidad como una de las instituciones modernas encargada de producir, conservar y transmitir ciencia, exigiéndole re-pensarse y re-posicionarse.

## **Crisis de la modernidad en el descubrimiento del otro**

El actual modelo de gestión del conocimiento en los programas de formación o profesionalización responde a un proceso histórico, en el que una determinada forma de construir el conocimiento o de manipularlo ha articulado una particular estructura gnoseológica, que en los hechos también implica el reconocer una particular ontología del conocimiento; es decir, una particular forma de concebir el conocimiento. Para Quintanilla (2007), *“el pensamiento y las acciones vinculados con la producción de conocimiento no siempre fueron los mismos, fueron cambiando, no sólo en relación al desarrollo de las capacidades cognitivas humanas, sino ajustándose a procesos socio-históricos, de acuerdo a la naturaleza psicosocial del proceso de generación de conocimientos o de ciencia”*.

Una particular forma de concebir el conocimiento ha caracterizado a cada período histórico y lo que se conoce como el “desarrollo del pensamiento científico”, pero, la coyuntura actual de emergencia y visibilización de otras racionalidades y cosmovisiones denota un fuerte cuestionamiento a la hegemonía de este conocimiento considerado único y universal. La crítica a la epistemología actual no puede dejar de lado que en el mundo, desde siempre, co-existieron grupos humanos que desarrollaron visiones particulares de vida o culturas, que también sostienen realidades ontológicas particulares; en fin, también es pertinente reconocer una realidad ontológica diversa.

Contrariamente a lo expuesto, la actual academia legitima una sola visión ontológica del conocimiento y, las más de las veces, demuestra su poca apertura a otras formas de conocimiento; sin embargo, el reconocimiento de la pluriculturalidad y la realidad diversa han interpelado a la universidad en general y a la Universidad Mayor de San Simón en particular, de forma que ahora es preciso una revisión profunda del soporte epistemológico de la gestión del conocimiento para la formación superior o profesionalización. Este propósito ya ha sido asumido por la propia academia; pero, frecuentemente se ha asumido su revisión sólo en términos de adecuación de la ontología y gnoseología tradicional al actual tiempo de visibilización de otras racionalidades o cosmovisiones, pero no en términos de apertura o de reconocimiento o aceptación de esta realidad.

En este caso, tras la crisis institucional de la Universidad Mayor de San Simón se puede entrever una crisis epistemológica, que cuestiona la legitimidad del conocimiento moderno (que marca la tradicionalidad académica); además, de ver su viabilidad en la construcción del nuevo Estado. Con todo, se hace necesaria una evaluación del conocimiento científico, de su legitimidad, consistencia epistemológica y adecuaciones epistemológicas que hacen a la actualidad del pensamiento científico.

La emergencia de lo holístico, como sistema de comprensión de la realidad, hace poco pertinente el conocimiento fundamentado sólo en la razón. La realidad es más que una mera explicación racional y el intento de explicar la *res cogitans* al margen de la *res extensa*<sup>51</sup> corresponde a una falsa concepción de la realidad, ya que el ser humano es una unidad de mente-cuerpo-emoción-sentimiento. Además, en esta visión, las partes hacen al todo y el todo a las partes, así se tiene una visión de totalidad e integralidad o visión holística. Por tanto, el pensamiento científico logocéntrico, junto con el sistema del *cogito* cartesiano del pensamiento moderno, ha llegado a su fin, ya que no puede con los nuevos sistemas de pensamiento, donde prima esta visión de unidad e integralidad<sup>52</sup>.

En el planteamiento de René Descartes (1596-1650), la visión de no unidad y de fragmentación de la realidad está sintetizada por el pensamiento, y con él se legitima el racionalismo, como sistema de producción de conocimiento. A este respecto, el libro de Julián Marías (1980) indica que el racionalismo “*es algo privativo suyo, reducido a la subjetividad, el racionalismo se convierte forzosamente, además, en idealismo*” (Marías, 1980: 215); por tanto, con Descartes se inicia el logocentrismo moderno y junto a ello el actual sujeto epistemológico. Emanuel Kant (1724-1804) afinará, más aún, el uso de la razón como método de desarticulación de la unidad e integralidad del mundo, “*la*

---

51. Renato Descartes inicia la división de la mente y el cuerpo, otorgando a la primera un rol único y esencial en la producción de conocimiento, y a la segunda una significación desvalorizada y de obstáculo para el uso exquisito de la razón. Ahí se inicia toda la tradición de la modernidad que prioriza a la razón como fuente de todo conocimiento, y una concepción dualista del ser humano.

52. Los pueblos originarios, no sólo de América, sino de Asia y África, ven el mundo como una totalidad, donde un principio cuántico explica las relaciones de uno con el todo y donde, inclusive, se puede ver la síntesis del todo en uno.



*verdad y el conocimiento, por tanto, se dan en los juicios. Una ciencia es un complejo sistemático de juicios. Kant tiene que hacer, ante todo, una teoría lógica del juicio”* (Marías, 1980: 279).

Con Descartes y Kant, el pensamiento moderno intenta demostrar una parte de la realidad como verdad, la verdad fundamentada con la razón. La historia del “pensamiento científico”, que caracteriza a la modernidad, ha desarrollado dispositivos racionales como teorías, disciplinas científicas, tipos ideales y constructos con los que trata de explicar la realidad. Con todos estos principios; en la modernidad, el hombre aprendió a confiar en los conocimientos que produce y con ellos desarrollar teorías del entendimiento humano y de la vida para controlar la naturaleza; e, inclusive, controlar la existencia del ser humano.

La modernidad no sólo fue un pensamiento epistémico, sino que se convirtió en un proyecto de vida, que articulado a un proyecto político, optó por un proceso de expropiación del mundo. La acumulación del capital y el individualismo desarrollaron la sociedad de los 20-80. Esto significa que a futuro, las condiciones de productividad sólo aseguran trabajo y alimentación a un 20% de la población mundial, mientras que un 80% estará siendo excluida de la actividad productiva:

*[...] la sociedad de una quinta parte, tal como lo pintaban para el próximo siglo los visionarios elitistas [...] sigue sin duda la lógica técnica y económica con la que los dirigentes de los consorcios y los gobiernos impulsan la integración global* (Martín y Schumann, 1998: 18).

La falta de sostenibilidad de la vida en el mundo es una de las principales críticas a la modernidad y la falta de bienestar (de todo el mundo), que emerge a finales del siglo XX, expresa esta crisis de la modernidad como sistema de pensamiento. El proyecto de vida basado en la acumulación de capital y el exacerbado individualismo no puede con otros sistemas de vida, donde lo social prima sobre lo individual y donde la mayor preocupación es una equitativa distribución de las riquezas del mundo.

En el propio contexto de la modernidad surgen movimientos “contra sistema”, que interpelan a los proyectos políticos de la modernidad y así se inicia la deslegitimación de la epistemología moderna. La Posmodernidad, “como movimiento contracultural”, trata de cuestionar e interpelar las contradicciones de la historia, de clase, de etnia y de cultura; pero, este movimiento no hubiera sido posible sin la fenomenología, ya que este enfoque epistemológico no sólo replanteó el conocimiento, sino que terminó por iniciar el descubrimiento del otro (Dussel, 1994), porque lo singular y lo particular del otro ha fascinado al cientista de occidente.

Bronislaw Malinowsky (1884-1942) fue uno de los primeros en iniciar estudios del otro en la dinámica de estudiar sociedades en su propio lugar de origen. Franz Boas

(1858-1942), por su parte, desarrolló la visión del particularismo y el relativismo histórico. Ambos estudios iniciaron ese proceso de descubrimiento del otro. La descripción de “el pensamiento salvaje”, con Claude Levi Strauss (1908- ) mostraba esa profundización para comprender al otro. Más cerca a lo nuestro, Darcy Ribeiro (1922-1997) realizó estudios culturales con los indígenas de Brasil y develó la situación frente al proyecto de sociedad moderna, “*solamente los pueblos que vivían o se refugiaron en áreas inaccesibles consiguieron escapar a esa uniformización, marginándose de la nueva civilización*” (Ribeiro, 1993: 83-84).

Las metodologías de la hermenéutica en la producción de conocimiento o el interaccionismo simbólico han re-descubierto a ese otro encubierto (invisibilizado) o escondido y, a partir de ello, las teorías del entendimiento humano de la modernidad ingresaron en una profunda revisión. Gloria Pérez, refiriéndose a los inicios de la investigación cualitativa, indica:

*Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado el paradigma hermenéutico interpretativo-simbólico o fenomenológico. Los impulsores de de estos presupuestos fueron en primer lugar la escuela de Alemania con Dilthey, Husserl, el grupo de Baden, etc., también han contribuido para el desarrollo de este paradigma autores como Mead, Schutz, Berger, Lukman y Bluner (Pérez, 1994: 32).*

En este contexto, para los científicos sociales se hizo imperiosa la necesidad de un procedimiento distinto en la producción del conocimiento y, por tanto, es imprescindible superar la epistemología de las ciencias positivistas, que en los hechos impregnan a la estructura institucional y administrativa de la academia moderna. Hasta hace unas décadas, las discusiones epistemológicas se esforzaban en mantener la hegemonía explicativa y argumentativa de un solo modo de conocimiento, el de occidente; es más, el proyecto político de dominación, de expropiación y de colonización no pudo más con este proyecto de ocultación de lo real. Ahora, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas ya no se puede mantener el encubrimiento del otro (modernidad); es momento de aceptar la diversidad como una realidad tangible y en este contexto es imprescindible el reconocimiento del otro, su redescubrimiento (Postmodernidad). Es este contexto histórico e ideológico que se debe reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento o la epistemología de las ciencias sociales.

No cabe duda de que la vuelta al otro es producto de una necesidad de relectura y cuestionamiento al condicionamiento político de la actividad científica. La ciencia ya no puede estar encubriendo las políticas de dominación, despojo y etnocidio, de este falseamiento de la realidad para “justificar el saqueo en ultramar”. Hacer más humana y más social la ciencia, implica ese reconocimiento del otro y promover el respeto de

la singularidad en la diversidad. Las ciencias sociales, en esta coyuntura, deben favorecer en la construcción de espacios de negociación, de encuentro, de disolución de las estructuras de poder que ayudaron al encubrimiento del otro y de traducción de los distintos lenguajes que se dan en la vida. Esta debería de ser la actual epistemología de las ciencias sociales.

## **La universidad en la crisis del pensamiento moderno y la búsqueda de alternativas epistemológicas**

La universidad asumió el proyecto histórico de la modernidad, desde ella se irradió una sola visión de mundo, un solo conocimiento y una sola epistemología. Las distintas carreras, programas y proyectos de formación e investigación han estructurado modelos de ver la realidad que legitimaron y aún legitiman la ciencia, la técnica y la teoría moderna. Pero, este proyecto histórico de colonialismo y colonialidad no empata con el reconocimiento de la diversidad o, más concretamente, con la visualización de racionalidades, epistemologías y cosmovisiones excluidos o postergados por el proyecto moderno.

La modernidad ya no es la respuesta esperada por la humanidad. El desarrollo basado en una acumulación desmedida del capital y la permanente expropiación de gran parte del mundo como mercancía, ha descuidado la reflexión de la vida y en la vida. La ciencia que se traduce en industria o tecnología ha marcado pautas en la convivencia humana y, de esta forma, se han erosionado las estructuras sociales de convivencia humana. A este respecto, vale la pena volver a reflexionar la condición humana y hacer que la vida haga a la ciencia y no la ciencia a la vida.

Con el proyecto de la modernidad se corre el peligro de hacer insostenible la vida en el mundo y el mundo, ya que hasta ahora, se han profundizado los desequilibrios en la convivencia humana; es más, se han profundizado los desequilibrios en la convivencia integral con los demás seres que comparten la vida en el mundo. El hombre moderno ya no se experimenta en las redes que hacen posible la existencia humana y ya no se experimenta como “existente” en el mundo, ya que un credo judeocristiano aflige a su espíritu indagador.

Este espíritu indagador, por otro lado, no pudo librarse de la colonización positivista y, por tanto, desde la clásica academia aún se propugna un solo modelo de conocimiento, una sola verdad y una sola realidad “universal”. Por tanto, en la misma academia es imprescindible re-iniciar el asombro ante la vida, ante la naturaleza y ante el otro; en los hechos, es importante de-codificar y re-aprender en el misterio de hacer la vida junto a los otros, junto a un entorno de seres animados e inanimados y junto a un entorno de flujo de energías que vitalizan y desvitalizan la existencia.

Con la modernidad, el mundo se ha reducido a mercancía o recurso de uso para el hombre, es decir, se ha desequilibrado la convivencia con el entorno y desde la filosofía de la vida se ha desvitalizado la existencia humana. La diferenciación social y la profundización de las asimetrías son políticas propias de una sociedad moderna, colonial o neocolonial, poco susceptibles de revisión en los actuales sistemas de vida que se propugnan en la academia moderna.

Sin embargo, el mercado mundial, el sueño de los capitalistas, está en crisis y junto a ello toda su institucionalidad. La universidad como institución del conocimiento moderno también expresa esta crisis y su modelo académico (mono-cultural y mono-epistemológico) ya no puede ser respuesta a la diversidad de racionalidades, cosmovisiones, ontologías y gnoseologías que conviven en el mundo y en nuestro mundo; además, que cuestionan e interpelan la tradición moderna de la vida.

La crisis de la modernidad se hace más evidente en el cuestionamiento, la interpe-lación y el replanteo de la institucionalidad política (Asamblea Constituyente). Este hecho trasciende a la institucionalidad del Estado y se evidencia en un fuerte cuestionamiento de los sistemas de conocimiento que sostuvieron el establecimiento de valores y normas de convivencia humana (democracia), además de un cuestionamiento al establecimiento de las decisiones públicas (uso del poder). Con todo ello y de hecho, la institucionalidad educativa está siendo revisada y, junto a ello, los programas y proyectos de la formación superior, ya que ellos se habrían montado en sistemas de conocimiento de una sola realidad cultural, de una sola epistemología de la vida: la de occidente.

El proyecto histórico de ocultamiento del otro ha fracasado. La presencia de una realidad diversa se hace cada vez más evidente y, en este caso, ya no basta su reconocimiento, sino su aceptación. La sola presencia de la diversidad interpeló a la modernidad y, ahora, este hecho exige el replanteo a ese proyecto de uniformización del pensamiento, el conocimiento y la vida; por tanto, la universidad precisa de una nueva epistemología para una sociedad que de por sí se la define como diversa en lo cultural, en lo lingüístico, en lo social, en lo doctrinal, hasta en lo epistemológico. La Universidad Mayor de San Simón requiere de un profundo descentramiento epistémico, que acompañe a los actuales proyectos de desconcentración de la gestión universitaria.

¿Cómo convivir en la diversidad?, ¿cómo plantear una epistemología de la diversidad? De hecho, en Bolivia, convive una diversidad de culturas, de lenguas e identidades y en cada una de ellas se denota una particular visión de vida; por tanto, en cada práctica de vida subyace una determinada gnoseología y ontología.

Los trabajos actuales de sociología, antropología y conocimiento dan cuenta de que el ser humano andino y amazónico se concibe integrado al entorno llamado “naturaleza”. Sus prácticas tecnológicas y sus sistemas de convivencia denotan una clara convi-

vencia en y con la naturaleza. Una gnoseología y ontología sostiene una cosmovisión, donde el ser humano forma parte de un espacio vital y cuya convivencia debe denotar un equilibrio. En esa forma de concebir el mundo se desarrollan tecnologías, sistemas de significación, organizaciones socio productivas y hasta realidades cognitivas.

En realidad estamos frente a otro paradigma epistémico, cuya emergencia acentúa la concepción de la unidad con el todo y en el todo (*pacha*). En el contexto andino o amazónico de Bolivia, una visión integral y de equilibrio con los otros, con los animales, con la materia o “la naturaleza” en general marca una regularidad en la producción de bienes, de artefactos, hasta del conocimiento. El positivismo moderno que fragmenta a la persona, a la naturaleza y a la vida no puede des-estructurar esta visión holística e integrada. En los contextos arraigados a las culturas originarias (urbanas y rurales) no es posible concebir la realidad como exclusión de las partes, sino como una realidad que expresa la integración de la materia, el espíritu y la energía; es por eso que, la vitalidad se expresa en la materia que vive, que siente y piensa (emanación energética de la materia).

En el ámbito de la convivencia humana, la epistemología de la integración del todo ha desarrollado estructuras de organización social basadas en la reciprocidad y la complementariedad; es más, los actuales sistemas de convivencia humana están planteando estructuras de organización social (asamblea constituyente) basadas en estos principios. La inclusión, el consenso y el equilibrio son los nuevos principios de organización de la democracia y la gestión social del poder.

La realidad científica no podía estar al margen de un nuevo replanteamiento epistémico y, de hecho, es importante la concepción de una epistemología holística e integrada, donde una concepción de totalidad (*pacha*) debe dar pautas a la producción del conocimiento. En esta epistemología, es importante humanizar al portador de la ciencia y al investigador, ya que ellos también forman parte de esa totalidad (*pacha*); por tanto, su acción como portadores y productores del conocimiento responde a la responsabilidad ética de mantener el equilibrio en los sistemas de convivencia con el otro y la naturaleza.

Esta es la epistemología de la unidad, donde el conocimiento está integrado a la lógica de estar en el mundo, con la responsabilidad de preservar el cosmos (la *pacha*) para el sostenimiento de la vida en el mundo y con el mundo. En los programas de formación e investigación se debe tener presente que cada descubrimiento o cada conocimiento nuevo afecta a los sistemas de convivencia humana y al equilibrio del hombre y su entorno (efecto mariposa), y ya no es posible pensar en un aislamiento del investigador y su laboratorio. La investigación y la práctica formativa que no tengan presente esta realidad, de hecho, son irresponsables y es por eso que los investigadores deben ser

formados en una filosofía de la unidad, para poner en práctica una epistemología del *cosmocimiento*.

## **El reconocimiento y aceptación del otro en la educación boliviana, el caso específico de la EIB<sup>53</sup> en Bolivia**

La Nueva Constitución Política del Estado, aprobada en enero de 2009, define a Bolivia como un país multicultural y plurilingüe; pero, esta definición ha quedado reducida frente a la mayor emergencia y protagonismo de pueblos y actores originarios, excluidos, marginados e históricamente postergados. Las propuestas de reivindicación, de inclusión y reconocimiento han sido transformadas en acciones de re-construcción y rearticulación de un nuevo Estado, que no sólo reconoce la condición diversa del país, sino que la configura como un Estado que promueve la convivencia en la diversidad (estas discusiones han sido, en parte, plasmadas en la nueva constitución aprobada en grande por la Asamblea Constituyente).

La historia de Bolivia toda, incluida aquella otra Bolivia, la profunda, la excluida y la marginada comienza a escribirse: *“Ahora, se experimentan nuevas articulaciones y estrategias que buscan dar nuevos significados a la Bolivia multiétnica y pluricultural”* (Grey, 2005: 88). El liderazgo indígena que se sintetiza en el gobierno de Evo Morales quiere articular una nueva estructura de poder, que aminore la deuda social que no sólo soportó al neoliberalismo de los últimos 20 años, sino a todo el proyecto de Estado que artificializó la marginación, la negación, y exclusión del otro (Dussel, 1994).

La Reforma Educativa de la ley 1565, de la pasada década, ha sido un avance en la profundización del reconocimiento de la diversidad, pero mucho de su acción educativa y propuesta llegó a ser insuficiente para la actual coyuntura y, además, no ha contribuido a la configuración de un nuevo Estado, cuyo principal objetivo es garantizar la diversidad como sistema de vida, como hábito de vida o como lo institucional que desarrolla lo cotidiano (Delgado, 2007). Por esta razón, es imprescindible revisar y profundizar la ley 1565 de Reforma Educativa, ya que sus principales ejes como la interculturalidad, la participación popular y el bilingüismo han quedado limitados frente al protagonismo político de los pueblos originarios.

La legitimación de la identidad indígena y el empoderamiento territorial o recuperación de la reconfiguración simbólica del territorio inducen a que el trabajo educativo subvierta la propuesta de los tecnicismos metodológicos en Bolivia.

*Las juntas de vecinos, los sindicatos agrarios, las comunidades indígenas, en todos los casos en que las clases sociales subalternas o los pueblos indígenas se han visto confrontados a temas de disputa por el control, ges-*

---

53. Educación Intercultural Bilingüe

*ción o acceso a determinados recursos naturales, se ha gestado entorno a ello particulares estructuras de acción colectiva con capacidad de organización territorial estable, repertorios identitarios, palestras de movilización y estrategias de articulación social características de la constitución de un movimiento social (Orosco y García Linera, 2006: 26).*

En este contexto, es preciso un replanteo del modelo educativo y que, el mismo, sea coherente con una propuesta de acompañamiento a los procesos sociales de lucha y reivindicación, de resolución de contradicciones de clase, de etnia y cultura; por tanto, una nueva educación debe estar replanteada en términos del proyecto de ley educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez (de discusión en el parlamento). Dicho de otra manera, se debe profundizar en los procesos de *descolonización* (artículo 4), de *intraculturalidad* (artículos 3 y 28), de *escuela productiva* (artículos 3 y 17) y de la búsqueda de una *sociedad de consenso, equilibrio e inclusión* (artículos 3, 17 y 18).

La necesidad de revisar, de codificar, construir y desarrollar propuestas para la transformación social y cultural es urgente, ya que se tiene, por un lado, que profundizar la EIB y, por otro, hacer que la educación sea pertinente a la coyuntura actual de transformación del Estado boliviano. Es así, que la incorporación de una nueva propuesta de educación en la práctica profesional es pertinente, ya que es preciso superar la revisión de la EIB y promover o articular un trabajo educativo-formativo que reconfigure el currículo, la gestión educativa, la gestión pedagógica del aprendizaje y del conocimiento; es decir, construir una educación en la diversidad que promueva la inclusión, la participación, el consenso y el equilibrio en el trabajo administrativo, pedagógico y de aprendizaje.

Desde la pasada década, la Universidad Mayor de San Simón ha desarrollado experiencias de formación de actores en EIB. El programa de Maestrías en EIB del PROEIB ANDES y la licenciatura en EIB, dirigida a profesionales y maestros del medio, ha logrado desarrollar potenciales inicios de cambio institucional que permiten replantear, ampliar, decodificar, construir y reconstruir la educación en Bolivia, inclusive la EIB. Desde la actual coyuntura, la visión de educación trasciende a la problemática de inclusión o reconocimiento del otro y, más bien, se la ubica en el ámbito de la construcción de una educación para la diversidad, de convivencia con el otro excluido y negado. Así, esta propuesta profundiza la educación para el cambio y transformación social, cultural, económica y política del país.

Cada vez más, la identidad de la población diversa se hace explícita en las escuelas, colegios, centros de formación superior, sociedades productivas (empresas) e instituciones de servicio; en fin, se configura una nueva institucionalidad social, productiva y educativa en Bolivia. La condición de consumidores de la política social, económica y educativa del Estado colonial y moderno contradice al empoderamiento actual de los pueblos originarios y a su proceso de autoafirmación cultural y social.

La condición subjetiva de los originarios (de Occidente o la Amazonía) ha subvertido la condición pasiva de ser pacientes en los puestos de salud, de estudiantes pasivos y de consumidor de las políticas de salud, ellos nunca más asumirán la condición de simples beneficiarios de obras municipales. En los hechos, la convivencia en la diversidad exige procesos de decodificación y negociación en los procesos formativos, en las políticas de empleo y en la de-construcción de servicios para una sociedad diversa. Esta deconstrucción que consiste en mostrar cómo se han ido construyendo conceptos a partir de procesos históricos y acumulaciones metafóricas, mostrando que lo claro y evidente dista de serlo. Según Derrida *“la “deconstrucción” consiste en tomar una idea, una institución o un valor y comprender sus mecanismos quitando el cemento que la constituye. Más allá de esta expresión, que puede intrigar o provocar miedo”* (Derrida, 1996: 65).

La subjetividad de la sociedad colonizada y diversa del Estado boliviano ha subvertido la significación colonial sobre la piel, la lengua, los padres o la procedencia territorial. Los jóvenes y niños actuales ya no reproducen la simbología de su condición colonizada y ellos, desde hace mucho, se proyectan hacia roles sociales para ser médicos, docentes de universidades, empresarios, capitalistas, autoridades, científicos; en fin, muchos han enterrado su colonialidad, lo cual hace inviable el mantenimiento de una educación colonizada o colonizadora. La sociedad boliviana ha cambiado y se profundiza; pero el cambio no pasa por la constituyente, sino que es un efecto del *pachakuti*.

La coyuntura actual denota un cambio integral de la *pacha*, del cosmos en general. A diferencia de las transformaciones sociales o económicas de occidente (generalmente violentas), este cambio es de carácter integral y no sólo implica un cambio de las estructuras socioeconómicas, sino de la propia subjetividad de las personas. El *pachakuti* boliviano es más que las revoluciones de occidente, implica un cambio total, un vuelco del mundo; es decir, es una transformación de los principios cósmicos de la materia, de la energía, del sentimiento y de la cognición, por tanto es un cambio total, poco susceptible de ser interpretado desde las categorías logo-céntricas y el antropocentrismo de occidente.

Desde el pensamiento de Graciela Mazorco (2007), la realidad y por tanto el actual proceso de transformación responde a un dinamismo de la realidad total, que el pensamiento racional de occidente no lo explica, ya que:

*En ese fluir, las energías-materias se concentran y desconcentran, se combinan e intracombinan en un equilibrio de caos-orden-orden-caos, sin lógica, en el cual no existen valores, ni jerarquías, ni dicotomías, ni principios, orígenes y fines, ni causas y consecuencias, ni pasado-presente-futuro, ni desequilibrios, ni entidades no energéticas-no materiales, ni entidades creadoras y destructoras, ni la dicotomía creación-destrucción* (Mazorco, 2007: 161).



Esta realidad de cambio en Bolivia insta a que las organizaciones no gubernamentales (ONGs) e instituciones estatales (que trabajan con procesos sociales y culturales de cambio, en la concepción laboral, en la organización productiva, en los servicios, en la formación o educación) trasciendan del reconocimiento de la diversidad a la autoafirmación cultural y el empoderamiento de las sociedades colonizadas. De hecho, las instituciones ya no pueden ser continuas al viejo proyecto del Estado colonizador y tampoco pueden reeditar el proyecto neo-colonizador del Estado neoliberal.

Con relación a la vigencia de la EIB, ésta ya no puede ser un instrumento más de neo-colonización, se trata de plantear y construir otro modelo educativo que sustituya las estructuras de instituciones educativas y formativas que colonizan o mantienen la condición de colonialidad. Según Nucinkis (2006) *“en los primeros años hubo mucho rechazo a la LRE<sup>54</sup> (era una de las leyes malditas del presidente Sánchez de Lozada), quizás por formar parte del conjunto de medidas de ajuste estructural y de tendencia neoliberal de ese periodo”* (2006: 37).

Así, la coyuntura actual es el inicio de un proceso histórico que reconfigura la educación en la lógica de la convivencia de un contexto diverso y abigarrado en una vivencia de la interculturalidad como hecho. Hasta ahora, la interculturalidad no ha sido entendida como un proyecto político que puede hacerse cargo de las contradicciones de lengua, de etnia y de clase

La coyuntura política actual evidencia la necesidad de un cambio profundo en la institucionalidad boliviana, que responda a una visión de totalidad, de integralidad holística. Según Xavier Medina (2006), *“construir un país de verdad, donde además podamos vivir con dignidad, es aprovechar que la civilización occidental ingresa a un punto de inflexión que se insinúa como un bucle que busca y una cosmología como la que conservan nuestras holísticas sociedades amerindias”* (Medina, 2006: 220). El nuevo país requiere un desmantelamiento de todos los dispositivos (ideológicos, teóricos y políticos) que ocultaron al otro (Dussel, 1994); la historia del encubrimiento del otro termina ahora y se inscribe la verdadera historia de Bolivia en contraposición a la historia convencional de algunos como Carlos D. Mesa<sup>55</sup>, que en sus libros de “historia de Bolivia” escribe y grafica la historia de unos cuantos<sup>56</sup> y no de todos los habitantes de este país.

La coyuntura actual nos insta a una reconstrucción del Estado para proyectar no sólo la inclusión del otro, sino desarrollar un modelo de vida en consenso y equilibrio. Las

---

54. Ley de Reforma Educativa.

55. Carlos Mesa Quisbert escribe un libro de la historia boliviana, donde incorpora como parte de este proyecto de República y Estado una historia falseada de los pueblos. Fiel a su visión ideológica de ocultamiento del otro, lo menciona en un capítulo de “antecedentes precolombinos” de la historia boliviana, sin tomar en cuenta que los pueblos excluidos tienen su propia historia y no necesariamente coinciden con los procesos de genocidio y etnocidio que practicaron españoles, republicanos, liberales y neoliberales.

56. Ver *Réquiem para una república*, de Sergio Almaraz Paz.

distintas instituciones de formación superior deberían reflexionar sobre esta reconstrucción del Estado y aportar con una profunda revisión de sus modelos epistémicos, de sus modelos de formación, sus modelos de gestión del conocimiento y sus modelos de investigación; es decir, deberían ingresar en un profundo proceso de revisión filosófica. En este contexto, aún es difícil que los actores de la UMSS de Cochabamba asuman un proyecto de acción académica con objetos epistémicos que promuevan esta visión de vida (de unidad, integralidad, consenso y equilibrio). La unidad de materia y espíritu no es compatible con el positivismo secante que se hizo academia e institución. Lo cual no es malo, lo malo es haber cancelado toda otra reflexión epistémica-filosófica en la formación superior; en este entendido, la tradición académica ha terminado por desarraigar las otras formas de conocimiento y hasta negar su criterio de validez y veracidad.

La actual academia de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba exige a sus miembros el desarrollo de un solo modelo de procesamiento de la información, un solo modelo cognitivo; pero, estas reglas de codificación y procesamiento de la información “científica” de forma regular terminan por mutilar el potencial creativo del científico (docente y estudiante), ya que tal desarraigo de la realidad y la creencia en su propio código lo aleja de la realidad y su mismo código ya no es garantía de explicación del mundo. Tal situación nos muestra la imposibilidad del propio conocimiento. Así, el conocimiento actual de la academia de San Simón se enfrenta a “*un muro triple: el muro epistemológico, el muro enciclopédico, el muro lógico*” (Morin, 2001: 25); en los hechos, existe una barrera epistémica que dificulta el acercamiento y el reconocimiento de una diversidad, cultural, lingüística y hasta sociocognitiva.

En la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, el conocimiento que une un espíritu y un objeto es reducido, bien al objeto físico (empirismo), bien al espíritu humano (idealismo), bien a la realidad social (sociologismo). Así, la relación sujeto/objeto es disociada, al apoderarse la ciencia del objeto, la filosofía del sujeto (Morin, 2001: 31) queda por fuera. En este panorama ¿qué espera la actual realidad de la Universidad Mayor de San Simón? De seguro, espera un cambio epistémico, un descentramiento epistemológico y un mayor involucramiento con esta problemática, que no sólo es un problema de corte esencialmente político, sino un problema en directa relación con toda una complejidad del conocimiento.

Concretamente, la filosofía de los pueblos originarios ha interpelado la concepción mono-cultural y “moderna”, del Estado, del conocimiento y de la realidad total; por tanto, plantea una nueva concepción ontológica y gnoseología y, de hecho, se constituyen en propuestas de vida para el nuevo Estado boliviano, así:

*En el pensamiento andino está el proceso de qamaña tipificado como un espacio de bienestar con auras de la naturaleza, donde la gente se encuentra en un estado anímico de pasión en un determinado tiempo, en estado*

*de convivencia, de comodidad, felicidad y satisfacción con el medio social de la naturaleza* (Yampara, 2004: 83).

Este planteamiento gnoseológico y ontológico interpela a lo didáctico y a lo curricular, y es un problema de reflexión epistemológica, ya que la diversidad cultural también implica una diversidad simbólica, una diversidad de significación o representación del mundo o de la vida. Según, Rist (2002) en un estudio sobre la productividad en las comunidades andinas refiere a que este sistema de significación comprende: a) una relación con la materia, por tanto con el paisaje, b) una relación con el espíritu, c) una relación con la comunidad y d) una relación con lo propio.

Frente a esta realidad, el actual modelo académico de la Universidad Mayor de San Simón está limitado, ya que hasta ahora no hubo un serio intento de descentramiento epistémico. La realidad diversa y la pluriculturalidad exigen otro modelo académico. Es por eso que la universidad debe replantear su modelo epistémico (moderno y positivista) y adoptar un posicionamiento de apertura hacia otras epistemologías, a otros modos de conocimiento y a otras prácticas de vida.

La coyuntura de hoy, por la vigencia de una realidad multicultural y diversa, hace posible la construcción de un modelo epistémico holístico e integrado; además, que da paso a la concepción de una visión filosófica de la unidad (unidad de uno con el cosmos y en el cosmos). La actual situación de reflexión epistémica de la Universidad Mayor de San Simón no hace posible este cometido; pero, sí se pueden potenciar o iniciar experiencias de formación e investigación en realidades inter y trans-disciplinarias y así generar la construcción de objetos epistémicos en realidades holísticas e integradas, donde el fraccionalismo positivista ha fracasado (volver a la concepción de unidad con el cosmos).

Esta visión de vida (de unidad con el cosmos), involucrada a la gestión formativa y de producción de conocimiento, podría restituir la integración del sujeto con su objeto de estudio. En las ciencias sociales y humanas podría promover una acción comprometida, con sensibilidad social y visión filosófica, ya que los problemas del objeto del estudio, también son los problemas del investigador y la academia. Con relación a la práctica formativa e investigativa en las ciencias denominadas como “ciencias exactas” y/o “puras”, esta visión podría humanizar la mirada del académico o promover una vuelta a un reconocimiento de su condición humana, antes que de su conciencia de experto, cientista o investigador.

Todo ello implica re-aprender, decodificar y de-construir los sistemas de conocimiento; por tanto, la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba está obligada a comprender al ser humano, como aquel que vive en unidad, integrado y en equilibrio con el entorno físico, social y simbólico. Esta visión de vida garantiza la integración de la Universidad Mayor de San Simón con su entorno inmediato y el país, siendo partícipe de la superación de sus contradicciones ideológicas, económicas, políticas, históricas

y culturales. Con esta visión de vida se puede formar profesionales integrados a las problemáticas y a los sentidos de hacer vida en el país; de esta forma, los profesionales formados en la UMSS podrían acompañar procesos sociales, culturales, tecnológicos, institucionales e históricos.

Por tanto, es imprescindible que la formación en la Universidad Mayor de San Simón se desarrolle en procesos de reconocimiento y aceptación de la realidad diversa y multicultural del país. A partir de este hecho, es necesario que se active la construcción de comunidades científicas y de aprendizaje. El reconocimiento y la aceptación del otro diferente podría ser una filosofía de vida en la Universidad Mayor de San Simón, ya que desde la NCPE<sup>57</sup> se respeta todo credo o ideología que no atente al hábitat del humano integral. Es así que, con esta filosofía de vida se respeta la individualidad del otro en medio de las contradicciones de clase, de lengua y cultura.

De hecho, en la Universidad Mayor de San Simón se precisa formar en una visión de totalidad e integralidad, es decir en medio de una visión holística, ya que es demasiado elocuente la manifestación integrada de la realidad (la integración del todo con las partes y las partes con el todo). Cada actor de la comunidad universitaria está representado en una totalidad, no del entorno universitario, sino de esta totalidad que se la sintetiza en la realidad inmediata (la región y el departamento) y del país; por tanto, la producción de conocimiento (investigación) y la propia actividad formativa deben involucrar la responsabilidad de su efecto y su influencia en ese todo integrado.

Con todo ello es imprescindible incorporar principios de equilibrio en la convivencia humana y esta visión no debe ser ajena en la organización de comunidades de aprendizaje, de equipos de investigación y de la propia acción formativa. Esta visión holística e integral también incide en reconocer al ser humano como una totalidad, donde lo intelectual y lo afectivo están integrados a la emoción y al sentimiento, en fin, como inmerso en una totalidad que caracteriza la ecología vital del entorno; por tanto, como principios necesarios se debe incorporar la justicia, la equidad, entendidos como principios que activan un compromiso coactivo en el profesional y posesionarse con una actuación en el medio que lucha contra la injusticia, la exclusión y la desigualdad, cualesquiera las formas que adopten ellas<sup>58</sup>.

## **Cultura de investigación en la universidad (excursus de análisis y propuesta)**

Actualmente, la universidad ha desarrollado pocos programas de investigación. La mayoría de ellos responden a iniciativas personales<sup>59</sup>, en respuesta a propuestas y exigencias de la cooperación externa o a la emergencia de una nueva indicativa institucio-

57. Nueva Constitución Política del Estado.

58. Postulados de manifestación del nuevo documento de estructura académica, discutidos en la comisión académica del Segundo Congreso Universitario de la Universidad Mayor de San Simón realizada en Cochabamba (2008).

59. Iniciativas vinculadas a concursos, a intereses y motivaciones de desarrollar una experiencia investigativa, que la mayoría de las veces no son reconocidas y poco remuneradas económicamente.

nal de potenciar la investigación. Desde hace mucho, la investigación es una actividad accesoria en la vida universitaria y de ninguna manera se la concibe como lo estructural en los procesos formativos. En los programas de pregrado, por ejemplo, la investigación responde al objetivo de lograr la titulación y no a una iniciativa de producir conocimiento y tal situación tampoco es ajena a los programas de postgrado.

El carácter accesorio de la actividad investigativa en la Universidad Mayor de San Simón responde a un modelo académico de formación bancaria, donde, además se pretende emular los modelos de gestión de la empresa a la academia. En este modelo académico, no existe el espacio para la producción del conocimiento, pero sí para la repetición, para la replicación y la importación del conocimiento. Es un hecho que la mayoría de las cátedras desarrollan la didáctica de la información del conocimiento y no la didáctica de la producción del conocimiento. Este hecho configura al conjunto de las actividades de gestión de las unidades académicas de la Universidad Mayor de San Simón y, se puede decir que poco se conoce de las especificidades de una actividad investigativa; es más, la producción de conocimiento y la creación de laboratorios o de centros de investigación no es parte de la agenda de gestión académica; de esta forma, en la mayoría de las unidades académicas de la Universidad Mayor de San Simón existen limitadas posibilidades de desarrollar la gestión de la investigación como proyecto o programa.

La gestión de la investigación revela serias contradicciones en la actual estructura de gestión académica y desde lo institucional, se conoce poco sobre las particularidades de un programa de investigación. La tradición investigativa desarrollada está dirigida a la gestión de una investigación como convenio o como continuidad de programas pre-establecidos y, muy pocas veces, con el objetivo de producir conocimiento e involucrar la investigación en la actividad formativa. En la mayoría de las unidades de gestión académica se desconoce la gestión de la investigación en los programas de interacción social y, de la misma forma, la gestión de la investigación en los programas de venta de servicios o en la propia venta del conocimiento; de similar manera, no se ha desarrollado una gestión de la producción del conocimiento, de la publicación y su difusión; en fin, no se cuenta con experiencia en gestión de la investigación como parte de la actividad académica.

Con todo, existe la necesidad de desarrollar una cultura de la investigación y para ello se deben crear unidades académicas que integren la investigación a los programas de formación (de pre y postgrado). Además, es necesario que la investigación se integre a programas de interacción social, donde se oferten servicios y acciones científicas que acompañan a los procesos sociales, a los procesos técnicos y tecnológicos. Sólo así, la universidad podrá recuperar su identidad como una institución que crea y recrea conocimiento, que además, se integra a los procesos productivos y, sobre todo, se integra a las problemáticas sociales.

Con todo, el desarrollo de una cultura de investigación precisa de un fortalecimiento de los institutos de investigación que sinteticen estas iniciativas, que diversifiquen sus funciones, sus objetos de estudio y, más que todo, que creen y recreen sus modelos epistemológicos de producción de teoría, de ciencia, de técnica y tecnología.

Finalmente, cabe remarcar la incorporación de la cultura de la investigación en la formación y, para ello, es imprescindible implementar procesos de enseñanza-aprendizaje con un alto contenido epistemológico, que involucre la comprensión y la explicación de los procesos de producción de conocimiento o un aprender a pensar en la ciencia.

## Bibliografía

Delgado, Adalino

2006 La educación colonizadora en la EIB de Bolivia. En *Descolonización en la Educación*. Delgado (Compilador). La Paz: CEBIAE.

Derrida, Jacques

1996 *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.

Dussel, Enrique

1994 *EL encubrimiento del Otro*. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural.

Grey, P. Nancy

2005 Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda del multiculturalismo. En López-Regalsky. *Movimientos indígenas y estado en Bolivia*. La Paz: Plural.

Ibáñez, Tomás

1994 *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara

Mariás, Julián

1980 *Historia de la filosofía*. Madrid: Biblioteca Revista de occidente.

Martín y Schumann

1998 *La trampa de la globalización*. Ciudad de México D.F.: Planeta.

Mazorco, Graciela

2007 *Filosofía ciencia y saber andino*. Cochabamba: POSTGRADO-FCE-UMSS.

- Medina, Xavier  
2006 *¿Qué Bolivia es posible y deseable?* La Paz: Garza Azul.
- Morin, Edgar  
2001 *El método, la naturaleza de la naturaleza.* Madrid: Ed. Cátedra.  
1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Paris: UNESCO.
- Nucinkis, Nicole  
2006 La EIB en Bolivia. En *La EIB en América latina bajo examen.* López-Rojas (editores). La Paz: Plural.
- Orosco, Shirley; García Linera, Alvaro et. al  
2006 *No somos juguete de nadie, análisis de la relación de los movimientos sociales, recursos naturales, estado y descentralización.* La Paz: Plural.
- Pérez, Gloria  
1994 *Investigación cualitativa, métodos y técnicas.* Buenos Aires: Universidad a distancia “Hernandarias”.
- Quintanilla, Ruth  
2007 *Documento de referencia para la propuesta para la Dirección de Investigación Ciencia y Tecnología (DICyT).* Cochabamba: UMSS
- Ribeiro, Darcy  
1994 La cultura latinoamericana, en *Temas de Antropología Latinoamericana.* Bogotá: Ed. El Buho.
- Rist, Stephan  
2002 *Si estamos de buen corazón siempre hay producción.* La Paz: Plural.
- Sánchez-Parga, J.  
2007 *Una Devastación de la Inteligencia.* Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Yampara, Simón  
2004 *¿Desarrollo /progreso/ o suma qamaña de los pueblos andinos.* En Archondo Rafael, Cajias Guadalupe, (autores iniciales) *¿A dónde vamos?* Progreso en diferentes culturas. La Paz: GTZ PIEB.

# PROPUESTAS





# Introducción al análisis cualitativo de datos en las “ciencias sociales de nuevo tipo”: el Análisis Narrativo

Andrea Vargas Calle<sup>60</sup>

La percepción de los seres humanos como “sujetos” de saber, en contraposición a los “objetos” a conocer, tiene su origen sólo en el pensamiento moderno, ya que con anterioridad, la “figura epistemológica clásica” era muy distinta y estaba basada en la unidad “macrocosmos-microcosmos”, donde “microcosmos” hacía referencia a los seres humanos, los cuales no estaban en oposición al resto del mundo (macrocosmos), sino en armonía.

Se podría afirmar que la construcción de un modelo epistemológico tiene un carácter histórico, puesto que responde a las necesidades humanas de la época. En los siglos pasados, los avances y logros científicos fueron propiciados por la figura epistemológica “clásica” Sujeto-Objeto (que no fue la primera), la cual se transformó en respuesta a las características sociales de nuestra época, y que seguramente seguirá modificándose con el pasar de los años.

Sin embargo, nuestra contemporaneidad aún se ve contaminada por posiciones extremas provocadas por la Bipolaridad del modelo Sujeto-Objeto, ya sea que se privilegie al *objeto* en su relación con el sujeto (postura *objetivizante* cuyo propósito es que el sujeto no añada nada nuevo a la realidad que pretende conocer, buscando que el objeto pueda quedar reflejado tal y como es) o que se privilegie al sujeto sobre el objeto (postura *subjetivizante* caracterizada por la relación de dos subjetivaciones, la del investigador y la del *objeto subjetivado*, al convertir al objeto en un “fenómeno” a ser experimentado por la conciencia humana).

---

60. Psicóloga de profesión (UMSS), se desempeña profesionalmente en el campo de la psicología educativa, y es actual coordinadora del *Diplomado en Métodos de Investigación Cualitativa* del Instituto de Investigaciones y el Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

## La “nueva” figura epistemológica en proceso

En la medida en que modificamos la manera de comprendernos a nosotros mismos, se va conformando una *nueva figura epistemológica* con varias manifestaciones concretas, de las cuales nos detendremos en dos: la mutación en el estatuto del sujeto y el redimensionamiento del objeto.

<i>Lo que vamos comprendiendo cada vez más...</i>	
<b>Mutación en el estatuto de sujeto</b>	<b>Redimensionamiento del objeto</b>
<p>Los “sujetos del saber” no funcionan como espejos reflejando la realidad, ni se los puede reducir “a una razón centrada en sí misma, transparente para esos sujetos y ubicua, es decir, idéntica en-todos-los-sujetos-en-todas-partes-del-mundo (Sotolongo y Delgado, 2006: 52-53).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En primer lugar, nuestra subjetividad, a razón de la presencia del Inconsciente, no es transparente sino más bien “opaca”, imposible de conocer.</li> <li>- Y cada subjetividad no puede estar “centrada en sí misma” porque existe un contexto, un todo que va más allá, que incluye a los demás en la práctica intersubjetiva propia de la humanidad.</li> </ul>	<p>Los “objetos del saber” se constituyen como</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o conceptos puramente teóricos, y no corresponden fielmente a las cosas de la realidad.</li> </ul> <p>Como señala Bion (1965) “<i>el conocimiento se construye en relación</i> (Bion, cit. por Campart, 2009)”, intersubjetivamente desde múltiples contextos y situaciones a través de las palabras, del lenguaje y del discurso.</p>
<p>Los “sujetos del saber” no son seres completamente terminados cuya misión se limita a aprehender el mundo; por el contrario, la vida misma es un proceso de crear y consolidar sus propias subjetividades. En sí, el sujeto está en permanente proceso de autoconstruirse.</p>	<p>Los “objetos del saber”, al igual que los sujetos, no están completamente definidos, y a la espera de ser descubiertos; existe en ellos cierta “complejidad” que los hace impredecibles (Teoría del Caos).</p>
<p>Nuestro conocimiento del mundo social, es también una construcción valorativa que nos permite crear una representación del mundo, pero no es el mundo. Es un producto humano que tiene fuentes en la subjetividad humana que no pueden pasarse por alto (Sotolongo y Delgado, 2006: 62).</p>	

Lo anterior es una pequeña muestra de cómo la construcción del conocimiento muta continuamente y se hace más evidente respecto de las Ciencias Sociales donde investigar acerca de los hombres y los fenómenos sociales es como nadar, por lo que resulta impensable “nadar sin mojarse”. El “indagador” construye su visión de aquello “social” que indaga, poniendo en evidencia el gran número de circunstancias sociales en las que el mismo “indagador” (y el objeto social) se encuentra inmerso.

## Esquema, psicología y metodología de lo narrativo

*Las narraciones organizan la información de la vida de una persona*  
(Sween, 1998: 24)

### a) Esquema narrativo de pensamiento

Toda *relación interpersonal* genera conocimiento gracias al proceso de *significación*, por el cual, cada individuo atribuye significados a los eventos, personas y relaciones que enfrenta a lo largo de su vida, utilizando una de las modalidades humanas fundamentales para organizar y entender el mundo: el Esquema Narrativo, el modo en el que la mente colecta, procesa, codifica y recupera información, enfatizando su naturaleza discursiva; y que por excelencia *“lida con intenciones y acciones humanas, y las vicisitudes y consecuencias que marcan su curso”* (Bruner, 1990: 5).

Polkinghorne —psiquiatra norteamericano—, en su obra *Changing conversation about human sciences* (1989), propone una distinción entre la conversación epistemológica y la epistémica. El término epistemológico hace alusión a la filosofía del conocimiento propia de la Modernidad (Sujeto-Objeto) y el término epistémico es utilizado para referirse a filosofías post-modernas del aprendizaje, basados en la creencia de que no existe un único mundo real que pre-exista y sea independiente al trabajo de la mente humana.

Para Polkinghorne (1988: 20), *“lo narrativo es el esquema fundamental por el cual se enlaza acciones individuales humanas y eventos en aspectos interrelacionados en una sola composición entendible”*. La mente humana es un instrumento para la construcción de la realidad: el ser humano es un “constructor de mundos” y lo hace a través de las narraciones:

*Creamos descripciones narrativas para nosotros mismos y para otros acerca de nuestras acciones pasadas; y desarrollamos informes narrativos que dan sentido al comportamiento de los otros. También usamos el esquema narrativo para informar nuestras decisiones mediante la construcción de escenarios imaginativos del tipo “que tal si..”.. De niños escuchamos cuentos de hadas y leemos y discutimos historias en la escuela. Leemos novelas y vemos películas, y nos quedamos horas viendo telenovelas* (Polkinghorne, 1989: 21).

Jerome Bruner empezó a hablar explícitamente del pensamiento narrativo en los 80. Su libro *Acts of meaning* (1990) es un intento de resumir las contribuciones del acercamiento narrativo al conocimiento en varias áreas de las Ciencias Humanas como método en investigaciones etnográficas y sociológicas, estudio de historias de vida, etc.

## **b) Enfoque narrativo en psicología: Terapia Narrativa y noción de “identidad”**

La Psicología Cognitiva mantiene la suposición de que la mente colecta, procesa, codifica y recupera información en formas específicas a las que se denomina “esquemas” y considera como una noción fundamental el concepto “significación”, el mismo que enfatiza el proceso de atribuir significado a eventos y experiencias, en los cuales la subjetividad individual juega un rol muy activo. El atribuir significado asegura la formulación y el uso de conceptos.

Una perspectiva o enfoque que se interesa por cómo los seres humanos manejan sus experiencias a través de la construcción de historias y de escuchar las historias de otros, es la Psicología Narrativa. Para este enfoque, la actividad humana y la experiencia están llenas de “significado” y las historias, más que argumentos lógicos o formulaciones, son el vehículo por el cual ése significado es comunicado (Vargas, 2007).

*El yo es una novela, somos los autores de nosotros mismos. Escribiremos nuestras propias líneas. Tú y yo somos inventados* (Epson, 2009).

El foco principal de la aproximación narrativa, es la expresión de la persona acerca de sus experiencias de vida. Estas son expresiones de sus experiencias de un mundo que es realmente vivido, y todas estas expresiones de experiencias vividas comprometen a las personas en “actos interpretativos”, a través de los cuales, la gente da significado a sus experiencias. “*El Significado como tal no pre-existe a la interpretación de la Experiencia*” (Epson, ibíd.).

### **Terapia Narrativa**

*[...] la historia de las auto-narraciones es la que determina qué aspectos de nuestras experiencias vividas serán expresadas, y es la auto-narración la que define la forma que adoptará dichas experiencias [...] estas historias de hecho, modelan nuestras vidas* (White, 1995: 13-14).

*La Terapia Narrativa propone que la gente utiliza ciertas historias acerca de sí mismos como los lentes de una cámara. Estas historias tienen el efecto de filtrar la experiencia de una persona, y por lo tanto seleccionar qué información se enfoca y cual no. Dichas historias modelan las perspectivas de las personas acerca de sus vidas y su futuro, de modo que una de las características de estas historias es que pueden ser bastante estables* (Vargas, 2007).

El objetivo de la terapia de White y Epson es el de propiciar la liberación de las personas de las historias que los aprisionan en cerradas y limitadas visiones de sí mismos, de sus relaciones y la manera de percibir al mundo.

Lo Narrativo implica escuchar y contar o re-contar historias acerca de las personas y los problemas en sus vidas. Frente a problemáticas realmente dramáticas, la idea de escuchar o contar historias puede parecer banal. Es difícil aceptar que las conversaciones pueden modelar nuevas realidades, pero es así. Los “puentes de significado” que construimos con otros nos ayudan en el proceso de solucionar nuestros problemas y sanar nuestras heridas. Entonces la Terapia Narrativa provee significados para re-enfocar el lente de la cámara y ayudar a re-modelar las historias y la vida de las personas (Sween, 1998).

*La Terapia Narrativa está interesada en las historias que vivimos, aquellas historias que llevamos con nosotros acerca de quiénes somos, y qué es lo más importante para nosotros (Sween, 1998: 32).*

Esta Terapia tiene que ver con la exploración de los momentos trascendentales de la vida de una persona, las relaciones claves, y aquellos recuerdos que aparecen claramente a pesar del paso del tiempo. Se enfoca en detallar las intenciones, rescatar los sueños y valores que han guiado a la persona a través de la vida.

Al igual que toda terapia que designa como unidad básica de experiencia algún aspecto de la vida (por ejemplo, la terapia comportamental se enfoca en las conductas), de la misma manera la Terapia Narrativa define a la historia personal como su unidad básica. Las historias/narraciones guían el cómo las personas actúan, piensan, sienten y dan significado a sus nuevas experiencias. (Sween, 1998).

Como personas que somos, estamos siempre dando significado a cualquier experiencia o fenómeno que vivenciamos. Desde tiempos inmemorables contamos historias, ellas son nuestros medios más familiares de comunicar el significado que encontramos en nuestras experiencias.

A diferencia de las terapias que ponen énfasis en el proceso de individualización, en el que el sujeto construye su mundo interno de manera solitaria, la Terapia Narrativa propone que la identidad es creada en relación con otras personas; ser visto por otros, puede contribuir a verse a uno mismo de cierta forma: “*nos vemos a través del espejo que los demás sostienen enfrente de nosotros*” (Sween, 1998: 5).

### **Noción de identidad desde la perspectiva narrativa**

*Nosotros nos creamos a partir de historias que contamos acerca de nuestras vidas, historias que imponen propósito y significado en las experiencias que muchas veces parecen discontinuas y al azar. De la manera en que nosotros escudriñamos nuestro propio pasado en el esfuerzo de explicarnos a nosotros mismos, descubrimos —o inventamos— motivaciones*

*consistentes, patrones característicos, valores fundamentales, un sentido de sí mismo. Memorias fuera de uso, nuestras historias se convierten en nuestras identidades* (Gilpin Faust, 2003: 1).

El Enfoque Narrativo analiza la “identidad” como el abanico de relatos interiorizados y siendo que los sujetos están en permanente interacción y no aislados, los relatos que propician su “identidad” se conectan con otros relatos que circulan en su contexto, de lo cual resulta que los “relatos personales” son variaciones de un grupo de narraciones sociales ya existentes (Gorlier, 2004-2005).

Para Guidano (1994) la construcción de la “identidad” responde al proceso de individualizarse respecto al mundo, a la manera de percibirlo, sentirlo y sentirse en él; para esto es necesario construir un “significado personal” de todos los eventos y experiencias de la vida que son “secuencializadas”, lo que produce una configuración compacta unitaria que permite “ver al mundo y a nosotros mismos”, sin dejar de lado la parte emocional.

Esta “secuencialización” de eventos, al tener características de una narración, conforma un relato hecho de significados e interpretaciones (acerca de la experiencia en sí, del contexto, de nuestra participación y la de los otros en esa experiencia, etc.), puestas en un cierto orden que corresponde a lo “individual” de cada uno.

La vida de cada persona puede ser escrita como un libro (Lieblich, Tuval; Mashiach & Zilber, 1998: 25)

### **c) Método y Análisis Narrativo**

*(Investigación Narrativa) Cualquier estudio que utiliza o analiza material narrativo (y que) este material puede ser objeto de estudio o un medio para estudiar otros aspectos, pudiendo ser utilizado para comparar grupos entre sí, para aprender acerca de un fenómeno social o periodo histórico, o explorar la personalidad* (Lieblich, Tuval-Mashiach & Silver, 1998: 2).

Bruner (1990) relacionaba el Análisis Narrativo con el “cómo los protagonistas interpretan ciertas cosas o fenómenos” (Bruner, 1990: 28) y Reissman añadía que, es entonces, cuando el investigador “va sistemáticamente interpretando sus interpretaciones” (las de los sujetos) (Reissman, 1993: 5).

### **Relato de Vida**

Las Historias de Vida se refieren a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta, por lo que posibilita el acceso a los conceptos, explicaciones y creencias que una persona tiene acerca de sus propias vivencias (McAdams, 1993);

pero cuando no se narra toda una vida sino parte de ella o episodios determinados de la misma, hay que hablar de “Relatos de Vida”, los que pueden ser autobiográficos, cuando es una narración en solitario, o narrados a un interlocutor, a través de medios escritos u orales.

### **Los Relatos de Vida y su Análisis Narrativo**

*Cuando hablan sobre sus vidas, las personas suelen mentir a veces, olvidar bastante, exagerar a menudo, confundirse y equivocarse. Aún así, están revelando “verdades”. Estas verdades no revelan el pasado exactamente como pasó, aspirando a un estándar de objetividad. Sino que nos otorgan las verdades de nuestras experiencias... comprendemos (las narraciones personales) sólo a través de la Interpretación, prestando cuidadosa atención a los contextos que moldearon su creación, y a los distintos puntos de vista que informan de ellas. A veces las verdades que vemos en las narraciones personales nos sacuden de nuestra seguridad complaciente como intérpretores externos, y nos hacen dar cuenta que nuestro propio lugar en el mundo, juega un papel en “nuestra” interpretación, y que moldea los significados que logramos de ellas (Personal Narrative Group, 1989: 261).*

El método de Análisis Narrativo se centra alrededor de cómo la persona responde a ciertas preguntas, dándoles cierto sentido y donde los comentarios van surgiendo en relación a eventos y acciones en sus vidas.

Una forma clásica de realizar un Análisis Narrativo, dice Burke (1945) “*debe ofrecer algún tipo de respuesta a estas 5 preguntas: ¿Qué sucedió? (acción), ¿Cuándo o dónde pasó, ¿Quiénes participaron?, ¿Cómo se lo hizo?, ¿Por qué ocurrió?*” (Burke, 1945: XVIII).

De igual manera, Labov (1982) señala ciertos componentes clave que propician un Análisis Narrativo:

- \* Orientación: tiempo, espacio, situación, participantes.
- \* Secuencia de Eventos.
- \* Evaluación personal: significado de la acción, actitud del narrador.
- \* Resolución: el resultado final.

A partir del Análisis de 200 Relatos de Vida, McAdams (1985), propone los siguientes puntos considerados como elementales:

- \* El tono narrativo del Relato de Vida: optimista, realista, pesimista, indiferente.
- \* El o los temas centrales (equivalente a la Secuencia de Eventos de Labov).
- \* Imagos: definidos por McAdams como aquellas personificaciones del propio Yo, que funcionan como personajes centrales en la Narración.



Los más conocidos son: “el tonto”, “el héroe”, “la víctima”, “el suertudo”, “el malo”, “el bueno”, entre otros (McAdams, 1987).

Para finalizar, en una investigación anterior (Vargas, 2007), se llevó a cabo el diseño de una modalidad combinada entre los aportes de Labov y McAdams, con la finalidad de lograr la profundidad y completitud requeridas en dicho estudio, por este motivo se aislaron cinco criterios que guiaron el Análisis Narrativo de los Relatos de Vida y que son expuestos a continuación:

- \* **Orientación:** tiempo, espacio, situación, participantes y otros datos que ayuden a ubicar el Relato en determinado momento de la vida de los sujetos.
- \* **Tema Central:** que responde a cuál fue la razón por la que eligió dicho recuerdo, qué pretende mostrar.
- \* **El Tono Narrativo del Relato de Vida:** dirigido a identificar el poder emocional que el sujeto atribuye a dicho Relato; y realizar una comparación con el Tema Central.
- \* **Imagos presentes:** tomando los Imagos más representativos señalados por McAdams, y la relación de éstos con el Tema Central y el Tono Narrativo.
- \* **Resolución:** permite identificar la presencia de una resolución, si pudo darle una conclusión al Tema referido por el sujeto, y de qué manera concluye, en términos emocionales.

## Bibliografía

- Bruner, Jerome  
1990 *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burke, K.  
1945 *Introduction: the five key terms of dramatism*. En K. Burke (Ed) *A grammar of motives (XV-XXIII)* New York. Prentice-Hall.
- Campart, Martina  
2000 *Schooling Emotional Intelligence through narrative and dialogue. Implications for the education of children and adolescents*. Malmö. Department of Educational and Psychological Research.
- Fleming, Ted  
2003 *Narrative means to transformative ends: Towards a narrative language for transformation*. Published in C. Aalsburg Wiessner, S.R. Meyer, N. Lloyd Pfhall & P. G. Neaman (eds) *Transformative learn-*

ing in action: Building bridges across contexts and disciplines – Proceedings of the Fifth International Conference on Transformative Learning, (pp. 179-184). New York. Teachers College, Columbia University.

Gilpin F., Drew

2003 *Introduction*. Harvard Magazine. pp. 1-4.

Gorlier, Juan

2005 *Construcción social, identidad, narración*. La Plata, Argentina. Editorial Al Margen. Capítulo 4.

2004 *Comunidades narrativas. El impacto de la praxis feminista sobre la teoría social*. La Plata, Argentina. Ediciones Al Margen.

Guidano, V.

1994 *El Sí Mismo En Proceso: Hacia una terapia Cognitiva Posracionalista*, Barcelona, España, Editorial Paidós

Gubrium, J.; Holstein, J.

1998 *Narrative practice and the coherence of personal stories*, The Sociological Quarterly, 39(1): 163-187.

Greenspan, Stanley I.

1997 *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence*. Reading, MA. Addison Wesley Longman.

Kelly, Terri

2002 *Towards a Common Sense. Deconstruction in Narrative Therapy*. En Narrative Issues Network, Australia. Portland State University.

Labov, W.

1982 *Speech actions and reactions in personal narrative*. In D. Tannen, ed., *Analyzing discourse: Text and talk*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Lieblich, A.; Tuval, Mashiach, R.; Zilber, T.

1998 *Narrative Research: reading, analysis and interpretation*. Vol.47. Thousand Oaks, California. Sage Publications.

McAdams, D. P.

1993 *Stories we live by: personal myths and the making of self*. New York. Morrow

- 1987 *A life story model of identity*. En R.Hogan & W. Jones (Eds)  
Perspectivas in personality. Vol.2, 15-50. Greenwich, CT: JAI.

Personal Narrative Group

- 1989 *Truths*. En Personal Narrative Groups (Eds) Interpreting women's  
lives: feminist theory and personal narratives. (261-264)  
Indianápolis. Indiana University Press.

Polkinghorne, Donald E.

- 1989 *Changing conversation about human sciences*. En Issues of validity  
in qualitative research.

Studentlitteratur S. Kvale.

Rappaport, J.

- 1993 *Narrative studies, personal stories, and identity transformation in  
the mutual help context*, The Journal of Applied Behavioral Science,  
29(2): 239-256.

Reissman, C. K.

- 1993 *Narrative Analysis*. Vol. 30. Newbury Park. CA: Sage Publications.  
Ricour, P.  
1984 *Time and narrative*, Vol. 1. Chicago, IL. University of Chicago  
Press.

Sotolongo, Pedro; Delgado Carlos

- 2006 *La Espietmología hermenútica de segundo orden*. En La revolución  
contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas  
ciencias sociales de nuevo tipo. 2006 ISBN 987-1183-33-X

Sween, Erik

- 1998 *The one-minute question: what is a narrative therapy? Some  
working answers*. En Gecko, vol.2. Dulwich Centre Publications.

Vargas, Andrea

- 2007 *La Experiencia emocional de relacionarnos con otros: El Test  
de Relaciones Objetales (Phillipson) y el Análisis Narrativo  
en el acercamiento a la Estructura Interna de Relacionamiento in  
terpersonal que define los Estilos de Apego, en un grupo de adoles  
centes de 17 y 18 años*. Tesis (Licenciatura en Psicología).  
Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación. Cochabamba, Bolivia. 148 pgs.

White, M.

- 1995 *Reauthoring lives: Interviews and essays*. Adelaide. Dulwich Centre  
Publications.

## **Referencias en Internet**

Massey University, New Zeland.

[http:// www.massey.ac.nz/alog/virtual/white.html](http://www.massey.ac.nz/alog/virtual/white.html)

Ten second introduction to narrative therapy.

<http://www.narrativeapproaches.com/tensecintro.htm>

# Racismo y educación

Adalino Delgado Benavidez<sup>61</sup>  
y Redner Céspedes<sup>62</sup>

## Consideraciones preliminares

Las universidades y los Institutos Normales Superiores (de formación docente) del departamento de Cochabamba son espacios de encuentro y de posible convivencia interracial. Allí confluyen personas de las distintas clases sociales, de distintas procedencias (campo y ciudad), de distinto color y apellido y de distintas “razas”. En estos contextos, los actores han estructurado un sistema de relacionamiento social en el que se producen conflictos, contradicciones, resistencias y tensiones.

El presente artículo intenta describir las representaciones simbólicas y territorios del racismo en la formación superior e intenta iniciar descripciones y debates sobre la territorialización de los espacios de las instituciones de la formación superior. En estos contextos, un conflicto racial subyace en las demarcaciones de sexo, clase, color, rasgos físicos, procedencia social y apellido; además, en estos espacios se hace evidente una pugna por espacios y representaciones simbólicas del otro (de ese otro que no es indio, que no es indígena ni marginal y ni es migrante).

El artículo trata de evidenciar el contexto histórico e ideológico de la dinámica racial. Una historia de racismo subyace en los hábitos de vida de una mayoría de los bolivianos y, además, impregna a una mayoría de las estructuras socio-institucionales (tradicionales y modernas) y es preciso iniciar debates y descripciones de esta realidad, ya que en normales y universidades se ven formas de empoderamiento de los territorios donde se reavivan demarcaciones racistas del territorio. ¿Cómo en el empoderamiento de los espacios simbólicos persisten estigmatizaciones de raza, clase y cultura, aplicadas a mujeres y/u hombres?

---

61. Docente de la Carrera de Psicología e investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

62. Es investigador del PIEB y del Centro Vicente Cañas.

## El racismo y los racismos en Bolivia

Michel Wieviorka define al racismo como aquella acción de “*caracterizar a un conjunto humano por algunos atributos naturales, los cuales son asociados a algunas características intelectuales y morales que valen para todo individuo procedente de ese conjunto y, a partir de ahí, eventualmente, ponen en acción prácticas de interiorización y de exclusión*” (Wieviorka, 2000: 13). A lo cual Teun A. Van Dijk, en una publicación del periódico *La Prensa* de diciembre del 2004, sostiene que, “*el racismo no es parte de gente mala, sino de gente que sigue rutinas impuestas desde el poder*”; por tanto, el racismo funciona como discurso de poder y en el caso de los EEUU, contra las poblaciones negras, al igual que en Sudáfrica, donde el racismo como poder se institucionaliza en políticas concretas de *apartheid*.

*Hoy, el racismo y la discriminación se observan también en el trato hacia los inmigrantes procedentes de los países subdesarrollados que buscan en el mundo desarrollado una salida a la pobreza, el desempleo y la exclusión social [...]. El racismo tiene que ver siempre con poder, con abuso de poder. Excluye el que tiene poder. Discrimina el que tiene poder. Si un grupo tiene el poder en una sociedad y abusa de ese poder, entonces se puede hablar de racismo. Y cuando hablamos de poder nos referimos tanto al uso de la fuerza —policial o militar— pero también el uso del poder simbólico. El racismo puede adquirir formas explícitas de aparición, en cuyo extremo se encuentra la violencia y la eliminación del “otro” (La Prensa, diciembre, 2004).*

A manera de complementación, según Alicia Castellanos, el racismo debe ser tomado en un sentido plural, ya que ellos

*[...] son variados y pueden producirse bajo determinadas condiciones históricas y atraviesan un largo periodo en el tiempo, fronteras nacionales y diversos sectores sociales: como los racismos coloniales y los racismos nacionalistas vigentes en las naciones dominantes y en las dominadas o ex colonizadas, y entre las élites y las capas populares, y aún entre grupos nacionales o étnicos no dominantes pero en situación hegemónica con respecto a otros grupos étnicos” (Castellanos, 1998: 15-16).*

Los grupos humanos excluidos y marginados de Bolivia experimentaron las distintas formas de racismo a los cuales, desde la historia, se los puede caracterizar como de racismo colonial, republicano, de racismo del moderno Estado boliviano. Muchos historiadores asocian la realidad del racismo a la situación de colonización y neo-colonización de Bolivia; por eso, otros estudios del racismo están asociados a la situación de colonialidad. Históricamente, según Aníbal Quijano, las identidades sociales estaban asociadas a las identidades raciales y configuraban estructuras de poder.

[...] eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (Quijano, 2000: 202).

Según Gonzalo Portocarrero, la estructuración social del racismo “surge [...] en el siglo XIX; el racismo es un fenómeno moderno” (Portocarrero, 1992:193); sin embargo, esto no es así, ya que esta estructuración racista de lo social se hace visible tras la conquista de las Américas:

*Existen suficientes evidencias para afirmar que el racismo fue un elemento indispensable para la conquista de América, para la construcción de las colonias y, sobre todo, para la ejecución del que puede considerarse el mayor de los genocidios en la historia de la humanidad [...] donde los españoles traen a América categorías para pensar al otro en base a las experiencias producto de las largas relaciones entre las tres civilizaciones más importantes de la edad media: las de cristianos, judíos y musulmanes. El contexto mental de la conquista dentro del cual se piensa al hombre americano estuvo marcado por esas relaciones, las mismas que habían resultado, a partir de mediados del siglo XV, en una doctrina persecutoria tremendamente racista (Callirgos, 1993: 2).*

En Bolivia, el trabajo de Silvia Rivera ayuda a comprender la relación de racismo y colonización, “toda la etapa colonial representó una polarización y jerarquía entre culturas nativas y cultura occidental” (Rivera, 1993: 33). En esta etapa las relaciones entre lo blanco y lo oscuro o negro se amplifican a otras oposiciones de jerarquización, que según la autora, tomó “la oposición entre cristianismo y paganismo como mecanismo de disciplinamiento cultural”. Además, ya en el período liberal, se fueron profundizando las tecnologías de dominación, donde “el darwinismo social y la oposición civilizado salvaje sirven para emprender una nueva y violenta agresión contra la territorialidad indígena” (Rivera, 1993: 34).

En el racismo del moderno Estado boliviano se puede identificar un racismo asociado a la violencia simbólica y en el sentido de promover la inclusión-exclusión que, en los hechos, significó incluir a un indio transformado a la vida nacional. Así, por ejemplo, incluirlo cómo ciudadano, como moderno o como “persona educada”, aislando todo aquello que huele a indio campesino, es un fenómeno que se da en los tiempos de la neocolonización; es decir, a partir de 1952 se completa la tarea de “individuación y etnocidio” (Rivera, 1993: 33-34).

Por todo, la condición de subalternidad, dominación y racismo se estructura desde el período colonial; por eso, Bolivia se constituye como república de dominación, ya

que “el sistema de creencias, prejuicios y valores dominantes que habían ordenado los comportamientos colectivos con anterioridad al proceso independentista: la racialización de las diferencias sociales a través de la invención estatal del “indio” [...] como el otro negativo” (García, 2005: 11).

Este sistema de creencias que perdura hasta nuestros días, cuando el racismo, la discriminación y estigmatización en contra de las identidades y corporalidades indígenas se hacen más visibles (11 de enero, 24 de mayo). Según Bourdieu (1981) una “*construcción-percepción de un cuerpo de los que dominan (cuerpo legítimo) y de un cuerpo de los dominados (cuerpo ilegítimo o alienado)*”; en el caso boliviano, tal oposición es el resultado del proceso histórico, social y cultural que desvirtúa, desprecia, minimiza, encubre, invisibiliza, destruye, niega, excluye no solo el cuerpo indígena, sino también su identidad.

En el contexto cochabambino (desde fines del siglo XIX) se trazan las “fronteras que permitían delimitar, clasificar y jerarquizar los límites con el “otro” (...), entre nuestro uso del tiempo y del espacio y el de ellos, sosteniendo a partir de una mezcla de ilustración, liberalismo económico y social darwinismo la tarea de cortar amarras con el pasado, concebido como una lacra irracional, y avanzar presto hacia el ansiado y presuntamente racional futuro” (Rodríguez, 1997:76). La élite chola-criolla crea este imaginario social excluyente en oposición a todo aquello que muestre rastros de diferenciación tanto materiales como simbólicos.

## **Algunos conflictos de representación simbólica y demarcación tacista del territorio en Bolivia**

Datos etnohistóricos afirman que, hasta antes de la conquista española de las Américas, no había sido tan marcada la ideología de diferenciación y negación del otro (Todorov, 2001). Aunque el Tawantinsuyu había logrado integrar a una gran parte de los grupos humanos del Abya Yala, según algunos estudios, gran parte de estas “conquistas” se habían logrado por negociaciones en base a la reciprocidad-complementariedad y hacen pensar que el consenso, la participación y la negociación son formas irrestrictas de sociedades que asumen vivir en ontologías de equilibrio con uno mismo, con el otro y con el contexto (Medina, 2006; Grillo, 1993; Delgado, 2001); por tanto, ¿cómo se estructuró la actual forma de convivir en base a la diferenciación y negación del otro? y ¿de diferenciación y negación de la condición humana y de la naturaleza?.

La conquista no sólo fue un proceso de genocidio y etnocidio, sino que también fue un proyecto de profunda subalternización (Mignolo, 2007). Una estructura sociológica basada en el racismo definía menos condiciones de vida para los nacidos en América y mucho menos para los originarios o para aquellos de color oscuro. Todos los privilegios



y beneficios estaban garantizados para el hombre blanco nacido en Europa, cuyas mejores condiciones de vida se aseguraban con la posesión del poder, la riqueza y el control de las decisiones públicas (Choque, 2005).

Existen creencias que afirman que tal situación ya ha sido superada, pero no es así, ya que características del color de la piel, la vestimenta, los rasgos físicos o el apellido aún marcan pautas para distribuir poder, riqueza o conocimiento. El racismo colonial aún no ha sido superado y, más bien, se puede decir que se ha modernizado (Patzí, 2006). Los intelectuales indígenas del país indican que el actual Estado en transformación es pertinente, ya que desde 1825 hasta ahora se vivió una suerte de colonialismo interno.

En los años del colonialismo español no sólo se distribuyeron privilegios o beneficios para el español, el criollo o el mestizo (en ese orden), sino que se organizó un sistema de poder para garantizar tal posesión y este sistema sigue vigente. A más de 500 años de colonialismo (interno y externo) se ha arraigado la condición subalterna del indio, indígena y negro (Castellanos y Sandoval, 1998; Lucero, 2007). La posesión de más beneficios y privilegios para la sociedad chola criolla (citadina) fue continua a la historia de subalternización del indio, indígena y negro, ya que las estructuras del poder que naturalizaron tal situación aún no han sido removidos.

Estas estructuras de poder trascienden a la legitimación de un sistema político y están articuladas a configuraciones de la vida cotidiana; más que todo a las configuraciones del espacio y a las significaciones de ser persona de beneficios o privilegios (representaciones simbólicas). Las casas del centro de Cochabamba, por ejemplo, aún mantienen demarcaciones del espacio que territorializan el hábitat del indio (indígena campesino) y del cholo criollo citadino. En estas casas existen dos patios y cada uno de ellos está claramente demarcado. El más “elegante” es para la vida citadina del cholo criollo; en cambio, el más grande o el patio de servicio es para los indios que, hasta hace 50 años, eran la servidumbre del patrón (cholo criollo) que había heredado los privilegios del español criollo nacido en América y que hasta hace poco gozaba de los mayores privilegios y beneficios de la República de Bolivia.

Este criterio de organización del territorio ha cobrado un carácter dinámico y ha sido amplificado a la configuración de más territorios. En las caracterizaciones de la zona sur o de las zonas periféricas de Cochabamba aún subyacen estigmatizaciones coloniales de la raza (Cielo y Céspedes, 2008), ya que éste es el territorio de los indios, indígenas, campesino originarios y, en cambio, el centro, más la zona norte, son territorios de la sociedad chola criolla. (Delgado, 2009b).

El 11 de enero del 2007, la juventud “q’uchala” (emuló de la juventud cruceñista) se enfrentó con indígenas migrantes de las zonas periféricas de Cochabamba y entre

sus consignas estaban el desalojar a los indios de la ciudad (de su ciudad). Este acontecimiento expresa una dramática demarcación racial del territorio (Rodríguez, 2008).

En este último tiempo, más hechos de racismo conmovieron a la población boliviana. Los líderes de los departamentos de la llamada *media luna* (en Bolivia) promovieron un movimiento estrictamente racista y el grito de *¡afuera collas!* fue la consigna que promovió el levantamiento de toda una región. Este movimiento tiene como objetivo el exacerbar odios racistas para preservar la “apropiación” de ricos territorios de la Amazonía boliviana y, además, preservar los privilegios de clases dominantes o élites, que desde hace mucho se han empoderado en el país. Lo que llama la atención es la fácil amplificación de este movimiento a otras regiones del país, pues, en mayo del 2008, estudiantes de la Universidad Mayor Real y Pontifica de San Francisco Javier de Chuquisaca (UMRPSFXCH) de la ciudad de Sucre vejaron a campesinos, los humillaron y los hicieron arrodillar bajo el lema de *¡fuera llamas!*; inclusive, en estos hechos estuvieron comprometidos autoridades de la ciudad de Sucre y de la propia universidad.

Pese a todo, un nuevo indio, indígena, originario, campesino está emergiendo y reclamando presencias y tuiciones en los territorios ciudadanos (tradicionalmente reservados al patrón o el blanco). Además de este posesionamiento progresivo, hay una nueva apropiación de los significados de ser blanco o ciudadano. El nuevo indio está asumiendo roles y personalidades sociales que hasta hace unas décadas estaban reservadas para el cholo, mestizo, criollo o el patrón. O sea, está ocupando espacios de representación simbólica del otro de la ciudad, del otro de la cultura y de ese otro de la civilización y la modernización (Dussel, 1994); en este caso, la demarcación del territorio en base a raza está siendo subvertida por otros posesionamientos simbólicos, que hacen difícil y, en algunos casos, inimaginable su desalojo o expulsión. El arte del indio Mamani Mamani, por ejemplo, se ha posesionado en el nido del arte surrealista (culto, moderno y civilizado) y en el proyecto de sociedad boliviana de liberales y neoliberales. Este espacio simbólico de la cultura surrealista estaba reservado para dignos representantes de la sociedad chola, criolla y hasta mestiza; pero las tesis de Franz Tamayo y de Gabriel René Moreno ya no pueden con el arte y la creatividad del nuevo indio (Quiroga, 1998).

En los centros de formación y profesionalización, cada vez más indígenas e indios se están apropiando de otro arte, de otra ciencia, de otra cultura y de otro conocimiento. Al parecer, un importante objetivo de la migración campo-ciudad (si no el principal) responde a ese proyecto de ser otro, ese otro de la ciudad, ese otro de la cultura de la modernidad y la civilización (Delgado, 2009b). Una ideología de que *el campo es malo y la ciudad es buena* empuja a los indios “modernos” al posesionamiento de nuevos espacios simbólicos ajenos a la comunidad, a la ruralidad y, desde hace mucho, se vive tiempos de reconfiguración del espacio simbólico y del territorio, que apuntan a superar la vieja demarcación racista.

En Cochabamba, grupos humanos tradicionales y afines a códigos posmodernos, se muestran reacios a un proyecto de vida que implica compartir con el indio, y eligen seguir viviendo con la diferenciación y negación del otro. Con esta ideología, racista, tratan de demarcar y preservar sus territorios y espacios simbólicos; pero, intención es vana, ya que el empoderamiento del indio, indígena, campesino de otros territorios de la cultura, ciencia, conocimiento o vida moderna es continuo, acelerado y de innegable aumento. En vano, la juventud “q’uchala” persigue sueños de exclusividad en universidades privadas y otros espacios de Cochabamba, ya que el indio, indígena, originario y campesino también tiene plata y, de a poco, se posesiona en estos mismos espacios (Rodríguez, 2008), lo que les permite ser científicos, ejecutivos, técnicos financieros, médicos o diplomáticos.

## **Dinámica de la demarcación y la convivencia racista en la educación superior**

En Bolivia, el tema de la educación siempre fue puesto en debate, ya sea que esta sea encarada como parte del proyecto de descolonización desde el Estado (*Ley Avelino Siñani*) o como parte de un viejo problema de exclusión y marginación. En palabras de Félix Patzi (2006), se trata de la profunda jerarquización colonial, donde el Estado divide a la sociedad de acuerdo al color de la piel, es decir, una educación para la plebe india y otra para la casta blancoide. No obstante, la crisis de la educación clasista, racista y excluyente no solo se refleja en la educación boliviana, ya que a nivel global:

*Lo poco que se aprende no es muy útil: no prepara a la gente para la vida o el trabajo. El resultado principal de la educación, en todas partes, es siempre el mismo: la mayoría de la gente es separada del conjunto y descalificada de por vida. Se produce así una gran desigualdad en la sociedad, lo contrario de lo que pretende alcanzar la educación [...] la educación, por lo tanto, puede ser legítimamente descrita como un instrumento criminal de discriminación social de la mayoría de la población (Esteva, 2006:113).*

La escuela en Bolivia, como en la mayor parte del mundo colonizado y subalterno, ha sido parte de un proyecto de homogenización social. A partir de 1955 se establece un carácter universal y gratuito; y así, sigue contribuyendo

*a la desestructuración contemporánea de los pueblos indígenas al implementar un modelo pedagógico homogeneizador y castellanizador, con una orientación urbana y de construcción del ciudadano boliviano[...] la educación, antes que fortalecer la identidad, condeno a la población indígena asentada ahora en el área rural y la periferia urbana a un proceso de desclasamiento y desetnización acelerado (Patzi, 2006: 13).*

La *Ley de Reforma Educativa* (1994), si bien añade variantes respecto a los pueblos con bilingüismo y la interculturalidad, no transforma los patrones y jerarquías establecidos en la colonia, porque “*continúa ejerciéndose lo que llamamos una violencia simbólica o imposición de la cultura legítima, solo que en esta etapa se lo hace a través del idioma vernáculo*” (Patzí, 2006: 14).

De acuerdo a José Luis Saavedra, los procesos insurgentes del año 2000 “*de carácter teórico, político y epistemológico han puesto en crisis la totalidad de los campos sociales, culturales y educativos del país*” (Saavedra, 2007: 8). Sin embargo, tras este proceso de descomposición, existe un nuevo tiempo de re-articulación (con la *Nueva Constitución Política del Estado*), que también implica repensar la educación.

En el caso de la universidad boliviana, la realidad no es distinta, ya que también se ve una dramática descomposición de los referentes ideológicos y epistemológicos; además, existe un acelerado crecimiento de la presencia indígena que pone en peligro la continuidad del actual modelo académico que aún muestra rasgos coloniales y racistas (por eso la necesidad del presente estudio).

Frente a esta realidad se promueve la descolonización del sistema educativo y en el caso de las universidades, los especialistas piden entender que en sus orígenes la universidad boliviana fue evangelizadora, civilizadora, es decir, entrenadora del personal colonial (Mirtenbaum, 2007: 39). Además,

*que el concepto de universidad, por lo menos en Bolivia, está asociado solamente a un modo de conocer el mundo, a través de la lógica cartesiana, de la racionalidad occidental, descartándose siempre todo conocimiento que provenga de experiencias no occidentales. Eso quiere decir que no hemos asumido los saberes acumulados de culturas milenarias como parte de una posibilidad de interpretación científica del mundo que nos rodea* (Mirtenbaum; 2007: 39).

Para Boaventura de Sousa, lo simbólico de los procesos formativos se hace presente en la universidad a través de su capacidad de reproducir los saberes monoculturalmente: De Sousa sostiene que es necesario sustituir esta concepción por una ecología nueva del saber, donde una convivencia de diferentes saberes no descalifique a la ciencia moderna, que es parte de la constelación más amplia de saberes.

*Para algunos la ciencia es muy importante y para otros, el conocimiento indígena. Sin embargo, tenemos que partir de una concepción pragmática del saber. El conocimiento que necesito depende de los objetivos que quiero lograr. De modo que necesito ambos conocimientos. La ecología de saberes es el proyecto de país desde abajo, y esto es lo que la universidad no ha hecho, porque siempre ha tenido una visión del país desde arriba* (De Sousa, 2007: 91).

De modo que, ya se está proponiendo una descolonización de la universidad y esta propuesta supone una radicalización del cuestionamiento de la institución escolar y al mismo tiempo de la universidad, ya que, retomando a Saavedra (2007), la universidad está anclada en el imaginario social, simbólico y político, puesto que históricamente fue el principal dispositivo de la modernidad/colonialidad occidental y eurocéntrica.

Ahora bien, los centros de formación superior (universidades y normales) se caracterizan por ser espacios “libres” o neutrales. La definición de “educación para todos” o la educación irrestricta dada por el Estado ha hecho que este espacio ya no sea exclusividad de las clases “racialmente” reconocidas (buena raza) y se supere la exclusión de las razas no reconocidas.

En los institutos de formación superior y las universidades (públicas y privadas) se concretan múltiples tensiones, conflictos y contradicciones de las nuevas demarcaciones territoriales y se hacen más evidentes la búsqueda y apropiación de sus representaciones simbólicas. Esta realidad va más allá de la trama interracial y se promueve nuevos fundamentos ontológicos y gnoseológicos para la convivencia con el otro; en este sentido, también se promueve la legitimación de un actor diverso (cholo, criollo, mestizo, indígena, indio y campesino) en los territorios y espacios simbólicos de una nueva realidad local, nacional y mundial.

Actualmente, el sentido “moderno” de la exclusión y la marginación racial tiende a ser develado. Así, por ejemplo, en los centros de formación superior, cada rol social, cargo o forma de ser (personalidad) está claramente definido para el indio-campesino y, de la misma forma para el cholo-ciudadino. En algunas carreras, los atributos de ser docente no están sólo determinados por competencias laborales, sino por otras posesiones personales (representaciones simbólicas), que devienen de la condición de sexo, clase y/o raza. La exclusión y marginamiento racial moderno, también se expresa en la territorialización, preservación y apropiación de carreras y profesiones consideradas apropiadas para la “gente bien” de las ciudades, cuya posesión representa poder y superioridad social.

De hecho, un colonialismo racial pervive en la actual reconfiguración de los territorios, y en la realidad socio-institucional de la formación superior se puede caracterizar esta demarcación racial del espacio simbólico y el territorio. En mayor o menor grado, las instituciones (públicas y privadas) de formación superior se constituyen en espacios de encuentro con el otro (y entre los otros) y, se puede decir que estos espacios no son territorios cerrados, ya que allí confluyen indios, mestizos, campesinos, cholos, criollos y otros; cada uno de ellos, con representaciones simbólicas para el encuentro con el otro. Así, por ejemplo, en la demarcación del espacio administrativo de estas instituciones suele subyacer una clasificación “racial” de los roles de autoridad, docente y personal de servicio. El rol de docente y estudiante, en algunos casos, también repro-

duce las relaciones de poder entre el cholo criollo (docente) y el indígena campesino (estudiante); en su interpretación extrema, muchas relaciones “pedagógicas” reavivan las viejas relaciones de patrón y pongo.

## **Política, subalternización y racismo (excursus de los apuntes de una teoría bourdiana)**

Desde una lectura de la teoría de Bourdieu, la acción política de los grupos dominantes consiste en controlar y excluir de la posesión de bienes y capitales a los grupos “desposeídos”, que no poseen bienes o capitales simbólicos, culturales, sociales y económicos; en los hechos, tal exclusión garantiza las condiciones de satisfacción de los grupos dominantes (Pinto, 2002), por tanto en el espacio social existen;

*[...] grupos y sectores que reivindican su derecho al usufructo de mayor cuota de bienes sociales: más espacio, más alimento, más objetos, más poder; más acceso a conocimientos y secretos, más símbolos que certifiquen esos mayores derechos y sean asociados perceptualmente a su misma naturaleza (Fernández, 1998: 19).*

Complementando la acción política, los grupos dominantes desarrollan un trabajo de “ideologización” y la misma consiste en imponer en el espacio social, sus capitales simbólicos y culturales de modo que éstos sean considerados, aceptados y reconocidos como legítimos (Bourdieu, 2001). Estos capitales simbólicos están legitimados por una ideología racista, ya que todo lo que tiene el de la raza superior es bueno y todo lo que tiene el de la raza inferior es malo. Esta acción política se la conoce como violencia simbólica, ya que los grupos dominantes no sólo imponen su visión de mundo, sino su modo de construirlo.

Un repaso a la historia, por ejemplo, nos muestra que desde la colonia los grupos dominantes (españoles) impusieron su visión de mundo y, junto a ello, impusieron su historia, su religión y su filosofía de vida. Todo este contenido complejo fundamentaba una estructura sociológica racista, donde el color de la piel, la procedencia y el apellido definía la superioridad de unos y la inferioridad de otros. Allí, en el tiempo de la colonia se instauraron los actuales sistemas de dominación social y política.

Complementando al tiempo de genocidio y etnocidio colonial, en el período republicano, se desarrolló toda una violencia simbólica que impuso la creencia en Dios Jehová y la concepción de superioridad social (racial) del español, criollo y mestizo (en ese orden); además, esta violencia simbólica impuso la ideología de superioridad de la lengua, la cultura y la civilización europea.

En lo que respecta a nuestro tiempo, los grupos subalternos (indígenas, campesinos, obreros, vendedores, migrantes, gente de barrio y otros) continuos con este proceso his-

tórico tienen que adaptarse o asumir la visión de vida de las clases dominantes; visión que, hasta ahora, sospechosamente, mantiene una estructura racista y desde siempre fueron visiones de vida o constructos de sociedad que exaltaron los valores y las formas de ser del otro “racialmente” superior. Con esta ideología de vida intentaron emulase a la sociedad europea, a su filosofía, a su política, a su cultura y civilización (raza superior).

Partiendo del análisis sociológico de Bourdieu se puede constatar que, en espacios de colonización como Bolivia, existen grupos humanos y personas que han sufrido una permanente postergación en la satisfacción de sus demandas y necesidades. La condición de raza inferior fue el marco explicativo de esta realidad y lo evidente es que, estos seres humanos (desposeídos) cuentan con un restringido capital económico y, además, están excluidos de las redes sociales o de las alianzas que en el espacio social distribuyen bienes y capitales (capital social).

La creencia de una raza inferior determina los bajos salarios (limitado capital económico), la exclusión de las redes sociales o alianzas de consecución de favores o negociaciones en su contexto (inexistencia de capitales sociales) y el poco reconocimiento de las prácticas culturales locales, de la identidad o del uso común de la lengua restan el reconocimiento del capital cultural; en fin, es una situación de des-posesionamiento de bienes y de capitales (García, 2000). Además, la historia de la *praxis* racista de Bolivia muestra que este des-posesionamiento es continuo al tiempo histórico de subalternización. Esta subalternidad es el resultado de un tiempo de despojo de los capitales sociales y culturales.

Con relación al despojo del capital cultural, desde tiempos de la república y el liberalismo, la ideología racista hizo que, los “bolivianos” exalten los valores ajenos y extranjerizantes; en este caso se puede decir que Bolivia ha sido y sigue siendo forjada con valores culturales ajenos a los suyos (de la sociedad de raza superior). El desprecio por lo propio descapitalizó al capital cultural del boliviano (del ser humano racialmente inferior). Esta realidad se expresa en los proyectos de estado mono-cultural, monocivilizatorio, mono-tecnológico o mono-científico y, en otros proyectos más evidentes como el mono-doctrinal (mono-religioso) y mono-lingüístico, que instauraron ese desprecio y odio natural por lo propio, a lo que siguió la descapitalización cultural.

La ideología racista también estuvo sostenida por la iglesia, la escuela y la educación, como instituciones legitimadas por el Estado; desarrollaron proyectos de sociedad que instauraron valores culturales ajenos y extranjerizantes (que a una mayoría de los bolivianos los despojo del capital cultural); además, excluyó de las redes de alianza, de negociación o de acceso a las decisiones públicas (que dio como resultado la exclusión del capital social), con una distribución inequitativa de los bienes económicos (limitado capital económico). Como resultado, se legitimó también una subjetividad subalterni-

zada, que ha naturalizado la condición de desposeído, de poco acceso a los capitales y, lo más conmovedor, ha legitimado la poca capacidad de empoderamiento de la sociedad excluida y subalternizada. Esta es la situación de desposesión, de subalternización, y de des-empoderamiento, que se expresa junto a la pobreza de algunas ciudades de Bolivia.

Volviendo al análisis de la sociedad, la posesión, el control y la distribución de capitales, por lo regular, está a cargo de los grupos dominantes, quienes no sólo poseen gran parte del capital económico, sino que lo distribuyen (Bourdieu, 1999). Además, en el mismo sentido de imponer su modo de construir el mundo y la realidad definen el valor de los capitales culturales; es decir, ponen el valor a una lengua, a determinados hábitos y estilos de vida.

## Bibliografía

Bourdieu, Pierre

- 1981 Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En *Materiales de sociología crítica*. Madrid. La piqueta.
- 1999 *Intelectuales política y poder*. Buenos Aires. EUDEBA. Universidad de Buenos Aires.
- 2001 *El campo político*. La Paz. Plural editores.

Callirgos, Juan Carlos

- 1993 *El racismo peruano*. En [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe) fecha de acceso 30 de junio del 2009.

Castellanos Guerrero, Alicia; Sandóval, Juan Manuel (compiladores)

- 1998 *Nación y racismo e identidad*. México. Editorial Nuestro Tiempo.

Choque, Roberto

- 2005 *Historia de una lucha desigual*. Unidad de investigaciones históricas. La Paz. Editorial UNIH – PAKAXA.

Cielo, Cristina y Céspedes, Redner

- 2008 *Participaciones Periurbanas. Del control social a los movimientos sociales*. La Paz. Centro Vicente Canas. Editorial Plural.

Delgado, Adalino

- 2001 *Tradiciones y contradicciones de las experiencias de etnomedicina*. En VARGAS, Edwin (compilador). Purificación y vida armónica en la pacha contemporánea. Cochabamba. Centro de investigaciones de temas andinos CITA.



- Delgado, Adalino y Gómez, Lucía.  
 2009a Políticas sociales, Perspectivas teóricas y contextuales. Estado del arte sobre la temática de políticas sociales para la juventud. *Cuaderno científico No. 3*. Cochabamba. UMSS, Dicyt, ASDI/SAREC, IIFHCE.
- 2009b Los Jody Boys de la zona sud de Cochabamba, Cosas de pandillas, ciudad y periferia. En *Aquí todos somos de todas partes, narrativas juveniles del sud, territorios e identidades*. Quintanilla, Ruth (compiladora). Cochabamba. UMSS, Dicyt, ASDI/SAREC, IIFHCE.
- De Sousa Santos, Boaventura  
 2007 *Debate sobre la universidad del siglo xxi*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org>.
- Dussel, Enrique  
 1994 *El encubrimiento del otro, hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz. Editorial Plural.
- Esteva, Gustavo  
 2006 Más allá de la educación. En *Pretextos educativos N° 4*. Cochabamba. Editorial Kipus. Pág. 111-121.
- Fernández, Lidia  
 1998 *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos aires. Paidós.
- García Linera, Álvaro.  
 2000 Espacio social y estructuras simbólicas. Clase, dominación simbólica y etnicidad en la obra de Pierre Bourdieu. En *Bourdieu leído desde el sur*. Hugo Suárez (coordinador). La Paz. Plural editores. Pag. 51-128.
- 2005 *Estado Multinacional, una propuesta democrática y pluralista para la extinción de la exclusión de las naciones indias*. La Paz. Malatesta.
- Grillo, Eduardo  
 1993 Desarrollo o descolonización en los andes. En *Desarrollo o descolonización en los Andes*. Gómez Cocco (Cuidador de la edición). Lima. PRACTEC. Pág. 257-318.
- Medina, Javier  
 2006 *Diarquía nuevo paradigma de civilizaciones y Asamblea Constituyente*. La Paz. Garza Azul.
- Mignolo, Walter  
 2007 Cambiando las etnias y las políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y post-colonialidad y post-colonialidad imperial. En *Educa-*

*ción Superior; interculturalidad y descolonización*. Saavedra, José Luis (compilador). La Paz. PIEB, CEUB. Pág. 55–86.

Mirtenbaum, José

2007 *Debate sobre la universidad del siglo xxi*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org>.

Lucero, José Antonio

2007 Fanon, Reynaga y los orígenes africanos del indianismo en los Andes. En Saavedra, José Luis (compilador). *Educación Superior; interculturalidad y descolonización*. La Paz. PIEB, CEUB. Pág. 319 –334.

Patzi, Félix

2006 *Etnofagia estatal, modernas formas de violencia simbólica*. La Paz. Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia.

Pinto, Louis

2002 *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. Ciudad de México DF. Siglo XXI.

Quijano, Aníbal

2000 Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Colonialidad del saber; eurocentrismo y ciencias sociales*. Edgardo Lander (compilador). Argentina. Clacso-Unesco.

Quiroga, Mauricio Gil

1998 Colonialismo interno y mestizaje. En *Política y cultura*. García Algañaz Fernando (compilador). Revista del departamento de Ciencia Política. Facultad de Ciencias Jurídicas y políticas. Cochabamba. UMSS. Pág. 15 – 23.

Rivera Cusicanqui, Silvia

1993 La raíz: colonizadores y colonizados. En *Violencias encubiertas en Bolivia*. Xavier Albó y Raúl Barrios (coordinadores). La Paz. CIPCA-ARUWIYIRI.

Rodríguez Ostría, Gustavo y Solares Serrano, Humberto

1997 Fronteras Interiores y Exteriores: Tradición y modernidad en Cochabamba 1825-1917. En *Estudios y debates regionales andinos*. N° 86. Pág. 75-93.

Rodríguez Ostría, Gustavo; Solares, Humberto; Zabala, María

2008 Jóvenes, miedo y espacio urbano en Cochabamba. En *Tinkasos N° 25*. La Paz. PIEB. Pág. 59-78.

Saavedra, José Luis (compilador)

2007 *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz. PIEB, CEUB.

Todorov, Tzvetan

2001 *La conquista de América, el problema del otro*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

Van Dijk, Teun

2004 Las elites producen el racismo, entrevista por Carlos Morales. En *La Prensa*. La Paz, Bolivia. 17 de diciembre de 2004.

Wieviorka, Michel.

2002 *El Racismo. Una introducción*. La Paz. Plural.

Yampara, Simón

2004 *Desarrollo/progreso/o suma qamaña de los ayllus andinos*. En *¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas*. Anchondo Rafael, Cajías Guadalupe (autores iniciales). (Memoria del foro). La Paz. GTZ- PIEB. Pág. 81-102.

**EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN  
CIENCIAS SOCIALES**



# Los alfabetos en las lenguas amazónicas

Pedro Plaza Martínez<sup>63</sup>  
Cochabamba, 2009

*La elaboración de los alfabetos y la normalización de la escritura de las lenguas indígenas en Bolivia se ha concentrado en el occidente del país, más precisamente en los alfabetos para el quechua y el aimara, luego para el guaraní; pero se ha ignorado a las lenguas amazónicas, dejando estas tareas a ONGs o instituciones religiosas como el ILV.*

*Sin embargo, en las últimas décadas también se han hecho esfuerzos que contribuyen al desarrollo de los alfabetos para las lenguas amazónicas. En este artículo se revisa algunos aspectos con respecto a los avances que se vienen haciendo sobre la elaboración de alfabetos para las lenguas indígenas amazónicas.*

## Abreviaciones

AFI	Alfabeto Fonético Internacional
CEE	Comisión Episcopal de Educación, La Paz
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INEL	Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos, La Paz.
MNT	Misión Nuevas Tribus
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, 1990-1995, La Paz, Cochabamba, Chuquisaca, Oruro, Santa Cruz.
PER-I	Proyecto Educativo Rural I, Cochabamba, 1975.
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países de la región Andina, Cochabamba.
REB	Reforma Educativa Boliviana, 1996-2006.
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular
UDP	Unidad Democrática y Popular, gobernó de 1982 a 85.
< >	escritura
//	fonemas, transcripción fonémica
[ ]	alófonos, transcripción fonética

---

63. Es investigador del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países de la región Andina (PROEIB Andes). Las opiniones aquí vertidas son responsabilidad exclusiva del autor, y no comprometen de modo alguno al PROEIB Andes.

## **Introducción**

Los alfabetos son sistemas de representación de las formas orales introducidas a Las Américas en la colonia; por tanto, responden a los usos y conocimientos occidentales. Aunque las lenguas indígenas han sido utilizadas en la colonia para fines religiosos, e incluso se han consolidado algunas variedades conocidas luego como “lenguas generales”, los pueblos indígenas fueron básicamente marginados de la escuela, y por tanto de la posibilidad de escribir y desarrollar sus lenguas desde esta perspectiva.

En décadas recientes, las universidades del sistema (por ejemplo, la Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Mayor de San Simón, San Francisco Xavier, Tomás Frías) han venido incursionando en la enseñanza de las lenguas indígenas, principalmente quechua y aimara. Incluso se ha formado a licenciados especializados en lenguas indígenas quechua y aimara. Obviamente, los egresados a través de ONGs o instituciones estatales han ido promocionando el avance de las lenguas y culturas indígenas.

En esta línea, en el PROEIB Andes se han realizado programas de capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias: aimara, guaraní, quechua, logrando capacitar a más de diez mil docentes.

En los últimos años, el PROEIB Andes también ha incursionado en la investigación de lenguas amazónicas por medio del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIBAMAZ). En este contexto, participan como investigadores egresados de la carrera de Lingüística e Idiomas, docentes, y otras personas. Es importante destacar que también participan en el programa investigadores indígenas nominados por sus organizaciones de base. En principio se trabajó con cinco pueblos: Cavineño, Tsimane’, Mositén, Movima y Tacana, en una línea de base. Posteriormente, se concentró en los pueblos Mositén, Tsimane’ y Tacana.

En este contexto, participamos en la definición del alfabeto del mosetén.

## **Antecedentes en la Amazonía**

Las reducciones jesuíticas tuvieron una influencia importante en el aglutinamiento de poblaciones dispersas como en el caso de los Mojeños en el Beni y la Chiquitanía en Santa Cruz.

En el caso del pueblo mojeño, por ejemplo, se iniciaron en 1682 y concluyeron en 1767 con la expulsión de los jesuitas, pero los pobladores indígenas ya reunidos continuaron viviendo en esas reducciones, “base de los actuales centros urbanos de la zona como Trinidad, San Ignacio, San Borja, Magdalena”. Más tarde, los karayanas fueron colonizando estos territorios y estableciéndose como ganaderos, mientras los indígenas

fueron relegados a la periferia y algunos fundando nuevos pueblos menores como San Lorenzo y San Francisco (Fabricano et al. 2003: 8-9).

En la Chiquitanía se fundaron por lo menos diez reducciones entre 1690 y 1760; como en el anterior caso, a la salida de los jesuitas las *reducciones fueron pobladas progresivamente por estancieros y ganaderos* empujando a los indígenas a las periferias y la selva, y a la servidumbre (goma, ferrocarril a Corumbá y Sao Paulo) (Parapaino et al. 2003: 10).

En tierra de los Baures, los jesuitas, fundaron la reducción de Concepción, después de que el Padre Cipriano de Barace perdiera la vida en el contacto inicial (Oni et al. 2003: 8).

*Los movima fueron reducidos por el jesuita Baltasar de Espinoza en la misión de San Lorenzo en el año 1708. Luego se rebelaron, mataron al jesuita y regresaron "a su vida salvaje". Más tarde se constituyó el pueblo de Nuestra Señora de Santa Ana, en las llanuras [...] (Chirimani et al. 2003: 9).*

En tiempos más recientes, los sirionós empujados por los ayoreodes hacia el norte, tuvieron que relacionarse con la misión del Ibiato de los redentoristas suizos (Muiva et al. 2003: 8-9).

El Instituto Lingüístico de Verano trabajó con cerca a 20 pueblos indígenas, y empezó a estudiar a las lenguas indígenas desde la lingüística descriptiva, elaborar alfabetos y escribir cuentos y cartillas para la educación bilingüe, aunque su objetivo central siempre fue la traducción de la Biblia a cada una de las lenguas indígenas de la región, siguiendo un viejo sueño de Cameron Townsend, misionero a Guatemala, de ver la biblia traducida a cada lengua del mundo.

Luego, formaron maestros bilingües en el Instituto Lingüístico ubicado en su base en Tumichucua, e iniciaron la educación bilingüe en lengua indígena y castellano. Se fueron en 1982-4, asumiendo sus tareas la Misión Nuevas Tribus, pero aparentemente sin la fuerza ni visibilidad del ILV.

El ILV implementó la educación bilingüe en castellano y sirionó en el Ibiato entre 1960 y 1981. *"Luego, en 1982, adoptó la estructura de una escuela monolingüe, hasta ahora vigente"* (Muiva et al. 2003: 11). En contraposición a la política educativa del ILV, estos maestros prohibían el uso del sirionó (oral y escrito) dentro del aula. Los maestros monolingües no sólo no podían entender sirionó, sino que tampoco se esforzaron por aprenderlo. La lengua étnica, entonces, cobró nuevamente características de estigma, de símbolo de atraso y pobreza (Muiva et al. 2003: 12).

La crítica central a las propuestas de alfabetos e incluso de la misma educación bilingüe implementada por el ILV es su tendencia hacia la transición: de la lengua indígena



al castellano (por eso, se propone la educación bilingüe solamente para los tres primeros grados de la primaria; luego se continúa en castellano); de las creencias locales a la religión cristiana; de la cultura indígena a la cultura nacional. En lo que respecta a los alfabetos, también prima este principio: la conveniencia de seleccionar letras que luego permitan la transición hacia el castellano. Esto implica introducir complicaciones propias del castellano a las lenguas amazónicas.

## El proceso reciente

En años recientes, a partir de 1995, la elaboración de alfabetos es apoyada por el gobierno y agencias financieras, y la participación de lingüistas extranjeros pero también latinoamericanos (por ejemplo, Pilar Valenzuela Bismark para el mojeño trinitario; Alejandra Vidal, mojeño ignaciano), y organizaciones de base indígenas así como los mismos hablantes de las lenguas indígenas. Las acciones concretas fueron iniciadas con el Taller sobre alfabetos de lenguas del oriente, en Noviembre de 1995, auspiciado por la Secretaría Nacional de Educación (SNE), la Secretaría de Asuntos Étnicos (SAE), la CIDOB, la CPIB (Fabricano et al. 2003: 13; Muiva et al. 2003: 14).

Previamente, las organizaciones de base conformaron equipos bilingües que presentaron propuestas al Taller, donde también se tomó en cuenta los alfabetos utilizados anteriormente, por ejemplo, los mojeños consideran el alfabeto utilizado por la Misión Nuevas Tribus. Luego siguieron varias reuniones, incluyendo la presentación del alfabeto a Víctor Hugo Cárdenas, por entonces Vicepresidente de la República; la presentación a los maestros y autoridades educativas; seguidas de talleres de validación, revisión y la elaboración de la guía oficial (Julio de 2000, en San Ignacio de Mojos) que luego fue publicada por el Ministerio de Educación (Fabricano et al. 2003: 14-15).

En la elaboración y revisión de los alfabetos se tomaron en cuenta criterios técnicos, psicopedagógicos y sociopolíticos.

Los criterios técnicos incluyeron “el criterio lingüístico” que prioriza las correspondencias entre fonemas y letras, básicamente se opta por el principio de ‘un fonema, una letra’, que fue “determinante (en la) representación del fonema /k/.

*Casi todas las propuestas del alfabeto en las distintas lenguas indígenas seguían la regla del castellano, es decir, representaban este fonema mediante dos letras <c> y <qu>. Aplicando el criterio de correspondencia uno a uno, en este alfabeto se optó por dar a este fonema la única letra <k> (Ayala et al. 2003: 78; Aeguazu et al. 2003: 92).*

También se tomaron en cuenta “la facilidad de uso”, principalmente la disponibilidad de tipos en máquinas de escribir y computadoras, con miras a facilitar la publicación de

textos impresos; “la economía” que sugiere evitar la utilización de dígrafos si se puede utilizar un solo símbolo, por ejemplo <k> en lugar de <qu> o <w> en lugar de <hu>.

Los criterios psicopedagógicos buscaron “La simplificación del aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua materna” que aconseja la consistencia de las representaciones (aplicación del principio de un fonema, una letra); y “La simplificación del proceso de transferencia de las habilidades escritas a la segunda lengua”, aunque priorizando el respeto a “las características propias de cada lengua”.

Entre los criterios sociopolíticos son importantes “La autonomía indígena, la unidad indígena, la tradición escrita”.

La autonomía indígena significa básicamente superar la tradición de la elaboración de los alfabetos por los foráneos, priorizando más bien la participación de los propios hablantes en el marco general de las reivindicaciones y “el avance de las organizaciones indígenas que siguen una política propia basada en la autodeterminación”.

La unidad indígena, por otro lado, promueve la unificación “entre dialectos de una misma lengua y entre lenguas pertenecientes a una misma familia”, y “la coherencia que debe existir entre los alfabetos de todas las lenguas aunque pertenezcan a diferentes familias”.

*El criterio de unidad indígena consiste básicamente en procurar que a sonidos comunes o muy parecidos en distintas lenguas se les dé, en lo posible, la misma letra. Se trata de seguir una política coherente y compartida por los pueblos indígenas, que los haga sentirse más unidos y que les dé mayor fuerza (Ayala et al. 2003: 81; Aeguzu et al. 2003: 95).*

Finalmente, el criterio de la tradición escrita consiste en avanzar en la normalización de los alfabetos sin desechar los alfabetos anteriores,

*[...] en reconocimiento a lo ya producido en las lenguas indígenas por diferentes organizaciones educativas, iglesias, misiones y a otros hablantes que ya manejaban otros alfabetos, se ha optado por mantener en cuanto sea posible las letras empleadas anteriormente, a menos que existieran razones fuertes para proponer su modificación (Ayala et al. 2003: 82; Aeguzu et al. 2003: 96; Chirimani et al. 2003: 78-82).*

## **“Historia de los talleres”**

Tomamos para ilustrar el caso movima.

Prepropuesta elaborada en el Taller de EIB en Santa Ana de Yacuma, 20-25 de septiembre de 1994, asisten 20 profesores movimas, bajo la dirección del prof. Eligardo Chirimani Malue.

Prepropuesta analizada en pre-taller de Trinidad, octubre de 1995.

Análisis de la propuesta en el Taller de San Ignacio de Moxos, 28 octubre a 4 noviembre 1995 en el marco del *Proyecto de alfabetos de lenguas de la Amazonía y Oriente bolivianos*, “auspiciado por la Subsecretaría de Asuntos Étnicos y UNICEF con la coordinación de la lingüista Colette Grinevald Craig”, y participación de profesores movimas expertos (Chirimani et al. 2003: 11).

Presentación del alfabeto al Vicepresidente de la República, Víctor Hugo Cárdenas, y al Secretario Juan Carlos Pimentel, en Santa Cruz de la Sierra, con asistencia de los profesores movimas y la Directoral Distrital de Educación de la provincia Yacuma, prof. Delicia Vaca Justiniano.

Validación en la primera convención de hablantes movimas, Santa Ana de Yacuma, 18-20 de febrero de 1998.

Revisión e ilustración del alfabeto movima en Santa Ana de Yacuma, con la participación de las organizaciones de base, profesores bilingües y hablantes expertos.

Elaboración final de la guía en el Taller de escritores del alfabeto, en San Ignacio de Mojos, con la participación de “delegados movima” y profesores bilingües (Chirimani et al. 2003: 12).

### *Críticas puntuales*

En los siguientes ejemplos, la participación de los propios hablantes en las discusiones y decisiones para la definición del alfabeto determina un cuestionamiento del alfabeto del Instituto Lingüístico de Verano y se avanza en propuestas alternativas de escritura más acordes con la estructura de la lengua.

Alfabeto besiro	Equivalencia	Instituto Lingüístico de Verano (ILV)
- letra “I”	en lugar de	- letra “Ü”
- letra “K”	en lugar de	- letra “C” antes de U, O, A; y “QU” antes de I, E
- letra “X”	en lugar de	- letra “RR”
- letra glotal ’	en lugar de	- letra “H”

Fuente: Parapaino et al. 2003: 97.

Aquí una práctica típica, que también se presentó en las lenguas andinas, es la utilización de las combinaciones ca, co, cu y qui, que para lo que fonémicamente es más simple: k + a, o, u, i, e.

En el Baure.

Alfabeto baure	Equivalencia	Instituto Lingüístico de Verano (ILV)
- letra “K”	en lugar de	- las letras “c” y “qu”
- letra “W”	en lugar de	- letra “hu”
- letra glotal ’	en lugar de	- letra “H”

Fuente: Oni et al. 2003:71.

Lo mismo pasa en el Itonama (Aulo et al. 2003: 67).

En el caso del Chácobo y Chimán, los hablantes priorizaron la escritura desarrollada por los misioneros-lingüistas bajo el argumento de que no era conveniente cambiar por cambiar el alfabeto que ya se habría estado utilizando.

Algunas de las grafías reproducen las convenciones de la escritura del castellano: araqi ‘él está llorando’, bahua ‘loro grande’; también incorpora el dígrafo sh utilizado en el inglés: casi ‘murciélago’, shica ‘zarigüeya’; la h se distingue de la j: chihi ‘fuego’, chaha ‘adorno de plumas’; jono ‘chancho de monte’ (Moreno et al. 2003).

La propuesta inicial del alfabeto realizada en el Segundo Taller auspiciado por el Ministerio de Educación, en Agosto de 1996 en Tumichucua fue rechazada.

*Al parecer, esta propuesta inicial no fue consensuada con la comunidad chácobo. Según [...] los delegados chácobo, Mauro Moreno Soria y Oscar Rocha Chávez, ellos aprendieron a escribir y a leer el idioma indígena en la escuela de la comunidad con el alfabeto elaborado por el misionero Felipe Zingg, que además de enseñar a los maestros indígenas de la comunidad, contaba con gran número de material literario y de enseñanza de la lengua (Moreno et al. 2003: 13).*

Entonces, por estar ya acostumbrados a este alfabeto, decidieron apoyar el alfabeto de la Misión Evangélica Suiza, *pues es contraproducente imponer otro alfabeto sin otra razón que la novedad. Son años de adecuación [...] (Moreno et al. 2003: 13).*

Cabe resaltar, la tendencia hacia la adecuación de los alfabetos a la estructura fonológica en este proceso reciente de cerca de 20 años en la normalización de las lenguas amazónicas, pero también de una tendencia hacia la sistematización de las representaciones, como en el caso siguiente.

En alfabetos anteriores en ‘Weenhayek se utilizaba la letra <Å> (A con un círculo encima) para las mayúsculas y la a\$ (a con acento grave) para las minúsculas. Es decir, se utilizaban dos grafías para el mismo fonema. En la guía se hace notar esta situación y se aclara que *Para evitar confusiones, se ha establecido una sola letra para mayúscula y minúscula [...] (Ayala et al. 2003: 77).*

En este proceso iniciado por el Ministerio de Educación en 1995 y finalizado con la publicación de las guías en 2003, se trabajó con las siguientes lenguas:

Mojeño Trinitario, Mojeño Ignaciano, Sirionó, Besiro, Guarayo, Movima, ‘Weenha-yek, Chácobo, Itonama, Baure.

Muchas de las lenguas indígenas amazónicas están en peligro de extinción: tacanas, movimas, baures...

El caso del Baure es ilustrativo: en 1704, el padre Lorenzo Legarda *registró 6.000 personas en 23 aldeas*; en 1831, D’orbigny reporta 4.815 itonamas en Misiones (Aulo et al. 2003: 8). En la actualidad, ya los itonamas han sido completamente castellanizados, y muy pocos hablan el itonama.

*Por los datos conocidos, el estado de esta lengua es de “extremo cuidado”. En algunas comunidades se pueden entender y hablar palabras sueltas. Lamentablemente, no se conocen hablantes monolingües de esta lengua. La mayoría de los hablantes son ancianos (Rosario Ramos, comunicación personal, 1996) (Aulo et al. 2003: 9).*

La elaboración de los alfabetos ha sido constante, desde los primeros años del contacto con los europeos, y particularmente los religiosos. El caso del besiro es ilustrativo de esta situación.

*En cuanto a la escritura, la lengua besiro fue escrita por primera vez por los misioneros jesuitas que elaboraron la gramática, el arte y el vocabulario. Posteriormente, el año 1966, en San Ignacio de Velasco se publicó el Catecismo Chiquito, el cual emplea una propuesta de alfabeto. También a fines de los años 60, los misioneros Krüsi del ILV plantearon un alfabeto que usaron en textos elaborados por ellos. El sacerdote Jesús Galeote, estudioso de la lengua besiro, se refiere a estas experiencias como las escrituras jesuítica, ignaciana y lomeriana, respectivamente. También se conocen otras propuestas de alfabeto para la lengua besiro, como la presentada por la investigadora austriaca Siedlinde Falkinger. Por su parte, el maestro chiquitano Lucas Chórez, con estudios de postgrado en lingüística, elaboró una propuesta de alfabeto de la lengua besiro (Parapaino et al. 2003: 21).*

La cita marca una tendencia: de la escritura por los misioneros y estudiosos foráneos se va pasando a la incursión de los propios hablantes.

En general, la descripción lingüística de las lenguas amazónicas en el siglo XX fue asumida por lingüistas extranjeros, como los lingüistas-misioneros del ILV y de MNT. Wayne Gill proporcionó información sobre la fonología del Trinitario (Fabricano et al. 2003: 14); Martin y Dorothy Krüsi del ILV, para el besiro (Parapaino et al. 2003: 17).

La sociedad nacional (boliviana) le dio poca importancia a las lenguas amazónicas.

*En años anteriores a 1995, al idioma ignaciano no se le dio ninguna importancia; se lo consideraba peyorativamente como un 'dialecto indígena' que debía ceder ante el castellano. Sin embargo, por la labor paciente — que agradecemos profundamente— de muchos investigadores y lingüistas, la lengua ignaciana permanece aún en la boca de los hablantes mojeños (Muiva et al. 2003: 13).*

Todavía hay mucho que trabajar en la normalización de los alfabetos y la escritura de las lenguas indígenas amazónicas. Se han elaborado dos guías con alfabetos ligeramente diferentes para el mojeño trinitario y el ignaciano, aun cuando son variedades de la misma lengua (ichi 'mono manechi', use 'víbora uope', jimo vs. jima 'pez', moto vs. mata 'tatú', 'rumo vs. uruma 'palometa', sache 'sol', vite 'murciélago', yopo vs. yapa 'jochi pintado'. Obviamente, la unificación requiere de una descripción más completa de ambas variedades. Pero, se ha puesto en marcha un proceso sólido de normalización de las lenguas indígenas amazónicas.

## **Un caso reciente: la adopción del alfabeto único mosetén**

A invitación del EIB AMAZ, participé como facilitador en el Taller de Alfabeto Mosetén, del 25 al 29 de agosto de 2008, con el objetivo de orientar a los participantes en los fundamentos técnicos, prácticos y políticos para la definición del alfabeto mosetén. Resulta que se estaban utilizando tres alfabetos, a pesar de los esfuerzos previos para unificar la escritura de las variantes de Asunción del Quiquibey, Santa Ana y Covendo.

El propósito central del taller fue que los participantes, representando a las tres variedades, luego de las reflexiones teóricas y la presentación de las propuestas de alfabetos, consideren los argumentos presentados (técnicos, prácticos y políticos) para finalmente tomar decisiones conjuntas hacia la unificación del alfabeto mosetén; una actividad importante en el proceso fue el trabajo en grupos independiente de los participantes.

Las diferencias detectadas inicialmente fueron las siguientes:

- El uso de la vocal central alta representado por *i* en la variedad de Santa Ana.
- Diferencias en la representación de la nasalización de las vocales: símbolo de nasal en Santa Ana, y diéresis en Covendo.
- Diferencia de representación de la vocal central (schwa): *e* <volcada> en Santa Ana, *ae* en Covendo, *ä* en Pílon Lajas.
- Las palabras con <u> en Pílon Lajas, se representan con <i> en Covendo.

Estas diferencias daban lugar a que las mismas palabras se escribiesen de manera diferente según los alfabetos, por ejemplo:

	Pilón Lajas	Covendo
Nosotros	tsun	tsin
Este	uts	its
Gente	muntyi'	mintyi'

Luego de las formalidades del taller (presentaciones y objetivos), los participantes se dividieron en tres grupos para preparar la presentación de sus alfabetos por medio de papelógrafos, con ejemplos de palabras en cada una de las variantes. En la presentación se reconocieron las coincidencias y diferencias en los tres alfabetos, y se consideraron las posibilidades de unificación de los alfabetos.

Para orientar la toma de decisiones, se explicaron las motivaciones políticas, técnicas y prácticas para la unificación de los alfabetos:

En lo político, se enfatizó la necesidad de contar con un solo alfabeto para consolidar la unidad del pueblo mosetén.

En lo práctico, se indicó que las letras adoptadas estén disponibles en los programas utilizados en las computadoras, principalmente en Microsoft Word, ya que la publicación de materiales en la actualidad se realiza a través de la tecnología digital; pero también la conveniencia de contar con un solo alfabeto para facilitar las tareas de producción de textos y publicación de materiales, de modo que los textos escritos puedan ser producidos y leídos en todas las regiones.

En lo técnico, se incidió en las características convencionales de la escritura (las letras en sí no tienen ningún sonido, el sonido lo ponen los lectores y los escritores; por ejemplo, la letra e suena como (e, E) en castellano, pero como (i) en inglés). También se remarcó que muchos de los problemas de los alfabetos de lenguas indígenas surgen por la influencia del castellano (en algunos casos, los lingüistas del ILV buscaron asemejar el alfabeto de las lenguas indígenas al castellano para facilitar la transferencia de conocimientos de la lecto-escritura realizada en la lengua materna al castellano; muchos expertos locales bilingües también fueron influenciados por el alfabeto castellano por haber sido alfabetizados en castellano).

Un aspecto central de la fundamentación técnica se refirió a la necesidad de priorizar la estructura fonológica y de desarrollo dialectal (o sea de la evolución histórica) de los sonidos del mosetén, antes que las características del castellano. Finalmente, se remarcó que las posibles diferencias y dificultades que puedan surgir con la aprobación del alfabeto unificado se resuelven por medio de la enseñanza, que mientras las lenguas orales se adquieren sin libros ni enseñanza, los alfabetos se tienen que enseñar.

Al día siguiente (25.08.08), se procedió a la comparación de la escritura de palabras en las tres variantes, añadiendo propuestas en pro y en contra de las alternativas propuestas. Cabe destacar la participación de los miembros de la delegación de Santa Ana que planteaban modificaciones a las vocales propuestas por las otras regiones en base al análisis lingüístico.

### Las vocales

Luego de la identificación de los problemas, los participantes se reunieron entre ellos para tomar decisiones con respecto a la representación de las vocales en base a las siguientes alternativas:

1. Nasal, uso de diéresis " o el símbolo de nasal ), ejemplo ä vs a)
2. u (Pilón Lajas) vs. i con raya (Santa Ana), vs. i (Covendo) para la vocal central alta.

365		comparación del grafema del sonido vocálico /ɨ/		
366		Pilón Lajas	Santa Ana	Covendo
367		u	ɨ	i
368	paraba roja	uwa'	ɨwa'	iwa'
369	aquí	uya'	ɨya'	iya'
370	mano	un	ɨñ	in
371	adentro	ukan	ɨkhañ	mi'khan
372	urgar	unaki	ɨñaki	iñe'

3. ä (Pilón Lajas) vs. schwa, « (e volcada) (Santa Ana), vs. ae (Covendo) para la vocal central media.

374		comparación del grafema del sonido vocálico /ə/		
375		Pilón Lajas	Santa Ana	Covendo
376		ä	ə	ae
377	gritar	äjyi	əjyi	aejyi
378	volcarse	äbyi	əbi	aebi
379	montar	ätsi'	ətsi'	epetsyi
380	lleno	bän	bən'	baen'
381	morder	räm	rəm'	raemyi



Luego de las deliberaciones, se arribaron a las siguientes decisiones:

1. Con respecto al primer punto, se decidió la utilización de la diéresis para indicar la nasalización de las vocales; principalmente, por la dificultad de utilizar el símbolo de la nasal en la computadora vs. la relativa facilidad para utilizar los dos puntos. También se indicó que hay otros idiomas que optaron por esta solución, caso guaraní.

2. El segundo acuerdo fue la aprobación de la i con raya <ï> para representar a la vocal central alta, debido fundamentalmente a la conveniencia de resaltar la estructura fonológica del mosetén y diferenciar de este modo el alfabeto mosetén del castellano, con una letra que no aparece en el castellano y que además es altamente característica del mosetén. Una solución parecida se tomó en el guaraní.

3. La discusión sobre la representación de la vocal central media (schwa) fue más compleja. Puesto que ya se había acordado utilizar la diéresis para indicar la nasalización, la propuesta de Pilón Lajas (v.gr. ä) para la vocal central media tuvo que cambiarse sobre la marcha, la alternativa presentada fue la a con acento circunflejo, â.

Entonces entraban en juego tres representaciones: â, schwa, y ae

Primero se definió que no convenía escribir con el dígrafo ae, utilizado por Covendo, ya que estas letras estaban representando solamente un fonema; por tanto quedaban las otras dos opciones: ə vs. â

Luego se observó la dificultad que implicaría escribir â con el símbolo de nasalización. En términos prácticos esto resulta difícil de hacer en la computadora. Entonces surgió la alternativa de usar la letra u, quedando en discusión con respecto a la schwa: u vs. ə.

Se coincidió en que la schwa representaba más precisamente la estructura fonológica del mosetén, pero que implicaba dificultades prácticas. Aunque se puede acceder al símbolo, la diversidad de tipos de fuentes es limitada, y cuando se cambia de computadora la schwa a veces es reemplaza por cuadraditos, lo que dificulta más la utilización de este símbolo.

Finalmente, se decidió por la utilización de la vocal u para representar la vocal central media, o sea la schwa.

En conclusión, el alfabeto mosetén tiene las siguientes letras para representar las vocales:

Orales	a	e	ï	o	ï	u
Nasales	ä	ë	ï̃	ö	ï̃	ü
Glatales	a'	e'	ï'	o'	ï'	u'

Estas decisiones significaron perder en algunos puntos y ganar en otros para las tres variedades, principalmente: Pilón Lajas renuncia a la u para adoptar la i de Santa Ana y Covendo se compromete a adoptar la i, cuya pronunciación ha perdido e incorporar paulatinamente la escritura de las palabras con i o con <i>. Santa Ana pierde la ə, Covendo la ae y Pilon Lajas la ä, y todos adoptan la letra <u> para la vocal central media.

### *Las consonantes*

En cuanto a las consonantes, una primera diferencia entre Santa Ana y las otras variantes fue que en la primera se utilizaban tj y dj, frente a ty y dy de las otras variantes. Rápidamente se optó por la utilización de la y para marcar la palatalización.

Hubo alguna discusión con respecto a la utilización de las consonantes oclusivas aspiradas que no se habían incluido en el alfabeto de Pilón Lajas, excepto el par p vs. ph.

Para zanjar el problema, los grupos se reunieron para proporcionar ejemplos, más precisamente pares mínimos con las oclusivas simples y aspiradas. A la presentación de los pares mínimos se evidenció el carácter fonémico de estas distinciones, por lo que se acordó incluir la representación escrita de las consonantes oclusivas simples y sus correspondientes aspiradas.

Luego se abrió un espacio para realizar un balance de las actividades realizadas durante los dos días de discusión y acuerdo sobre el alfabeto mosetén. Es necesario resaltar que aunque hubo momentos de tensión y argumentos a favor o en contra de una u otra opción, y es loable el esfuerzo y desprendimiento de los participantes de las tres regiones lingüísticas para arribar a consensos y lograr la definición del alfabeto mosetén único.

Al final, luego de haberse ya consensuado la constitución del Alfabeto Mosetén Único, los participantes expresaron su satisfacción por la tarea realizada.

Ahora queda por solicitar al Ministerio de Educación la aprobación y resolución ministerial correspondiente para oficializar el alfabeto mosetén único que será utilizado por los escritores y maestros de las tres variantes.

La OPIM elaboró el *Acta de consenso sobre la unificación de lengua mosetén* que fue luego firmada por los representantes y autoridades de las tres regiones.

## **Conclusiones**

El problema básico de los alfabetos tiene que ver con el hecho que el diseño de los alfabetos para las lenguas americanas fue hecho por bilingües, alfabetizados en castellano, quienes se basaron y basan aún en las convenciones ortográficas del castellano, y

en las percepciones de los sonidos desde una perspectiva dialectal<sup>64</sup>. Esta adhesión a los parámetros de la convención ortográfica del castellano proviene de la educación formal que han recibido los hablantes bilingües: su alfabetización en castellano, por lo que las correspondencias entre letras y fonemas particulares del castellano parecen naturales, y aplicables también a las lenguas indígenas. Los defensores de los alfabetos asemejados al castellano buscaban reflejar con la escritura la pronunciación de la lengua indígena, sin tomar en cuenta la diferente organización fonológica de la lengua indígena frente al castellano frente. Dicho de otro modo, muchos alfabetos introdujeron convenciones ortográficas del castellano y/o se basaban en la pronunciación de una variedad particular, sin tomar en cuenta la variación dialectal y el desarrollo histórico en que se basa la normalización de la escritura del quechua.

Al respecto de la relación escritura-pronunciación, Cerrón dice:

*[...] la escritura no es de ningún modo fiel reflejo de la pronunciación, y si bien tiene un punto de partida en ella, la trasciende, para organizarse en un nivel de mayor abstracción y relativa autonomía (1994: 50).*

Sin embargo, esto no parece haber sido comprendido por los oponentes a la normalización de la escritura del quechua. Para resolver el problema de la tendencia a interpretar las letras de la escritura normalizada con los parámetros del castellano, muchos proponentes de la escritura normalizada —incluido el presente autor— plantearon que se puede escribir de una manera y se puede leer de acuerdo a las variantes dialectales. Por ejemplo, se escribe *thatki* y se lee [thatki] en Niño Corín en el Norte de La Paz, pero se lee [thaski] en el Sur de Bolivia. Los académicos de la lengua quechua en Cusco entendieron de otro modo la explicación anterior. El que se escriba de una manera y se lea de otra, como lo interpretaron, mostraba que la escritura normalizada era desorientadora e incoherente.

Otros argumentos en contra de la normalización se basan en el análisis fonémico de un dialecto particular, y al mismo tiempo, en la interpretación de la norma con las convenciones del castellano (principalmente, objeciones como las de Cotari).

¿Qué dicen las letras?

En el *II Congreso Mundial de la Lengua Quechua* realizado del 9 al 12 de Octubre de 2002, en la ciudad de Cochabamba, Paul Heggarty, lingüista inglés, presentó un argumento contundente para desechar la tendencia linguo-centrista de atribuir un sonido fijo a las letras. En la plenaria mostró un cuadro con la letra

## C

---

64. Es cierto que, en general, no ha habido ‘monolingües quechuas’ que hubiesen propuestos alfabetos para su lengua (Rosaleen Howard, comunicación personal, 10.09.02).

y preguntó, '¿qué dice aquí?' Muchos de los presentes interrogados dijeron [se]. Heggarty replicó: 'aquí no dice nada, el que dice es Ud.'

Dicho de otro modo, esta letra en castellano americano tiene dos sonidos: s en palabras como saber, cenar; pero k en comer. En Madrid tendría los sonidos: zeta en cena y k como en comer.

Las preocupaciones y acciones para la elaboración de los alfabetos siempre han sido realizadas por bilingües, alfabetizados en castellano puesto que con excepción de décadas recientes y experiencias piloto, los hablantes de lenguas indígenas no han tenido la oportunidad de ser alfabetizados en sus lenguas ni aprovechando sus saberes y conocimientos.

La elaboración de los alfabetos no ha sido una actividad puramente técnica, como lo plantearían los lingüistas descriptivos que podían 'reducir una lengua oral a la escritura'. Al contrario, la elaboración de los alfabetos fue parte del contexto, y respondió a intereses religiosos, institucionales, de lingüo-centrismo, y personales. (En el *II Congreso Mundial del Quechua*, a la presentación de Heggarty, critica a los alfabetos adoptados por las academias de la lengua quechua, tanto de Bolivia como del Perú, hubieron reacciones airadas de algunos participantes; de hecho, algunos se levantaron de sus asientos y buscaron agredir a Heggarty, que tuvo que salir escoltado por partidarios de la normalización).

Los hablantes indígenas, hasta hace pocas décadas, han estado marginados de estas discusiones y decisiones, excepto como 'informantes'. La razón central es que la escuela practicó la castellanización y no se enseñó ni alfabetizó en lengua indígena, excepto desde mediados del siglo pasado (ILV, proyectos piloto, REB). En la actualidad, hay quechuas, aimaras, guaraníes y amazónicos con formación en lingüística descriptiva que están examinando y reformulando los alfabetos, como en los talleres y reuniones para dotar de alfabetos a las lenguas amazónicas. Un ejemplo reciente se dio en el taller de unificación del alfabeto mosetén, donde la participación de los jóvenes lingüistas mosetenes fue vital para lograr la unificación de las tres variantes principales del mosetén.

A través de proyectos concretos, como la alfabetización en quechua, aimara y guaraní realizada por el SENALEP (1982-85), los proyectos piloto (PER-I, PEIA, PEIB-CEE, PEIB-MEC-UNICEF, PEIB-TB) se empuja la unificación de los alfabetos, principalmente para la publicación de materiales (no es económico editar y publicar versiones diversas según las variantes dialectales). Sin embargo, el mayor avance en la normalización de la escritura de las lenguas indígenas (quechua, aimara y guaraní) lo proporciona la EIB desarrollada en la Reforma Educativa. En este contexto, se capacitan más de diez mil docentes en Lectura y Producción de Textos para las lenguas andinas y el guaraní;

y se promueven acciones sostenidas de elaboración de los alfabetos para las lenguas amazónicas.

Al nivel de la sociedad nacional (v.gr. los ámbitos oficiales, plenos), el uso y la difusión de la escritura por medio de publicaciones es escaso.

Uno de los objetivos centrales de la normalización es promover la unidad de los pueblos indígenas y hacer posible la comunicación entre sus hablantes sobrepasando las particularidades y limitaciones de la variación dialectal. Sin embargo, a pesar de los avances, todavía hay controversias con respecto a la normalización de la escritura de las lenguas indígenas, incluso del quechua y aimara. En todo caso, el desarrollo de los alfabetos y la normalización de la escritura de las lenguas indígenas en Bolivia han avanzado notablemente y el proceso no tiene señales de parar.

## **Bibliografía**

Cerrón-Palomino, Rodolfo

1994 *Quechumara. Estructuras paralelas del quechua y del aimara*. La Paz. CIPCA.

SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular)

1983 *Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe*. La Paz. SENALEP.

SENALEP

1984 *Plan nacional de alfabetización y educación Popular, Prof. Elizardo Pérez*. Propuesta Técnica. La Paz. MEC.

Ventiades, Nancy; Rodríguez, Ruperto Romero

2006 *Entre pantanos y yomomos. La educación intercultural bilingüe en las tierras bajas de Bolivia*. Santa cruz. Imprenta Sirena.

## **GUÍAS DE ALFABETOS**

Aeguazu Ureyu, Daniel; Iraipi Yapuquenda, Mirtha; Olivio, Janneth

2003 *Guía del alfabeto Guarayo*. La Paz. Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.

Aulo Malala, Ignacio; Sossa Paz, William; Olivio, Janneth

2003 *Guía del alfabeto Itonama*. La Paz. Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.

- Ayala S., Dominguína; Salazar, José M.; Olivio, Janneth  
2003 *Guía del alfabeto 'Weenhayek*. La Paz. Ministerio de Educación,  
Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.
- Chirimani Malue, Eligardo; Rossel Yoqui, Milvin; Olivio Janneth  
2003 *Guía del alfabeto Movima*. La Paz. Ministerio de Educación,  
Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.
- Fabricano Noé, Felicia; Semo Guaji, Justo y Olivio, Janneth  
2003 *Guía del alfabeto Mojeño Trinitario*. La Paz. Ministerio de  
Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.
- Moreno Soria, Mauro; Roca Chávez, Oscar; Olivio, Janneth  
2003 *Guía del alfabeto Chácobo*. La Paz. Ministerio de Educación,  
Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.
- Muiva Noza, Estanislao; Matenez Maija, Mariano; Olivio, Janneth  
2003 *Guía del alfabeto Mojeño Ignaciano*. La Paz. Ministerio de  
Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.
- Oni Pinaicobo, Ferrufino; Imanareico Cative, Julián; Olivio, Janneth  
2003 *Guía del alfabeto Baure*. La Paz. Ministerio de Educación,  
Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.
- Ortíz, Nataniel Jacinto; Eanta Nanguandu, Hernán; Olivio, Janneth  
2003 *Guía del alfabeto Sirionó*. La Paz. Ministerio de Educación,  
Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.
- Parapaino Castro, Pablino; Ipamo Jiménez, Pedro; Olivio, Janneth  
2003 *Guía del alfabeto Besiro*. La Paz. Ministerio de Educación,  
Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.

# Para publicar en *Subversiones*

## 1. Presentación y objetivos de la convocatoria

*Subversiones*, es una revista trimestral de la producción científica del Instituto de Investigaciones y la Unidad de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), que tiene como objetivo configurar un espacio para la producción de conocimiento y apoyo a la investigación científico-académica, a través de la publicación de trabajos informativos, de reflexión, debate, análisis, de propuestas metodológicas y experiencias investigativas sobre los principales problemas de nuestra realidad social. La revista *Subversiones* pretende difundir los aportes de los diversos enfoques y pluralidad de visiones y saberes al desarrollo del quehacer académico.

Con este propósito, el **Comité editor** de la revista *Subversiones* del Instituto de Investigaciones y la Unidad de Postgrado de la FHCE convoca a la comunidad académica y personas interesadas a participar en la presentación de trabajos teóricos, ensayos y/o presentación de experiencias investigativas o de intervención que permitan aportes científicos al desarrollo de la investigación en la comunidad facultativa.

## 2. Presentación de trabajos

Los trabajos:

- Deberán orientarse por los siguientes lineamientos temáticos:
  - *Reflexiones epistemológicas*
  - *Aplicaciones analíticas*
  - *Propuestas metodológicas en investigación o intervención*
  - *Comunicación de experiencias de investigación en ciencias sociales*
- Deberán orientarse por contribuir al desarrollo de la investigación en ciencias sociales y a la reflexión de las problemáticas del quehacer académico-científico
- Deberán ser el resultado de un trabajo sistemático sobre fuentes fiables, formalizaciones, procedimientos y metodologías que sustentan las prácticas de las investigaciones en ciencias sociales.

### 3. Participantes

Podrán participar:

- Docentes de las diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y de otras carreras de la UMSS
- Estudiantes matriculados del pregrado o estudiantes de postgrado cuyos trabajos cumplan con los requisitos y exigencias académicas metodológicas de una publicación científica (véase el punto 2. *Presentación de trabajos*) y que hayan sido supervisados por docentes de las carreras o del postgrado de la Facultad de Humanidades y aprobados además por el Comité editor de la revista *Subversiones*.
- Todas aquellas personas que desde enfoques interdisciplinarios y/o desde una experiencia investigativa deseen tomar la palabra sobre los temas y problemas que abordan en ciencias sociales dentro los lineamientos de esta revista.

### 4. Formato

Se considera las siguientes especificaciones:

- Los artículos deberán contener entre 160.00 a 180.00 caracteres sin espacios, procesado en *Microsoft Word*, en letra *Times New Roman* de 12 puntos y doble espacio entre líneas (10 páginas tamaño carta aproximadamente).
- Los trabajos deberán ser enviados en tres impresiones (en sobre cerrado) y dirigidos al Comité editor de la revista *Subversiones*. Adicionalmente se enviará el trabajo en formato digital a las siguientes direcciones electrónicas: [iihce@hum.umss.edu.bo](mailto:iihce@hum.umss.edu.bo); [lmoya\\_salguero@hotmail.com](mailto:lmoya_salguero@hotmail.com)
- El escrito deberá contener los siguientes datos del autor:
  - Nombre completo
  - Correo electrónico
  - Número de teléfono o teléfonos
  - Currículo sintetizado en 4 líneas
- El texto escrito deberá contar con características académicas:
  - Título del artículo
  - Un *abstract* con un máximo de 170 palabras
  - Todos aquellos elementos como tablas, figuras, diagramas, etc. deberán ser enumerados consecutivamente e incluir un título descriptivo y encabezamientos, así como la fuente de donde provienen los datos y la tabla.



- Las notas aclaratorias pueden insertarse a pie de página. Se recomienda usar notas solo para observaciones sustantivas y limitar su extensión.
- La revista *Subversiones* adopta las normas de escritura de textos que se difunde en el POREIB Andes de la Facultad de Humanidades.

## **5. Recepción de trabajos**

La revista *Subversiones* se propone publicaciones trimestrales y el Comité editor recibe las propuestas permanentemente.

## **6. Sobre el Comité editor**

- La revista *Subversiones* cuenta con una comisión editorial compuesta por docentes del Instituto de Investigaciones que se encargará de la revisión, selección y edición de los trabajos para su publicación.
- El Comité editor se reserva el derecho de definir los artículos que serán publicados según los objetivos, la estructura formal y lineamientos de la revista y hacer las modificaciones que considere pertinentes para la mejora de texto, en coordinación con el autor o autores.
- Comité editor propone modificaciones de forma y fondo; las opiniones y posturas de los autores no representan al Comité editor.
- La participación de los autores en las publicaciones supone la aceptación de los puntos aquí planteados.



**Universidad Mayor de San Simón**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Instituto de Investigaciones**  
**Unidad de Posgrado**

