

De raíz diversa

Revista Especializada en
Estudios Latinoamericanos



Vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, 2016
México, ISSN en trámite.

De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos / Universidad Nacional Autónoma de México, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, vol. 3, núm. 6 (julio/diciembre 2016). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. 2016, ISSN en trámite.

Índice

Autores que colaboran en este número	9
Editorial	15

ARTÍCULOS

Pedagogía decolonial en la universidad del Siglo XXI Decolonial Pedagogy in the University of the Twenty-first Century ROSARIO TORRES-GUEVARA	23
Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales Education, Resistance and Knowledge in Latin America: Towards a Theory from Social Movements LÍA PINHEIRO BARBOSA	45
Un procedimiento pedagógico para maestrantes que investigan los movimientos sociales y las instituciones en el Programa de Posgrado de Estudios Latinoamericanos-UNAM A Pedagogical Process for the Students who Investigate Social Movements and Institutions in the Postgraduate Program of Latin American Studies-UNAM ALICIA E. EGUILUZ DE ANTUÑANO	81
Tecnología y nueva ética Technology and New Ethics RICARDO J. GÓMEZ	115
Marxismo y nación. Mariátegui en el exilio latinoamericano en México Marxism and the Nation: Mariátegui in the Latin American Exile in Mexico DIEGO GILLER.	137

La autonomía relativa en la periferia: reflexiones en torno al Estado en la obra de Nicos Poulantzas, René Zavaleta y Luis Tapia Relative Autonomy in the Periphery: Reflections on the State in the Works of Nicos Poulantzas, René Zavaleta and Luis Tapia STEFAN PIMMER	157
Estado y centralidad política en Fausto Reinaga y René Zavaleta Mercado: dos interpretaciones clásicas del pensamiento político para comprender el Estado Plurinacional en Bolivia The State and Political Centrality in Fausto Reinaga and René Zavaleta Mercado: Two Classic Interpretations of Political Thinking to Understand the Plurinational State of Bolivia ODÍN ÁVILA ROJAS	187
Cuerpo humano en el capitalismo: <i>blanquitud</i> , racismo y genocidio Human Body in Capitalism: <i>Whiteness</i> , Racism and Genocide GUSTAVO GARCÍA CONDE	215
¿Qué es un texto <i>créole</i> ? What is a <i>Creole</i> Text? LUCIANA SALAZAR PLATA	237

RESEÑAS

Jorge L. China. <i>Raza y trabajo en el Caribe hispánico: los inmigrantes de las Indias Occidentales en Puerto Rico durante el ciclo agro-exportador 1800-1850</i> MARGARITA AURORA VARGAS CANALES	257
Néstor García Canclini. <i>Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de la Interculturalidad</i> MAYTE GUADALUPE MARTÍNEZ JACINTO	261
Jaime Osorio. <i>Estado, Reproducción del Capital y Lucha de clases. La unidad económico/política del capital</i> JOSÉ LUIS RÍOS VERA	269

José Guadalupe Gandarilla. Otra modernidad, otra nación. A propósito de <i>Modernidad, crisis y crítica</i>	
ALEJANDRA CASTILLO	273
El latinoamericanismo, haciendo nuestro el pensamiento	
REBECA M. GAYTÁN	279

De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos, vol. 3, núm. 6 (julio-diciembre, 2016) es una publicación semestral editada y distribuida por el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C. P. 04510, México, D.F. Certificado de Reserva de Derechos al uso exclusivo otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la SEP: en trámite, ISSN: en trámite. Certificado de Licitud de Título y Contenido, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación: en trámite. Diseño de forros de Martha Laura Martínez Cuevas, fotografía de portada de Manuela Olivos; el diseño editorial estuvo al cuidado de Ricardo Ojeda Lira.

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni del editor.

De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos aparece en: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y en Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

DIRECTORIO

Dr. Juan Alberto Arancibia Córdova
COORDINADOR DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

Dr. José Guadalupe Gandarilla Salgado
DIRECTOR DE LA REVISTA

Mtra. Mercedes Cortés Arriaga
EDITORA

COMITÉ DE REDACCIÓN

Lic. Edith M. Caballero Borja
Lic. Óscar García Garnica
Mtro. Víctor H. Pacheco Chávez
Lic. Ignacio Javier Amezcua

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Guadalupe Valencia García
Dra. Angélica Cuellar Vázquez
Mtro. Rubén Ruiz Guerra
Dra. Verónica Villarespe Reyes
Dra. Gloria Villegas Moreno
Dra. Francoise Elizabeth Perus Cointet
Dra. Norma Leticia de los Ríos Méndez
Dr. Lucio Fernando Oliver Costilla
Dr. Horacio Cerutti Guldberg
Dr. Mario Magallón Anaya
Dra. Elvira Concheiro Bórquez
Dr. Nayar López Castellanos
Dra. Josefina Morales Ramírez
Dr. Sergio Ugalde Quintana

COMITÉ ASESOR INTERNACIONAL

Atilio Boron
PROGRAMA LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CIENCIAS SOCIALES-CENTRO CULTURAL DE LA COOPERACIÓN "FLOREAL GORINI", ARGENTINA

Ana Esther Ceceña
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS UNAM, MÉXICO

Franz Hinkelammert
UNIVERSIDAD NACIONAL DE HEREDIA, COSTA RICA

Víctor Manuel Moncayo
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Mabel Moraña
WASHINGTON UNIVERSITY, ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA

Leticia Salomón
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

Objetivos de la revista

MENCIÓN DEL OBJETIVO

Elaborar una publicación periódica que difunda, desde diversas plataformas (versión impresa, digital, fascículos digitales) los debates de frontera que se están produciendo en las ciencias sociales y las humanidades, y que se han generado a la luz de los cambios que ha experimentado la región latinoamericana y caribeña en las últimas décadas como consecuencia de los procesos sociales, políticos, económicos y culturales. Posicionar, a través de este instrumento, a nuestro posgrado como uno de los centros intelectuales más importantes de la región en la creación de conocimiento original.

COBERTURA TEMÁTICA

Los contenidos de las investigaciones que se publican dentro de la revista conciernen a diferentes incursiones analíticas y expresan diversas perspectivas desde las que puede ser estudiada América Latina. Los contenidos temáticos de la revista pretenden explorar y reflejar un sentido plural, que es correspondiente con los seis campos de conocimiento que estructuran el currículo del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. En cada uno de sus fascículos la revista ha de tratar problemas que comprenden e involucran, en realidades de creciente complejidad, la historia, la cultura, la formación estructural, la política, la sociedad, los universos de nuestra literatura y los aportes de nuestras filosofías.

PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDO LA REVISTA

La revista está dirigida especialmente a los investigadores y estudiantes de los posgrados en Ciencias Sociales y Humanidades, sin embargo, la amplitud de los temas que abarca la reflexión sobre América Latina y el Caribe puede ser de un interés más general que incluya a personas e instituciones de un público más amplio que el del ámbito exclusivo de la academia, aquel formado por gentes preocupadas por entender la peculiaridad de los procesos que acontecen en esta área del mundo.

Autores que colaboran en este número

Rosario Torres Guevara

Realizó sus estudios universitarios en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es Maestra en Linguistics / TESOL y Doctora en Desarrollo Educativo Internacional, ambos grados obtenidos en el Teachers College, Columbia University. Sus líneas de investigación son la teoría de la frontera, Educación Intercultural, pedagogía fanoniana y Estudios de la decolonialidad. Trabajó como profesor en diversas escuelas de Nueva York, incluyendo CUNY City College, Universidad de Columbia y el Distrito de Manhattan Community College. El Consulado de México en la ciudad de New York la nombró líder de la comunidad por su trabajo en programas educativos bilingües e interculturales que fomentan la defensa de la cultura de los pueblos indígenas en Argentina y México. En la actualidad es Vice-Presidenta de la Caribbean Philosophical Association.

Lia Pinheiro Barbosa

Doctora en Estudios Latinoamericanos. Sus áreas de investigación son: 1. Pensamiento Pedagógico Latinoamericano; 2. Movimientos Sociales, Educación, Pedagogía y praxis política en América Latina; 3. Movimiento de los Sin Tierra y Educación del Campo en el contexto brasileño. Es docente e investigadora del Programa de Posgrado en Sociología y de la Facultad de Educação de Crateús, en la Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Investigadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (UNAM).

Alicia E. Eguiluz de Antuñano.

Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM; Obtuvo un Diploma en Planeación del Desarrollo Urbano por el University College, London; Maestría en Estudios Económicos y Sociales por la Universidad de Manchester, Inglaterra y el doctorado en Sociología, por la FCPyS. Actualmente

es profesora en la maestría en la División de Estudios de Posgrado de la FCPyS, impartiendo seminarios de Graduación dentro del Área de Estudios Políticos y Sociales y de Profundización en teoría y metodología avanzada para el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. Ha participado como ponente en encuentros académicos nacionales e internacionales y publicado artículos en revistas especializadas así como en libros colectivos. Sus intereses de investigación se centran en los movimientos sociales, la educación, el género y la multiculturalidad, con especial referencia a los pueblos originarios de Milpa Alta, Distrito Federal.

Ricardo J. Gómez

Filósofo y epistemólogo argentino. Fue profesor titular de Filosofía de las Ciencias en la UNLP entre 1970-1976 y de Metodología de las Ciencias en la FCE-UBA entre 1971-1976. Con el golpe militar de 1976 debió alejarse del país y se radicó en EEUU donde en 1978 y 1982 obtuvo su Master en Historia y Filosofía de las Ciencias y su título de Doctor en Filosofía, respectivamente, en la Universidad de Indiana. Desde 1983 es profesor titular de Filosofía de las Ciencias en la Universidad Estatal de California (UCLA). Entre sus libros publicados se destacan: *Las teorías científicas*; *Beltrami's kantian view of non euclidean geometry*; *Is science progressive?*; *Racionalidad científica: epistemología y ontología*; *Neoliberalismo y pseudociencia*; *Neoliberalismo globalizado: Refutación y Debacle*; *The impact of globalized neoliberalism in Latin América: Philosophical perspectives*.

Diego Martín Giller

Doctor en Ciencias Sociales, Maestro en Investigación en Ciencias Sociales y Licenciado en Sociología, títulos obtenidos en la Universidad de Buenos Aires. Actualmente forma parte del Programa de Becas Postdoctorales en la UNAM, siendo becario del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Obtuvo el primer lugar en el Concurso de Ensayos Ruy Mauro Marini para investigadores/as de América Latina y el Caribe otorgado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2015), en el tema "Lecturas de Dialéctica de la Dependencia: la actualidad del

pensamiento de Ruy Mauro Marini”. Título del ensayo: “Los años dependientitas. Algunas cuestiones en torno de Dialéctica de la dependencia”. Ha publicado: “La revista de la derrota. Exilio, democracia y socialismo en *Controversia*”, en *Latinoamérica. Revista de Estudios latinoamericanos*. “Traducciones imperfectas. A propósito de *Un nuevo marxismo para América Latina*, de Martín Cortés”, en *Memoria. Revista de crítica militante*, Número 258, Año 2016-2, Ciudad de México. “René Zavaleta Mercado frente a la ‘teoría de la dependencia’: algunas cuestiones en torno de la noción de la determinación dependiente y la forma primordial”, en *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, Vol. 5, Núm. 8, 2015. Córdoba, Argentina. Líneas de investigación: Sociología / Teoría social y política latinoamericana / Estudios Latinoamericanos

Stefan Pimmer.-

Realizó sus Estudios de Economía, Desarrollo Internacional y Estudios Latinoamericanos en Austria y México es miembro del equipo de redacción de la *Austrian Journal of Development Studies*. Actualmente estudia el doctorado en la Universidad de Buenos Aires, en donde esta realizado una investigación sobre la recepción de Antonio Gramsci en América Latina. Publicaciones recientes: Jenss, Alke/ Pimmer, Stefan (eds., 2014): *Der Staat in Lateinamerika. Kolonialität, Gewalt, Transformation*. Münster: Westfälisches Dampfboot. Pimmer, Stefan/Schmidt, Lukas (eds., 2015): *Dependenztheorien Reloaded. Austrian Journal of Development Studies*, Vol. 31, No. 3.

Odín Ávila

Candidato a doctor por el Programa de Ciencias Sociales de la UAM-Xochimilco (México). Licenciado en Ciencias Políticas y maestro en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. sus líneas de investigación se enfocan a la dimensión ideológica y las propuestas políticas de los movimientos sociales en varias partes del planeta Tierra y la transformación del Estado en México, Bolivia y América Latina. Ha publicado artículos en revistas especializadas sobre estos temas.

Gustavo García Conde.

Doctrante del Posgrado de Filosofía, UNAM. Licenciado y Maestro en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesor de asignatura en la Licenciatura en Historia de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Miembro del Seminario Universitario sobre la Modernidad: versiones y dimensiones (UNAM). Trabaja temas sobre las obras de Karl Marx, Martin Heidegger, Walter Benjamín, Jean-Paul Sartre, Karel Kosik, Karl Korsch, Bolívar Echeverría, Teoría Crítica y marxismo no-dogmático. Sus últimas publicaciones son: “Cultura y resistencia en la modernidad capitalista: en torno a Bolívar Echeverría”, en *Navegando*, número 5, año 4, México, Ediciones Navarra, junio de 2011, pp. 25-32; “¿Ser moderno, hoy? Lo moderno y su resistencia en lo político”, en *Bolívar Echeverría: trascendencia e impacto para América Latina en el siglo XXI*, Luis Arizmendi, Julio Peña y Lillo E. y Eleder Piñeiro (coords.), Quito, Editorial IAEN, 2014, pp. 181-200, (Colección editorial: Memoria Viva); y “Discurso crítico, modernidad y resistencia”, en Raquel Serur Smeke (comp.), *Bolívar Echeverría: modernidad y resistencias*, México, ERA-UAM-X, 2015, pp. 145-158.

Luciana Salazar Plata

Licenciada en Estudios Latinoamericanos, por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Realizó un Máster en Literatura Francófona en la Sorbonne Nouvelle París 3 y también es Maestra en Literatura General y Comparada por la misma universidad. Ha sido profesora de francés por varios años. Su horizonte de reflexión es la literatura y la filosofía del Caribe francófono. Actualmente estudia el doctorado en el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM y hace parte del proyecto PAPIIT “El Pensamiento Anticolonialista en el Caribe Insular Francófono (1950-1982)”.

Editorial

Cuando lanzamos el número anterior de esta revista manifestábamos nuestra preocupación sobre ciertos perfiles del escenario al que la región latinoamericana concurría y las tendencias de agitación conflictiva a que ciertos acontecimientos nos iban precipitando. Ese horizonte no solo prevalece sino que se ha agudizado. Hoy, que ofrecemos una nueva entrega, podemos vislumbrar un panorama que intentaremos sintetizar a través de tres horizontes o escalas en las que ciertos temas o nudos problemáticos son convocados y que, de algún modo u otro, comparecen sea al modo de contexto o de trama en la que se inscriben los artículos que en *De raíz diversa...* ponemos a consideración de nuestros lectores.

En el caso de la dimensión nacional, lo que nuestro país está ofreciendo consiste no solo en un alcance ampliado de una crisis que se profundiza por un escenario económico de postración, incambiable hace ya varios lustros, y que es en el terreno de la política en donde anida sus más complejas tramas, por la precipitación hacia un descrédito total del grupo gobernante (y en que no solo se incluye la figura presidencial, sino esa especie de acuerdo siniestro que suscribieron los firmantes del llamado “Pacto por México”), que exhibe ahora las complicidades y el juego de circunstancias que han verdaderamente separado a los integrantes del poder legislativo (en tanto reducto de la democracia representativa y la política institucional, asumida como terreno en el que la cosa-política es vilipendiada a su forma de cosa mercantil) respecto a la comunidad política, que en ciertas circunstancias reclama su protagonismo en tanto poder soberano, más aún cuando la suma de los agravios abarca dimensiones indignas de violencia y represión. No es por casualidad que sea en el sector educativo donde la situación se ha precipitado a un escenario de estallido social. Justamente, el grupo de poder sellos su alianza con una reforma preanunciada de fracaso, y lo que se prefiguraba como una errática política de modificación de las condiciones laborales disfrazada como renovada política de evaluación y de supuesto impulso a la “calidad educativa”, se ha revelado como un problema ya de seguridad nacional en un alcance que ha comprometido movilizaciones del magisterio en cada una de las puntas del país.

Por otro lado, en el ámbito del escenario continental, la región latinoamericana se exhibe como el espacio privilegiado de los conflictos desa-

tados por lo que parece ser un cierto anuncio de la época que se abre. La reinstalación de la pugna por someter a nuestras sociedades a los criterios de reconversión social (en niveles biopolíticos como en disposiciones geopolíticas) propios del modelo neoliberal, han visto retornar el protagonismo de los grandes grupos económicos, los empresarios capitalistas de los *Panamá Papers*, y los complejos del capital corporativo que canalizan sus intereses a través de golpes de mano simulados en que se destituye a gobernantes democráticamente electos (como fue el caso en Brasil), o instrumentalizan ventajas pírricas en lo electoral con modificaciones de amplio espectro y francamente destitutivas de los criterios de política pública antes prevalecientes (como es el caso en Argentina), y parece serlo como anuncio de otras tentaciones intervencionistas. Bajo ese esquema las discusiones sobre la cuestión de lo nacional-popular, las posibilidades de pensar de otro modo las complejidades de lo estatal y de aquellos sectores que reclaman no sólo centralidad política sino posibilidades de conferir una cierta autonomía relativa en lo político, se muestran como territorio de interés de un segundo bloque de artículos.

Por último, un tema que a todas luces parece estar ofreciendo uno de los entramados de mayor complejidad en el acontecer planetario cobra forma en los muy difíciles modos en que se tensan las interrelaciones entre los complejos civilizacionales que habitan el mundo, y que no solo encuentran dificultades para canalizar mayores potenciamentos de lo humano si éste se conduce en una lógica de reconocimiento ético del otro, sino que ve reaparecer circunstancias en que el guerrerismo del fundamentalismo de mercado, no solo ha propiciado fugas masivas de aquellos que huyen de la guerra, la ocupación y la pobreza (porque de ese modo han sabido del orientalismo de Occidente) sino que ha desatado también la tragedia humana de las acciones sacrificiales en que el fundamentalismo religioso cobra sus víctimas también en las capas civiles en varios rincones del mundo. De ahí que discutir los temas de la identidad, en escenarios históricos como el antillano que no dejó de estar normado por las lógicas de poder (que, por ello, siendo consecuentes con dicho anclaje vieron someter sus colectividades al racismo o hasta su franca aniquilación, como tributos adicionales que exigió el capitalismo en su implementación) pero que pudiera también iluminar ciertas circunstancias de interculturalidad y de desvío, sea en la carnavalización o el cimarronear de las diásporas, y que pudiera ofrecer un cauce más digno y respetuoso de lo humano. Este

es un tercer tema que se ve bien representado a través de dos artículos de nuestra revista.

El presente número ve la luz, entonces, en un momento de crisis política nacional y en momentos de un ataque decidido a la educación pública. Al clima de indignación del país por la desaparición forzada de los 43 normalistas de Ayotzinapa se suma ahora la reactivación del conflicto magisterial que ha cobrado sus primeras víctimas en Nochixtlán, Oaxaca. Son ya tres años de conflicto político que han llevado a una parte del magisterio a enarbolar una lucha contra la implementación de esa supuesta reforma educativa que en realidad responde a una adecuación por exigencias de flexibilización del trabajo.

Estos recambios en el área educativa no solo involucran a su nivel básico, se han de ver plasmados, más temprano que tarde, en sus niveles superiores o de producción de conocimiento. El desarrollo histórico de la Universidad hasta nuestros días la ha consolidado como un espacio de elaboración de un tipo de aprendizaje anclado en prácticas capitalistas y coloniales. No sólo la curricula se ancla en los marcos eurocéntricos del saber, se sigue privilegiando cierta jerarquización de las culturas que ha impedido que de ella emerja otro tipo de conocimiento, y que vea en actores más plurales a sus genuinos creadores, que sean no solo receptores del saber considerado científico, sino que lo ubique (al saber y al aprendizaje) en otros sitios que renueven su sentido. En correspondencia con estas tendencias, la universidad podría también actualizar y renovar su función humanística y de servicio a la sociedad. La educación dentro del esquema neoliberal regido por el discurso de la calidad, y el reclamo de la eficiencia, eficacia y rentabilidad ha pasado a comercializarse como una mercancía (oferente de las calificaciones para egresar de ella como “capital humano” puesto para la valorización) y, en consecuencia, los centros educativos tienden a funcionar también como corporaciones o al modo de pequeñas empresas. Por tal razón, el primer bloque de este número trata de explorar nuevas rutas por donde las prácticas pedagógicas puedan cuestionar la manera en que los centros educativos reproducen lógicas coloniales y de dominación de los individuos. El artículo que abre esta discusión es el de Rosario Torres-Guevara quien señala la necesidad de pensar la universidad desde una óptica decolonial y anclada en la pedagogía freiriana, dos ejes que han marcado las discusiones sobre las alternativas educativas en la región latinoamericana desde la década de los setentas. El siguiente artículo elaborado por la investigadora brasileña Lia Pinheiro Barbosa en-

foca su estudio en la praxis educativa que se genera desde los movimientos sociales para crear no sólo una nueva concepción de la institución educativa, sino preferentemente la orientación de una lectura del mundo que se coloca del lado sufriente de las relaciones sociales. La autora asume el reto de pensar la educación más allá de marcos coloniales y capitalistas a través de la praxis de tres experiencias pedagógicas latinoamericanas: El Movimiento Sin Tierra (Brasil), el proyecto educativo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (México) y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas-Vía Campesina. Siguen a estos artículos un estudio de caso de Alicia E. Eguiluz de Antuñano, sobre el procedimiento pedagógico del estudio de los movimientos sociales en los maestrantes de nuestro Programa de Posgrado de Estudios Latinoamericanos. En esta sección, que pone en consideración a la universidad como institución y a la educación como camino para la obtención del razonamiento crítico, hemos de agregar el trabajo que el eminente epistemólogo Ricardo J. Gómez nos ofrece sobre la manera en que el despliegue del neoliberalismo está fomentando nuevas maneras de concebir lo humano a través de las tecno-ciencias. El autor analiza las relaciones entre ciencia, ética y capitalismo y las coloca en discusión del marco categorial de una filosofía y política de la liberación.

Un segundo bloque parte de una relectura de ciertos tópicos, a través del visor del marxismo latinoamericano. El trabajo de Diego Giller establece un acercamiento fundamentado en un interés no siempre privilegiado por subrayar el trabajo de nuestros clásicos, en esta ocasión se exhibe en detallar la lectura que se realizó de la obra del peruano José Carlos Mariátegui, en la década de los ochenta, afirmando que si ello se dio en ese momento, y en este lugar, México, lo fue porque aquí concurren circunstancias para establecer un “giro latinoamericano” al interior del marxismo, el cual leyó las tesis políticas del marxista peruano y apuntaló también cierto interés en los estudios de tradición gramsciana, en un núcleo problemático, el de la nación. Por su parte, Stefan Pimmer pone a discusión la influencia de Nicos Poulantzas en la reflexión de los pensadores bolivianos René Zavaleta y Luis Tapia en vistas a valorar el alcance analítico de la autonomía relativa del estado en los países periféricos. El siguiente trabajo de Odín Ávila Rojas continúa con las reflexiones sobre la estatalidad en Bolivia pero en un ejercicio académico de comparación de la manera en que tanto Zavaleta como Fausto Reinaga entendieron las relaciones entre Estado y centralidad política de ciertos sujetos sociales,

el autor calibra su planteamiento en relación con las discusiones sobre la construcción y fortalecimiento del Estado Plurinacional.

Finalmente, un tercer bloque está enfocado en considerar los problemas de la identidad cultural y el asunto del racismo y la colonización de los cuerpos en la región, y de manera más específica en el escenario caribeño. El texto de Gustavo García Conde parte de un análisis de la problemática que el filósofo Bolívar Echeverría denominó como *blanquitud*, avanzando en un análisis de la manera en que este fenómeno no sólo implicaría la cuestión de una subjetividad cuyo comportamiento es de entrega incondicional al mecanismo mercantilizador, sino en donde las relaciones sociales racistas y capitalistas estarían ancladas directamente al ámbito de la corporalidad, el autor subraya la relevancia que cobran autores como Frantz Fanon y Peter McLaren para iluminar otros flancos de análisis de dicho fenómeno. Por último, el artículo de Luciana Salazar Plata explora la manera en que dentro de la literatura del caribe francófono las relaciones entre texto y lengua han definido la manera en cómo se construye la identidad *créole*. La autora cuestiona a la vez los intentos de una parte de la intelectualidad antillana que tenderían a encasillarla, pues lejos de orillarla hacia cierto esencialismo se configura de mejor modo como una identidad que se caracteriza por su flujo constante y la lógica del desvío, tanto en su literatura como en la estética y el modo de vida que ahí se ven recuperados.

Cerramos el número con un amplío abanico de reseñas sobre novedades editoriales que servirán a los estudiosos de los temas latinoamericanos para sus investigaciones en curso o sus futuros proyectos. Esperamos que el lector pueda no sólo tener una lectura placentera sino entrar en diálogo con las discusiones aquí vertidas.

ARTÍCULOS

Pedagogía decolonial en la universidad del Siglo XXI Decolonial Pedagogy in the University of the Twenty-first Century

ROSARIO TORRES GUEVARA*

RESUMEN: Debemos avanzar una pedagogía decolonial en la universidad, porque la universidad sigue siendo, neciamente, un sitio de prácticas educativas coloniales. Los jóvenes tienen un potencial tremendo como actores decoloniales y debemos motivarlos, formalmente, a pensar críticamente sobre el mundo y sus posiciones en él. Esta aproximación es indudablemente política donde la meta final es la autonomía y la responsabilidad –sin excluir la acción transformadora y liberadora a la que esto conlleva. En este trabajo, se explora la posibilidad de implementar una pedagogía decolonial a través de proyectos educativos en el aula de la universidad y se evalúa el concepto de ciudadanía participativa en términos de la concientización freireana.

PALABRAS CLAVE: *concientización, co-intencional, decolonialidad, liberadora, pedagogía, visibilidad.*

ABSTRACT: We must move forward and implement decolonial pedagogy in the university because it continues to be a site of colonial educational practices. The young adults have a tremendous potential as decolonial actors and we must encourage them formally to think critically about the world and their position in it. Such an approach is undoubtedly political and its ultimate goal is the autonomy and the responsibility without omitting the transformative and liberating action this implicates. In this paper, the possibility of implementing decolonial pedagogy through educational projects in the classroom is explored and the concept of “participatory citizenship” is evaluated in terms of awareness according to Freire.

KEYWORDS: *conscientization, co-intentional, decoloniality, liberatory, pedagogy, visibility.*

RECIBIDO: 14 de febrero de 2016. **ACEPTADO:** 04 de abril de 2016.

* Vice-Presidenta de la Caribben Philosophical Association <torresguevara@me.com>.

INTRODUCCIÓN

“**Q**uién es un rebelde? Un hombre que dice no, pero cuyo rechazo no implica una renuncia. Él es también un hombre que dice sí, desde el momento en el que él hace su primer gesto de rebelión... su no afirma la existencia de una frontera... la rebelión no puede existir sin el sentimiento de que, en algún lugar y de alguna manera, uno está en lo correcto... él afirma que hay límites y que también sospecha –y desea preservar– la existencia de ciertas cosas de este lado de la frontera” (Camus, 1956: 13).

En mi consideración todo estudiante debería ser un rebelde. Como profesora investigadora en la Universidad, soy testigo de las recientes medidas en la academia por parte de las elites en el poder y por las jerarquías económicas que apuntan a una creciente mercantilización de la educación. Bajo un modelo corporativo, la universidad, globalmente hablando, se convierte en un sitio de suma importancia donde puedan darse las prácticas coloniales. El alumnado es recipiente de estas prácticas y el cuestionamiento de las mismas es limitado por la fabricación de consentimiento por parte del orden establecido. En su mayoría, este alumnado es nuestra juventud. Y la juventud es un grupo de actores importantes para posibilitar el giro decolonial. La educación superior a nivel bachillerato es, entonces, un espacio importante donde anclar este giro. Sin embargo, bajo el ritmo de un sistema corporativo, los estudiantes se ven a sí mismos como objeto comercial y aprenden a medir su propio precio: buscan entrar al estudio para ganar un diploma que les garantice un trabajo solucionándoles su futuro. Aunque este sería un resultado ideal, va lejos de lo que el verdadero significado de una educación universitaria debería constatar. Aunado a esto, existen reglas de admisión a la universidad que están dictadas por una convergencia curricular que, pocas veces, esta conectada con las realidades de nuestros alumnos. Estas medidas de admisión enfatizan una uniformidad a través de exámenes estandarizados que evalúan las habilidades cuantitativas, de redacción y de lectura esperando que todos los estudiantes tengan el mismo nivel –un nivel que se mide en números– para ser aceptados. Cuando los solicitantes no obtienen las puntuaciones esperadas, se les prohíbe la admisión o se les permite tomar cursos remediales para poder volver a tomar este examen.

Esta demora o este obstáculo en la obtención de una carrera universitaria frecuentemente conllevan a la deserción o al desmotivación educacional. Comparado con el número de población juvenil, la educación superior

no coincide con el número de graduados. Claro está que los estudios superiores no garantizan una *educación superior*, pues existen numerosas discrepancias entre la práctica docente, el material educativo, las expectativas institucionales y en las expectativas profesionales y laborales por parte del alumno. Sin embargo, tener una carrera universitaria es casi siempre mejor que no tenerla. El problema mayor radica en que la currícula educativa está basada en fundamentaciones coloniales y en una metodología bancaria donde solo se fomenta depositar información en los alumnos como recipientes pasivos, sin invitación a la interacción y al diálogo. En el siglo XXI esto ya no es sostenible. Necesitamos un giro decolonial.

LA UNIVERSIDAD COMO APARATO DE LA MODERNIDAD

El concepto de la escuela nace de un colonialismo que promueve a la cultura como el remedio y la causa de nuestro batallar y a la educación como panacea. El imperialismo económico y político que ha caracterizado a la colonización y que trae consigo la misión de “modernizar”, concibe a la escuela como aparato para controlar a las masas, conllevando así a la reproducción social (Bourdieu, 1991). La educación escolar y la de casa es significativa en la inculcación de *habitus* en el ser. El *habitus* es una serie de disposiciones en el individuo para que éste actúe y reaccione de cierta manera. Como lo mantiene Bourdieu, esta serie de disposiciones generan prácticas, percepciones y actitudes que parecen “naturales”, como si no estuvieran reguladas o coordinadas conscientemente por una regla impuesta por un poder superior. Estas son adquiridas en un proceso gradual de inculcación desde la infancia. Desde una variedad de procesos mundanos de entrenamiento social, como el saber comportarnos en la mesa, el individuo adquiere estas disposiciones que moldean el cuerpo y se vuelven “naturales”. Son inculcadas, estructuradas y mantenidas de manera generativa y transferible (Bourdieu, 1991).

Desde pequeños aprendemos a amoldar nuestro cuerpo, nuestro ser a lo que va inculcándose como natural. A la educación escolar la vemos como la manera natural de inversión en capital humano para después obtener beneficios de lucro. Es natural que la educación sea costo-efectiva. La convergencia escolar promueve esta concepción de la educación globalmente. Se entrena al ser desde su infancia para entender la “naturalidad” de la uniformidad, la examinación, la pasividad y el intercambio mercantil que tiene el aprendizaje escolar. Esta uniformidad curricular

impone requerimientos en la universidad que, aunque parezca que ayudan al alumnado para que éste se pueda transferir a otras escuelas alrededor del mundo revalidando materias, también limita la selección de materias con fundamentos filosóficos, de arte y música o de ciencia social, al darle a estas materias menor importancia por no tener un fondo mercantil como lo hacen, por ejemplo, las materias en ciencia natural, matemática, o de negocios, entre otras. Las materias en ciencia social y arte sufren de falta de revalidación en el sistema curricular universal. Al poner tanto énfasis en el aspecto mercantil de la universidad, es decir, la ganancia económica que el alumno podrá obtener cuando termine sus estudios, se promueve entonces un aspecto natural de inversión y rentabilidad de la educación.

Las instituciones educativas de nuestro siglo XXI siguen conservando esta naturaleza colonizadora desde los espacios y localidades en que se construyen las escuelas hasta el arreglo de los muebles en el aula y los diseños curriculares. En general, la Universidad mantiene la jerarquía autoritativa y bancaria, donde los alumnos son recipientes pasivos de los depósitos de conocimiento del instructor. Es un aparato de la modernidad cuyo propósito es fabricar la convicción de la rentabilidad del capital humano. Dicha naturaleza de la educación superior es consecuencia también de una uniformidad curricular global. La uniformidad en el currículo educativo se adhiere a un monopolio en la producción de los materiales y, por ende, de los “conocimientos”. Esta producción del “conocimiento” es manejada desde un poder que no permite cuestionar en primera instancia el mismo significado de este “conocimiento”. Por lo tanto, existe también un orden permisivo sobre quien produce el “conocimiento”, lo que conlleva a la exclusión de otros saberes.

La universidad sigue siendo instrumento de una visión colonizadora donde se manipula a la sociedad de la necesidad del estudio para acumular capital humano que, a su vez, tiene rentabilidad directa en los requisitos del crecimiento acelerado de la tecnología. No obstante, la universidad no ha sabido enfrentarse a la realidad global de este siglo. Existe una nueva responsabilidad que debe corresponder al estatuto del ser globalizado de hoy. Hinkelammert (2001) identifica dos amenazas globales que promueven una relación entre el producto del “método científico parcializado y de la aplicación de sus resultados en el desarrollo técnico guiado por un cálculo costo-beneficio totalizado”: La política de globalización y la estrategia de globalización. Estas amenazas disparan un fundamentalismo neoliberal del mercado que conlleva a un extremismo radical donde la estrategia es de “acumulación de capital irrestricta”. Para Hinkelammert, este orden ha

sido resultado de la modernidad que promueve posibilidades de inversiones especulativas que se dan a través de instituciones educativas. “Cualquier actividad humana tiene que ser transformada en una esfera de inversión del capital, para que el capital especulativo pueda vivir: Los sueños anarco-capitalistas van aún mucho más lejos”. Todos somos parte de este modo de vivir, pero para enfrentar las amenazas globales se necesita una cultura que permita y promueva la responsabilidad que resista estas amenazas globales. Sin embargo, la universidad en la modernidad ha sido un aparato para la formación de una cultura de la responsabilidad basada en una cultura de esperanza donde se enfatiza la inversión en el capital humano como fuente de aplicación inmediata. La universidad promueve la esperanza de que la inversión en capital humano será totalmente costo-efectivo para el graduado, pues “la empresa, que posteriormente contrata [al graduado], resulta ser ahora un receptor de capital humano, quien paga un ingreso al dueño del capital humano, que es la persona contratada” (Hinkelammert, 2001). Esta es “la rentabilidad del capital humano”. La universidad produce esta rentabilidad. Las experiencias del siglo XXI, sin embargo, nos muestran que esta metanarrativa de la educación de la modernidad ya no es sostenible en el contexto globalizado que distingue al siglo XXI: desempleo, sobrepoblación de campo profesional, desconexión entre campo de estudio y aplicación, entre otros. Esta visión antropocéntrica del orden colonial que conceptualiza al “progreso” como crecimiento económico ha sido la causa de “la crisis humana y ambiental que actualmente padece el mundo” (Perez-Moron & Cardoso-Ruiz, 2014: 50).

LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

La Universidad del siglo XXI necesita un giro decolonial. Para Hinkelammert (2001), la inversión en el capital humano como fuente de rentabilidad no tiene sentido si no existe una responsabilidad por el Buen Vivir. El Buen Vivir es una alternativa a la educación que se origina en la cosmovisión de los pueblos originales en América del Sur. Desde los pensamientos otros — pensamientos y saberes que han sido invisibilizados por la historia— o las epistemologías producidas en los márgenes, se ha elaborado la importante concepción del Buen Vivir, “como un nuevo modelo societal de convivencia, para construir —desde un enfoque pluralista basado en la interculturalidad— una nueva relación entre Estado y sociedad, en armonía con la naturaleza (visión biocéntrica)” (Perez-Moron & Cardoso-Ruiz, 2014: 50).

Como dice Hinkelammert (2001), el propósito de “la vida es vivirla, pero el capital humano no vive su vida. Vive la vida del capital, que carece de por sí de un sentido propio”. Para asumir esta responsabilidad el individuo tiene que ser capaz de verla. Esta cultura de la responsabilidad, por supuesto, es crítica. Es la responsabilidad que nos exige ser críticos y que también nos lleva a la resistencia cuestionando las tendencias actuales de la modernidad. La universidad del siglo XXI debe crear esta cultura a través de pedagogía decolonial. La promoción de valores que interpelan al sistema, que lo resisten con el propósito de transformarlo es una de las herramientas en la formación de esta cultura de responsabilidad. Por ahí se comienza el giro decolonial, por ahí debe guiarse la universidad del siglo XXI.

Ivan Illich en su libro “Descolarizando a la sociedad,” aporta quizás uno de las primeras instancias de discusión sobre la necesidad de dar un giro decolonial en la educación. Para aprender a resistir las formas de opresión que surgen a través de la educación, es casi necesario *desaprender* lo que se ha aprendido en la escuela. Las instituciones educativas giran en torno a la inversión en capitales que producirán ganancia económica. Esto va ligado a la producción de seres pasivos que sufren una fabricación de consentimiento para que la reproducción social se mantenga y la opresión prevalezca. Una de las ideas centrales del trabajo de Bourdieu, y por el cual es muy reconocido entre los sociólogos de la educación, es la idea de que existen diferentes formas de capital: económico, cultural (e.g., conocimiento, habilidades y otras adquisiciones culturales como la educacional y la tecnológica) y simbólico (e.g., prestigio acumulado u honor) y, es a través del instrumento de la educación, donde una forma de capital puede convertirse en otra forma de capital, en la manera en que ciertas certificaciones educativas pueden ser intercambiadas por trabajos lucrativos. Esto le causa una función mercantil a la universidad que ignora la importancia del Buen Vivir. Una sociedad escolarizada bajo estos estatutos no ha aprendido a vivir la vida con la cultura de responsabilidad que resiste las amenazas globales y ha mantenido una tradición colonial que ha excluido otras tradiciones que, a la vez, han dado espacio a la producción de pensamientos en el margen (pensamientos fronterizos), pensamientos otros y saberes subalternos, entre otros. Estas visiones perciben el significado de la escolaridad como un templo de sabiduría y humanidad. El propósito del giro decolonial en la universidad del siglo XXI es el de insertar estos saberes, deconstruir y repensar la educación misma creando una cultura de responsabilidad, de resistencia a la opresión global y promoviendo el Buen Vivir.

GIRO DECOLONIAL EN EL SIGLO XXI

El giro decolonial se ha comenzado en varios contextos alrededor del mundo. Esto ha tenido que ver en su mayoría con la educación intercultural o la educación popular. Ambos proyectos reconocen que el empuje por la homogeneidad dentro de una educación colonial, es una pérdida de tiempo. Estos proyectos mejor apuntan a la pluralidad y al reconocimiento a la heterogeneidad, apuntan a una educación pluralista que respete una cosmovisión. Esto es parte del giro decolonial en la educación cuyo propósito es el de de-construir y repensar a la educación en su estado actual.

Los pueblos originales han trabajado arduamente para lograr la inserción de sus saberes en los contextos escolares de sus regiones como una manera de resistir la imposición colonizadora del currículo. Esta lucha pone en cuestión y en debate la educación tradicional establecida por el orden moderno. las organizaciones indígenas y afrodescendientes

“suelen proponer visiones de mundo, propuestas y políticas de ‘interculturalidad con equidad’, a partir de las cuales han luchado por reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan a hacer posible la materialización de esa consigna, comenzando por lograr el reconocimiento del carácter pluriétnico de los respectivos Estados nacionales, así como la existencia de formas de ciudadanía culturalmente diferenciadas, que algunos denominan ‘ciudadanía cultural’” (Mato, 2011).

Los programas de educación intercultural asociados con la educación básica en países como Argentina, Ecuador y México (Mato, 2011), que a pesar de que no son programas meramente con meta en el giro decolonial, han dado un giro decolonial al poner en cuestión las formas tradicionales de educación. Si el sistema establecido impone una educación donde el único lenguaje a practicar académicamente es el español o donde las únicas materias a impartirse son la matemática, la ciencia social y la ciencia natural, estos programas retan estos parámetros e insertan materias de sabiduría indígena en cuanto al entendimiento del universo y de la cosmovisión, como ha sido el caso de la enseñanza del Buen Vivir. Son muy pocas las instituciones educativas de América Latina que incorporan a sus planes de estudio los saberes, lenguas, propuestas, y modalidades de aprendizaje de los pueblos originales que contribuyen deliberadamente a la valoración de la diversidad cultural, la promoción de relaciones interculturales equitativas y de formas de ciudadanía que aseguren la igualdad de oportunidades. En muchos casos, se modifican las materias ya

establecidas con inserción de instrumentos de sabiduría subalterna. Aunque estos programas se han dado en comunidades de pueblos originales, existen casos donde la educación tradicional ha recibido la inserción de estos saberes para reformular la escuela (Torres-Guevara, 2012).

La educación popular se origina en los fundamentos de la pedagogía del oprimido de Freire cuyo objetivo es concientizar a la comunidad a través de una educación que invita al dialogo a partir de un tema sumamente significativo para esa comunidad. Esta tipo de educación se ha insertado a varios programas de educación formal y es, en esencia, una educación libertadora.

LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL ES PEDAGOGÍA LIBERTADORA

Para dar un giro decolonial en la pedagogía de la Universidad del siglo XXI, se necesita, indudablemente, atender el diseño curricular. El cambio en el currículo dentro de este proyecto de decolonización de la Universidad puede ser como un ejemplo del proceso de cambio sistemático en la sociedad en general. La decolonización de la Universidad nos permitirá deconstruir las diferentes partes que forman estas instituciones educativas y repensar y re-construir su formación anti-colonial y por consecuencia la búsqueda de la auto-determinación del ser y la justicia social. El currículo es el contenido que se imparte en las clases, el cual incluye la metodología de enseñanza y las exámenes que rodean o circundan la relación entre alumno y maestro. En la pedagogía decolonial se busca que el aprendizaje encuentre significado e importancia histórica en relación a la decolonización. El seguimiento de un currículo decolonizado en este contexto debe responder a los límites de la economía presente y las presiones del estado para contestar preguntas fundamentales, por ejemplo, sobre el papel del ingeniero en nuestra sociedad de hoy y mañana en relación al proyecto de auto-dependencia en la búsqueda por la auto-determinación. Este currículo promueve la democratización del saber y su producción.

The duty of those at the head of the movement is to have the masses behind them. Allegiance presupposes awareness and understanding of the mission which has to be fulfilled; in short, an intellectual position, however embryonic¹ (Fanon, 1963: 199).

¹ “El deber de aquellos al frente del movimiento es el de tener a las masas detrás de ellos. La alianza presupone el conocimiento y el entendimiento de la misión, la cual debe ser cumplida; en pocas palabras, una posición intelectual, aunque sea embrionaria”. [Traducción de la autora].

Esta es una de las implicaciones de la pedagogía freireana. Sin embargo, para lograr la implementación de una educación libertadora se requiere poder político y, desafortunadamente, los grupos oprimidos carecen de este poder bajo el orden establecido. ¿Cómo se convence, entonces, a la universidad actual de dar un giro decolonial? ¿Sería esto posible dentro de la educación sistemática que practicamos? Sí. Una manera de hacerlo es a través de proyectos educativos.

La ciudadanía participativa es un proyecto educativo que avanza una metodología que se centra en el estudiante. Esta ofrece oportunidades para que los estudiantes se involucren en un proceso democrático de concientización, exposición y desarrollo de habilidades cuyo objetivo es el cambio social. A pesar de que este tipo de proyectos se han utilizado con la intención de hacer que los estudiantes se vuelvan mejores ciudadanos que se someten a una conciencia que internaliza colonialismo, la meta aquí es descolonizar la mente a través de la metodología freireana que ofrece el espacio educativo de diálogo constante entre los estudiantes y los instructores donde el estudiante logra su propia concientización.

Es entonces imperativo que avancemos una pedagogía decolonial en la universidad. Freire es crucial en este sentido. En su trabajo, Freire nos recuerda que los mitos de la modernidad a través de la educación colonial deben ser destruidos porque refuerzan el punto de vista de que los opresores son superiores y los modelos a seguir, mientras que los oprimidos son flojos, deshonestos y naturalmente inferiores. La internalización de estos mitos es el objetivo de una educación colonial, es, como lo dice Anyon (1980), el currículo escondido.² En clases de pensamiento crítico, por ejemplo, uno puede tener la oportunidad de adentrarse en una pedagogía que desmitifique la educación colonial buscando, así, una transformación. Sin embargo, esta oportunidad es limitada en otras materias de naturaleza más cuantitativa.

Una educación colonial mantiene la opinión, como lo pone Grosfoguel, de que el sistema mundial es esencialmente un sistema económico (2013). Bajo

² El currículo escondido es el efecto secundario de la educación. Se trata de esas lecciones que se aprenden sin intención obvia: La transmisión de valores, creencias, reglas, que se adquieren en el salón de clases o en los intercambios sociales dentro del contexto escolar. Cualquier experiencia vivida en estos espacios se aprende sin necesidad de una lección estructurada dentro del salón de clases. A su vez, la educación es también reflexión de la sociedad misma y del orden establecido. Así, los comportamientos adquiridos en la escuela que buscan someter al alumno a una internalización de valores adjuntos al sistema moderno o colonial que mantenga el *status quo* del orden establecido, se logran no solo a partir de la lección impartida en el salón de clase, sino, más bien, de las relaciones sociales y las experiencias.

este punto de vista, una educación colonial supone que el sistema mundial como un sistema económico tiene dos jerarquías de poder: una división internacional del trabajo y una jerarquía global interestatal. Y si estas dos jerarquías se solucionan, entonces el mundo se soluciona (Grosfoguel, 2013). La universidad del siglo XXI prepara al estudiante para el trabajo suponiendo que logrará encontrar un lugar en estas jerarquías y que ese lugar será suficiente para el bienestar futuro de ese individuo y de nuestra sociedad. En esta manera, la universidad fracasa en el proyecto global de humanización que tiene que ver con lo social y lo cultural.

Como resultado de lo mencionado anteriormente, la universidad actual no obedece a su verdadero mandato y no cumple su tarea correspondiente en el proceso de un proyecto de humanización. Encadenada a modelos obsoletos que contemplan el conocimiento desconectado de las relaciones orgánicas en los desarrollos culturales de una sociedad, la universidad no es una herramienta eficiente para el cambio transformacional (Bigott, 2001). La naturaleza colonialista de la educación universitaria es en sí misma una lectura abstracta. Organizada bajo estatutos educativos basados en el positivismo, la universidad no ejecuta una función educativa y fracasa en transmitir un sistema de valores que promuevan el pensamiento crítico y el cambio social en los estudiantes.

Para Frantz Fanon esto es muy sencillo: La situación colonial paraliza, casi por completo, una cultura nacional. Para él, disciplinar, reducir, domar, pacificar son los principios más comunes de los colonialistas. No puede haber transformación cultural dentro de un dominio colonial. Por lo tanto, él sugiere una literatura combativa y las escuelas son vitales en la creación de esta literatura. Dentro de la educación colonial, entonces, debemos comenzar un giro decolonial (Maldonado, 2008; Walsh, 2009). La universidad debe ser, como lo dice Freire, una situación límite y la oportunidad para llevar a cabo una pedagogía decolonial es la viabilidad que aún no se ha puesta a prueba. Para trascender, debemos iniciar la acción creativa así como también romper con metanarrativas y destruir máscaras, mentiras y prejuicios. (Bigott, 2001).

La manera de hacer esto es desmitificando la educación colonial y el colonialismo internalizado. Entre más educación bancaria³ sea depositada

³ El concepto de educación bancaria utilizado en este trabajo es en referencia al concepto elaborado por Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido*. Freire mantiene que los parámetros de pedagogía establecidos están basados en la idea de que la educación solo se deposita en la mente del aprendiz con lecciones donde el instructor tiene siempre la palabra y

en el alumno, menos oportunidad tiene este alumno de desarrollar conciencia crítica. Freire nos recuerda que el conocimiento emerge solo a través de la invención y la reinención que se origina del diálogo con otros y de la indagación sobre el mundo donde los estudiantes se ven a sí mismos como transformadores del mundo. Pero en una educación colonial, cualquier experimento que estimule lo que Freire llama “facultades críticas” se entorpece por el sistema opresivo que busca subyugar la concientización de los estudiantes. Tener facultades críticas es primordial en el desarrollo de la concientización. Gloria Anzaldúa (1985/1999) hace una mención importante del significado de la “facultad” en su libro que se conecta bien con la concepción de Freire y la utilidad que esta misma tiene para una pedagogía decolonial. Para Anzaldúa, las “facultades” son las capacidades críticas para ver el significado de realidades profundas que se encuentran más allá de la superficie. Ella enmarca esta noción en referencia a los grupos vulnerables que están en constante estado vigilante y que con ello desarrollan lo que coloquialmente llamamos “tener colmillo”. Tal habilidad le ayuda a un individuo a entender epistemológicamente su percepción de sí mismo. Esto es una forma de sabiduría imposible de obtener solo con el texto o el depósito de información en el aula. Entonces, estas concepciones de facultad y facultad crítica son útiles en una pedagogía decolonial puesto que esta importante habilidad solo se desarrolla si se logran incluir las realidades de los participantes en interacciones educativas donde se tomen en serio las experiencias con una reflexión crítica que cuestione y evalúe suposiciones, tradiciones, creencias y puntos de vista buscando saber tomar decisiones de vida que estén fundamentadas en la praxis.

Debemos promover el desarrollo de las facultades críticas del estudiante. La falta de conciencia crítica y socialización política en nuestro sistema educacional actual será sumamente nociva. Fanon vio esto hace más de 50 años. Él sabía que el futuro de cualquier nación sería el de una condena si la conciencia de la gente fuera rudimentaria y opaca. La gente debe ser capaz de compartir con el otro, de discutir y de proponer. La gente debe tener la posibilidad de hablar, de expresarse y de reinventar. Como lo dice Fanon, en cada reunión con otros, el cerebro multiplica sus asociaciones y descubre un punto de vista más humanizado cada vez.

el alumno recibe esta palabra sin cuestionar o interactuar. Freire aboga por una pedagogía que reconoce la naturaleza educativa de la inquisición, del dialogo y de la importancia de las realidades del alumno y su contexto en la educación dentro y fuera del salón de clases.

Una educación real debe politizar a la gente abriendo su espíritu. Debemos entender que todo depende de nosotros juntos. Es importante elevar la conciencia de la juventud. Para asegurar esperanza, debemos participar en su acción transformativa. Existe un cierto nivel de miedo al utilizar las palabras amor y amar. Freire nos recuerda que este es un miedo que debemos eliminar, sobre todo en el ámbito de la educación. Para abrir el espíritu se necesita amar. Se necesita darle amor tanto a las cosas que hacemos y que transmitimos así como a los recipientes de estas transmisiones. La educación es un campo necesitado de amor. Si el énfasis está en la naturaleza mercantil de la educación y la obtención de la misma depende solo del beneficio monetario que le pueda traer tanto al instructor como al alumno, entonces el amor es vulnerable, el espíritu no despierta y la politización del ser es escasa.

En *Pedagogía del oprimido*, Freire aborda los retos en la implementación de una educación liberadora que carece del apoyo del poder político de una educación sistemática y colonial. Él nos dice que una manera de hacer esto es en la creación de proyectos educacionales. Por lo mismo, es importante saber cómo adaptar políticas educacionales en diferentes contextos. La universidad en Venezuela es diferente, por ejemplo, a la universidad de Estados Unidos. Uno debe de ajustar las aproximaciones educativas de acuerdo a las necesidades locales. Pero en una idea general sobre la universidad, se explora la pedagogía de Freire en combinación con otras fuentes escolares en teoría decolonial. En particular, el trabajo de Ramón Grosfoguel es esencial en esta exploración. La juventud tiene un potencial tremendo como actores decoloniales y, por ello, debemos motivarlos, formalmente, a pensar críticamente acerca del mundo y de sus posiciones en él. Esto es, fomentar la pedagogía decolonial que ayude al estudiante y al instructor a revelar el mundo de opresión en el que vivimos y, a través de la praxis, comprometernos a su transformación. Esta aproximación es indudablemente política y su meta final es la autonomía y la responsabilidad, con carácter libertador y con base en la acción transformativa.

Basándome en las implicaciones pedagógicas de Freire, yo sostengo que una pedagogía decolonial puede seguir las siguientes cinco directrices. La primera es reconocer el miedo que tenemos a la libertad. Como educadores decoloniales, debemos reconocer el miedo a la libertad en nosotros mismos, pero particularmente en los estudiantes. Los estudiantes no están necesariamente conscientes de sí mismos como miembros de

una clase oprimida o de una clase opresora. Su comportamiento prescrito internaliza la imagen del opresor como la persona que son o que quieren ser. Es posible que la imagen del opresor para ellos no sea mala. El opresor es el *status quo* y es normativo. Esta es la libertad como la conocen. La concientización cuestiona este *status quo* y la búsqueda por el cambio libertador transformacional les requiere que expulsen esta imagen y la reemplacen con autonomía y responsabilidad. Adquirir autonomía y responsabilidad cuesta mucho trabajo. Volverse seres concientizados implica reconocer las realidades opresoras en las que hemos vivido y de las que hemos sido cómplices o, incluso, autores intelectuales. Esto hará temblar lo más profundo de nuestro ser pues pondrá en cuestión nuestras acciones y suposiciones. La concientización, entonces, amenaza este status quo del estudiante y su libertad.

La segunda directriz es enfatizar que la cultura establecida forma al estudiante como un *ser dual*. Como seres oprimidos, los estudiantes no pueden percibir claramente el orden que sirve a los intereses de los opresores cuya imagen ellos han internalizado. Para el oprimido, el querer ser, no es ser como el opresor, sino ser debajo de él, depender de él. Como opresores, los estudiantes no perciben su comportamiento prescrito para deshumanizar, para poseer y para individualizar como opresivo. Aquí el punto es dismantelar el colonialismo interno al ser.

La tercera directriz es que se necesita crear una comprensión de la relación sujeto-objeto. Los estudiantes necesitan entender las relaciones sujeto-objeto y la responsabilidad del sujeto. Como opresores, los estudiantes necesitan entender su conciencia deshumanizadora y posesiva. Como oprimidos, los estudiantes deben tener conciencia explícita (*gewahren*) [/gevígren/] de los objetos aislados de su trasfondo y reflexionar sobre ellos en relación a sus subjetividades. Al mismo tiempo, los estudiantes deben verse a sí mismos como objetos de reflexión también, cuestionando constantemente sus acciones.

En siguiente lugar, tanto los instructores como los estudiantes deben explorar el enlace entre el ser y el poseer. Como educadores decoloniales, debemos abordar el hecho de que poseer es frecuentemente confundido con el ser y que poseer, como una condición del ser, es una condición para todos. En lugares imperialistas como en los Estados Unidos o Francia, los estudiantes internalizan una imagen opresora donde es fácil confundir el ser con el poseer. De esta manera, es posible que los estudiantes vean a la humanidad como un derecho exclusivo que ellos poseen. La humanidad de otros aparece

no como la búsqueda de una humanidad completa, sino como subversión. Es importante que los estudiantes y los instructores reconozcan esto.

Por último, todos en el aula deben verse a sí mismos como gente comprometida y deben re-examinarse constantemente. Como nos percibimos a nosotros mismos en el mundo es una forma de tomar acción. Los estudiantes y los instructores deben afirmarse a sí mismos en el proceso de transformación, verse a sí mismos como entes que no están terminados, como seres incompletos con una realidad que está siempre en movimiento.

De acuerdo con estas cinco directrices, la educación decolonial debe ser una actividad continua a través de la praxis. La educación debe ser una práctica de libertad por la cual la juventud universitaria se comprometa críticamente con su realidad y la transforme. Su concientización debe ser aprendizaje para percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas y para tomar acción en contra de los elementos opresivos de esta realidad (Freire, 1970/2003).

Freire cree que una acción pedagógica en proceso de liberación es una pedagogía humanizadora y que, para esto, debe haber una relación permanente de diálogo con el oprimido. Enmarcando esto en el contexto de la educación superior, yo creo que la pedagogía decolonial debe ser lo que Freire llama una educación *co-intencional*. Esta es una educación donde los instructores y los estudiante *co-intentan* en la realidad, *co-intentan* en la tarea de revelar esta realidad, conociéndola críticamente y recreando sus saberes. Esta posibilidad me produce cierta inquietud. ¿Cómo puedo implementar una pedagogía decolonial a través de proyectos educacionales en el aula universitaria? Esto lo pretendo reflexionar en las siguientes líneas.

Por décadas, el currículo educacional ha incluido la importancia de la participación cívica del estudiante. Por ello, en este trabajo, se ha utilizado el término “ciudadanía participativa”. La ciudadanía en este sentido es un deber cívico donde el individuo contribuye positivamente a su comunidad y a su sociedad. La ciudadanía participativa en el aula motiva a los estudiantes a la socialización política. Esta es una práctica que se utiliza principalmente en niveles de primaria y secundaria. Sin embargo, yo creo que sería muy útil traer esta práctica a la universidad asociándola con la concientización freireana. De hecho, porque soy conciente de los muchos retos que uno enfrenta en un sistema que promueve un currículo estándar y uniforme, bautizar un proyecto educacional con el nombre de ciudadanía participativa en lugar de pedagogía decolonial puede ser útil.

La ciudadanía participativa requiere que los estudiantes se involucren activamente en sus comunidades. Se espera que los estudiantes adquieran y procesen información acerca de situaciones políticas; que evalúen su participación en situaciones políticas, asuntos sociales, decisiones, y leyes; que tomen decisiones informadas en cuanto a gobernanza de grupo y problemas de ciudadanía; que desarrollen y actúen con justicia, ética, moral y sentido práctico para hacer juicio sobre gente, instituciones, leyes y decisiones; que comuniquen ideas a otros ciudadanos, autoridades normativas, líderes y oficiales; que cooperen y trabajen con otros en grupos y organizaciones para lograr metas mutuas; y que colaboren con instituciones burocráticas para promover y proteger intereses y valores. El objetivo de ayudar a que los estudiantes se vuelvan ciudadanos participativos concientizados es para que logren percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas y para que tomen acción en contra de los elementos opresivos de la realidad. Las escuelas deben facilitar esta participación donde los instructores y los estudiantes reflexionan sobre asuntos sociales e intercambien experiencias, dialoguen, así como también produzcan teoría. Es importante hacer esto invitando a las experiencias de los estudiantes para que el aprendizaje tenga significado. Pero este aprendizaje debe ser reforzado con conocimiento acumulativo a través de la lectura y re-lectura de la teoría en combinación con sus experiencias.

Configuremos un escenario para imaginar esto. Pensemos la ciudadanía participativa en términos de la concientización freireana como manera para guiar nuestras actividades. El reto sigue siendo ¿Cómo en realidad, decolonizar la mente del estudiante para así decolonizar la Universidad? ¿Cómo se posibilita traer las realidades externas de nuestro mundo al interior de nuestro salón de clase en un semestre? ¿Cómo se pudiera garantizar que el aprendizaje en el aula se extienda al exterior y prevalezca después de terminado el semestre? Aquí es donde creo que la contribución de Ramón Grosfoguel es muy útil. De su entrevista “¿Cómo resistir la decolonialidad?” (2013) me propongo unas unidades temáticas para deconstruir nuestro colonialismo interno o internalizado, que es donde creo debemos comenzar.

La primera unidad temática es buscar la manera de romper con el esquema de que vivimos en un sistema económico. Como lo mantiene Grosfoguel, debemos ver los sistemas económicos como un componente de nuestra civilización que esta cruzado por múltiples jerarquías globales que van desde poder racial, de género, sexual, epistémico, hasta pedagógico, artístico, estético, lingüístico, de espacio, ecológico, medico, de los

medios de comunicación, entre otros. No es solo un sistema económico, sino varios y estos dependen o se entrecruzan con otros sistemas jerárquicos. Para esto se pueden utilizar con-textos de las realidades económicas que abarcan desde las operativas de mujeres zapatistas hasta las formas de subsistencia del pueblo Maori; desde los mercados de Nepal hasta la negociación de productos en la ciudad de Nueva York. Esto también se puede analizar en materias cuantitativas como cualitativas.

La segunda unidad temática reconoce y problematiza que nuestra civilización es un sistema mundial capitalista/patriarcal, occidental/cristianocéntrico, moderno/colonial. Con este entendimiento, la educación revela y visibiliza lo que históricamente se ha invisibilizado bajo la perspectiva de un solo sistema económico. Al hacer énfasis en sistemas que no comparten esta visión capitalista/patriarcal, occidental/cristianocéntrico, moderno/colonial, se reposiciona la geografía de la razón en las epistemologías marginadas o saberes subyugados, fortaleciendo las voces que han sufrido falta de representación.

En la tercera temática, se intenta buscar un contexto anti-sistemático y organizar una visión entrecruzada (Collins, 2000). La idea es distinguir diferentes formas de opresión para buscar formas de resistencia para prevenir que los múltiples ejes del poder se reproduzcan. Como lo explica Grosfoguel, si peleamos contra el capital, debemos organizarnos en una forma entrecruzada: anti-sexista, antirracista, anti-eurocéntrico, anti-cristianocéntrico, anti-colonial, entre otros. Aquí el punto es guiarnos en un entendimiento de que no todos somos iguales, aunque todos debemos serlo. El objetivo es reconocer que el mundo está racialmente dividido y comenzar entonces a hablar de la opresión en la que todos vivimos.

La cuarta unidad temática implica el análisis de la zona del “Ser” y la zona del “No-Ser”. La intención es entender lo que Fanon observa cuando dice que la cartografía del mundo está dividida entre los afortunados y los condenados de la tierra o, entre la zona del “Ser” y la zona del “No-Ser”. Las estrategias de decolonización entre estas zonas son muy diferentes. Entender la opresión de una zona bajo la teoría crítica que se produce en la otra zona resulta en la creación de universalizaciones (e.g., identidad). La manera en cómo se manejan los conflictos en la zona de “Ser” es a través de métodos de regulación, emancipación y donde existe reconocimiento de lo legal y de los códigos laborales, derechos de la mujer, derechos humanos, etc. Aquí se pueden promover discursos de igualdad, libertad y autonomía (Santos, 2009). En la zona del “Ser” se puede hablar de decons-

truir identidades. Ahí, el antiesencialismo radical y la desestabilización de identidades resulta un método decolonial. En contraste, en la zona del “No-Ser”, el antiesencialismo radical se convierte en un método colonial porque en esta zona no se trata de deconstruir identidades o epistemologías, formas de ser que han sido exageradas por las relaciones coloniales, sino lo contrario, han sido inferiorizadas, invisibilizadas, destruidas por la colonialidad. En la zona del “No-Ser” tiene que haber construcción y reconstrucción. Para un pueblo original, el tema de identidad va enlazado con su epistemología, su percepción del mundo y cosmovisión. Decolonización en la zona del “No-Ser” busca construir y reconstruir las formas de ser, de vivir. La identidad es entendida como epistemología. Grosfoguel (2009) nos recuerda que no debemos de tratar de universalizar un punto y pretender imponer una teoría o una estrategia o una visión en la gente que vive la opresión debajo de la línea, es decir en la zona del “No-Ser”.

A través de la quinta unidad temática se puede avanzar un entendimiento que toma a las epistemologías del Sur global seriamente porque hemos vivido en un contexto euro-céntrico que excluye, opaca o invisibiliza, creando divisiones y fronteras y manipulando lo que es externo a los parámetros establecidos. Aquí se hace énfasis en el pensamiento fronterizo. Walter Dignolo (2006) utiliza este concepto como una forma epistemológica que genera pensamiento crítico que emana de las fronteras, de los márgenes dentro del sistema mundial moderno. La creación y recreación de exterioridades en este sistema mundial para marcar fronteras y marginar no solo físicamente sino también intelectualmente, limitan nuestra perspectiva global. Enrique Dussel (2002) articula esta exterioridad como una exclusión sistemática e histórica del proyecto eurocéntrico de modernidad y las construcciones de saberes que se dan en esta exterioridad ofrecen un gran potencial en el desplazamiento de la colonialidad. A esto Dussel le llama *transmodernidad*: Una potencialidad omitida y una exterioridad alterante que va más allá de la modernidad occidental y que tendrá una función creativa de gran significado (Dussel, 2002: 221). Lo que crece en los márgenes del sistema establecido crea saberes subyugados que representan una diferencia colonial trascendiendo la modernidad. Para Dignolo la epistemología que emerge desde los márgenes o las fronteras es sumamente necesaria:

Changing but not inverting perspectives brings as a consequence border epistemology, an epistemology of the border from the perspective of what

has been denied and the possibility of conceptual delinking. Border epistemology is a powerful one for the simple reason that it is based, on the one hand, on the critical examination of non-Western languages and traditions and, on the other, on the critical examination of Western languages and traditions (Mignolo, 2005: 124).

En esta unidad, se busca aprender de esta epistemología fronteriza porque está basada en la examinación crítica de los saberes occidentales y no occidentales, es decir, es inclusiva. La intención es priorizar o privilegiar el pensamiento crítico originado de la experiencia socio-histórica de los pueblos originarios, de las mujeres, de las comunidades *queer*, de las religiones marginadas, de los niños, es decir, de los grupos vulnerables. Esto puede lograrse aprendiendo de las maneras en las cuales la opresión se vive en la zona del “Ser” y en la zona del “No Ser” (e.g., violencia, riesgo de vida). Debemos destruir la colonialidad del poder que crea esta división. Los estudiantes deben reconocer los límites de su marco conceptual. Deben aceptar el criticismo del otro lado entendiendo que el marco teórico que se usa en un lado de la línea presentara diferentes realidades.

En la última y sexta temática, al momento quizás de concluir el semestre, debemos buscar maneras para formar una visión decolonial a través de diálogo entre la zona del “Ser” y en la zona del “No Ser”. Aquí la intención es ayudar a que el estudiante relacione el material a sus realidades y que se busquen denominadores comunes con seres ubicados en la zona de “No-Ser”. Los estudiantes deben cuestionar lo que es vivir bajo la línea, como lo llama Grosfoguel (2009) cuando hace referencia a la zona del “No-Ser”. Se espera que los estudiantes se comprometan a re-pensar su mundo. Aquí la intención es ayudar a que el estudiante relacione el material de conocimiento a sus realidades y que se busquen denominadores comunes con seres en la zona del “No-Ser”. Los estudiantes deben cuestionar lo que es vivir bajo la línea, como lo llama Grosfoguel (2009) cuando hace referencia a la zona del “No-Ser”.

REFLEXIÓN FINAL

Fanon recalca la importancia de la escuela en la lucha nacional. Para esto, como lo dice Freire, habrá que politizar la mente del aprendiz, lo que en primera instancia implica abrir el espíritu, despertar el espíritu, dar a luz al espíritu del ser. La educación debe buscar el reunirse, el discutir, el proponer, el dialogar en el intercambio de saberes y promover pensares

otros sin miedo a la diversidad y la diferencia. El político no debe ignorar que el futuro permanecerá cerrado mientras la conciencia del pueblo sea rudimentaria, primaria y opaca. La universidad del siglo XXI se enfrenta a un movimiento social extraordinario y fascinante donde las masas acceden a todo con el avance de las tecnologías. Esta es una oportunidad bella de enseñanza y aprendizaje que debemos aprovechar. Si el instructor y el aula no se enfrentan a estas realidades, se quedarán atrás y se volverán obsoletos.

¿Será entonces posible poner en práctica un currículo que integre unidades de material denso, praxis, análisis crítico, cuando se está bajo constante presión de una institución que está enmarcada en una educación sistemática bajo el orden establecido de opresión? Si queremos crear cambio, cambio radical que está basado en una humanidad más completa; un cambio que debe confiar en la descolonización de nuestras aproximaciones educacionales y que busca romper con una conciencia que es rudimentaria y opaca, podríamos lograrlo a través de un profundo compromiso dialéctico que primero “des-escolariza”⁴ y luego construye. Freire nos recuerda que la percepción de sí mismo como oprimido esta distorsionada bajo la realidad de opresión. Por la relación que existe con el opresor, por la identificación que se tiene con el opresor, el ser no tiene conciencia de sí mismo como miembro de una clase oprimida. Nuestros estudiantes universitarios viven cómodamente en una cultura de silencio bajo un comportamiento prescrito exacerbado más aún por la tecnología de hoy. Para de-construir este comportamiento prescrito y salir de la cultura de silencio, una pedagogía decolonial en la universidad puede ofrecer las herramientas que ayudarán a este alumno a expulsar esta imagen

⁴ Illich (1970/1999) cuestiona la creencia de la educación como panacea y explica cómo una sociedad escolar perpetúa la hegemonía de una narrativa donde la escuela es obligatoria en lugar de un proceso de aprendizaje por sí mismo. Esta creencia nos dice que entre más estudio, más éxito tendremos. Illich explica que la escuela define al alumnado como aprendices de tiempo completo que le permite al instructor a ejercitar un tipo de poder sobre esas personas ayudándolos a internalizar valores y perpetuar la reproducción social, creando un cierto tipo de sujeto. Las escuelas crean un sujeto que será antagónico a lo que un ser libre y humano realmente es. La institucionalización de valores está construida en la distinción entre lo correcto y lo incorrecto y la creencia de que todo lo incorrecto merece castigo. Illich nos dice que la distinción entre moralidad, legalidad y crecimiento personal es borrosa y se elimina gradualmente. Cada transgresión se hace sentir como una ofensa múltiple. Dentro de este discurso, pues, el alumno desarrolla una subjetividad de que todo lo que es exterioridad o visto como equívoco o no común merece exclusión y vergüenza. Así se fabrica el consentimiento. Para romper con esto, es necesario “des-escolarizar” a la sociedad.

prescrita y reemplazarla con autonomía y responsabilidad hacia su propia libertad. Estas herramientas pueden crear una curiosidad epistemológica acerca del objeto de conocimiento que integra teoría y práctica, lecturas y narrativas, texto y experiencia, discusiones y escrituras, para llegar a una acción transformativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANYON, J. (1980); "Social class and the hidden curriculum of work". *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- BOURDIEU, P. (1991); *Language and symbolic power*. Massachusetts: Harvard University Press.
- COLLINS, P.H. (2000); *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- DUSSEL, E. (2002); "World-system and "trans"-modernity". *Nepantla: Views from South*, 3(2), 221-244.
- ESCOBAR, A. (2009); "Worlds and knowledges otherwise". En W. D. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option*. Nueva York: Routledge.
- FANON, F. (1963); *The wretched of the earth*. New York: Grove Press.
- , (1967); *Black skin, white masks*. New York: Grove Press.
- FREIRE, P. (2003); *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- GROSFUGUEL, R. (2009); "The epistemic decolonial turn". En W. D. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option*. New York: Routledge.
- HINKELAMMERT, F.J. (2001); *La Universidad frente a la globalización*. Grupo Pensamiento Crítico [En línea]. Disponible en: <http://www.Pensamiento-critico.info/index.php/articulos-1/franz-hinkelammert1/la-universidad-frente-a-la-globalizacion> [Obtenido junio 1, 2016]
- ILLICH, I. (1999); *Deschooling Society*. New York: Marion Boyars. (Original work published 1970).
- MALDONADO-TORRES, N. (2008); "La descolonización y el giro des-colonial". *Tabula Rasa*, 9(1), 61-72.
- , (2009); "On the coloniality of being". En W. D. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option*. Nueva York: Routledge
- MATO, D. (2011); Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*. 1, 63-85.
- MIGNOLO, W. (2005); "Prophets facing sideways: The geopolitics of knowledge and the colonial difference". *Social Epistemology*, 19 (1), 111-127.

- MIGNOLO, W. (2006); *The Many Faces of Cosmo-polis: Border Thinking and Critical Cosmopolitanism*. Duke University [Online]. Available at: <http://www.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/ManyFacesCosmo.pdf> [Retrieved October 5, 2006.]
- MIGNOLO, W. D. & ESCOBAR, A. Eds. (2009); *Globalization and the decolonial option*. New York: Routledge.
- PEREZ-MORON, L.Y. & CARDOSO-RUIZ, R.P. (2014); Construcción del Buen Vivir o Sumak Kawsay en Ecuador: una alternativa al paradigma de desarrollo occidental. *Contribuciones desde Coatepec*. 13 (26), 49-66.
- SANTOS, B. de S. (2009); *Una Epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TORRES-GUEVARA, R. (2012); “Ka feipituan ni mongelen. La necesidad de romper fronteras en el pensamiento y la educación”. En *Dialogo de saberes*, 5 (15), 44-60.
- WALSH, C. (2009); “Shifting the geopolitics of critical knowledge”. En W. D. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option*. Nueva York: Routledge.

Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales Education, Resistance and Knowledge in Latin America: Towards a Theory from Social Movements

LIA PINHEIRO BARBOSA*

RESUMEN: El presente escrito tiene por objetivo reflexionar sobre la relación existente conocimiento, así como su lugar en el contexto de resistencia política, educación y construcción del conocimiento, así como su lugar en el proceso de consolidación de una teoría pedagógica desde los movimientos sociales en América Latina. Para ello, abordaré tres experiencias en las que se tejen concepciones de educación y de pedagogías propias, que emergen del corazón de la lucha política de estos movimientos y que se vuelven semilleros en la conformación del sujeto histórico-político y en la elaboración de una teoría para pensar lo real concreto de nuestro tiempo histórico y los desafíos a la interpretación de la colonialidad y de las contradicciones del capital.

PALABRAS CLAVE: *Educación, Movimientos Sociales, Pedagogía, Conocimiento, América Latina.*

ABSTRACT: The purpose of this text is to reflect on the existing relationships of knowledge and also its place within the context of political resistance, education and the construction of an educational theory from Latin American social movements. To do so the author will address three cases related to the concepts of education and pedagogy that emerge from the political struggle social movements are involved in. These have become seedbeds in the conformation of a political-historical subject and in the elaboration of a theory to analyze what is real and concrete in our historical time and the challenges to the interpretation of coloniality and the contradictions of capital.

KEYWORDS: *Education, Social Movements, Pedagogy, Knowledge, Latin America.*

RECIBIDO: 03 de marzo de 2016. **ACEPTADO:** 08 de mayo del 2016.

PRIMERAS PALABRAS

El presente escrito es una síntesis, de un ejercicio más amplio, de pensar la relación existente entre *educación, resistencia y conocimiento* en el

* Docente e investigadora del Programa de Posgrado en Sociología y de la Facultad de Educação de Crateús (FAEC) en la Universidade Estadual do Ceará <lia.pbarbosa@gmail.com>.

ámbito de las luchas políticas trabadas en nuestro tiempo histórico, en América Latina. Para ello, parto de la afirmación de que estamos en un momento de nuestra historia en el cual los movimientos sociales articulan el legado de las resistencias pasadas para debatir no sólo en el plano de la política, sino también en el de la ciencia, los caminos para la conformación de proyectos políticos de carácter emancipatorio.

La educación es parte constitutiva de ese debate, una vez que hay el reconocimiento de su dimensión política en los procesos de conformación de las relaciones de dominación y poder. Por otro lado, los movimientos sociales reconocen que la formación de la conciencia crítica necesita *otra* concepción de la educación y de la pedagogía, para la conformación del sujeto histórico-político y, sobre todo, para reescribir la propia historia, *desde y con* los pueblos y sus movimientos de resistencia y lucha política.

De esa manera, presentaré cómo ha sido estructurada esa reflexión a partir de tres experiencias en curso en América Latina, articuladas por movimientos sociales que han consolidado proyectos educativo-políticos inspirados en estos anhelos de liberación y emancipación humana: el Movimiento de los Sin Tierra, el Movimiento Zapatista y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas, vinculada a la Vía Campesina Internacional.

Es sabido que América Latina es un territorio en resistencia y que son muchos los movimientos y sus aprendizajes. Sin embargo, por cuestiones de los espacios-formas, me restrinjo a estos, con el deseo de que inspiren otros escritos desde los interlocutores que me leen. Estos movimientos sociales demuestran una teoría que emerge de su *praxis* política, un verdadero semillero para pensarse y pensarnos ante la profunda crisis que vivimos en nuestros días.

LOS OTROS, LOS NADIES EN LA “DESCUBIERTA” DE AMÉRICA LATINA

*Nosotros, los de abajo, siempre tenemos el mismo nombre,
no importa el brinco de la historia.
Nosotros, los pequeños, somos nadie...”*

Viejo Antonio – Selva Lacandona
Chiapas - México

¿Quiénes entre nosotros, pueblos latinoamericanos, no fuimos sometidos desde temprana edad a aprender/aprehender (en la escuela) que nuestra

América fue “descubierta” y que, antes de la llegada de los *pioneros*, habitaban aquellos *indígenas*, los *pueblos sin alma*? Con algunas pocas excepciones,¹ perduró/perdura un matiz tan sólo de demarcación historiográfica, de identificación *étnica*, de folclor, sin la pretensión de enaltecer/reconocer el lugar *socio-cultural* y *político* de aquellos que ya estaban desde siempre. Para el caso de los pueblos africanos, esclavizados aún en sus territorios y trasladados a nuestro continente, el destino no sería distinto.

En Brasil fueron aproximadamente 380 años bajo esclavitud.² Por muchos años la escuela brasileña se dedicó a enseñar la memorización de las sucesivas leyes que antecedieron a la Ley Áurea, la que otorgó la supuesta *liberación* de los esclavos. El abordaje escolar del histórico desarrollo cultural, político y económico brasileño pasaba al margen de una problematización de lo que representó/representa la *Casa Grande* y la *Senzala* en la conformación del Estado y sociedad brasileños. Este abordaje acrítico de la esclavitud se volvió bandera de lucha histórica del movimiento negro en Brasil. Una de sus principales conquistas fue la promulgación, en 2003, de la Ley 10.639/03, que instituye la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y cultura afro-brasileña y africana en todas las escuelas. Trátase de un instrumento jurídico que disputa el espacio educativo para el reconocimiento de los afro-brasileños como sujetos histórico-políticos, con la valoración de su cultura, de las religiones de matriz africana, y del pensamiento intelectual.³

Por siglos la enseñanza de la historia a los niños se ha realizado desde un lugar, un sujeto, una temporalidad, una intencionalidad que deja al margen cuestiones de fondo, que no matizan las asimetrías y anacronismos de nuestra región, aquellas determinantes de las relaciones de dominación y poder. En esa perspectiva, bajo la égida de la categoría *raza*, los

¹ Para el caso de países como México, Guatemala, Bolivia y Perú, en los cuales se recupera la historia prehispánica como un referente en la formación sociocultural e histórica.

² Fuimos invadidos en 1500 por los portugueses. La esclavitud en Brasil se instaura a partir de 1530, y en 1888 fue promulgada la Ley Áurea. Todavía tardó otros treinta años para que ya no hubiera esclavos. Vale destacar que en la historiografía brasileña, no hubo cabida para las resistencias afrobrasileñas al régimen esclavista. Tan sólo mencionan el Quilombo de los Palmares, pero hubo otros quilombos en resistencia que no son presentados como parte de la historia brasileña.

³ Si bien la Ley 10.639/03 sea una gran conquista en el ámbito jurídico-legal, no todas las escuelas cumplen lo establecido por ley, lo que conlleva al Movimiento Negro a seguir el debate acerca de la necesidad de otro abordaje político del tema de la negritud en Brasil en el ámbito escolar.

colonizadores nombraron a los pueblos originarios como *indios*, y a los negros, les asignaron la condición de *esclavos*, imponiendo una identidad colectiva, esquemas de representación social y una organización sociopolítica desde la perspectiva del hombre blanco europeo, lo que configura aquello que Quijano (1999) y Lander (2005) analizan, con precisión, como *colonialidad del poder* y *colonialidad del saber*, respectivamente.

Quijano (2000: 204) argumenta que “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la idea de naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo”, un proceso de jerarquización social que propició las bases para “una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas” (Quijano, 2000: 211). El proceso de conformación de esas relaciones intersubjetivas estuvo traspasado por el parámetro de las *asimetrías culturales* resultantes de un imaginario que refuerza la diferenciación entre *razas*, es decir, entre el colonizador y el colonizado. En consecuencia, se legitima una operación epistemológica, que establece una analogía entre las categorías *raza* y *cultura*, que pasan a operar como un *dispositivo taxonómico que genera identidades opuestas* (Castro-Gómez, 2005).

La consolidación de la *colonialidad del poder* es mediada por la conformación de un modelo de Estado-nación moderno⁴ con capacidad de instaurar una normatividad jurídica y mecanismos disciplinares que regulen la conducta social, el lenguaje, el espacio público, todo destinado a una paulatina *occidentalización* de América Latina. En el marco del Estado moderno capitalista, a aquellos antes nombrados *indígenas sin alma*

⁴ En el proyecto de la modernidad el Estado es asumido como un referente indispensable en la organización racional de la vida. En este sentido, el Estado es considerado una síntesis de intereses de la sociedad civil y, por tal razón, se vuelve una instancia que, supuestamente, debe de garantizar en el plano legal-jurídico, el atendimiento del bienestar común. No obstante, en el proceso de fundación del Estado-nación, se conformaron aparatos coercitivos, los cuales permitieron consolidar el monopolio de la violencia, una forma de control y dirección “racional” de los ciudadanos. Es importante destacar el papel ejercido por las ciencias sociales en la legitimidad de los marcos constitutivos de la organización política del Estado y de su acción sobre la sociedad civil, en especial en las relaciones de dominación y poder. El surgimiento de las ciencias humanas da lugar a la definición de una normatividad que traspasaría la esfera social, económica, política, cultural, ampliamente consolidada por instituciones estatales, como por ejemplo, la escuela y que conduciría a la creación de *perfiles de subjetividades estatalmente coordinados* (Castro-Gómez: 2005), fundamentales en el proceso de ajuste de la conducta social a las relaciones productivas y, por consiguiente, a las diferentes formas de dominación.

o *esclavos*, paulatinamente les son atribuidas otras nomenclaturas para seguirles nombrando *los otros* (Todorov, 2003) y definir su (no) lugar sociocultural y político-económico. En la historia política y en el arte seguiremos identificándoles, como *los olvidados*,⁵ *los sin tierra*, *los inmigrantes clandestinos*, *los innombrables* (como las mujeres y los niños), *los nadies* que, en palabras de Eduardo Galeano (1989), “cuestan menos que la bala que les mata”.

Ellos, *los otros*, *los nadies* en la disputa política histórica, cotidiana, dialéctica, se autonombrarán, como expresión de una identidad política, con el mismo nombre que les asignaron, para irrumpirse, insumirse, insurgirse, subvertirse: *los Sin Tierra*, *los Sin Rostro*, *las bolsas de olvido* que se convierten en *bolsas de guerra* (EZLN, 1996). En ese movimiento histórico es innegable que el siglo XXI evidencia muchas iniciativas políticas de una resistencia latinoamericana protagonizada por movimientos sociales campesinos, indígenas y afrodescendientes que asumen esa identidad. Una resistencia que expresa la materialización de voces que, respaldadas por una tradición histórico-política, luchan por la emancipación humana, comprendida como necesidad histórica ante la tendencia autodestructiva y destructiva del capital (Mézsáros, 2005).

Para el movimiento de las resistencias efervescentes en la región, alcanzar la emancipación humana presupone la asunción de una consciencia crítica, de carácter histórico y la conformación de sujetos histórico-políticos, condición fundamental para pensar y construir los caminos para su emancipación. Tal proceso requiere el enfrentamiento de una formación sociocultural de doble naturaleza: la resultante de los procesos de colonización y, en segundo lugar, aquella advenida de la consolidación del proyecto de modernidad capitalista. En esa perspectiva, un primer paso consiste en adentrar en el universo que legitima esa condición sociocultural y política, es decir, comprender el fundamento de las relaciones de dominación históricamente erigidas. En ese *caminar preguntando*, los movimientos perciben que la educación, la pedagogía, la escuela y el conocimiento en ellas generado, es uno de los senderos que se abre como clave interpretativa para insumirse rumbo a su liberación.

⁵ En alusión a una de las grandes referencias del cine mexicano, la película *Los olvidados*, de Luís Buñuel.

EL CONOCIMIENTO DESDE LA MIRADA DEL KAXLAM O DE UNA COLONIALIDAD DEL SABER

De acuerdo a lo que hemos apuntado líneas arriba, los procesos de colonización y de implementación del Estado-nación moderno capitalista se asientan en un origen colonial. Éste presenta otras dos expresiones de la colonialidad: la del *ser* y la del *saber*, ambas dirigidas a la afirmación de la supremacía de la racionalidad europea en detrimento de la riqueza socio-cultural, étnica y lingüística de los pueblos originarios y, posteriormente, de los pueblos negros esclavizados a lo largo de siglos en nuestras tierras.

La *colonialidad del saber* se consolida en el transcurso de consolidación de una geopolítica del conocimiento moderno, un proceso que conjuga la doble vertiente colonial y eurocéntrica en la construcción del conocimiento. Lander (2004), destaca que unos de los primeros ejes estructurantes en la construcción del conocimiento en Latinoamérica, es el relacionado a las *separaciones*, es decir, la escisión de la *perspectiva cognitiva de la cultura occidental* de aquellas pertenecientes a otras culturas existentes en el mundo, para el caso particular de nuestra región, la de los pueblos originarios y, ulteriormente, los pueblos africanos.⁶ Con el advenimiento del conocimiento moderno, se da una ruptura entre la mente y el cuerpo, base constitutiva del pensamiento científico moderno. El conocimiento se vuelve atributo de la razón y el cuerpo se convierte en objeto del conocimiento, atributo de una razón *descorporificada*.

La dicotomía entre humano-divino, cuerpo-alma, masculino-femenino es una de las principales peculiaridades de la ciencia moderna occidental. En el proceso de construcción del conocimiento conduce a una operación epistémica que segrega cultura y naturaleza y niega, en definitiva, el diálogo de saberes y su vínculo idiosincrático con la naturaleza. En las palabras de Lander (2004: 169):

[...] sólo mediante la construcción de una ruptura radical entre razón y cuerpo fue posible la postulación de un sujeto de conocimiento que como tal no está de modo alguno implicado en el objeto y, por lo tanto, puede producir un conocimiento sin contaminación del sujeto, esto es, un conocimiento objetivo. De esa manera, la construcción que separa sujeto y razón, representa la posibilidad de una propuesta de conocimiento objetivo y universal.

⁶ En realidad, esa separación era preexistente en otros momentos históricos de la tradición judía-cristiana del Occidente, responsable por demarcar parámetros en el sentido común de la cultura, a saber, en la separación entre cuerpo y alma, entre divino y humano.

Dotar al conocimiento de una perspectiva *racional objetiva universal* no sólo veta otras formas de conocimiento y de racionalidad propias de diferentes pueblos, sino también clasifica jerárquicamente a quienes son sujetos del (des)conocimiento, así como determina *desde dónde y para quién* esté destinada la producción del conocimiento. Hay la negación de la naturaleza epistémica y ontológica de las diferentes culturas que dotan de sentido el ser – sentir – pensar⁷ de un sujeto histórico, es decir, su posicionamiento sociocultural y político *desde/con* el mundo. En su lugar se imponen referentes epistémicos que refuerzan la supremacía del conocimiento *occidental blanco patriarcal europeo* que legitima diferentes expresiones de una dominación simbólico-ideológica y política, de apropiación y/o supresión del tiempo-espacio y lenguaje del *otro negado*.

No nos faltarían ejemplos de cómo ha sido reproducido, en el campo de las ciencias sociales latinoamericanas del inicio del siglo xx, una interpretación de la realidad histórica regional matizada por la racionalidad derivada de la *colonialidad del saber*. Para recuperar tan sólo un ejemplo, en Brasil, veamos el abordaje de clásicos de la sociología brasileña, a propósito de Gilberto Freyre, visiblemente influenciado por una perspectiva eurocéntrica en la comprensión de la formación sociocultural del pueblo brasileño, y que carga consigo una suerte de colonialismo intelectual (Fals-Borda, 2014). Si bien su obra maestra *Casa Grande & Senzala* es un referente en la sociología y antropología brasileñas, recaen sobre su análisis importantes críticas en relación al lugar que él atribuye a la *mujer indígena y negra* en la formación sociocultural brasileña. El elemento erótico y sexual se vuelve un eje de análisis de Freyre, que llega al colmo de afirmar, en dicho libro, que *no hay esclavitud sin depravación sexual*. Al mencionar a la mujer indígena ante la llegada del portugués, afirma Freyre (1933: 161):⁸

El europeo saltaba en tierra resbalándose en la indígena desnuda; los propios curas de la Compañía necesitaban bajar con cuidado, para no liarse el pie en carne. Muchos clérigos, de los otros, se dejaron contaminar por el libertinaje. Las mujeres eran las primeras en entregarse a los blancos, las más ardientes yendo a frotarse en las piernas de ellos, suponiendo que eran dioses.

⁷ La comprensión epistémica del *sentir-ser*, *sentir-estar*, *sentir-saber* tiene por base epistémica la cosmovisión maya, que será presentada a lo largo del presente escrito.

⁸ Traducción propia.

Con respecto a las negras esclavas, Freyre enfatizaba un carácter “natural” a ser procreadoras, sexualmente disponibles y serviles para el hogar. En su interpretación sobre el mestizaje en Brasil, no sólo romantizó el encuentro entre portugueses, indígenas y negros, sino también afirmó una *división social y sexual* naturalizada de las mujeres. Por otro lado, a lo largo de su obras, Gilberto Freyre se inspiraba en el ideario de las ciencias sociales europeas, nombrando como “actualidad del criterio luso-tropical” el análisis eurocéntrico de corte vertical y positivista de investigadores que, en la mitad del siglo xx,⁹ seguían con su discurso de que “la cultura primitiva está, por ley sociológica, condenada a evolucionar rápidamente”.¹⁰

La confluencia del carácter colonial, patriarcal y capitalista en nuestra formación sociocultural se cristaliza

a la medida en que “este orden naturaliza las relaciones jerárquicas, los procesos de exclusión, los procesos de interiorización de aquellos que están sometidos, esta construcción se convierte en el mecanismo mediante el cual se asume que aquello que existe, existe por la relación misma de las cosas” (Lander, 2004: 170).

En la *larga noche de los 500 años*¹¹ los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes fueron despojados de sus territorios, de sus lenguas, de sus derechos, de su propia voz. Sin embargo, construyeron una historia de la resistencia latinoamericana en el enfrentamiento frontal del discurso y de la correlación de fuerzas políticas que les asignaron la condición de grupos subalternos. En nuestra historia reciente, los movimientos sociales son los herederos de estas resistencias históricas; interpelan la hegemonía

⁹ Recupero su escrito – *La Antropología brasileña en un conclave internacional de sabios* – cuyo título da el tono del debate realizado en 1957 en el Instituto Internacional de Civilizaciones Diferentes, en Bruselas, para pensar una *Tropicología*, una ciencia para la interpretación de los *problemas del pluralismo étnico y cultural en las áreas inter-tropicales*. Si bien fuese importante comprender la naturaleza y las interfaces del “encuentro de culturas”, el debate pasó lejos de la profundización teórico-política de los sentidos de la colonización en Latinoamérica y África, en sus raíces coloniales y del patriarcado. Incluso hubo afirmaciones, como la del Ministro de la Presidencia del Gobierno Portugués, Marcelo Caetano, que no hesitó en afirmar (*apud* Freyre, 1968: 67): “pensamos nosotros, los portugueses, que, en estos casos, dejar a las poblaciones primitivas o a los grupos marginales abandonados a sí mismos no es el método que más conviene a las sociedades indígenas y a la Humanidad”.

¹⁰ En palabras del Ministro de la Presidencia del Gobierno Portugués Marcelo Caetano (*apud* Freyre, 1968).

¹¹ Metáfora zapatista de alusión a lo que representaron los procesos de colonización.

política del capital y pautan proyectos políticos alternativos. En la articulación de dichos proyectos, la educación constituye un pilar, sobre todo por su dimensión política, fundamento de la conciencia crítica y de la subjetividad del sujeto histórico-político. La propia concepción del *proyecto educativo* constituye un marco central de inserción en el campo de disputa hegemónica, sobre todo en la confrontación de la racionalidad moderna y en la reivindicación de otras racionalidades, erigidas por otras *epistemes*.

El campo educativo fue uno de los espacios de reproducción de las relaciones de dominación, sobre todo la simbólico-ideológica, aquella traducida por Spivak (2010) como *violencia epistémica*, que niega otras formas de construcción del conocimiento e impone una racionalidad unilateral, mayormente eurocéntrica, y que asocia el conocimiento científico a la profundización del desarrollo económico capitalista. De ahí que en las últimas tres décadas hemos observado la consolidación de diferentes proyectos políticos alternativos en los cuales la educación figura como punto de inflexión en la formación del sujeto histórico-político y de una racionalidad alterna. En ella, el conocimiento adquiere centralidad, no sólo en la ruptura del paradigma de la *colonialidad del saber* o de la racionalidad *kaxlam*,¹² mas sobre todo, en un posicionamiento en tanto *sujetos constructores de conocimiento*, en la articulación de los saberes ancestrales, las experiencias y el movimiento mismo de las luchas como semilleros en una elaboración teórica propia para la interpretación de la realidad social y de construcción de las estrategias políticas hacia la emancipación humana.

POR UN CONOCIMIENTO DESDE/EN/PARA LA LENGUA VERDADERA

Para el enfrentamiento de la *violencia epistémica* y de los antagonismos de clase, movimientos sociales y organizaciones populares han estructurado una serie de experiencias de construcción de conocimiento enmarcadas en un proyecto educativo-político y en una pedagogía propia. Algunas de ellas están articuladas por una agenda política más amplia, de enfrentamiento de la ofensiva del capital transnacional en la disputa territorial en el campo, por ejemplo, la Vía Campesina Internacional, el Movimiento de los Sin Tierra, en Brasil, entre otros movimientos indígenas y campesinos.

¹² El término *kaxlam* es recuperado de la lengua maya para referirse al extranjero, al español, al ladino.

Otros traban su lucha en la perspectiva antisistémica, de cuestionamiento profundo de las contradicciones de la teoría política liberal clásica y su defensa de la dimensión política del Estado y de los partidos, además del capitalismo en tanto proyecto de desarrollo económico. En esa vía están aquellos movimientos de identidad autonómica, tenemos el ejemplo del Movimiento Zapatista en México.

El proceso de construcción de conocimiento en el marco de estas disputas históricas está contenido en dos planes: 1. En la transición del *yo* al *nosotros*, es decir, en el reconocimiento de la condición de subalterno, de oprimido en la conformación de una conciencia colectiva, que gana vida y se materializa en las resistencias y luchas políticas; 2. En la apropiación del proceso de construcción del conocimiento como proyecto histórico-político para la emancipación humana.

DEL YO AL NOSOTROS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA

Nos cuenta el *Viejo Antonio* (Subcomandante Insurgente Marcos, 2011: 203):

Antes del yo no había nada, y antes del yo que nació entonces no había explotación ni miseria. Cuando uno dice 'yo' dice un individuo, no dice un colectivo [...] cuando decimos 'yo' nombramos esta historia. A partir de eso empezamos a aprender las otras palabras. Aprendemos a reconocer por la mirada y por el oído al otro que es diferente y lo nombramos 'él', 'ella'. Pero seguimos siendo nada más nosotros, como un individuo, solos separados del resto. Y es hasta cuando abrimos no el oído, no la palabra, sino cuando abrimos el corazón que empezamos a reconocer en el 'él', en la 'ella', esos mismos dolores y esas mismas penas. [...] cuando el 'yo' encuentra al 'él' o al 'ella' y descubre que es el mismo el dolor que tiene, empieza a construir una palabra que es la más difícil de construir en la historia de la humanidad, que es la palabra 'nosotros'. "Cuando el 'yo' y el 'él' y el 'ella' se convierten en 'nosotros', entonces es cuando hay la oportunidad de que el dolor y la pena que hizo nombrar al 'yo', que hizo nombrar al 'él' o al 'ella', tienen la posibilidad de transformar el 'yo' en alegría.

La narrativa de los *Cuentos del Viejo Antonio*, obra literaria muy presente en la trayectoria política del Movimiento Zapatista constituye un referente en el proceso de recuperación de la identidad indígena en diálogo con otras resistencias más allá de las fronteras mexicanas. La recuperación del *yo* trastocado por los procesos de colonialidad y en la reproducción del capitalismo pasa por una operación epistémica de reconocimiento de

sí mismo en su totalidad histórico-cultural y política. En esa perspectiva son muchos los movimientos sociales y organizaciones que recuperan la dimensión epistémica de la cosmovisión y de los conocimientos ancestrales en el (re)encuentro del *yo* y su resignificación en un *nosotros*.

Para ejemplificar algunas formas de recuperación de los referentes ancestrales en el proceso de construcción del *nosotros* veamos aquellas experiencias políticas de apropiación del *Popol Wuj* – libro sagrado de los pueblos *k'iche' maya* – como un referente central en la *praxis* educativo-política de las organizaciones indígenas de Mesoamérica. La manera como ha sido apropiado y difundido el legado cultural, lingüístico y político del *Popol Wuj* expresa la conjugación de diferentes elementos en la recuperación y fortalecimiento de la identidad sociocultural y en la conformación de un sujeto histórico-político. El *Popol Wuj* constituye un referente pedagógico y político fundamental en el pluralismo de las comunidades mayas, y dialoga dialécticamente con otras culturas y resistencias políticas de América Latina.

Entre aquellas que recuperan el *Popol Wuj* encontramos a los Zapatis-tas, que se apropian de ese referente en sus documentos, en sus consignas políticas, en su literatura, en su expresión estética. También el movimiento de resistencia cultural en Guatemala en el fortalecimiento de la memoria histórica guatemalteca en las últimas tres décadas. En esa perspectiva, hay una serie de ejemplos de documentos elaborados por el movimiento de la resistencia cultural, los cuales plantean principios étnico-filosóficos fuertemente anclados en el *Popol Wuj* (Almaguer, 2015).¹³

Podemos identificar otros referentes de la dimensión epistémica advenidos de la cosmovisión y cultura maya, como aquellos propios de la matriz lingüística, y que sitúan el lugar del *yo* y del *nosotros* en la racionalidad indígena. Un ejemplo es la palabra maya *tse'tal p'ij yo'tan* – es único tu corazón – palabra que presupone una autonomía personal, del ser como único en su singularidad, pero también es interpretada como un proceso de integración colectiva, de carácter comunal y de capacidad de lograr consensos (Paoli, 2003). Un segundo ejemplo, lo constituye la desinencia de la lengua maya tojolabal *tik* – nosotros – que expresa una identidad colectiva y no individual, es decir, una intersubjetividad comunitaria. En

¹³ Raquel Xochiquetzal Rivera Almaguer (2015) desarrolla un importante estudio acerca de la incidencia político cultural del *Popol Wuj* en Guatemala, presentando una serie de documentos y actividades políticas que lo toman por base. Los documentos citados en este escrito, además de otros son profundizados en su tesis doctoral.

esa perspectiva, el sujeto representado por el *nosotros* es concebido de la siguiente forma (Lenkersdorf, 2005: 46):

- 1) Todos somos sujetos aunque de diferentes clases.
- 2) Todos somos iguales; por ello, se excluye la subordinación de los objetos-mandados a los sujetos-mandonos.
- 3) Todos nos necesitamos los unos a los otros para que los acontecimientos se hagan realidad.
- 4) Todos debemos respetarnos mutuamente si no queremos destruir la comunidad de todos y el acontecer del mundo nuestro.

Un tercer ejemplo central en el proceso de recuperación y fortalecimiento del *nosotros*, en tanto sujeto colectivo en el proceso de construcción del conocimiento, lo articulan tres concepciones claves de la lengua maya tzeltal: el el *o'tan* - corazón, el *stalel* y el *ch'ulel* - alma-espíritu-conciencia. López-Intzín (2011)¹⁴ afirma que “en la cultura maya-tzeltal no sólo surge y pasan por la mente las reflexiones, los pensamientos y saberes, también emanan del corazón y éste se vuelve el centro más importante en la cosmovisión y pensamiento nuestros. Por lo que todo se corazona”.¹⁵ El *o'tan* constituye un concepto central en la cultura y en el pensamiento de los pueblos mayas tzeltales, en tanto núcleo de su cosmovisión. De él se derivan las percepciones acerca de la vida y del ser en el mundo que se orienta desde una lógica enraizada en el *Ya'yel-snopel ya'yel-sna'el*: *sentir-pensar – sentir-saber* (López-Intzín, 2013).

Esas palabras constituyen la raíz cultural de la racionalidad maya, tejidas a lo largo de siglos, por procesos de escucha y escudriñamiento de la lengua, el *bats'il-k'op* – palabra verdadera – para captar, descifrar, decodificar los códigos que son revelados en la convivencia en comunidad, con el fin de alcanzar el *buen vivir*, es decir, la vida plena que se expresa en el *Lekil Kuxlejal*.

Entre otros pueblos indígenas y sus organizaciones, encontramos varios referentes de matriz epistémica, por ejemplo del *Sumak Kawsai* (del quéchua equatoriano) o *Sumak Qamaña* (del aymara boliviano) o *bien vi-*

¹⁴ Maya-tzeltal, cofundador del Colectivo *Yip Sch'ulel Ko'tantik* y de la Red de Comunicadores Comunitarios, Artistas y Antropólogos de Chiapas (RACCACH).

¹⁵ López-Intzín (2013) presenta las dimensiones del *ch'ulel*: aliento primordial; primer elemento en el pensamiento y creencia de los pueblos; como lenguaje y conciencia de lucha, que se lleva a cabo desde la colectividad., por lo tanto de aprendizajes construidos en el colectivo en la construcción de la conciencia, desde la mutualidad como referente.

vir, comprendido como principio esencial de los derechos humanos y de la naturaleza, contraponiéndose a la perspectiva del “vivir mejor” defendido por el capitalismo moderno. Son conceptos que nacen de la cosmovisión indígena, dotados de una racionalidad epistémica de vínculo armonioso intersubjetivo con la comunidad y con el Abya Yala. De ahí resulta que, las organizaciones que nacen de la base comunitaria indígena y campesina traen consigo un conjunto de conceptos concebidos a la luz de la matriz epistémica de la cosmovisión indígena, de los saberes ancestrales y de las prácticas tradicionales, que fueron negados en el ámbito de la educación formal. Sin embargo, a lo largo de los siglos, estos referentes siguieron vivos en la memoria y en la oralidad de los pueblos, en su inmersión para reconocerse en tanto oprimidos y subalternizados, pero también en el instante en que *les llega el ch’ulel*,¹⁶ es decir, la conciencia como “construcción colectiva, comunitaria y social que nos permite pensar y discernir nuestros actos (López-Intzín, 2010: 321).

La escucha del *yo-colectivo* permitió a muchos movimientos el cuestionamiento de los sentidos del *educar* y *educarse*, tal como nos plantean los pueblos indígenas del noreste brasileño (Melo; Gerlic, 2015: 15):

Nosotros indígenas, pasamos todas las fases de Brasil; desde antes de los espejitos y del tinte rojo... fueron muchas las estrategias para nosotros indígenas dejarnos de ser nosotros mismos y fuimos una pieza en el capitalismo. La educación fue y es usada para eso. [...] Cada pueblo tenía su educación originaria de carácter natural. Esa educación era un sistema adaptativo; adaptado a la naturaleza. [...] hasta los colonizadores instalaren un nuevo sistema. [...] Hicieron un plan para el saqueo de los conocimientos de los pueblos e implantar una nueva mentalidad: la de la producción capitalista (Nhenety Kariri-Xocó – Guardián de la tradición oral).

Este relato sintetiza, quizás, la voz colectiva de los movimientos indígenas, campesinos y afrodescendientes de nuestra Latinoamérica; es una síntesis del papel jugado por la educación oficial para subyugar a los pueblos. Por otro lado, representa un momento en el que se asume la propia conciencia histórica como punto de partida para des-domesticarse / des-acostumbrarse (López-Intzín, 2013), semillero en el proceso de descolonización, que puede ser comprendido como “pensarse desde el centro

¹⁶ En algunas pocas ocasiones tuve la oportunidad de escuchar la expresión *me llegó el ch’ulel* para hacer referencia a una conciencia que se despierta. Al conocer el pensamiento tzeltal en los escritos de López-Intzín, pude asimilar el sentido cosmogónico y epistémico de esa expresión, igualmente presente en el Zapatismo.

de nuestro ser, hacer la reflexión teórico-epistémica de la forma como hemos asumido nuestro lugar en el mundo (Torres-Méndez, 2013: 33).

Uno de los senderos que se abre en ese proceso, lo constituye problematizar qué lugar ha ocupado la educación, la escuela/universidad y la pedagogía en la consolidación de las relaciones de poder, en el campo cultural y político-económico. En esa dirección, en América Latina se consolida un proceso profundo de pensarse y repensarse, en el cual los movimientos sociales y organizaciones populares toman por tarea reconceptualizar el campo educativo y la *praxis* pedagógica para un quehacer político hacia la emancipación humana. En ese movimiento dialéctico, la educación es reapropiada en su dimensión política, traspasando los límites y contradicciones del encierro en un espacio-tiempo-formato impuesto históricamente por el Estado.

Ello significa concebirla más allá del paradigma de la modernidad occidental, es decir, recuperar el sentido epistémico del acto educativo, concebido desde las epistemes de los pueblos originarios, pero también aquellas epistemes rurales de los campesinos (Barbosa, 2013; Rosset, 2015) y afrodescendientes. Epistemes que aportan en el fortalecimiento de otras racionalidades para construir prácticas otras de conocimiento, haciendo la apuesta en “la re-in-surgencia intelectual pensada y reflexionada desde este centro del pensamiento y saber del pueblo” (López-Intzín, 2013: 77), en sintonía con su cosmovisión, con sus banderas de lucha y sus proyectos políticos.

En la lectura cuidadosa de su realidad pasada y presente, muchos movimientos identifican la siguiente cuestión: si la educación constituye el punto de partida en la subordinación cultural y dominación política, será en la construcción de *otra* concepción de educación (que implica *otra pedagogía, otra escuela*), el primer paso para un proceso de liberación y emancipación. En esa dirección, han desarrollado una discusión interna que les permitió situar el plan epistémico como punto de partida en la concepción de la educación y pedagogía, enfatizándolos como eje medular, el corazón de sus proyectos políticos. Para ello, paulatinamente avanzan en la relación dialéctica *conocimiento como poder-conocimiento con poder* (Torres-Méndez, 2013) para asumir su propio caminar.

Para la presente reflexión, sin caer en el error de olvidar las varias experiencias existentes en nuestra región, quisiera presentar tres de ellas, las cuales han avanzado, en la historia reciente de Latinoamérica, en la

centralidad que adquiere el conocimiento en tanto matriz epistémica y ontológica para la formación y emancipación humana.

LOS SEMILLEROS DEL CONOCIMIENTO EN LA PRAXIS EDUCATIVO-POLÍTICA

En las últimas tres décadas observamos la materialización de proyectos educativo-políticos articulados por los movimientos sociales, en los cuales *conocimiento* y *resistencia* son considerados pilares en la formación del sujeto histórico-político y en la disputa política. Entre aquellos más emblemáticos están las experiencias educativas articuladas por el Movimiento Zapatista, el Movimiento de los Sin Tierra (MST) y la Vía Campesina Internacional. Para ello, presentaré su concepción de educación, de pedagogía y el conocimiento de ellas derivado.

DE LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN TANTO PROYECTO POLÍTICO EL MST Y LA RUPTURA CON EL LATIFUNDIO DEL SABER Y DEL CONOCIMIENTO

El MST ha aportado significativamente a una concepción de educación en tanto proyecto político, sobre todo al enfatizar que la consolidación de una Reforma Agraria Popular no se consubstanciaría sin la ruptura con el “latifundio del analfabetismo y de la educación burguesa, haciendo la Reforma Agraria también del saber y de la cultura”. (MST, 2005: 31). De acuerdo al MST, la educación “no es sinónimo de escuela. Ella es mucho más amplia porque se refiere a la complejidad del proceso de formación humana, que tiene en las prácticas sociales el principal ambiente de aprendizajes del ser humano”. (MST, 2005: 233). En esa perspectiva, uno de sus primeros frentes educativos fue la defensa de la escolarización como confrontación del analfabetismo y de la baja escolaridad presente en los campamentos. Para el MST (2005), era fundamental a la formación política de los *Sin Tierra* el acceso a la lectura y a la escritura. Alfabetizar a estos sujetos en la cuna de la resistencia *Sin Tierra*, es decir, el campamento, representaba la materialización del principio de la *educación para la liberación*, conforme preconizaba la tradición del pensamiento pedagógico de Paulo Freire (1987).

Las Escuelas Itinerantes constituyeron sus primeras experiencias educativo-pedagógicas (MST, 2005),¹⁷ comprendidas como la “primera escuela de la vida en movimiento, en el tiempo del campamento” (MST, 2008: 07). Por lo tanto, se concibe una escuela que “contribuya con la organización, pues el propio campamento ya es una gran escuela. Quien por él pasa jamás será el mismo, pues la educación que ocurre, en las acciones que en ese espacio se realizan, por sí sola tiene un carácter formativo y educativo” (MST, 2008a: 58). Con base en ello, la Escuela Itinerante constituye una *nueva posibilidad de hacer escuela* (MST, 2008), que sea “una presencia pedagógica y política donde esté el campamento” (MST, 2008a: 07).

Podemos decir que las Escuelas Itinerantes instigaron la reflexión interna del MST con respecto al carácter emancipador de la educación. Cada vez es más visible la urgencia de pensar qué se entiende por educación, qué pedagogía se desea construir y qué papel ambas juegan en la lucha por la tierra y por la reforma agraria popular. Es fundamental subrayar que esta reflexión fue un semillero de los campamentos a los asentamientos, lo que conllevó al MST a consolidar, paulatinamente, un proyecto educativo-político, con una concepción de educación y *praxis* pedagógica en estrecho vínculo con la lucha por la tierra y por la reforma agraria (Barbosa, 2015b). En esa dirección, además de las Escuelas Itinerantes, fueron creadas escuelas de formación educativa y política, como la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), el Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC), la Escuela Milton Santos y el Centro de Formación Frei Humberto. Son escuelas en las que el proceso educativo se convierte en un momento de fortalecimiento de la identidad, la cultura y la conciencia política del sujeto histórico-político *Sin Tierra*. En las escuelas del MST el estudio y el trabajo son comprendidos como principio educativo, en que toda la construcción del conocimiento está intrínsecamente relacionada con la dimensión ontológica de la formación humana, y política del proyecto de Reforma Agraria Popular (MST, 2013, 2008, 2005).

¹⁷ *Itinerantes* por la propia dinámica de lucha por la tierra, en permanente movimiento. Por ello, la Escuela Itinerante cumple un doble papel político: asegurar la permanencia de las familias con niños y adolescentes en edad escolar en el campamento y garantizar la escolarización de niños y adolescentes a partir de una nueva concepción de educación y de escuela, proceso de formación educativo-política en estrecha relación con la resistencia y lucha por la tierra. Para una mayor profundización, además de los documentos del MST refrendados en este artículo, sugiero Camini (2009).

Para el MST, la educación debe estar “centrada en la formación del ser humano, y preocupada con la formación de sujetos de la transformación social y de la lucha permanente por dignidad, justicia y felicidad” (MST, 2005: 233). Luego de consolidar las primeras experiencias educativas, el MST amplía la perspectiva de la educación como un derecho y avanza en el marco de la disputa de proyectos políticos, al introducir otro elemento de análisis, de carácter epistémico-político: el debate de la dicotomía rural-urbano / campo-ciudad y la consolidación de un nuevo paradigma para el campo brasileño (Barbosa, 2013; 2015). Ello representa situar lo educativo en la disputa territorial, de defensa de un proyecto histórico-cultural de conocimiento para el campo en contraposición al agronegocio y a la perspectiva de la *educación rural*.¹⁸

Para enfrentar la racionalidad propia de la *educación rural*, el MST plantea la *Educación del Campo* como proyecto educativo-político-cultural, inaugurando una nueva forma de enfrentamiento del Estado, en la disputa de proyectos educativos para el campo, “al afirmar la lucha por políticas públicas que garanticen a los trabajadores del campo el derecho a la educación, especialmente a la escuela” (Caldart, 2012: 259). El MST lanza el debate sobre la negación histórica a los pueblos del campo del derecho de educarse, de aprender a leer y escribir, de frecuentar una escuela o la universidad y de elegir y realizar un proyecto de vida para sí mismos y en colectividad. Se trata de evidenciar una realidad histórica en Brasil, sostenida por la ausencia de un proyecto de educación *en y del campo*: *en el campo*, como un derecho de educarse en el lugar donde se vive; *del campo*, en el sentido de construir una educación enraizada en su propio lugar, en articulación con su cultura, sus saberes, sus necesidades humanas y, lo más importante, con su propia participación en esa construcción (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

De esa forma, el MST logra disputar el territorio de la educación, con la conquista inédita y genuina de intervención en la esfera pública con la creación de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo, del Programa Nacional de Educación en la Reforma

¹⁸ La concepción de la *Educación Rural* presente en el discurso histórico del Estado brasileño expresa una raíz segregadora y vacía el sentido cultural y político de un proyecto para el campo y el pueblo campesino. La concepción de *Educación Rural* construida desde la lógica del Estado evidencia una racionalidad que sostiene y fortalece la dicotomía campo-ciudad, en que el campo es considerado un apéndice de la ciudad. Esa reflexión la desarrollo con mayor profundidad en Barbosa (2015, 2016).

Agraria (PRONERA) y la Política Nacional de Educación del Campo, política pública que establece un marco legal específico para regular la política educativa a la demanda de los pueblos del campo, y que conlleva a un paulatino proceso de democratización del acceso a la educación básica y universitaria para estos sujetos.¹⁹ Ello permitió que el MST dispute la naturaleza epistémica, ontológica y política de la Educación del Campo en otros dos niveles: 1. En el bachillerato, con la creación de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo; 2. En la universidad, con la implementación de cursos de licenciatura y posgrado concebidos (en su dimensión pedagógica, curricular y de gestión) por el propio MST.²⁰

De acuerdo a lo expuesto, a lo largo de tres décadas el MST materializa su proyecto educativo-político, con base tres ejes centrales: 1. La dimensión de la escolarización; 2. Elaboración teórica desde la *praxis* política; 4. Dimensión epistémico-política del proyecto educativo (Barbosa, 2015, 2016). Por otro lado, incorpora dos planes para el acto educativo: una educación autónoma, que se lleva a cabo al interior de las escuelas de formación política del MST y otra, de lucha por el territorio de la Educación del Campo, lo cual implica disputar la concepción y la *praxis* de la política educativa y de la escuela pública.

LOS ZAPATISTAS Y LA OTRA EDUCACIÓN CORAZONADA EN EL SERAZ

Para el Movimiento Zapatista²¹ la concepción de un proyecto autónomico necesita construir *otra educación*, la Educación Autónoma Zapatista. Ello significa ir más allá del acceso a la escuela y del logro de una formación educativa limitada al proceso de escolarización, de adquisición de la escritura y de la lectura. La defensa de una *otra educación* representa demarcar lo educativo en tanto elemento central en la consolidación de la identidad

¹⁹ El debate acerca de la Educación del Campo nace del frente Movimiento por una Educación del Campo, articulado por el MST y otras organizaciones históricas en Brasil, que entre los años 1998 al 2002 articuló una amplia agenda de discusión acerca de la concepción de una política pública específica para la demanda educativa de los pueblos del campo. Para conocer ese movimiento histórico, consultar Arroyo *et. al.* (2004) y MST (2015).

²⁰ Evidentemente la disputa política con el Estado está traspasada por logros, avances y desafíos propios de la disputa hegemónica. En otros escritos desarrollo un análisis más profundizado de la Educación del Campo en el proceso de consolidación de la Reforma Agraria Popular y la democratización del acceso a la educación (Barbosa: 2013, 2015, 2016).

²¹ Desde mi perspectiva, el Movimiento Zapatista está conformado por su parte militar - el EZLN y el CCRI-CG) - y la civil, representada por las Comunidades Bases de Apoyo.

sociocultural y política Zapatista. Significa destacar su importancia en la valoración de la cosmovisión, lengua y cultura indígenas, así como su papel estratégico en el proceso de lucha hacia la autonomía.

El EZLN concibe a la educación como uno de los elementos medulares de la lucha por la autonomía, una vez que enlaza procesos de conformación de subjetividades, de identidades colectivas e individuales, que pueden ser sometidas a relaciones de dominación y poder propios de una sociedad marcada por la *colonialidad* y el antagonismo de clase. En esa perspectiva, consideran que:

Uno de los pilares fundamentales de la reproducción del sistema político es la educación, la cual se ha utilizado como instrumento para legitimar la gobernabilidad a través de una dinámica que busca formar una masa de población productiva, pero no reflexiva o crítica; que impulsa la homogeneización y anula las diferencias culturales y de género, ignorando absolutamente la idiosincrasia de los medios rurales y las lenguas autóctonas; que fomenta el individualismo y la competencia reforzando el sistema de mercado, la desigualdad y la discriminación; que no respeta, ni considera las necesidades vitales ni el derecho de elección del tipo de vida (EZLN, 1996: 123).

Construir una concepción de educación –entendida como Educación Autónoma– representaba contrarrestar a la concepción de educación gestionada por el Estado, la *educación oficial del mal gobierno*²², en que se considera como educación “la forma en que el indígena deja de ser indígena, aprende español, olvida su lengua, se amestiza o se ladiniza, como se decía antes, y eso significa que ya mejoró, el momento en que dejó de ser indígena” (Subcomandante Insurgentes Marcos, en Muñoz Ramírez, 2004: 277/278).

Para la Junta de Buen Gobierno (JBG)²³ del Caracol II, la perspectiva de la Educación Autónoma Zapatista se inspira en el legado sociocultural y político de la cosmovisión maya. Para ellos, la autonomía es el principio que rige la dimensión política de la educación para la emancipación. De ahí emerge el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZ-LN), que incorpora la Educación Primaria Rebelde Autónoma Zapatista (EPRAZ) y la Educación Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ), ambas construidas con base en la cosmovisión y estructura lingüístico-cultural maya. El proceso de edificación y materialización del proyecto del SERAZ-LN ocurrió de forma paulatina, heterogénea,

²² Como reitera el Movimiento Zapatista.

²³ En diálogo colectivo realizado en el 2011.

con temporalidades propias y particularidades en su organización en el ámbito de cada uno de los cinco Caracoles y del conjunto de los MAREZ que les compone.²⁴

Los principios de la *rebeldía* y de la *autonomía* son los que traspasan la *praxis* educativo-política del SERAZ-LN (Barbosa, 2015). Ejemplo de esa afirmación es el planteamiento de los Promotores de Educación, al insistir en que:²⁵

En nuestra historia, los antepasados cuidaban la tierra, la naturaleza, y se debe enseñar para que estas experiencias no se pierdan, explicaron. Y que como indígenas, construyen su autonomía llevando el paso de las historias de los antepasados, cuidando la tierra y amándola. Estudian la historia pasada y la actual, el cuidado de las semillas, el trabajo colectivo, y cómo se fortalecen la comunidad y la resistencia.

Sobre la función social y educativo-política del SERAZ-LN, en el proceso de construcción de una conciencia crítica acerca de la centralidad de la lucha Zapatista, Josué, en ese entonces Miembro de la Coordinación General de la ESRAZ, afirmaba (Muñoz Ramírez, 2004):

[...] hemos visto que se entiende mejor la realidad de lo que estamos viviendo, que se crea conciencia y se sale con una mentalidad diferente. No es que aquí se vengán a convencer de la lucha, lo que sucede es que aquí agarran más elementos y herramientas para conocer sus derechos y defenderse. La educación, sin duda, nos motiva a la lucha y fortalece la autonomía de nuestros pueblos.

La necesidad histórica de recuperar la dimensión política de la educación en la conformación del sujeto histórico-político Zapatista, condición *sine qua non* para la autonomía, constituye la esencia del SERAZ-LN. En esa perspectiva, uno de sus principales aportes es la apropiación de la matriz filosófico-epistémica de la cosmovisión, cultura y lengua mayas en todo el proceso educativo-político y en la construcción del conocimiento en el ámbito de las escuelas autónomas. Por otro lado, los Zapatistas compren-

²⁴ En los primeros años de construcción del SERAZ-LN, el Movimiento Zapatista contó con el apoyo de la solidaridad mexicana e internacional en la estructuración pedagógica, de formación de Promotoras y Promotores de Educación y en la elaboración de los primeros materiales didácticos. Entre ellos están el proyecto educativo *Ta Spol Be* y el Proyecto Educativo Escuelas para Chiapas (Barbosa, 2015). Con la creación de los Caracoles, en 2003, el Movimiento Zapatista asume todo el proceso del proyecto educativo del SERAZ-LN.

²⁵ *La Jornada*, 05 de agosto de 2010.

den que el acto educativo no se restringe al espacio escolar, extendiéndose a otros espacios de la vida comunal comunitaria, a ejemplo de la milpa, de la asamblea, de las ceremonias religiosas, de las actividades políticas, entre otros.

En cada uno de estos espacios se vivencia, se siente, se piensa, se dialoga, se teoriza, colectivamente, los sentidos de seguir existiendo y resistiendo como pueblos mayas.²⁶ Son espacios en los cuales la educación es un concepto y una *praxis* debatida a profundidad, tanto en el sentido de reafirmar su papel histórico en la colonización y subalternización de los pueblos originarios, como también en la aprehensión de la totalidad histórica. Ello significa desconstruir y reconstruir el proceso educativo, nutriéndose permanentemente de la matriz filosófico-epistémica que emana de la cosmovisión y de la lengua maya. Por lo tanto, en la Educación Rebelde Autónoma Zapatista se entreteje, en perspectiva histórica y dialéctica, una forma de *educarse muy otra*, que expresa una racionalidad propia del Movimiento Zapatista, con un significado y expresión hacia adentro y hacia afuera del Zapatismo.²⁷

EL ABORDAJE EDUCATIVO EN LA VÍA CAMPESINA INTERNACIONAL/CLOC

El último ejemplo que quisiera plantear es el de las organizaciones vinculadas a la Vía Campesina Internacional en América Latina, es decir, La Vía Campesina (LVC) y a la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas (CLOC). Las organizaciones integrantes de la LVC/CLOC están articuladas por tres epistemes que les adjudican su identidad política, aquí definidas sintéticamente como las epistemes indígenas, campesinas y proletarias (Rosset, 2015).

En el ámbito de la actuación política de la LVC/CLOC, las organizaciones tejen una concepción de educación que recupera estos elementos epistémicos, los cuales son enriquecidos por procesos regionales, continentales y globales de la Vía Campesina Internacional. Por tal razón, el proyecto educativo-político de la LVC/CLOC es una labor colectiva, resultante de una visión política campesina, indígena y operaria que toma como

²⁶ En otros escritos he detallado el proceso de consolidación del SERAZ, su matriz curricular, tiempos educativos y sujetos educativo-políticos. Para una profundización, ver Barbosa (2013, 2014, 2014a, 2015).

²⁷ Para una lectura de las resonancias del Zapatismo más allá de sus territorios, indico los escritos de Leyva-Sollano (1999).

horizonte común el entendimiento de que la naturaleza ontológica de la educación es la consolidación de la soberanía alimentaria como principio político para la emancipación humana de los pueblos del campo (Barbosa; Rosset, 2016).²⁸ En esa dirección, la Educación del Campo constituye la concepción educativa común para las organizaciones y asume, como un elemento estructurante central, la matriz agroecológica.²⁹

La LVC/CLOC desarrolla una agenda política internacional de disputa del territorio con el capital transnacional en el campo y el enfrentamiento de la política intervencionista y extractivista de la “revolución verde”, que ha sometido la agricultura a la economía mundial. En América Latina, la hegemonía del capital transnacional en el campo está demarcada por la presencia de mineras y el avance del agronegocio, un modelo de desarrollo que ha provocado una homogeneización de la producción agrícola, conflictos agrarios, desalojos, proletarización campesina e indígena, además de impactos ambientales sin precedentes (Barbosa, 2012; Fernandes, 2015; Rosset; Martínez-Torres, 2016)

La agroecología constituye el proyecto histórico-cultural, político y económico defendido por LVC/CLOC. En esa dirección, hay la comprensión que en la dialéctica de la agroecología como principio y proyecto político es imprescindible la conformación del sujeto histórico-político que tome por tarea incursionar en el campo de disputa política para defender el carácter multidimensional de la agroecología: en su base epistémica, en su fundamento teórico, en las metodologías implicadas, en la formación del sujeto de la *praxis* agroecológica y, por ende, en su intencionalidad política, es decir, la soberanía entendida como emancipación humana (Peter, 2016).

En esa perspectiva, la LVC/CLOC han consolidado escuelas de formación política agroecológica, algunas vinculadas a la escolarización, otras de carácter más autónomo y no formal, que abordan las dimensiones teórico-epistémicas y políticas de la agroecología, como los Institutos Agroecológicos Latinoamericanos – IALA’s: IALA Amazônico y Escola

²⁸ *Educação do Campo, epistemes rurais e agroecologia na América Latina: aportes da Via Campesina e da CLOC*. Texto inédito.

²⁹ Importante destacar que el abordaje teórico-epistémico y político de la Educación del Campo en Brasil es la síntesis de la apropiación de la dimensión política de lo educativo en el marco de la disputa hegemónica articulada por la LVC/CLOC en la región. Igualmente nos parece importante mencionar que el MST es una de las organizaciones miembros de la LVC/CLOC.

Latino-Americana de Agroecología – ELAA (Brasil), IALA Guaraní (Paraguay); IALA Paulo Freire (Venezuela), IALA María Cano (Colombia); IALA Mesoamérica (Nicaragua); IALA Mujeres (Chile), además de la Universidad Campesina ‘SURI’ (UNICAM SURI), en Argentina y la Escuela Nacional de Agroecología de Ecuador –ENA, entre otras (LVC, 2015).

Estas son escuelas que forman militantes de diferentes organizaciones de la LVC/CLOC en la región. En ellas el proceso educativo articula las tres epistemes de las organizaciones, además de la dimensión política de la agroecología, al mismo tiempo en que se busca trazar los lineamientos políticos generales para su implementación, tales como las campañas políticas (por ejemplo, aquellas en defensa de las semillas nativas, o en contra del maíz transgénico), los congresos, encuentros, etc. (LVC: 2015). Son escuelas que buscan promover una formación de carácter técnico o en nivel superior, para formar sus propios intelectuales orgánicos y técnicos, considerados sujetos centrales en el enfrentamiento teórico-epistémico y político del capital en el campo. Estas instancias de formación política están estructuradas por principios político-pedagógicos comunes: la *praxis*, el internacionalismo, el trabajo como principio educativo, la organicidad y el vínculo con la comunidad (LVC, 2015).

DE LA PEDAGOGÍA REVOLUCIONARIA EN LA PRAXIS EDUCATIVO-POLÍTICA

Si bien existen diferencias en el abordaje de la política, de lo político y de la consolidación de la democracia en el ámbito de las tres experiencias articuladas por el proyecto educativo-político del MST, del Movimiento Zapatista y de la LVC/CLOC, hay que considerar que el trasfondo de la resistencia de estos movimientos está hilado por el mismo hilo de la historia, aquel matizado por la colonialidad y la instauración del capitalismo en tanto modelo de desarrollo cultural, político y económico. Ello significa que en el transcurso de una concepción educativa para la emancipación humana, estos movimientos encontraron por delante contextos de guerra y de austeridad.³⁰ En ese sentido, la concepción de educación es gestada en una dialéctica que puede ser expresada por la metáfora del *fuego y la palabra*, en el sentido que le confieren los pueblos zapatistas.

³⁰ Ejemplares de ese contexto de guerra fueron la Masacre de Eldorado dos Carajás (Brasil), la Masacre de Acteal (México), el asesinato de militantes de organizaciones de la LVC/CLOC, o el asesinato impune de Bertha Cárceres, en Honduras, entre tantos otros hechos que demuestran la condición de guerra a que se enfrentan los movimientos sociales en América Latina.

En ese movimiento dialéctico, de sustitución de la *guerra por las armas*, por la *guerra desde la palabra*, cada uno de estos movimientos consolida una *praxis* política basada en referentes epistémicos que son semilleros en una elaboración teórica propia, en la creación de metodologías y en la conformación de sujetos histórico-políticos. En ese sentido, reconfiguran el acto educativo que emana de sus proyectos políticos con una *Pedagogía Revolucionaria*, que encadena otras pedagogías. La dimensión de la *praxis* revolucionaria se explicita en las palabras del Subcomandante Insurgente Marcos (2007: 322-3):

[...] entender lo que decimos, hacemos y haremos, es imposible que no se sienta nuestra palabra. Yo sé que los sentimientos no tienen cabida en la teoría, cuando menos en la que ahora anda a los tropiezos. [...] Pero insistimos en que el planteamiento es correcto, lo incorrecto es el lugar en el que se está queriendo resolver. Porque para nosotros, nosotras las zapatistas, el problema teórico es un problema práctico.

La matriz epistémica que se desprende del SERAZ incorpora la esencia de la racionalidad maya, en especial aquella que emana de los elementos lingüísticos y de la cosmovisión, como aquellos mencionados en este escrito y que definen la concepción de la autonomía del *yo* al *nosotros*. De ahí que el acto educativo esté mediado por una *Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Saber y Sentir-Pensar* (Barbosa, 2014, 2015) del mundo indígena maya, que pone en movimiento dialéctico tiempos y espacios educativos propios, desde los cuales emana una polisemia conceptual matizada por la racionalidad y el pensamiento maya.

De esa *Pedagogía Zapatista* el sujeto de la educación emerge de una *voz corazonada colectiva*, que demarca *desde dónde y para dónde* el sujeto *senti-pensante* conduce su proceso de formación educativo-político. El sentido epistémico constituye el fundamento de ese proceso educativo, en la formación de la subjetividad política y en la forma de interpretación, aprehensión y posicionamiento ante la realidad. En alusión a la *milpa, espacio-tiempo* vital para los pueblos Zapatistas, considero que la Educación Autónoma cobra vitalidad con la *Pedagogía de la Milpa* (Barbosa; Gómez-Sollano, 2014), aquella que prima por sembrar la *bats'il-k'op* con múltiples semillas: el *Lekil Kuxlejal* (vida plena-digna-justa), el *ch'ulel* que *corazona la praxis política*, además de los referentes epistémicos propios de la filosofía maya. La *Pedagogía de la Milpa* carga simbologías y polisemias desde donde se derivan puentes interpretativos para el Zapatismo, más

allá de los espacios educativos y de lo que se enuncia en el plan político explicitado (o no) en las seis Declaraciones de la Selva Lacandona, en los comunicados y en el conjunto de las acciones políticas llevadas a cabo por este movimiento socio-político-militar indígena a lo largo de su historia.

Ahora bien, para el MST, la *Pedagogía del Movimiento* representa esa dimensión de la *praxis* revolucionaria, entendida como el corazón del proceso educativo, una vez que es (MST, 2005: 235) “la forma por medio de la cual el Movimiento históricamente viene formando al sujeto social de nombre *Sin Tierra* y que en el cotidiano educa a las personas que de él hacen parte. Y el principio educativo principal de esa pedagogía es el propio *movimiento*”. Para Roseli Caldart, del Sector Nacional de Educación del MST:

[...] el Movimiento se constituye como matriz pedagógica de las prácticas concretas de formación de los sin-tierra, no creando una nueva pedagogía, sino inventando una nueva forma de lidiar con las pedagogías ya construidas en la historia de la formación humana. En otras palabras, la Pedagogía del Movimiento pone en movimiento la propia pedagogía, movilizándolo e incorporando, en su dinámica (organicidad), diversas y combinadas matrices pedagógicas (Caldart, 2004: 329).

En la *Pedagogía del Movimiento*, el MST es el *sujeto pedagógico* por excelencia y el principal educador de los Sin Tierra (Caldart, 2004). La *Pedagogía del Movimiento* sitúa el proceso educativo-político más allá del espacio escolar, una vez que potencializa pedagógicamente todos los lugares y dinámicas de la lucha por la tierra. En este sentido, se educa en las marchas, en las ocupaciones de tierras, en los Congresos, es decir, en el conjunto de actividades que componen la agenda política del MST (Barbosa, 2012, 2013).

La *Pedagogía Campesina Agroecológica* enarbola los procesos educativo-formativos de las organizaciones de la LVC/CLOC. En ella, las tres epistemes rurales son apropiadas en el Diálogo de Saberes, comprendido como:

La construcción colectiva de significación emergente, basada en el diálogo establecido entre personas o pueblos cuyas experiencias, cosmovisiones y cuando enfrentan los nuevos desafíos comunes de un mundo cambiante. Dicho diálogo se apoya en el intercambio entre las diferencias y en la reflexión colectiva. A menudo, ello propicia la re-contextualización y la re-significación, lo cual da lugar a saberes y significados emergentes, que se relacionan con historias, tradiciones, territorialidades,

experiencias, procesos y acciones de los distintos pueblos. Las nuevas y colectivas comprensiones, significados y saberes, pueden llegar a constituir la base para acciones de resistencia colectivas, y para la construcción de procesos colectivos nuevos (Martínez-Torres; Rosset, 2014).

En razón que las organizaciones miembros de la LVC/CLOC son de identidad campesina, indígena y proletaria, la *Pedagogía Campesina Agroecológica* incorporará elementos de la cosmovisión, sus elementos epistémicos y su respectiva comprensión del *buen vivir*. Por lado, aquellas organizaciones miembro que se adjudican una identidad proletaria establecen el diálogo con las bases teórico-políticas del pensamiento pedagógico latinoamericano, en especial, de aquellas vinculadas a las revoluciones, a ejemplo de la Revolución Cubana y Sandinista, o aún del debate teórico-político de la Pedagogía Socialista, en particular de Moisey Pistrak y de Anton Makarenko.

POR UNA TEORÍA DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

No es una tarea fácil invertir lógicas y romper paradigmas con el fin de emanciparse. Ello requiere un largo caminar, en permanente cuestionamiento, lanzando preguntas como quien lanza semillas en un terreno en el cual se desea sembrar. Construir una concepción de educación y de pedagogía propia es parte de ese proceso de reivindicación de ser reconocidos como *sujetos constructores de conocimiento* y un *conocimiento que es teórico-corazonado*, dotado de *métodos* y con el objetivo de *transformar la realidad concreta*. Plantearse, como punto de partida, una pregunta diferente, por ejemplo, *¿cuál el sentido de educarse en el movimiento dialéctico de la lucha?*, constituyó un giro epistémico y político en este reivindicarse. En ese sentido, estos movimientos construyen un conocimiento que pasa por problematizar viejos temas en articulación con otros de carácter más novedoso. Ese teorizar pasa por enfatizar las formas de cristalización de las relaciones de poder por medio del lenguaje, al plantear nuevas preguntas para matizar conceptos preexistentes o hacer emerger nuevos conceptos. Dar un giro en el caleidoscopio de la resistencia para enfatizar los colores y formas de *las voces sofocadas* por el patriarcado, como lo son *la voz de las mujeres y de los niños*. Para indagar sobre el lugar de la política, del arte y, no menos importante, de la propia ciencia en el fortalecimiento de las hegemonías o en su enfrentamiento, desde el poder popular y las autonomías.

Estas educaciones y *praxis* pedagógicas en plural reivindican su racionalidad en tanto paradigma alternativo y de vínculo indisociable entre la cosmovisión, la cultura, los saberes ancestrales, el territorio y de los sujetos de la educación que son parte constitutiva de su historia. En las palabras de las y los Zapatistas, el papel asignado a la Educación Autónoma consiste en (EZLN, 1996: 124-125):

Valorar el conocimiento como vía de desarrollo y preservación de la cultura a partir de las raíces históricas y culturales de los pueblos. Valorar el proceso educativo no sólo el conjunto de saberes propios, sino las herramientas específicas de cada grupo para su aplicación. Propiciar la interacción de las culturas, lo que permitirá su mutuo enriquecimiento. Recuperar y valorar los conocimientos tradicionales para reestimar la identidad de los pueblos y personas. Fomentar la educación en la lengua materna además de la lengua utilizada como vehículo de interacción. Respetar el derecho que tiene cada cultura de decidir en forma autónoma el proceso educativo, tanto en el aspecto de métodos y contenidos como en el de recursos humanos y materiales.

Sin embargo, persiste una lucha ancestral de los pueblos originarios y comunidades campesinas para defender su derecho a la diferencia, a la autonomía, a una ciudadanía pluricultural (Xón-Riquiac, 2014). Y de ese lugar se va construyendo un conocimiento teórico que recupera los saberes para transformarlos en conceptos políticos incorporados a su agenda de lucha. En ese sentido, vale destacar las aportaciones teóricas del MST y del conjunto de movimientos campesinos que participaron activamente en el debate político articulado por el movimiento *Por una Educación en / del Campo*: la elaboración del Diccionario de la Educación del Campo.³¹ El diccionario reúne un conjunto de 113 conceptos provenientes de la experiencia y de los saberes socialmente construidos en el ámbito de la resistencia campesina en Brasil, en diálogo con el legado de la teoría crítica. Los conceptos están organizados bajo cuatro ejes que dan cuenta de la dimensión política de elaboración del diccionario: campo, educación, políticas públicas y derechos humanos.

³¹ La elaboración del Diccionario de la Educación del Campo fue coordinada por el MST, en articulación con la Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), de la Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), de Rio de Janeiro - Brasil. Participaron un número expresivo de militantes de movimientos sociales y de investigadores de diferentes universidades brasileñas, en un total de 107 autores.

Igualmente importante ha sido la publicación de un conjunto de documentos y materiales que teorizan conceptos importantes, por ejemplo, el propio concepto de educación, de pedagogía y de escuela, pero también de reforma agraria popular, de agroecología, de diálogo de saberes, soberanía alimentaria, de poder popular, de emancipación humana, entre otros. Son materiales de estudio y formación política utilizados en los espacios educativos del MST y de la LVC/CLOC.³²

Podemos afirmar aún que las *pedagogías* que emergen de estos movimientos son el método en sí para la elaboración teórica. Para el caso del Zapatismo, veamos tan sólo dos momentos políticos: los dos niveles de la Escuelita Zapatista y del Seminario Internacional el Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista, ambos con publicaciones que realizan la catarsis de la teoría política y de la *praxis* Zapatista. De aquella experiencia derivó una *Teoría de la Selva* (González-Casanova, 1997) para problematizar y teorizar desde *otro lugar* la misma teoría política. Se trata de un proceso de elaboración conceptual indisociable del pensar en real concreto de aquello que representa, metafóricamente, la *Hidra Capitalista* frente a las luchas antisistémicas de nuestro tiempo histórico. Conforme anuncia el Subcomandante Insurgente Moisés:

Las preguntas son importantes. Como es nuestro modo zapatista, son más importantes que las respuestas. [...] se trata de que usted se dé cuenta de que lo que les interesa a l@s zapatistas no son las certezas, sino las dudas. Porque pensamos que las certezas inmovilizan, o sea que un@ queda tranquilo@, content@, sentad@ y no se mueve, como que ya llegó o ya supo. En cambio las dudas, las preguntas hacen que un@ se mueva, que busque, que no esté tranquilo@, que esté como inconforme, como que no le pasa el día o la noche. Y las luchas de abajo y a la izquierda nacen de las inconformidades, de las dudas, de la intranquilidad. Si un@ se conforma es porque está esperando que le digan qué hacer o ya le dijeron qué hacer. Si un@ está inconforme, está buscando qué hacer.³³

³² El MST publica Boletines y Cuadernos con temas específicos, por ejemplo: Boletín del Sector de Formación, Cuadernos de la Escuela Itinerante, Boletines de Educación, entre otros, que sistematizan la elaboración teórica de tres décadas. Lo mismo con la LVC/CLOC, que publica sus Boletines en español, inglés, francés y portugués, lo que permite mayor difusión y alcance político.

³³ Comunicado disponible en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/07/27/segundo-nivel-escuela-zapatista/>

En esa perspectiva, me parece apropiado el análisis de Xón-Riquiac (2014: 137), al enfatizar la importancia de la conformación de un endoanálisis:

[...] en tanto sistemas de aprendizajes colectivos no restringidos a expertos científicos, sino que destinados al conjunto de la sociedad. Aprendizaje social sin previas teorías elaboradas y un proceso de transmisión / socialización de una aproximación del nosotros(a)s somos y hacemos. Dicho por nosotros para vernos y sentirnos identificados y representados con nuestras palabras, para encontrar nuestros significantes y significados, en los resultados de la discusión, reflexión y recolección colectiva, sin la preocupación de ser aprobado o no por los especialistas de las disciplinas formales.

Considero que hay un endoanálisis en curso en América Latina, pero también un Diálogo de Saberes entre las cosmovisiones indígenas, la cultura campesina, el marxismo y el pensamiento crítico latinoamericano, que atraviesa el proceso educativo-político de los movimientos analizados. En clave metafórica, el Viejo Antonio representa el arquetipo de un Diálogo de Saberes, al adentrar a la polisemia de la cultura y simbología maya y conocer las interfaces del encuentro de dos mundos: el indígena y el mestizo o, en las palabras de Fernanda Navarro (2011), del mexicano con su memoria. En sus palabras (Navarro, 2011: 05):

El diálogo del Sub Marcos con el Viejo Antonio nos introduce a una historia que, siendo también nuestra, nos es desconocida por no ser la escrita por la pluma del vencedor; por estar silenciada y despreciada hasta el último rincón de nuestra geografía. Es a través de mitos, parábolas y leyendas de la cultura maya que el escribano de este texto se dispone a aprender a escuchar para luego aprender enseñando y luchando, haciéndose uno con los hombres y mujeres de maíz para ir a su rescate, rompiendo las sombras y el silencio, para narrarnos otra forma de lucha y de resistencia que nos acerca a su cosmovisión, una de las más ricas de Mesoamérica.

Por otro lado, para comprender las contradicciones del capital en los umbrales del siglo XXI, el EZLN afirma (1996: 51):

[...] habría que volver a pensar a Marx, Lenin, Gramsci, Mao, Trotsky, Che Guevara y otros revolucionarios porque ninguna propuesta responsable de cambio radical en nuestra época puede ignorar el análisis y las enseñanzas de estos revolucionarios y de los movimientos que encabezaron.

Los aportes del MST, del Movimiento Zapatista y de la LVC/CLOC, como ejemplos recuperados en el presente escrito, evidencian un proceso de elaboración teórica en curso en nuestra historia reciente, una labor política y de vida que se asume como desafío no sólo al plantear concepciones y claves analíticas, sino también, por reivindicar el lugar de inscripción de los sujetos constructores de conocimiento, en una elaboración conceptual que emerge del contexto histórico-social y político concreto de la lucha por el territorio, por la vida, por la dignidad.

Un proceso de construcción del conocimiento que expresa una búsqueda permanente no sólo por generar conceptos para nombrar un grupo social, un proceso productivo, un fenómeno político, social o cultural. Más bien representa legitimar, desde el parámetro del ser-estar-sentir-pensar, una mirada epistémica propia. En otras palabras, lo que nos aportan estas experiencias constituye un ejemplo concreto de que la producción del conocimiento es un acto político-epistémico posicionado.

REFLEXIONES FINALES PARA SEGUIR CAMINANDO-PREGUNTANDO

En el proceso de consolidación de la sociología latinoamericana, Fals-Borda problematizó la necesidad histórica de una ciencia social propia, la cual nombró como una *sociología sentipensante*, reconociendo que este concepto lo heredaba de los campesinos momposinos de la Costa Atlántica colombiana. De igual manera recuperé la *pedagogía del sentir-ser, sentir-pensar, sentir-saber*, de la filosofía maya para pensar la *praxis* pedagógica y la elaboración teórica que emerge de los movimientos sociales en nuestra historia reciente. En su época Fals-Borda (2014) llamaba la atención sobre la falla histórica en la formación de los niños, los cuales no tienen la oportunidad de complejizar su proceso de aprendizaje de los sentidos de las palabras, de los conceptos, sometándose a conocerlos en su dicotomía, en palabras del autor, en el blanco-negro.

En nuestra contemporaneidad, son muchos los movimientos sociales que buscan cambiar ese proceso cognitivo, asumiendo en sus propias manos el quehacer educativo y ocupándose de la formación del sujeto histórico-político, del cual participan la infancia como parte constitutiva. En esa perspectiva, hay una actitud subversiva en la construcción del conocimiento, enmarcada en el cuestionamiento frontal de las verdades históricas. Así como Fals-Borda (2014) reconocía que las grandes trans-

formaciones latinoamericanas fueron fruto de una conciencia subversiva y un pensamiento rebelde, creo que estamos en un momento fértil para pensar grandes problemas epocales desde los lentes analíticos de los movimientos sociales.

En la relación que existe entre *educación, resistencia y conocimiento* para una elaboración teórica de los movimientos sociales, emergen conceptos que aún no habían sido planteados anteriormente, a ejemplo del concepto de *Educación del Campo*, de la *Soberanía Alimentaria*, del *Lekil Kuxlejal*. También existen aquellos “viejos” conceptos que son recuperados desde otras claves analíticas, tal es el caso de la *autonomía* y la *libertad*. Son tan sólo algunos ejemplos de tantos otros conceptos que son parte constitutiva de una teoría de los movimientos sociales. En esa dialéctica de las prácticas otras de conocimiento y de una teoría corazonada, dejo como semilla para el diálogo, las palabras del Subcomandante Insurgentes Marcos (2008):³⁴

Lo que había hecho resistir a esta gente, a estos nuestros compañeros y compañeras primero, y, luego, nuestro jefes y jefas ahora, había sido un apego a la vida que tenía que ver mucho con la carga cultural. La lengua, el lenguaje, la forma de relacionarse con la naturaleza presentaba una alternativa no sólo de vida, sino de lucha. No les estábamos enseñando a nadie a resistir. Nos estábamos convirtiendo en alumnos de esa escuela de resistencia de alguien que llevaba cinco siglos haciéndolo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMAGUER, R. X. R. (2015); *El Popol Wuj y sus traducciones por mayahablantes. Memoria histórica y resistencia cultural en Guatemala, 1970-2014*. Tesis de doctorado. Programa de Posgrado en Historiografía. Universidad Autónoma Metropolitana.
- ARROYO, M. et. al. (orgs) [2004]; *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.
- BARBOSA, L. P. (2016); *Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. The Journal of Peasant Studies*, 01-26.

³⁴ Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2008/08/02/platica-del-sci-marcos-y-el-tte-coronel-i-mois-es-con-los-miembros-de-la-caravana-que-llegaron-al-caracol-de-la-garrucha/>

- BARBOSA, L. P. (2015); “El principio de la autonomía y la *praxis* de la libertad en la Educación Rebelde Autónoma Zapatista”. En *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas – CISMA*. No. 6. 2015. Disponible em www.cisma.ctit.cl/6/pinheiro-principio.pdf.
- , (2015a); “Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil”, en A. Acosta *et. al.* *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- , (2015b); *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: LIBRUNAM.
- , (2014); “Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber”. Dossier Movimientos Sociales y Educación. *Revista Educación y Cultura*. Colombia: FECODE, N° 105.
- , (2013); Por la democratización de la Educación Superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos sociales campesinos. *Revista Universidades*, n° 53, abril-junio. México: UDUAL.
- , (2013a); *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de las experiencias de resistencia contrahegemónica en Brasil y México*. México, 2013. Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos. Facultad de Filosofía y Letras / Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- , (2012); “Educación y resistencia en el Movimiento de los Sin Tierra: proyecto político alternativo y enfrentamiento de la política neoliberal”, en J. Fal; A. Oliveros (coords). *El pensamiento económico y social latinoamericano: crisis neoliberal y proyectos alternativos*. México: UNAM, 2012, p. 139-166.
- BARBOSA, L. P. y GÓMEZ-SOLLANO, M. (2014); La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. *Revista Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones latinoamericanas*. Universidad Nacional de Córdoba, Vol. 03, N° 6.
- CALDART, R. (2004); *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2005); “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”, en, Edgardo Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- EZLN (1996); *Crónicas intergalácticas – EZLN. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo*. Chiapas: Estampas Artes Gráficas.

- FALS-BRODA, O. (2014); *Ciencia, compromiso y cambio social*. Antología. Montevideo: El Colectivo - Lanzas y Letras – Extensión Libros.
- FERNANDES, B. M. (2015); “Soberanía alimentar como território”, en M.C.V. Tárrega; M.C.V.B. Schwendler. *Conflitos agrários: seus sujeitos, seus direitos*. Goiânia: Ed. da PUC, p. 29-52.
- FREIRE, P. (1987); *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREYRE, G. (1993); *Casa-Grande e Senzala – a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51ª edição. São Paulo: Global.
- KOLLING, E. et. al (2002); *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas – Por uma Educação do Campo*. Brasília.
- GONZÁLEZ-CASANOVA, P. (1997); “La Teoría de la Selva. Contra el neoliberalismo y por la humanidad. (Proyecto de Intertexto)”. *La Jornada*, 05 de marzo.
- LANDER, E. (2005); *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: CLACSO.
- , (2004); “Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonización del saber en América Latina”, en I.S. Ramos; R.S. Elízaga. *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Colección El Debate Latinoamericano, Tomo 5. Ciudad de México: Siglo XXI / UNAM.
- LENKERSDORF, C. (2005); *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México, Siglo XXI.
- LÓPEZ-INTZÍN, X. (2013); “Ich’èl ta muk’: la trama en la construcción del Lekil Kuxlejaj (vida plena-digna-justa)”, en G. Méndez-Torres et. al (coordinación). *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios*. Méxco: Red-IINPIM/Red Feministas Decoloniales.
- , (2011); “Ich’èl ta muk’: la trama en la construcción del *Lekil kuxlejaj*. Hacia una visibilización de saberes “otros” desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tzeltal”. Chiapas: Mimeo.
- , (2010); “Elek nojk’etal: ladrón de reflejos”, en A. Köhler et. al. *Sjalel Kibeltik. Sts’isjel Ja Kechtiki’. Tejiendo nuestras raíces. (versión tseltal-español)*. México: RACCACH/ UNACH/CIESAS.
- LEYVA-SOLLANO, X. (1999); “De las Cañadas a Europa: niveles, actores y discursos del nuevo movimiento zapatista”. *Desacatos*, n.1, CIESAS.
- LVC (2015); *Agroecología Campesina por la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina*. Cuadernos de la Vía Campesina n° 7, abril de 2015.
- MARTÍNEZ-TORRES, M.E. y ROSSET, P. (2014); Diálogo de saberes in La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. *Journal of Peasant Studies*, 41 (6), 2014, p. 979-997.

- MELO, G.S. y GERLIC, S. (org.) (2015); *Índios na visão dos índios - Memórias do Movimento Indígena do Nordeste*. Brasil: Ministério da Cultura/Thydêwá/IBRAM.
- MST (2013); *Programa Agrário do MST. Lutar, construir Reforma Agrária Popular*. Secretaria Nacional do MST. São Paulo.
- _____, (2008); *Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. Cadernos da Escola Itinerante - MST*. Ano VIII, nº 1 – abril de 2008. Curitiba: Setor de Educação do MST / Secretaria de Educação do Estado do Paraná / Coordenação da Educação do Campo.
- _____, (2008a); *Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos*. Porto Alegre.
- MST (2005); “Dossiê MST - Escola. Documentos e estudos 1990 – 2001”, en *Caderno de Educação* número 13. 2ª Edição, São Paulo, Expressão Popular.
- MUÑOZ-RAMÍREZ, G. (2004); “Chiapas, la resistencia”. México: La Jornada. Suplemento Especial. 20º Aniversario.
- MÉZSÁROS, I. (2005); *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- NAVARRO, F. (2011); Prólogo, en Subcomandante Insurgente Marcos. *Relatos del Viejo Antonio*. México: Ediciones Rebeldía.
- PAOLI, A. (2003); *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: Siglo XXI.
- QUIJANO, A. (1999); “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina” en S. Castro-Gómez et. al. (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales “Pensar”, Pontificia Universidad Javeriana.
- ROSSET, P (2015); Epistemes rurales y la formación en la Vía Campesina. *Revista Ciencia y Tecnología Social*.
- ROSSET, P. y MARTÍNEZ-TORRES, M. E. (2016); Agroecología, territorio, recampanización y movimiento sociales. *Revista de Estudios Sociales*. México: p. 275-299.
- Subcomandante Insurgente Marcos (2007); “Ni el centro, ni la periferia... Parte VII (y última) – sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra”, en *Primero Coloquio Internacional inmemoriam Andrés Aubry*. San Cristóbal de las Casas: Universidad de la Tierra, Rebeldía.
- Subcomandante Insurgente Marcos (2011); *Relatos del Viejo Antonio*. México: Ediciones Rebeldía.
- SPIVAK, G. C. (2010); *Pode o subalterno falar?* 1ª Edição. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- TODOROV, T. (2003); *La Conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- TORRES-MÉNDEZ, G. “Mujeres Mayas-Kichwas en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y corazones”, en G. Torres-Méndez *et. al* (coordinación). “Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios”. Méxco: Red-IINPIM/Red Feministas Decoloniales.
- XÓN- RIQUIAC, M. J. (2014); “Revitalización de las epistemologías endógenas como proceso de reivindicación política de los pueblos indígenas”, en *Revista Ciencias*, No 111-112, Octubre.2013, marzo, México.

Un procedimiento pedagógico para maestrantes que investigan los movimientos sociales y las instituciones en el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos

A Pedagogical Process for the Students who Investigate Social Movements and Institutions in the Postgraduate Program of Latin American Studies

ALICIA E. EGUILUZ DE ANTUÑANO*

RESUMEN: Mi objetivo principal en este artículo es exponer cómo en el salón de clases, se revalorizan las experiencias instrumentales que cada maestrante posee y orientan hacia la estructuración de *un plan de análisis conceptual básico*. Se emplea, al inicio del proceso, el diálogo *cara-a-cara* en el que cada tesista va integrando un todo coherente con categorías y conceptos adecuados al objetivo de la investigación. Se plantea la hipótesis de que cuanto mejor comprenda cada individuo la potencia de cada instrumento, mayor será la eficacia en el uso del recurso tiempo y más pronta será la titulación.

PALABRAS CLAVE: *Discurso dialógico, educación superior, planeación analítica, estudios latinoamericanos, instrumentación.*

ABSTRACT: My main aim in this article is to lay out how in the classroom the instrumental experience each student possesses is revalued and oriented towards the development of a plan to *analyze basic concepts*. The procedure employed at the beginning of the exercise is a face-to-face dialogue so that everyone can implement instruments and use categories and concepts that suit the research objective. The author proposes a hypothesis that the better each individual understands the potential of each instrument, the greater their effectiveness in the use of time will be and the sooner they will finish their studies.

KEYWORDS: *Dialogic discourse, higher education, analytic planning, Latina American Studies, teaching, research instrumentation.*

RECIBIDO: 20 de enero de 2016. **ACEPTADO:** 15 de mayo de 2016

* Profesora en la maestría en la División de Estudios de Posgrado de la FCPyS <aletheialuz@gmail.com>.

El objetivo de este artículo es exponer sucintamente en qué consistió el trabajo realizado entre enero y mayo de 2014 en mi seminario/taller¹ avanzado de *Profundización en Teoría y Metodología de los Estudios Latinoamericanos*, nombre genérico al que se añade el subtítulo: *Estado y sociedad: instituciones, procesos políticos y movimientos sociales*. El procedimiento pedagógico que hemos desarrollado en las diez y seis sesiones de que consta el semestre, persigue la finalidad de afianzar un instrumental básico, útil para la terminación del libro-tesis y ulterior titulación temprana. Mediante el discurrir dialógico, inspirado en la metodología freireana (Freire, 1979) el colectivo de maestrantes pone en juego cara-a-cara habilidades adquiridas a lo largo de su escolarización, en particular durante la licenciatura. Estas destrezas sirven de base para elaborar un *plan de análisis conceptual básico* que está conformado por criterios cualitativo-explicativos que facilitan la organización coherente de las ideas, dinamizando así el proceso de la investigación. Los resultados de practicar la elaboración de tal *plan* han sido hasta hoy satisfactorios. Sin embargo, corresponde a las y los tutores decir la última palabra sobre la conducción del proyecto. Teniendo en mente lo expuesto, abordaré los siguientes temas en el orden en que se anotan: 1. Instrumentos adquiridos en la licenciatura y qué es el *plan de análisis* 2. Inducción del *plan de análisis* en el salón de clases 3. Resultados de la encuesta de opinión a los maestrantes; conclusiones y fuentes. Se incluye una tabla de componentes-guía para la elaboración de un proyecto y/o libro-tesis y un glosario de términos metodológicos.

1. INSTRUMENTOS ADQUIRIDAS EN LA LICENCIATURA Y QUÉ ES EL PLAN DE ANÁLISIS, DINAMIZADOR DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.-

Cada proyecto de investigación aceptado por el PPELA muestra satisfactorias destrezas lecto-escritoras adquiridas a lo largo de la licenciatura. No obstante, cada protocolo es sometido al discurrir dialógico para precisar mayormente algunos aspectos. Se espera poder afianzar prácticas adquiri-

¹ Un semestre doy a los recién aceptados en el Programa un taller y en el siguiente semestre organizo un seminario para los tesisistas que están por terminar la especialidad. En el primer caso se trabaja con los protocolos, proyectos o diseños de investigación, en el segundo, regularmente se trabaja con el material obtenido en el trabajo de campo y los avances logrados hasta ese momento. Mi formación metodológica se arraiga en el Instituto de Investigaciones Sociales de la (IIS) UNAM. Mi práctica docente abarca los últimos veinte años.

das, así como encontrar cauces para la elaboración de nuevos instrumentos de pesquisa social, tendientes a acelerar la terminación del libro-tesis en el tiempo institucional fijado.

Desde el primer día de clases tratamos pues, de elevar el nivel analítico-sintético de los proyectos, sobre los movimientos sociales y las instituciones nacionales y supranacionales surgidos en la región bajo estudio, precisando el *qué* investigan los maestrantes, lo cual es clave para determinar el *cómo* tienen que proceder para llevar a feliz término su especialización.

Una cualidad de los proyectos de investigación es que muestran un buen dominio lecto-escritor. Sin embargo, también es cierto que esta habilidad no se distribuye homogéneamente entre todas las personas. Hay un alto grado de variabilidad porque las experiencias están ancladas a escolarizaciones muy heterogéneas, donde la ejercitación de habilidades de escritura en lengua española son infrecuentes en muchas ocasiones. Los ejercicios escritos toman la forma de resúmenes, ensayos, monografías, informes de lecturas, comentarios, reseñas, informes de trabajo, tesis, tesinas, etcétera, en una amplísima diversidad de instituciones públicas y/o privadas dentro del territorio nacional y foráneo. En unas u otras escolarizaciones, las experiencias de escribir textos están determinadas por el lenguaje hablado, esto es, las y los productores de textos escriben, en general, como hablan: la costumbre dicta la norma. Esto significa que la cualidad expresiva y expansiva del lenguaje está articulada a reglas mecánicas (Cohen: 2007: 14) que no permiten a los practicantes operar en niveles de enunciación mucho más complejos, acumulativos e innovadores. En una palabra: escribir bajo el principio de la costumbre puede, en muchos casos, limitar la comprensión y la creación de conocimiento científico, que es un instrumento del entender y explicar la realidad propia y ajena. La costumbre mecanizada puede llegar a restringir el despliegue de habilidades combinatorias de las palabras (Cohen, 2007: 14) y, en consecuencia, su conversión en categorías y conceptos.

Las categorías son los conceptos más generales “que sirven para dividir, separar, clasificar y relacionar los objetos” (González Casanova, 1970: 35). No sólo sirven para facilitar esas funciones ordenadoras, sino que también señalan la cualidad esencial del sistema clasificador de conceptos, lo que equivale a determinar la causalidad de los fenómenos y procesos que vive una sociedad en relación a sus movimientos sociales y sus instituciones que condicionan las modalidades de comportamiento colectivo. De la selección de categorías y de su eficiente operación depende que el o la tesista se titule o no en el plazo fijado por la UNAM.

Cohen sugiere en su libro sobre redacción, que el uso mecánico de la lengua cesa cuando el individuo “aprende a reconocer la dinámica de sus propias palabras, cómo se relacionan dentro de la oración y por qué las organizamos de una manera y no de otra” (Cohen, 2007: 14). Reconocer la dinámica de las propias palabras es darse cuenta de que estamos operando con símbolos que, en las ciencias sociales se refieren a “agrupamientos cualitativos que corresponden a un “contexto” o “marco de referencia”, con características *selectivas* que es imposible eludir” (González Casanova: 1970: 22). La proposición anterior indica que el pensar no mecánico, sino inductivo-deductivo razonado, involucra establecer niveles de realidad representados en categorías y conceptos que obligan al discurrir, siguiendo normas (criterios) claras fijadas de antemano, esto es, dentro de un plan prefigurado. Esto involucra pensar y escribir bajo el principio de unidad temática. La unidad temática a propósito perseguida, implica conocer el significado, entre otras cosas, de todas y cada una de las palabras (conceptos) en sus relaciones con el resto de las que forman el marco de referencia. Aunque los proyectos presentados al PPELA son viables, porque las destrezas lecto-escritoras claramente se manifiestan, requieren de ajustes dirigidos a afianzar una instrumentación más fina y acabada.

La elevada diversidad de experiencias de escritura se origina en una variedad casi infinita de oportunidades de egreso desde multitud de licenciaturas, muchas de ellas del sector privado. Empero, predominan las instituciones donde se ejercita más la oralidad que los escritos; si acaso los programas ofrecen cursos de metodología de la investigación, éstos son deficientes. La mayoría de cursos de metodología de las ciencias sociales y humanidades muestran faltantes que no se analizan en esta oportunidad por falta de espacio. Existen omisiones porque se da por sentado que, con las reformas educativas en el nivel básico, han sido adquiridas destrezas, sobre todo lecto-escritoras, que ya no requieren repaso en la licenciatura, mucho menos en el posgrado. En el nivel superior muchos cursos de metodología no pretenden incrementar las destrezas disertantes, sino las descriptivas. Son “teoría sobre la teoría, en una magna explicación divorciada de los hechos, que finalmente, no conduce al conocimiento de la realidad sino a su manipulación” (León: 1988: 9); son propiamente “técnicas de investigación documental” lo que se enseña. En el ámbito educativo no oficial la capacitación persigue la finalidad única de preparar en “técnicas para la encuesta social”. En conse-

cuencia, la finalidad puramente “tecnológica” elude la impartición de temas estructurantes de una mentalidad analítico-sintética-crítica. Muchas veces los cursos que se ofrecen se ajustan a tendencias ideológicas de moda en las ciencias sociales que promueven las ideas “del que influye en la sociedad” (González Casanova y Roitman, 2006: 149) caracterizadas éstas por un sólo nivel de análisis, muy abstracto, que no ofrece matices, esto es, no se consideran los varios niveles de operación de estructuras y procesos socio-históricos. Los faltantes en esta materia se arraigan a la idea de que la metodología, donde entra el diseño de instrumentos de investigación científica, no es una disciplina en sí, sino sólo una técnica con valor muy secundario. Se ignora que la metodología potencia al pensamiento conduciéndolo al nivel científico. Se discrimina a la metodología al no entenderla en su valor equivalente al de la antropología, la sociología y demás campos del conocimiento.

Los proyectos de investigación aceptados por el PPELA permiten observar que la destreza lectora está desarrollada, dado que la lista de fuentes empleadas en la documentación de los escritos es suficiente. Sin embargo, las literaturas donde la juventud satisface sus inquietudes intelectuales no siempre señalan claramente con qué instrumental exponen sus ideas. Una insuficiencia es que las y los autores de esas fuentes usan vocablos sin definición. Caben pues, toda clase de interpretaciones de esos términos empleados en sus tratados. El sociólogo Hugo Zemelman estima que el modelo dominante en el campo del método aporta conceptos con vagos significados, sin que a veces tengan un fondo teórico; desconoce además, la dimensión histórica (Zemelman, 1994). Los términos pueden estar definidos, pero de acuerdo con una concepción muy personal de quien escribe, de modo que es difícil rastrear el origen empírico, de las categorías y conceptos que propone. Con ello, el uso de esas categorías por los estudiantes, está marcado por su falta de relación con las experiencias de quienes leen esos escritos. No obstante, el lenguaje “académico” de alta abstracción es empleado por los jóvenes para elaborar sus textos, pero sin comprender el significado profundo de lo que redactan. Una sintaxis y un lenguaje rebuscados en libros y artículos, impone obstáculos a la clara comprensión de un problema relacionado con la movilización de un colectivo o del comportamiento de una institución o programa. Muchos textos son descriptivos, de modo que no se comprende fácilmente cuáles son causas y cuáles son consecuencias. Es muy común que los libros y artículos en boga eludan el planteamiento del problema principal que afecta a

la sociedad bajo estudio. Con frecuencia se mencionan muchos problemas sin jerarquización. Si no es detectado el problema generador que da lugar a consecuencias negativas para la vida no puede haber solución, pero sí habrá crisis tarde o temprano. Schon apunta que el cuerpo de conocimiento que surja de la deliberación problematizadora debe ser construido porque no está en el dato de la realidad (Schon: 1999: 47). Por su parte, Zemelman asienta también que el modelo metodológico dominante generalmente plantea análisis sin síntesis, produce lecturas simplistas, descriptivas, emplea lenguajes rimbombantes, sigue rutas unidimensionales cuya finalidad es seguir una lógica institucional que obliga a aceptar conceptos y teorías establecidas que a veces son inútiles, porque no permiten explicar (Zemelman, 1994).

Lo expuesto hasta el momento indica que inducir ajustes a proyectos de investigación no resulta fácil. Es desafiar una tradición escolar, de no reflexión en colectivo, para revisar sistemáticamente y con profundidad un escrito y lo que se dice de ese escrito. El desarrollo de la tesis no es el único compromiso de los maestrantes. En los dos años de la especialidad cada tesista participa en una amplia variedad de actividades escolares que pueden involucrar o no, una estancia en el extranjero para realizar entrevistas y búsqueda de fuentes secundarias² Al final de dos años la tesis debe ser sometida a examen oral ante un jurado calificador, instancia que determina el otorgamiento del título de Maestro en Estudios Latinoamericanos.

La exigencia de escribir una tesis-libro académico, en las condiciones descritas puede parecer desproporcionada, si se considera que la gran mayoría de egresados de la licenciatura no ha publicado libros y/o artículos dictaminados por calificados profesionales de instituciones académicas. En consecuencia, exige un gran esfuerzo de parte del profesorado y de los maestrantes llevar a término los libros-tesis con los mayores estándares de calidad, en los recortados tiempos fijados por el Programa.

Notorio y loable es que cada tesista desarrolla un proyecto enteramente original, sin fuentes *ad hoc* que le apoyen, pues la documentación disponible en general, está dispersa. Si bien existen numerosos estudios de movimientos sociales, predominan los acaecidos en países individuales; lo mismo ocurre con los de instituciones nacionales. Las publicaciones acer-

² Las fuentes primarias son las originadas en entrevistas y en las observaciones directas efectuadas por quien investiga en el campo mismo donde se localizan las personas sujetas a investigación. Las tesis puramente teóricas emplean solamente fuentes secundarias, esto es biblio-hemerográficas; también se incluyen las originadas en archivos.

ca de instituciones supranacionales asentadas en la región experimentan idéntica característica: no constituyen estudios comparados. Es un gran mérito del Programa, pues, alentar el análisis comparativo de casos para nutrir el conocimiento sobre América Latina.

Otro desafío es que la gran mayoría de concurrentes al Programa debe realizar prácticamente un cambio de carrera que exige en consecuencia, el aprendizaje de una terminología diferente a la que han empleado en sus anteriores proyectos; el cambio de perspectiva a una latinoamericanista también ofrece escollos en cuanto al uso del método comparativo. Los libros-tesis comprenden, pues, tres niveles analíticos: uno general (en el nivel latinoamericano, global), otro menos general (representado en uno o dos países) y, finalmente, un nivel micro o local. La comparación pone frente a frente texturas histórico-sociales, geográficas, culturales, mentales, etcétera, destacando similitudes pero también marcadas distinciones entre objetos de estudio.

Todo esto debe ser tomado muy en cuenta por las autoridades evaluadoras y financiadoras. Deben comprender la enorme complejidad instrumental que involucra una especialización de esta naturaleza, que formalmente se lleva a cabo en un periodo relativamente corto. Quienes proponen eliminar del currículo la elaboración de una tesis de investigación, no han justipreciado la importancia que tiene para la formación intelectual y personal, el hecho de adquirir destrezas investigativas en las ciencias sociales. Formar mentes inquisitivas, críticas, innovadoras y disciplinadas, demanda la adquisición de habilidades que no nada más son las técnicas de citación de autores y yuxtaposición de párrafos, sino que involucra conocimientos operativos con teoría, técnicas de redacción de instrumentos para la investigación social (González, 1972: 6-17), filosofía, ética, historia, sobre todo, dominio de la lengua madre. Todos los programas educativos deben inducir la metodología de la investigación científica desde los primeros años del currículo, para acelerar la formación de cuadros tecno-científicos en todas las materias que fortalecen una sociedad moderna y democrática.

En mis muchos años de experiencia con estudiantes de nivel licenciatura he observado pobreza de práctica con la lengua escrita. Los errores más comunes son: uso de palabras cuyo significado no concuerda con el tema de que se habla; hay fallas de puntuación y sintaxis. En el nivel secundario y en el nivel medio superior es generalizado el desconocimiento

de los recursos editoriales, por lo que poco se aplican a los escritos letras cursivas, negritas, determinados tipos de sangrías, espacios, paréntesis, tamaños de letra diversos para destacar la importancia de una parte del texto, etcétera.

Lamentablemente, el grueso de los estudiantes ha tenido que recurrir al pernicioso método de *copiar y pegar* información de Internet, ante las exorbitantes exigencias que ha impuesto la autoridad al profesorado, consistentes en dar clases para “aprender a aprender”, lo que equivale a enseñar a investigar. Sin un conocimiento previo y profundo de lo que es el método científico esa exigencia ha resultado en un gran fracaso. Si la política educativa sigue como hasta hoy, continuará siendo un fracaso porque, la habilidad lecto-escritora en su orientación analítico-sintética no se logrará. La escasez analítico-sintética en la educación ha producido mentes indisciplinadas, rígidas, con grandes dificultades para acumular conocimiento, para descartar conocimiento inútil, para cambiar de un conocimiento a otro, para crear conceptos esto es, descubrir “nuevas estructuras, con el uso de la memoria y la imaginación, de las experiencias y los sueños” (González Casanova, 1998: 46). Establecer niveles de especificidad y generalidad conceptual y categorial, se incluye en la función del conocer y manipular el método científico, con fines de evitar o eliminar las causas de la miseria humana, lo que también involucra reconocer los errores propios y de quienes tienen a su cargo la toma de decisiones. Sin un dominio suficiente del método de la ciencia no es posible innovar y absorber, adaptando, nuevos saberes pertinentes a condiciones apropiadas. Cuando la habilidad analítica no es practicada suficiente y racionalmente las personas muestran dificultad para establecer y acatar reglas; si acaso memorizan las normas, no las aplican. El problema tiene amplias repercusiones no sólo en los estudios superiores, sino en la organización total de la vida ciudadana. A este fenómeno la gran política llama “desregulación”. En suma: a medida que el o la estudiante avanza en la escala formal de sus estudios, des-acumula experiencias lecto-escritoras. Bajo las condiciones descritas, no se pueden atribuir a la educación superior deserción, retraso en la titulación o egresados sin título. El problema, como se ha visto, es más grave.

El *plan de análisis conceptual básico* es un instrumental que produce documentos disertantes, es una ayuda que permite el repensar cómo organizar mejor los materiales de investigación sobre movimientos sociales

y las instituciones nacionales y supranacionales. Su elaboración produce sensaciones gratificantes³ porque su práctica abre la posibilidad de “jugar” con palabras para aprehender la realidad distante, acercándola a la comprensión del o la tesista. Los maestrantes ponen a prueba la potencia de sus propias facultades creadoras de ciencia social latinoamericana al convertir palabras en categorías y conceptos técnicos que le ayudan a esclarecer significados profundos, que atañen al diario vivir en las crisis en sus diversos contextos y niveles de realidad.

El método de enseñanza que propongo ha sido un medio eficaz para afianzar, en la mayoría de los casos, el instrumental conocido y con ello conseguir la reducción del periodo de entrega de la tesis. Está formado por cuatro componentes que necesariamente deben enlazarse unos a otros para formar un cuerpo ideológico, una matriz de conocimiento que puede ser representada en un formato editorial. Este plan señala el qué, cómo, por qué, quiénes, cuándo, dónde, para qué de los movimientos sociales y las instituciones latinoamericanas, que interesan a cada maestrante. Es pues, un instrumento formado a su vez, por cuatro instrumentos que son: 1) el título de la tesis 2) el objetivo principal 3) el planteamiento del problema y 4) la hipótesis. Estos cuatro componentes son fundamentales para responder la pregunta: ¿qué quiero saber sobre la realidad que he seleccionado? A medida que progresan las sesiones, los instrumentos en proceso de rediseño van logrando más potencia, al mismo tiempo que van aportando a las y los tesistas, una sensación de mayor seguridad en sí mismos. Este último aspecto es fundamental para el progreso de su investigación.

Desde los primeros pasos de la revisión quedan fijadas las categorías “madre”, que han de guiar todos los pasos de la investigación. Tales categorías forman familias conceptuales, genéticamente unidas en un todo, que sugiere la articulación entre palabras-conceptos-*hechos sociales*. Las operaciones racionales involucradas en la articulación están sujetas a dos tipos de normas: las gramaticales y las de la lógica formal-dialéctica. Al respecto de las normas gramaticales, Helena Beristáin en la introducción de su libro, *Gramática estructural de la lengua española* advierte que

³ En general son experiencias gratificantes, pero para algunos tesistas pueden ser en principio angustiantes, porque en pocas ocasiones los jóvenes han tenido la oportunidad de cuestionar a fondo sus ideas frente a otras personas. Otras razones pueden generar angustia, pero no entro en esta materia.

“Una lengua sin gramática sería un vasto almacén de signos incoherentes, imposible de memorizar y de organizar en categorías generales...[para un alumno que] ha vivido ...sirviéndose, bien o mal, del sistema de signos que constituye su patrimonio lingüístico, ha llegado el momento de que adquiera conciencia de las estructuras idiomáticas que constantemente utiliza, para que perfeccione, por fin, el instrumento imprescindible que le permitirá acceder a otra dimensión en el campo de las operaciones intelectuales, a ejercicios más sutiles y complejos del pensamiento” (Beristáin: 1975: XI).

Tales operaciones involucran también un trasfondo ideo-lógico que se manifiesta en el modo de articular las palabras-conceptos-categorías, representativos de los fenómenos que a cada sistema de ideas interesa conocer. Este asunto tiene muchas implicaciones que no discutiré en este artículo.

Cada tesista se involucrará tanto en la formulación de su plan de análisis como en el plan de los otros miembros del colectivo, practicará la técnica de convertir palabras en categorías y conceptos fundantes de la argumentación, sin los cuales no podrá encontrar soluciones a problemas expositivos de varias clases. El discurrir dialógico en colectivo no implica practicar la “lluvia de ideas” porque desde el comienzo del ejercicio disertante, se busca la fijación de categorías, esto es, de criterios rectores de la investigación. Estos criterios propician la concordancia entre palabras-conceptos-categorías, cuya finalidad es obtener un instrumento integrado. La integración se funda en el significado compartido de los términos que se emplean ya que “La comunicación de pensamientos entre las personas sólo es posible cuando al hablar emplean estas las palabras con un mismo significado” (Gorski, 1961: 76). De lo anterior se desprende la recomendación de usar siempre una variedad de diccionarios, como el *Larousse de la conjugación (Práctico, 1983)*. No olvidar los tesoros de la lengua, los de sinónimos y antónimos, los de etimologías, diccionarios de símbolos y de lenguas extranjeras. Además de éstos, es pertinente siempre consultar diccionarios especializados para tratar de encontrar una más exacta definición de términos representativos de fenómenos y procesos de la realidad, en el caso que nos ocupa, de los movimientos sociales y las instituciones. Las definiciones claras impulsan la investigación hacia delante facilitando la conversión de palabras comunes en lenguaje especializado, en lenguaje que indica relaciones causa-efecto.

El plan de análisis es un medio de expresión que intenta atender puntos de vista multiétnicos multidisciplinares y multinacionales, tomando en cuenta las virtudes y limitaciones comunicativas del español. Los idiomas hablados por estudiantes formados en comunidades y regiones originarias, son un desafío para la ciencia de lo social dominada por los modelos hegemónicos, porque éstos ignoran las posibilidades y las necesidades de conocimiento de aquellos estudiantes, desde sus particulares puntos de vista. El hegemonismo también ignora las aportaciones que los hablantes de idiomas indígenas pueden hacer a la educación superior. Todas y todos juntos podemos deliberar acerca de las preocupaciones que nos unen y de las diferencias que nos caracterizan. Nos interesa saber cómo ellos “han desmenuzado y criticado los mitos y dogmas impuestos por la cultura y la clase dominante [...] la articulación de los proyectos y procesos de lucha cotidiana y de lucha política, social, cultural, económica, y la superación de los falsos conceptos” (González Casanova, 1998: 45) Su bilingüismo y su trilingüismo pueden extender posibilidades analíticas y sintéticas al español académico, mediante la conformación de un colectivo totalmente incluyente en el salón de clase.

Lo anteriormente consignado no expone por completo las implicaciones para la juventud, de un querer y no poder fácilmente hacer suyo el conocimiento, para comprender con profundidad su realidad y explicarla. Esto se debe a que el deslinde entre ciencia y experiencia no ha sido enseñado. A este problema se asocia el que el doctor Ramón Peralta y Fabi expone: los jóvenes no saben pensar lógicamente (Poy, 2008)

Los reformadores de la educación en México quieren hacernos creer que si la educación es modernizada sus beneficios impulsarán al sistema económico. Pero no admiten que el sistema económico es un fracaso porque no capitaliza a las estructuras internas, por el contrario, las está destruyendo. Someter a los productores de conocimiento a un control férreo, tanto ideológico como laboral, es poner un freno a la creatividad en beneficio de los países más capitalizados, cuyas economías se desploman con gran frecuencia. Asistimos hoy a la ruina del sistema educativo heredado del cardenismo, impulsor del Estado de Bienestar. ¿Qué hacer en las condiciones expuestas? El apartado que sigue trata de la forma práctica en que opera el procedimiento pedagógico que induce la elaboración del *plan de análisis conceptual básico*.

2. INDUCCIÓN DEL PLAN DE ANÁLISIS EN EL SALÓN DE CLASES

Antes de ilustrar cómo se desenvuelve el discurrir dialógico en colectivo, es pertinente señalar quiénes participaron en este ejercicio. Hubo ocho maestrantes⁴ inscritos en mi seminario. Seis de ellos cursaban el cuarto y último semestre de la especialidad, por lo que ya habían realizado su trabajo de campo en el extranjero. Los países objeto de estudio fueron: Perú, Chile, Argentina, El Salvador, Guatemala y Brasil. Las problemáticas bajo estudio fueron: combate a la pobreza, movimientos contrahegemónicos, jóvenes en resistencia, nuevas clases sociales, solidaridades urbanas en resistencia, educación alternativa, colonialidad *versus* colonialismo y minería a cielo abierto.⁵

La revisión del título consistió en sopesar el valor de cada palabra, en cuanto a su significado individual y poder integrador, al conjunto de términos seleccionados que componen el sistema social bajo análisis. Cada integrante del grupo participó en este ejercicio de categorización, crucial en la etapa inicial de la investigación (González Casanova, 1970: 25). Por ello “el Título es Todo”, en la pedagogía que propongo.

Durante este proceso de discurrir lógico se pone al descubierto que no se trata de redactar un texto usando palabras, sino que se trata de operar con palabras, convertidas en categorías y conceptos, un instrumento de precisión. La selección de categorías y conceptos establece los límites y potencias del universo de estudio. Involucra un esfuerzo de abstracción en el que entra en juego la interpretación del sistema social, la ideología, que orienta en un sentido específico el significado y articulación de los conceptos al estudiar las instituciones y los movimientos sociales. En el encabezado las categorías y conceptos enuncian niveles de la investigación, del más general al más empírico, proceso que en la jerga estudiantil se llama “aterrizar” la investigación.

Aterrizar alude a un ejercicio intelectual que consiste en identificar los niveles de realidad en que opera el cambio sociohistórico. Las categorías

⁴ Los nombres de los integrantes fueron: Hilda Caballero Aguilar, Claudia I. Olvera Sule, Aurora R. de la Rosa Zapata, Rosa M. Sánchez Pacheco, Ernesto Flores Escareño, Óscar Angulo Castillo, Marco A. Velasco Morales, Luisa C. Vega Rivas. En este artículo he tomado en cuenta los trabajos escritos de cinco tesis seleccionados al azar, por carecer de espacio suficiente para examinar todos los casos, pero deben ser reconocidas las aportaciones de los ocho integrantes del seminario en la revisión de todos los protocolos.

⁵ Hacia la mitad del semestre tres maestrantes enfermaron, por lo que tuvieron que inasistir al taller, aunque hubo comunicaciones por Internet.

son abstracciones que representan la máxima generalidad, la universalidad de un fenómeno o proceso, denotan también el carácter esencial de una sociedad. Los conceptos en cambio, representan fenómenos de menor generalidad, con respecto a las categorías. Los conceptos registran realidades concretas, individuales, inmediatas, digamos *visibles*; representan variaciones originadas en condiciones históricas particulares; representan fenómenos empíricos, realidades que se muestran en forma de *hechos sociales*, experimentales, esto es, *prácticas sociales* como por ejemplo, las movilizaciones colectivas contestatarias, animadas por algún motivo y a las cuales podemos observar en calles y plazas.

Cada variación observable contiene, por pertenecer a un cierto tipo de procesos generales, la esencia de la sociedad, pero al mismo tiempo, presenta singularidades que la distinguen de otras de aspecto similar. Las variantes no eliminan la cualidad esencial de la categoría, sino que pueden mostrar solamente su debilidad o afirmar la esencia de la sociedad, con diferentes grados de potenciación.

Si bien es cierto que los maestrantes son capaces de elaborar un título para su proyecto, no en todas ocasiones precisan en el mismo encabezado, la relación estructural que existe entre el estudio de caso o los estudios de caso y el o los fenómenos generales, contextuales, a considerar. Dicho con otras palabras, en el título debe quedar claro qué categoría será eje de la investigación, qué palabra clave, qué término “madre”, qué *palabra generadora* de conceptos, al modo freireano, (Escobar, 1985: 99) impregnará con su esencia el análisis de las prácticas sociales colectivas, hechas movilización política o institución de Estado/s.

En este apartado presento los resultados obtenidos por cada tesista. En primer término expongo de cada instrumento, la primera versión lograda antes del discurrir dialógico; en seguida se apunta la versión final tras la discusión en clase. Al pie de cada plan de análisis hago un somero comentario.⁶

TESISTA I

Primera versión del título: *Una evaluación crítica de las políticas de combate a la pobreza desde la teoría de la marginalidad social. México y Argentina, 1990-2012.*

⁶ Alguna/os tesistas no presentaron la primera versión, sino la final.

Versión final del título: *Una evaluación crítica de las políticas de “combate a la pobreza” desde la teoría de la marginalidad social. México y Argentina, 1990-2012.*

Primera versión del objetivo: Realizar una crítica teórica desde la marginalidad social, de las actuales políticas de combate a la pobreza, considerando los aspectos histórico-estructurales de la región latinoamericana y el enfoque hegemónico que las inspira, como parte de las políticas neoliberales aplicadas en América Latina. Mediante un análisis comparativo entre México y Argentina establecer las divergencias y encuentros, para desentrañar los aspectos prevalecientes en la concepción, diseño, operación y evaluación de las políticas de combate a la pobreza.

Versión final del objetivo: Realizar una crítica teórica de las políticas de “combate a la pobreza” en América Latina, a partir de la teoría de la marginalidad social, para desentrañar las concepciones que las fundamentan y explicar el por qué del nulo impacto que han tenido a la luz de los resultados reportados por instituciones y organismos nacionales e internacionales.

Primera versión del planteamiento del problema: Aspectos cuantitativos: la “extensión de la pobreza”. El Informe sobre Desarrollo Humano, 2011, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), ratifica a América Latina como la región más desigual del mundo en la distribución del ingreso, y el reporte Panorama Social de América Latina, 2010, de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), señala que en la región 32.1% de la población se encuentra en una situación de pobreza y el 12.9% en condición de indigencia. A pesar de que los programas sociales impulsados por los gobiernos, desde principios de los años 90, establecieron entre sus objetivos disminuir la pobreza, a más de veinte años de su operación podemos constatar que dichos objetivos no se han cumplido”.

Versión final del planteamiento del problema: Con el despliegue de la fase neoliberal del capitalismo, que se caracteriza por la globalización económica, hay una generalización de la pobreza no sólo en América Latina, sino a escala mundial porque las políticas de “combate a la pobreza” no inciden en reducirla, y menos en eliminarla, ya que se fundan en una visión hegemónica que parte de una doble falacia conceptual, desde que se definen las causas y se diseñan las propuestas de solución, lo que se traduce en un incremento de la población en condiciones de marginalidad, que

alcanza cifras inaceptables en países como México y Argentina a pesar de que reportan tasas moderadas de crecimiento económico.

Primera versión de la hipótesis: Las políticas públicas de combate a la pobreza, instrumentadas en nuestro país desde la década de los años 90, han fracasado debido a que no inciden en los factores estructurales que determinan las condiciones de marginalidad de grandes sectores de la población, pues desde su diseño se establecen divergencias, que se originan desde las concepciones y definiciones del problema a resolver y se acentúan durante la gestión, operación y evaluación de los programas.

Versión final de la hipótesis: Si se retoma la teoría de la marginalidad social para el análisis de la política social actual (neoliberal), de “combate a la pobreza” se podría superar la doble falacia conceptual desde la que se determinan las causas de la pobreza y se proponen las soluciones, pues dicha política no ataca ni reduce, en países como México y Argentina, las causas estructurales que la generan

Comentario.- Desde la formulación del título se observa un alto grado de integración categorial-conceptual, que se refuerza con los juicios expuestos en el resto de los instrumentos. Esto fue posible dadas las experiencias de investigación adquiridas en un instituto de la UNAM. En el título queda articulado estructuralmente el nivel general de la investigación (marco teórico representado en la política pública de los Estados mexicano y argentino, en el aspecto de marginalidad social). El nivel particular está representado por los datos empíricos: estadísticas oficiales sobre pobreza. De igual forma, el encabezado anuncia el método comparativo a emplear y explícita, simultáneamente, la *espacialidad* de la investigación: México y Argentina dentro de la región latinoamericana. Precisa la *temporalidad*: 1990-2012 (periodo en que las políticas neoliberales se afianzan en la región). El objetivo principal es esclarecedor en cuanto que establece el compromiso de someter a crítica la teoría hegemónica de la marginalidad social de combate a la pobreza. El planteamiento del problema está referido a la doble falacia conceptual (causa) que no combate sino que generaliza la pobreza (consecuencia) en contextos de crecimiento económico. Así, el proyecto se propone indagar cuál es la doble falacia conceptual en la teoría de la marginalidad social de combate a la pobreza y hasta qué punto son operantes, específicamente, en una y otra realidad: la mexicana y la argentina. La hipótesis final contiene la frase: “Si se *retoma* la teoría de la marginalidad social...”, pero más bien debió emplear uno de los términos: redefine, reformula, corrige, reenfoca o rediseña”, ya que *retomar*,

en el caso concreto de esta investigación, es volver a tomar, usar de nuevo algo que no ha dado los resultados formalmente deseados. El proyecto hasta aquí comentado fue uno de los mejores porque desde el inicio de las sesiones, ofreció a discusión un instrumental muy completo y bien orientado acerca de las categorías y conceptos a utilizar.

TESISTA II

Primera versión del título: *Diálogo y crítica en las ciencias sociales latinoamericanas. Revisión al concepto colonialidad del Grupo Modernidad/Colonialidad desde la elaboración teórica de Pablo González Casanova.*

Versión final del título: *Hacer una revisión, desde la perspectiva de la teoría crítica latinoamericana, de los conceptos Colonialidad del Poder en Aníbal Quijano y Colonialismo Global en Pablo González Casanova, como enfoques explicativos de la compleja realidad social latinoamericana, a partir de tres elementos del análisis conceptual: simetría social, transformación histórico-social de las estructuras de poder y explotación; el tema de la objetividad y el papel del investigador en las ciencias sociales.*

Versión final del planteamiento del problema: El autor hace un listado de problemas: a) nula o poca información en los planteamientos de los autores sobre los elementos que usará para hacer el análisis (por ejemplo, que alguno (o ambos) de los autores no aborde el tema de la objetividad en las ciencias sociales) b) formulaciones diferentes sobre la problemática latinoamericana con relación a un poder de dominación y explotación c) diferente proceder metodológico en torno a las variables que son consideradas para dilucidar la situación latinoamericana. Así como importancia (jerárquica) dada a cada una de esas variables en el análisis en conjunto d) Caracterizaciones diferentes de lo latinoamericano así como sus formas de lucha para lograr una autonomía en el contexto internacional e) diferencias en la forma en la que cada autor concibe el cambio social vinculado con el papel de las ciencias sociales y el trabajo de investigador en este campo de estudio.

Versión final de la hipótesis: Si se genera una revisión de las categorías *Colonialidad del Poder* en Aníbal Quijano y *Colonialismo Global* en Pablo González Casanova, desde la perspectiva de la teoría crítica en las ciencias sociales latinoamericanas será posible determinar los alcances, límites y profundidad de estas propuestas como explicaciones de la realidad social de nuestra región.

Comentario.- La primera versión del título sugiere un interés de investigación que sobrepasaría con mucho el tiempo de entrega de la tesis previsto por el Programa. Revisar un concepto producido por un colectivo académico, desde el punto de vista de un autor que es Pablo González Casanova, del cual no es claro si pertenece a ese grupo académico o no, es una tarea que podría llevar varios años. En la versión final del título el *qué* de la investigación es claro. Sin embargo, el programa de análisis de tres elementos conceptuales no debió ser incluido. En el “casillero” de “metodología” o “propuesta metodológica” habrían quedado mejor.

Respecto a la versión final del planteamiento del problema el/la tesista elabora una lista de problemas porque no logra jerarquizar cuál es la dificultad principal que entraña para la realidad latinoamericana la revisión de dos categorías, aparentemente incomparables, a la luz de la teoría crítica. No obstante, hay progreso que refleja mayor sistematicidad cuando presenta la información empleando la forma de incisos. La versión final de la hipótesis cumple con la debida estructura que hace de este instrumento un impulsor de la investigación. Condiciona la solución del problema siempre y cuando sea empleada en el análisis “la teoría crítica de las ciencias sociales latinoamericanas [causa] para determinar los alcances, límites y profundidad como explicaciones [consecuencias] a la realidad social de nuestra región”. Se aprecia el esfuerzo ordenador de la persona maestrante.

TESISTA III

Primera versión del título: *Conflictos socioambientales a consecuencia de la minería en América Latina: desplazados ambientales y violencia.*

Versión final del título: *Crisis, innovaciones tecnológicas y el boom del oro en Centroamérica: el caso de la mina transfronteriza Cerro Blanco y comunidades en resistencia en Guatemala y El Salvador.*

Primera versión del objetivo: Profundizar la reflexión en el estudio de la lucha y resistencias por el territorio que libran las comunidades en El Salvador y Guatemala a través del análisis de la técnica en el proceso productivo y la demanda de oro para el desarrollo técnico capitalista como control del territorio. En donde la técnica parece ser un elemento clave en la destrucción del territorio para su propia reproducción.

Versión final del objetivo: Encontrar los elementos que justifican la demanda de oro en tiempos de crisis económica, para entender la configuración de los movimientos sociales y su resistencia ante la minería aurífera.

Primera versión del planteamiento del problema: La presente investigación estará enfocada en el fenómeno de la minería metálica con énfasis en la extracción de oro y sus efectos en la región centroamericana, en específico en Guatemala y El Salvador en tiempos de posguerra, países que les traspasa una franja rica en oro, que fue bautizada por la empresa transnacional minera Pacific Rim, como Cinturón de Oro.

Versión final del planteamiento del problema: El discurso oficial anuncia lo estratégico del oro como salvataje económico en tiempos de crisis, pero lo que se incentiva es el proceso extractivo aurífero. Sin embargo, esta práctica propuesta como superación de la crisis económica crea y/o agudiza otras crisis: ecológica, energética y alimenticia.

Primera versión de la hipótesis: El perfeccionamiento técnico y las innovaciones tecnológicas en el extractivismo como apropiación de la naturaleza en donde violentamente se le arrebató a las comunidades sus propios procesos de reproducción. Resaltando el papel de la minería metálica como generador de los llamados conflictos socioambientales; que a su vez activa movimientos sociales que pretenden generar alternativas socialmente justas.

Versión final de la hipótesis: En momentos de crisis económica se acentúa la profundización de otras dimensiones de esta crisis como la ecológica, energética y alimenticia, las cuales fungen como detonantes para la explosión de movimientos sociales.

Comentario.- El primer título es muy general; está muy sesgado hacia la enunciación de consecuencias sin causalidad. No hay todavía un centramiento en el *qué* de la investigación sobre América Latina. Tampoco en la versión final aparece el *qué* pretende saber quien investiga. No obstante, se nota una mayor complejización al enunciar aspectos antes no considerados. En la primera versión del objetivo ya afloran cuestiones clave para entender *qué* interesa investigar esencialmente: la tecnología en el control y la destrucción del territorio. En la segunda versión del objetivo se perfila ya lo central: argucias que justifican la extracción de oro en medio de una crisis económica y la ocurrencia de movimientos sociales. Primera versión del planteamiento del problema: el planteamiento es más completo aunque todavía el *qué* no aflora. En la versión final del planteamiento del problema el autor o autora parece haber encontrado el *qué* de su proyecto de investigación. Sugiere que el discurso oficial, amañado en favor de la extracción de oro como justificante para detener la crisis económica,

oculta las verdaderas intenciones de grupos contrapuestos, generando consecuencias destructivas para los ecosistemas y movimientos sociales. La primera versión hipotética destaca dos aspectos del *qué* de la pesquisa que son: la violencia destructiva contra la naturaleza y la privación a las comunidades humanas de sus medios de reproducción social. Finalmente, la segunda versión de la hipótesis no agrega nada nuevo a lo expuesto anteriormente. La redacción no corresponde técnicamente a la forma hipotética. Ambas versiones son más propiamente tesis (aseveraciones que no se comprueban) o conclusiones (aseveraciones desprendidas de premisas). Sin embargo, la/el autor ha logrado en el curso del discurrir dialógico, precisar por medio del lenguaje escrito, el *qué* está investigando. Ha conseguido en diversas etapas, integrar un cuerpo teórico, aunque todavía fragmentado, no obstante útil para avanzar en la elaboración de su obra. El peso de la tradición analítica es muy fuerte, de manera que la habilidad sintetizadora se va logrando poco a poco.

TESISTA IV

Primera versión del título: *Organización productiva y organización social. Hacia la concreción de alternativas en sectores productivos solidarios urbanos.*

Versión final del título: *Economía solidaria y organización popular en la construcción de resistencias urbanas: la comuna urbana “Dom Helder Camara” en Sao Paulo y la Unión de Vecinos en la Ciudad de México.*

Primera versión del objetivo: Reconocer las conformaciones del “bien vivir” en comunidades urbanas para identificar estrategias de acción, metodología y otros elementos que contribuyen a la generación de nuevas relaciones como alternativa al sistema capitalista actual.

Versión final del objetivo: Analizar los procesos de construcción de alternativas urbanas en el contexto neoliberal donde nuevas prácticas sociales se conforman para crear nuevas racionalidades. Analizar cómo descubrieron ambos colectivos las buenas prácticas solidarias que han transformado sus vidas y las de su entorno social inmediato, en medio de la crisis impuesta por el neoliberalismo. Identificar en las prácticas solidarias urbanas en las cuales el “bien vivir” es factor en la construcción de nuevas relaciones sociales en Sao Paulo y la Ciudad de México.

Versión final del planteamiento del problema: En el contexto neoliberal el surgimiento de nuevas prácticas económicas y relaciones sociales

es cada vez más tangible, sin embargo, la lucha que estos movimientos tienen que enfrentar, los día a día para no desaparecer <sic>. Por lo tanto, la identificación de las condiciones políticas, sociológicas, culturales y sociales específicas de estos movimientos, nos permitirán trazar el camino del cambio social que han experimentado estas comunidades en la lucha por su autonomía y soberanía.

Primera versión de la hipótesis: A partir del examen de otras experiencias de colaboración con grupos de organización productiva alternativa, es posible reconocer que existen distintos medios de trabajo y producción para crear otros modos de sustento, a través de la creación de lazos de trabajo con vecinos, familia y amigos en la actividad laboral.

Versión final de la hipótesis: Las formas de organización en las ciudades corresponden a una configuración específica en relación al contexto político, cultural y económico de cada entorno. De la misma manera, se puede decir que la emergencia de estos movimientos ya significa la punta de lanza para crear una nueva racionalidad, sin embargo la permanencia de ellos representa una lucha constante con el sistema en que se desarrolló que amenaza su existencia de varias maneras, intentando sabotearlos y frenar sus medios de búsqueda de su propia soberanía o Bien Vivir.

Comentario.- El primer título es demasiado general. Mucho se aclara en la versión final del título donde precisa la intención esencial de la investigación, esto es el *qué* interesa saber. El *qué* es la construcción de resistencias alternativas de dos grupos urbano-populares en México y Brasil. La primera versión del objetivo ahonda en lo planteado anteriormente: Trata de identificar estrategias de acción a las capitalistas para el Bien Vivir, en una economía solidaria. La versión final del objetivo constituye un avance mayor porque precisa el *para qué* de la investigación. La/el autor/a se propone observar en los colectivos la creación de nuevas racionalidades inductoras de “buenas prácticas solidarias”, frente a las presiones del sistema. La versión final del problema sugiere que es la *resistencia para no desaparecer*, de los movimientos solidarios. En la primera versión de la hipótesis destaca distintos métodos de trabajo solidario con vecinos, familia y amigos. Versión final de la hipótesis: señala que la nueva racionalidad que traen consigo los movimientos sociales urbanos es base para crear una nueva racionalidad, siempre contrariada por el sabotaje que ejerce el sistema, contra los deseos de soberanía popular. Aunque la/el maestrante no logra consolidar un cuerpo integrado de ideas, sí consigue avanzar clarificando partes que constituirán la argumentación. En la hipótesis se

diluyen varios planteamientos que ya se habían aclarado, aunque agrega elementos que no estaban considerados en la redacción anterior. La primera y la segunda versión hipotéticas más bien son aseveraciones que no impulsan la investigación hacia delante, porque no sugieren duda, condición, posibilidad o probabilidad. Es difícil comprender por qué algunos/as maestrantes se resisten a elaborar un instrumento de investigación como la hipótesis, que exige una redacción que indique incertidumbre. Es cierto que la hipótesis contiene la idea de suposición, por lo tanto el fraseo, debe explicitar esta intención por medio de expresiones tales como: “Podemos suponer que...” O bien “Una posible explicación es...”.

TESISTA V

Primera versión del título: *Nuevas clases medias y neoliberalismo en América Latina: aportes teóricos para la construcción de un sujeto. Aproximaciones desde la experiencia chilena (1990-2012)*.

Versión final del título: *La formación de las clases sociales en un contexto de neoliberalismo maduro: el estudio de las nuevas clases medias en Chile (1990- 2012)*.

Primera versión del objetivo: Comprender cuál es el contexto en el que se acuña y configura el sujeto *Nuevas Clases Medias*, como actor protagónico de la viabilidad del modelo político/económico/social vigente en la región, desde la experiencia chilena.

Versión final del objetivo: Formular una propuesta conceptual de las *nuevas clases medias*, a partir del estudio del caso chileno, enfatizando los efectos que el neoliberalismo ha tenido sobre la estructura social y la formación de las clases, a modo de crítica a la producción intelectual previa sobre el tema.

Primera versión del planteamiento del problema: A través de la observación de las variables que son comúnmente más consideradas en las investigaciones sobre clases medias –consumo, vulnerabilidad, meritocracia y gobernabilidad es posible establecer una relación directa entre neoliberalismo, democracia y Nuevas Clases Medias en América Latina.

Versión final del planteamiento del problema: El problema de mi investigación es que, en los últimos años, ha existido una importante difusión discursiva sobre la expansión de las “nuevas clases medias” en América Latina. Dicho discurso ha sido apropiado y utilizado políticamente como

una suerte de apología del neoliberalismo. Sin embargo, dentro de la producción intelectual sobre el tema, se presentan análisis poco críticos y descontextualizados sobre la aparición de dichos sectores: el análisis del sistema de clases sociales en Chile en particular y en Latinoamérica en general, adolece de serias limitaciones de enfoque.

Primera versión de la hipótesis: La instauración de las políticas neoliberales han implicado un cambio significativo en la estructura social.

Versión final de la hipótesis: Si bien el ideal del neoliberalismo es constituir en el mundo una sola clase media sustentante de una sola teoría explicativa de su muy privilegiada situación, en los países emergentes latinoamericanos como Chile, la realización de este ideal no se ha concretado porque los productos intelectuales del poder no alcanzan a explicar cabal y profundamente la complejidad de las clases sociales en el devenir del neoliberalismo transformador en ese país y en Latinoamérica como un todo.

Comentario.- La primera versión del título contiene acertadamente el *qué* de la investigación: construcción de un sujeto llamado nuevas clases medias. Este centramiento en el *qué* se refuerza en la segunda versión del título. En la primera versión del objetivo enuncia un concepto no considerado en el título, es el *protagonismo de las nuevas clases medias* en la promoción del neoliberalismo. La segunda versión del objetivo ofrece otro concepto que abunda en el *qué* de la pesquisa: crítica a la producción intelectual chilena. En la primera versión del planteamiento del problema se observa la adición del concepto democracia en América Latina asociada a las nuevas clases medias. La versión final del planteamiento del problema alude a la utilización política del discurso académico sobre las nuevas clases medias en el neoliberalismo, sin aportar datos duros que fundamenten la validez de este discurso. La primera versión de la hipótesis es excesivamente general y se desvincula del planteamiento del título. La versión final de la hipótesis reformula a la anterior confirmando el carácter simplista de los “productos intelectuales” que aparentemente, pretenden sustentar el éxito del neoliberalismo, gracias a la promoción de las nuevas clases medias. Añade un concepto nuevo referido a la intención niveladora del neoliberalismo de construir: una sola clase media-una sola teoría explicativa de la estructura social.

El discurrir dialógico ha ido revelando gradualmente, las intenciones explicativas de quien investiga un problema social relativo a los movimientos sociales y las instituciones. Si en el camino del discurrir hay vacíos y plenitud, saltos y estatismos, cambios de un nivel a otro sin que

medie un puente, en el intento de formar una argumentación firme, es todo ello completamente normal en esta etapa de la formación científica de jóvenes especialistas en los estudios latinoamericanos. Por lo tanto, es loable el entusiasmo con que se dan a la difícil tarea integradora de un cuerpo de conocimiento, aplicando los variados instrumentos que la experiencia les incita a formular.

Ha llegado el momento de anotar el lugar que ocupa el *plan de análisis* en el cuerpo del libro-tesis. Una vez que el *plan* ha sido formulado, hasta donde el tiempo y las experiencias de abstracción alcanzan, el o la tesista convierte ese *plan* en una guía de investigación. Quien investiga debe consultar constantemente su guía de investigación para orientar la disertación correctamente. A su vez, tendrá que hacer pequeños ajustes a la guía en las diferentes etapas de ejecución. Uno de los ajustes consiste en reemplazar palabras de vago significado por conceptos más precisos. Otro ajuste consiste en incorporar información recién descubierta que contribuye a afirmar el sentido total de lo que se sabe. Los ajustes no deben ser mayores, sino de detalle. Al final de todo el proceso indagatorio el autor podrá elaborar una síntesis razonada, tomando en cuenta su guía de investigación la cual es en sí una síntesis del todo lo que comprende la investigación. Esta síntesis se inserta en la introducción en el primer párrafo o donde se crea más conveniente. Bastarán unos ajustes a la redacción para convertirlo en síntesis razonada. Para plantear las conclusiones se podrá contar con el mismo instrumento., incorporando los ajustes que convengan.

3. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE OPINIÓN A LOS MAESTRANTES.

Pregunta: Si consideras que es útil elaborar un plan de análisis conceptual, di por qué.

Respuestas: 1. “Es muy importante para el desarrollo de la investigación la elaboración del plan de análisis conceptual, es una materia que debiera ser impartida para primer semestre. Facilitaría enormemente la escritura de la tesis y ayudaría a la eficiencia terminal del posgrado. Definir conceptos, priorizarlos y problematizarlos es básico para comenzar la escritura de la tesis”.

2. “Es útil en la medida en que permite sistematizar una propuesta de investigación. Se trata de un recurso metodológico que permite delimitar

e integrar una serie de información y en ese sentido favorece un procedimiento para la investigación”.

3. “Mediante la elaboración del plan de análisis conceptual desarrollas una idea integral de lo que quieres hacer en la tesis; te permite consolidar una guía concreta de lo que va a implicar la reflexión sobre la temática propuesta”.

4. “Claro que lo considero útil. En una investigación cometemos el error de hacer análisis de distintas realidades, a veces sin tener la capacidad de explicarlas para hacerlas llegar a más personas con información accesible. Sin embargo, no es el único beneficio pues, con un plan de análisis conceptual, las ideas estarán más claras e indicarán el camino certero para la investigación”.

Pregunta: ¿Qué ha sido para ti el plan de análisis conceptual?

Respuestas: 1. “El plan de análisis conceptual ha dado orden y claridad a las ideas a desarrollar durante la investigación. El cuidar y pensar detenidamente la relación de los cuatro puntos básicos ayuda a centrar y no dispersarse en las distintas temáticas que aborda la investigación”.

2. “Una herramienta metodológica que permite tener claridad y orden con respecto a un trabajo que parte de inquietudes propias de la “curiosidad” científica. Siendo, a veces, tan amplia la curiosidad y preguntas a responder, es necesario llevar a cabo un proceso de discriminación para avanzar, lo contrario obligatoriamente llevaría a dar vueltas en círculo”.

3. “Ha sido un mapa conceptual que permite tener una idea general del problema a abordar y las articulaciones entre las diferentes categorías que se analizarán”.

4. “Pues aparentemente tenía un avance substancial de la tesis y ya una definición clara de lo que constituiría mi investigación, sin embargo, no fue sino hasta cuando llevé a cabo el plan de análisis conceptual que entendí la relevancia de la metodología y eso, por lo tanto me ayudó a que los conceptos e ideas principales estuvieran claros y, por tanto, facilitar la producción del resto del documento de tesis”.

Pregunta: ¿Diseñarás un plan de análisis conceptual para futuros trabajos?

Respuestas: 1. “Creo que el análisis conceptual funciona muy bien para puntualizar la temática que se quiere abarcar y sintetiza de manera creativa el objetivo de la investigación. Sí usaría el análisis para futuros trabajos, facilita el trabajo de redacción más que dificultarlo, sin quitarle complejidad”.

2. “Viendo lo útil que es, diseñaría diversas propuestas de análisis conceptual, asumiendo que quizá no podría dar seguimiento a todos ellos. Se trata, como dice W. Mills de tener notas sueltas sobre inquietudes propias de la imaginación sociológica. Toda inquietud debe considerarse para, llegado el momento, buscar posibles conexiones entre lo que se investiga propiamente dicho, con ideas sueltas”.

3. “Definitivamente sí, porque es necesario tener claro el objetivo de lo que quieres hacer, considero que te ayuda a darle coherencia al trabajo. Además de que lo hace más integral”.

4. “Sin duda, comprendí que aplicar y diseñar un plan de análisis conceptual para futuros trabajos es indispensable para que la formulación de ellos sea simple y la accesibilidad del contenido esté disponible a quienes lo lean o escuchen. De hecho, el mes próximo presentaré una ponencia que estoy formulando a partir del plan de análisis”.

Pregunta: ¿Enseñarías a otras personas a diseñar un plan de análisis conceptual?

Respuestas: 1. “En lo personal me cuesta un poco la docencia, pero efectivamente haría el intento de explicar el plan de análisis, a los o las compañeras que se encuentren trabadas en ese primer paso de la investigación”.

2. “Sólo lo enseñaría a quienes muestran tener problemas en su proceder metodológico en una investigación. Requiere a la vez seguir practicando el diseño de análisis conceptual para poder enseñarlo, es decir, una vez que lo he dominado a través de la práctica”.

3. “Sí, pues una vez que tienes claro el planteamiento del problema, el objetivo y la hipótesis delimitas el material que utilizarás para el análisis y eso evita que te disperses en la revisión documental”.

4. “Hace poco me encontré con un compañero del posgrado de Diseño, quien me contó tener problemas con su tutor y por tanto, con su tesis. Además de la presión de terminar el documento al mismo tiempo que sus créditos, le ofrecí que platicáramos para ver si podemos realizar un plan de análisis conceptual y ayudarlo a terminar”.

Pregunta: ¿Qué dificultades ofrece diseñar un plan de análisis conceptual?

Respuestas: 1. “La dificultad es tener que pensar profundamente los conceptos a utilizar, pensar en los objetivos y priorizarlos, complejizar y problematizar cada punto de la investigación. Es un gran esfuerzo mental

el pensar y repensar la exactitud y el orden de las palabras y conceptos a utilizar, para que sirva de guía efectiva a lo largo de toda la investigación”.

2. “Se necesita una revisión continua de los elementos que lo conforman y ver que hay congruencia entre los elementos. Puede llegar a ser tedioso, pero una vez elaborado es más fácil llevar a cabo la investigación pues ya se tiene seguro el camino a seguir”.

3. “Plantear ideas claras, coherentes y concisas, porque requiere tener muy claro lo que se quiere hacer y haber tenido un acercamiento al tema, a la bibliografía y a las diferentes perspectivas y autores que han analizado el problema”.

4. “Como me sucedió al comenzar este proceso, en ocasiones el orden de las palabras o el significado de los conceptos no corresponden con las necesidades de la investigación. La dificultad es reconocerlas para evitar que el camino del plan de análisis sea el incorrecto. Le agradecemos todas sus orientaciones así como los conocimientos y el tiempo en pro de nuestra investigación ¡muchas gracias!”.

CONCLUSIONES

El *plan de análisis conceptual básico* es un instrumental útil en la mayoría de casos, para precisar qué desea plantear el o la tesista, con su investigación. Esto equivale a acelerar el proceso de titulación relativa a los movimientos sociales y las instituciones nacionales y supranacionales.

Los testimonios presentados dan cuenta de que los ejercicios de pensar, descartar, reescribir, argumentar, problematizar y fatigarse... descansar para volver a emprender el camino de pensar... reflejan las dificultades de formar científicos sociales en países en los que el método científico es un personaje ajeno a la cotidianidad. Por esto, urge reconocer a la metodología científica como una disciplina independiente, tan importante como cualquiera otra materia de las que conforman las ciencias sociales y las humanidades.

Una propuesta es alentar, desde las más tempranas etapas de la escolaridad, el discurrir dialógico normado y en colectivo para que el nivel superior de la educación produzca sus mejores frutos, no solamente expresados en reportajes de calidad superior, sino también en obras científicas con capacidad explicativa acerca de los problemas que aquejan a nuestras sociedades latinoamericanas que, con grandes esfuerzos, se movilizan “desde abajo”, animadas por impulsos no siempre explícitos de constituir

repúblicas deliberativas soberanas y democráticas. Su esperanza es detener la guerra civil interna y la guerra externa en el nivel planetario, que destruye a la humanidad.

El no incluir como requisito de titulación la entrega de un informe escrito, sólo acentúa el problema que representa el no saber leer ni escribir pensamientos con la fluidez y precisión que demanda el avance de la ciencia en el mundo actual. Eliminar las tesis para no enfrentar el problema de la lecto-escritura científica tiene idéntico efecto y suscita reprobación equivalente al de un acto criminal porque mutila la creatividad y progreso de muchas generaciones. La sugerencia final es que desde la educación media-superior se establezcan talleres/seminarios *avanzados* de profundización en teoría y metodología para los estudios de las ciencias sociales y las humanidades latinoamericanas.

BIBLIOGRAFÍA

- BERISTÁIN, Helena (1975), *Gramática estructural de la lengua española*, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones.
- BLACKBURN, Simon (1994), *The Oxford dictionary of philosophy*, Oxford, New York Oxford University Press.
- COHEN, Sandro (2007), *Redacción sin dolor. Aprenda a escribir con claridad y precisión*. 5ª. Reimp., México DF, Editorial Planeta Mexicana.
- ESCOBAR, G., Miguel (antologista) (1985), *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, SEP Cultura, Ediciones El Caballito.
- FREIRE, Paulo (1979), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Enrique (1972), *Los métodos de enseñanza y la apertura de la universidad*, México, UNAM, Departamento de Humanidades, Dirección General de Difusión Cultural.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (1998), “La formación de conceptos en los pueblos indios. El caso de Chiapas”, *Nueva Sociedad*, número 154, marzo-abril.
- _____, (1970), *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales*, México, UNAM, IIS, 1970.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo; y Marcos Roitman R (2006). “La comunicación en ciencias sociales y los conceptos profundos”, en Pablo González Casanova, *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*, México, Siglo XXI Editores.
- GORSKI, D. P. (1961), “Lenguaje y conocimiento”, en D. P. Gorski, *et. alt.*, *Pensamiento y lenguaje*, México, Editorial Grijalbo.
- GORTARI, Eli de (1965), *Lógica General*, México, Editorial Grijalbo.

- Larousse. Diccionario básico, lengua española* (2001), México, Ediciones Larousse.
- LEÓN CÁZARES, María del Carmen (1988), *Un levantamiento en nombre del rey nuestro señor*, 1ª ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- POY SOLANO, Laura (2008), “Resultados de Enlace, prueba de que no enseñamos a usar la lógica: experto”, en *La Jornada*, agosto 22.
- Práctico Larousse de la conjugación* (1983), México D. F., París y Buenos Aires, Ediciones Larousse.
- SCHON, Donald (1999), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós.
- ZEMELMAN, Hugo (1994), *Conferencias sobre Metodología de la ciencia económica, 3ª y 4ª sesiones*, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.

ANEXO METODOLÓGICO

Tabla de componentes-guía para la elaboración de un proyecto y/o libro-tesis

1. Título
 2. Introducción
 3. Delimitación espacial
 4. Delimitación temporal
 5. Objetivo principal
 6. Objetivos secundarios
 7. Planteamiento del problema
 8. Hipótesis de trabajo
 9. Marco teórico-metodológico
 10. Enfoque
 11. Justificación
 12. Alcances de la investigación
 13. Limitaciones propias de la investigación
 14. Metodología y técnicas de investigación a emplear
 15. Conclusiones
 16. Beneficiarias/os de la investigación
 17. Índice de la obra
 18. Referencias bibliohemerográficas y documentos tomados de Internet y de otras fuentes, como entrevistas y datos estadísticos
 19. Anexo/s
-

GLOSARIO PARA LA PRÁCTICA DE LA INSTRUMENTACIÓN SOCIO HISTÓRICA

Abstraer es una operación mental que, a partir de la observación de la realidad, identifica cualidades esenciales de un objeto particular al que interesa estudiar. Es “considerar un proceso o un grupo de procesos desde un punto de vista único, prescindiendo de todas las demás propiedades de su existencia... es aislar y destacar una propiedad con respecto de otras (Gortari: 1965: 61). Proceso reflexivo “que separa las cualidades esenciales de un cosa y de su realidad física para considerarlas aisladamente” (Larousse: 2011). Es considerar algo aparte de lo concreto, distinguir lo práctico de lo ideal.

Analizar es la operación mental que consiste en separar las partes que componen a una determinada estructura, para discurrir acerca de cada una de sus cualidades y participación en el todo. Es el “proceso de dividir un concepto en partes más simples para que se muestre su estructura lógica” (Blackburn: 1994).

Articular unir fenómenos sociales de diferentes cualidades para formar una unidad explicativa coherente.

Categoría es un instrumento de la investigación social, una representación mental concisa que describe la forma y contenido de la totalidad en relación con sus partes. Es un término científico, un concepto que se caracteriza por la máxima densidad de significado posible, dada la amplia cantidad de fenómenos particulares que incluye.

Clasificar es un recurso de la investigación que consiste en agrupar fenómenos sociales de significado similar, para distinguir los unos de los de otros. Cada grupo (clase) se forma con fundamento en un criterio específico que le aporta unidad temática al conjunto.

Concepto es un instrumento de la investigación social que describe la parte de un todo, en su forma y contenido, relacionándolo por su significado esencial. “Es la síntesis en la cual se expresan los conocimientos adquiridos acerca de un proceso o un grupo de procesos...son abstracciones de los procesos y de sus relaciones” (Gortari: 1965: 61).

Contexto es la “envoltura” que contiene a un objeto. Es la condición del ser de un fenómeno o fenómenos. Conjunto de conocimientos teóricos de carácter general elaborados por especialistas, que guían la investigación hacia realidades concretas. Es el marco teórico o marco referencial que,

poseyendo la cualidad de explicar fenómenos en el nivel general, universal, sienta las bases para comprender esos fenómenos que deseamos analizar, en un nivel concreto, particular. Es la circunstancia histórica de un fenómeno que debe ser estudiado para explicarlo.

Criterio es un recurso de la investigación que establece una norma para seleccionar los elementos que entran en un todo integrado. Es un principio ordenador que contribuye a agrupar fenómenos de la misma especie, aportando al conjunto unidad de significado, unidad temática.

Criticar examinar conductas o pensamientos para determinar su grado de validez de acuerdo con ciertos principios; censurar; juzgar.

Deducir razonar estableciendo premisas de las que se desprende una conclusión; es inferir un resultado tras analizar la esencia y comportamiento de ciertos fenómenos.

Definir es operar lógicamente para indicar cuál es la esencia de un fenómeno o proceso al que se desea conocer en profundidad. Al definir lo esencial, se descarta mentalmente lo accesorio de un fenómeno y a la vez, se separa mentalmente de otros fenómenos similares. Con la definición se delimita el campo de acción, el significado, la proyección de un fenómeno o proceso en relación a los demás. Es una actividad razonada que por medio de un juicio “establece con precisión los límites del concepto, distinguiendo su dominio como clase separada de las otras...[implica destacar] exclusivamente las características peculiares...sus cualidades distintivas (Gortari: 1965: 70). Definir un concepto involucra seguir ciertas normas de orden para evitar la tautología.

Denso densidad, es la cualidad de significar mucho con pocas palabras.

Describir es decir lo que hay; es enunciar, relatar, señalar las partes de uno o más fenómenos de un universo.

Disertar es un proceso lógico que aporta una argumentación coherente y completa de causa-efecto-efecto; esto es, se desarrolla una argumentación en defensa de lo que se considera verdadero. Es una explicación cuyo objetivo es despejar una duda sobre un fenómeno o proceso.

Discriminar es descartar lo que se considera accesorio de un fenómeno social, para realzar el significado de otro fenómeno o proceso al que se considera esencial.

Dispersar esparcir ideas, objetos, sujetos, etcétera, en un espacio determinado. Emitir juicios lógicos sin conexión de unos con otros.

Empírico es un atributo de la actividad analítica que prioriza los hechos más que las ideas. Se refiere a los datos llamados “duros”, a la observación directa, al nivel más individual por contraste con lo general de un fenómeno social. También alude a la experiencia, a la práctica, a los hechos, más que a la ideación, la reflexión, la teoría, la interpretación.

Encabezado es el nombre que se atribuye a un texto. Se coloca al principio de un escrito para dar una idea cabal de lo que trata. Es una síntesis muy densa acerca del contenido de un documento.

Enfoque es el punto de vista, la interpretación desde cierto ángulo de la realidad social, que adopta quien investiga.

Enunciar, es exponer, expresar oral o por escrito un conjunto de datos y/o conceptos, sin pretender un análisis profundo.

Error es la diferencia entre lo deseado, lo planeado y la realidad resultante del proceso social e individual de experimentación.

Esencia es lo que hace que un fenómeno social sea lo que *es*. Es la cualidad inconfundible de un *ser* con respecto a otros seres sociales. Es la particularidad, la peculiaridad más distintiva de un fenómeno. Es “el aspecto interno, relativamente estable, de la realidad objetiva que permanece oculto tras la superficie de los fenómenos y que se manifiesta a través de ellos.

Estrategia es un plan que se elabora para llevarlo al terreno de la experimentación.

Experimentar es poner en práctica ciertos pensamientos elaborados de antemano, para indagar qué resulta de ellos en la realidad. Llevar a cabo acciones para indagar sus consecuencias prácticas.

Explicar es expresar pensamientos en forma coherente aportando razones o justificaciones para comprender algún fenómeno o proceso.

Fenómeno social es el aspecto, forma, que asume la realidad en su devenir histórico. Es el nombre con que el método reconoce al movimiento superficial de la realidad, que oculta a la ley (esencia, contenido) del sistema social.

Hipótesis suposición que se toma como base de un razonamiento; base para una investigación que debe demostrarla o negarla. Proposición lógica que suscita duda probabilidad, circunstancia o posibilidad. Es una relación bimembre que se caracteriza por sugerir causa-efecto.

Inducir es extraer conclusiones generales a partir de ciertos datos o premisas particulares pero numerosas en los que aquéllas estaban implícitas; practicar razonamientos de lo particular a lo general.

Integrar es reunir todas las partes en un todo.

Justificar es exponer razones para considerar valiosa una investigación. Significa señalar claramente qué espera aportar quien está a cargo de investigar un problema social.

Método dialógico es un procedimiento pedagógico propuesto por Paulo Freire, que consiste en reflexionar cara-a-cara acerca de una problemática para explicar los diversos sentidos de las prácticas sociales.

Método genético es el procedimiento de investigación por medio del cual los fenómenos y procesos son analizados desde su inicio, para saber cómo evolucionaron en su devenir histórico social.

Metodología “es el estudio de los métodos; ofrece teorías acerca de lo que están haciendo los hombres que tratan de entender o explicar algo” (Mills, 1964: 75).

Marco teórico es la herramienta que nos permite situar el problema de investigación en una serie de conocimientos que delimiten el tema. También se le conoce como **marco referencial** ya que incluye la revisión bibliográfica y los antecedentes del tema a investigar.

Método científico es un instrumento por medio del cual puede ser estudiada la realidad tangible e intangible en su devenir histórico.

Método comparativo es un instrumento de la investigación social que consiste en analizar dos o más fenómenos para apreciar de uno/s y otro/s sus diferencias y similitudes esenciales y secundarias, determinadas por sus propios procesos históricos.

Objetivo es un instrumento de la investigación social que consiste en señalar la razón principal por la cual se investiga un fenómeno o proceso. El *para qué* investigar un problema incita una respuesta sobre la finalidad esencial de la pesquisa.

Perspectiva es cuando se consideran ideas desde un punto de vista particular (ver enfoque)

Plan de análisis conceptual básico es un instrumento de la investigación social que consiste en sujetar el pensamiento a criterios definidos para facilitar el diálogo y la elaboración de las tesis en forma coherente, para alcanzar los fines que se persiguen.

Plantear es proponer, exponer ideas, idear un proyecto, madurarlo.

Postular es la aseveración aceptada sin prueba, principio claro y evidente.

Precisar es expresar con detalle un concepto o idea (ver definir).

Problema es una “proposición dudosa que se trata de aclarar” (*Larousse*: 2011). Situación que plantea dificultades cuyas soluciones también resultan en desenlaces indeseados.

Proceso social es la serie de fases de un fenómeno que muestran una cierta unidad esencial, desde su génesis hasta un cierto momento de su desarrollo histórico.

Proposición es la exposición de un tema social para su demostración.

Propuesta es el proyecto social expuesto a examen.

Revisar es someter a examen un asunto social para evaluar sus cualidades.

Síntesis, condensación, resumen, abstract, es el concentrado de las ideas esenciales contenidas en un texto para mostrar, con la mínima cantidad de términos, el significado más amplio y exacto de las interconexiones de causa-efecto que le dan sentido al todo.

Tecnología y nueva ética Technology and New Ethics

RICARDO J. GÓMEZ*

RESUMEN: Los avances técnico-científicos de los últimos años han cambiado la manera de concebir no sólo las relaciones entre el ser humano y la naturaleza sino también la manera en cómo se relacionan entre ellos. El trabajo se enfoca en el análisis de la relación entre la ética y la tecnología para observar que los principios éticos de la ciencia y la tecnología hoy en día están regidos por la manera en que el pensamiento liberal hace de ellos una mercancía. La discusión ética pasa por considerar si el trans-humanismo puede ser una opción de desarrollo humano. El autor pone como centro de la discusión la manera en que la dimensión ética del trans-humanismo debería medirse en relación a la pobreza.

PALABRAS CLAVE: *Ética, tecnología, trans-humanismo, ecosofía, neoliberalismo.*

ABSTRACT: The technical and scientific advances of recent years have changed the way we conceive not only the relations between man and nature but also how they relate to each other. The author of this article focuses on the analysis of the relationship between ethics and technology and observes that the ethical principles of science and technology today are governed by the way the liberal thought turns them into commodities. The ethical debate considers whether the trans-humanism may be an option for human development. The author puts at the center of discussion the issue of how the ethical dimension of trans-humanism should be measured in relation to poverty.

KEYWORDS: *Ethics, technology, trans-humanism, ecosophy, neoliberalism.*

RECIBIDO: 24 de marzo de 2016. **ACEPTADO:** 10 de mayo del 2016.

La tecnología ha cambiado nuestra capacidad de acción a la vez que las características de la actividad humana.¹ Como la ética trata justamente de la normatividad de la acción humana, hay necesariamente una íntima conexión entre las nuevas tecnologías y la pertinencia de nuevas pautas éticas de la misma. Hay que recordar además que hasta la modernidad se suponía la inmutabilidad de la naturaleza así como del orden cósmico. Lo

* Profesor Emérito de la Universidad Estatal de California. Los Angeles <rgomez@calstatela.edu>.

¹ Para discutir distintas caracterizaciones de la tecnología, véase Gómez (2009).

cual implicaba que la naturaleza no fuera hasta entonces responsabilidad humana.

LA NECESIDAD DE UNA NUEVA ÉTICA

Toda la ética tradicional fue antropocéntrica, y la naturaleza humana esencialmente constante. Las normas éticas fueron acerca de lo inmediato, de lo cercano en el espacio y en el tiempo, no se necesitaba de un conocimiento sofisticado más allá del conocimiento común bien informado, por lo que la ciencia no jugaba un rol básico ni en la tecnología ni en la fundamentación de las normas éticas.

Todo esto cambió decisivamente con el desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas. Los nuevos poderes a disponibilidad de los seres humanos forzaron en la ética una nueva dimensión y alcance de la responsabilidad. Entre las novedades al respecto caben citar: La vulnerabilidad de la naturaleza a la intervención tecnológica humana, que a largo plazo lleva al nacimiento de la ecología y de una nueva filosofía ecológica o ecosofía, que también ha de contemplar que la naturaleza humana, debido a que dispone de nuevos y enormes poderes, también ha cambiado. El sujeto y el objeto de la acción humana se han alterado radicalmente. El carácter de inmediatez espacial y temporal de las prescripciones éticas ha sido alterado; a esto hay que agregar el carácter novedoso y radical de los cambios científicos y tecnológicos. Esto hace que los humanos se encuentren continuamente frente a situaciones sin precedente en donde ya no les basta con el poder de basar sus decisiones en meras experiencias pasadas.

Todo conduce a que ahora es la existencia misma de la raza humana la que está en juego lo que hace obvia la pertinencia de nuevos conceptos de deberes y obligaciones. Va de suyo que subyacemente se produce una interrelación, de una fuerza sin precedentes, entre tecnología y ciencia en donde, por ejemplo dentro del capitalismo, la obsolescencia planeada a nivel tecnológico lleva a la necesidad de la aceleración en cantidad y cualidad de la innovación científica. Como nunca antes el *homo faber* parece tener prioridad en la constitución interna del *homo sapiens*, lo que hace que una ética de y para la tecnología sea prioritaria respecto de toda otra dimensión normativa de la vida humana, especialmente en lo que se refiere a una producción científico-tecnológica dentro del capitalismo. En todo ello, la incidencia de valores de todo tipo juega un papel dinámico: el de generar nuevos cambios entre los que se incluyen los de los valores éticos mismos. Y, aún más obviamente, en los valores epistémicos.

cos, económicos, sociales y políticos. El nuevo horizonte de responsabilidad requiere imperativos éticos que supongan el futuro indefinido para la acción humana y sus efectos, mucho más allá de lo inmediato.

No olvidemos que una consecuencia general es que la diferencia entre lo artificial y lo natural se ha desvanecido, en donde áreas de lo artificial han devorado lo que antes era propio del orbe, de lo natural. El Entorno ya no es lo Natural sino la *Techne*.

Cambia también radicalmente el orbe de lo político. Cuestiones nuevas requieren ahora nueva legislación y un nuevo y urgente objetivo global requiere proponer políticas impostergables para lograrlo. En esta dimensión, la palabra clave es “sustentabilidad”; ahora somos responsables de hacer posible el *futuro* no sólo de nosotros sino de toda vida en y del planeta.

Ergo, los principios éticos apropiados cambian, lo que sucede por ejemplo con los imperativos categóricos kantianos. Así el imperativo “actúa de modo que la máxima de tu acción sea el principio de una ley universal” debe reformularse “actúa de modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de la genuina vida humana”. Aquí el imperativo se valida sólo si está en función de respetar la posibilidad de un futuro real predecible; esto hace mucho más que lógicamente hipotética a nuestra responsabilidad.

Una novedad radical de los últimos años es que el hombre ha sido agregado a los objetos de la tecnología.

La principal nota de la propia humanidad es su finitud que más y más parece haberse transformado en algo opcional pues la inevitabilidad de la finitud temporal es la que está en juego y discusión: se demora el proceso de envejecimiento, se potencian ciertas facultades como la memoria o la creatividad, hasta se habla de la no inevitabilidad de la muerte. Como veremos, ello da una perspectiva distinta a todos los temas, pero especialmente, al de poder hablar de una nueva humanidad acompañada de una nueva eticidad y dignidad. Este es el tema más radicalmente novedoso al que dedicaremos un acápite especial y que genera discusiones interminables de carácter ético. Nos preguntamos si tal inmortalidad es algo conveniente o deseable tanto para el individuo como para la especie. O ¿quiénes van a ser primero los candidatos para la no finitud temporal, los dotados, los millonarios o todos? Surgen entonces nuevas preguntas: ¿es recomendable una disminución de la proporción de jóvenes en una población general de edad creciente? ¿Cómo mantener alimentada a esa nunca decreciente población? La simetría entre la vida y la muerte parece devenir una decisión humana y no un hecho natural.

Otra cuestión vital es la relativa a la creciente posibilidad del incremento y poder de control de la conducta a través de la tecnología. Aquí también surgen cuestiones éticas a ser regimentadas por principios radicalmente novedosos y aún casi inexplorados. Ni que hablar acerca de estar en presencia de una nueva dimensión de la dignidad, de nuestra conducta *qua* sujetos éticos. No debemos olvidar que aquí la pregunta final es acerca del control genético de futuros seres humanos, o sea la posibilidad de crear “nuestro Modelo de Ser Humano”. Decirlo produce sin duda escalofrío ético...

La gran pregunta final que condiciona la respuesta a todas las demás es ¿qué sistema de valores representa al futuro en el presente?

EL IMPERIOSO RECHAZO DE LA ÉTICA NEOLIBERAL

Volvamos a la realidad posible próxima, todavía no sometida a cambios evolutivos radicales.

Para ella, hay un acondicionamiento restrictivo: las sociedades capitalistas productoras de la tecnología postulan la economía neoliberal en un régimen político de democracia liberal como el fin de la historia. Es decir que está aquí para quedarse. Esto genera una serie de límites ineludibles difíciles de exagerar. Por una parte, impone a la producción tecnológica una ética consistente con el libre mercado tal como lo concibieron los epígonos mayores del neoliberalismo.

A nosotros nos corresponde, como latinoamericanos, interrogar al mayor de ellos con respecto a la dimensión de su influencia en la política real sufrida en nuestro continente. Nos referimos a Milton Friedman, asesor personal de Pinochet a quién guió en la imposición, por primera vez en todo el orbe, en la implementación de la política económica neoliberal.

No es necesaria una investigación con el propósito de descubrir cuál era esa ética pues Friedman la explicitó en su manifiesto *Capitalismo y Libertad*. Separaremos aquellas tesis textuales que, a través de los trece capítulos del libro, va adelantando el máximo representante de los “Chicago Boys” tal como lo llamaban los estudiantes de economía de las universidades argentinas allá por los años setenta. Ya en la Introducción Friedman enfatiza la centralidad de la libertad económica; para él, al igual que para Hayek, aquella que se manifiesta en el mercado como en ningún otro lugar. De ahí, que la función principal del gobierno sea la de constituirse en el instrumento para preservar la libertad económica individual y general. Sin embargo, algo fundamental y de una honestidad abrumadora y elogia-

ble es que Friedman aclara que bien puede haber libertad económica sin que haya libertad política, algo tantas veces propiciado y vivenciado en los regímenes totalitarios de América Latina impuestos por los empleados militares de turno en aras de salvaguardar la libertad económica, la única realmente intocable, el único *sine qua non* de toda la propuesta de Friedman.

Esto hace que, ya en el primer capítulo dedicado a la relación entre libertad política y económica, Friedman explícitamente señale que “la libertad económica es un fin en sí mismo” (*ergo* no subordinado a nada previo ni ulterior). Según él, esa libertad económica se logra como en ningún sistema en el capitalismo competitivo el cual, a su vez, al disponer de libertad económica promueve también la libertad política. El corolario final del capítulo repite una propuesta del título de un libro de Hayek quien afirmaba que un control centralizado de la economía significa “un camino de servidumbre”.

Estamos pues frente a la propuesta de una sociedad basada en una economía de intercambio como su factor ordenador, que requiere la división del trabajo y la producción. En ese sistema hay que tener claro la pervivencia de uno de las grandes dicotomías-mito del liberalismo: lo individual-privado frente a lo público, la cual, en el caso de Friedman, está acompañada de una dicotomía entre éticas, una ética individual (de cuyos valores se ocupa la filosofía) y una ética pública del mercado, que es la que realmente norma las relaciones entre las personas en el *locus* básico de ese sistema, el mercado. *Ergo*, la ética del neoliberalismo de Friedman, la que interesa, la que rige la vida pública, está dictada por el mercado, lo cual la deja más allá del alcance de toda otra ética discutida críticamente desde la filosofía.

Cabe la pregunta: ¿en dicha vida pública cuáles son las relaciones arquetípicas entre las personas? La respuesta es obvia: las transacciones económicas en donde el objetivo-meta a lograr es la ganancia. O sea, parte importantísima de esa ética, norma que en una transacción económica basta convencer a los otros de que obtendrán ganancia en el intercambio.

Estamos en presencia de una salvaje reducción de la ética a la normatividad de las transacciones del mercado cuyos mandatos no vienen de ninguna autoridad ética externa al mercado; estamos en presencia pues de otra lamentable reducción, la del *Summum Bonum* a la ganancia económica. Todo ello dentro de un enfoque unidimensional que presupone un ser humano unidimensional. El ser humano es meramente *homo economicus*.

Cuando Friedman en el tercer capítulo discute el papel del estado en una sociedad libre se plantea la pregunta con la respuesta implícita más nefasta de la historia de la ética: “¿Si el fin no justifica los medios, qué los justifica?” Va de suyo que este modo de hablar *per se* legitima cualquier acción del gobierno para alcanzar el fin que se le ocurra, como por ejemplo, imponer un sistema económico por sobre cualquier otro fin aunque para ello haya que sacrificar la democracia política. No nos cabe duda que Pinochet lo escuchó con atención y siguió sus sugerencias al respecto al pie de la letra.

Pero siempre hay una sacrosanta e inviolable pauta de acción: no interferir con la libertad económica, para lo cual hay que dejar que el mercado determine todo lo pertinente a él. De ahí que Friedman pontifique que el gobierno debe abstenerse de proponer un salario mínimo, obras públicas, impuestos a la importación y restricciones a las exportaciones, establecer pautas reguladoras a las industrias, proponer programas de seguridad social (léase, por ejemplo, jubilaciones y salud pública), controlar los precios y la renta, así como los medios de difusión como radio y televisión, financiar bosques y zonas naturales públicas, etc.

En relación a cuestiones de seguridad social Friedman trata de justificar dichas medidas: por ejemplo, contra el salario mínimo la razón es que el mismo incrementa los despidos —¿necesariamente?—, contra las obras públicas, la razón es que involucra la destrucción de edificios, y concentra en las viviendas públicas el crimen juvenil —¿inevitablemente? ¿no tiene otras ventajas más importantes?—.

Un tema central de toda ética relativa a la vida económica es el de la distribución del ingreso. En este punto la máxima de Friedman, al respecto es “A cada individuo de acuerdo a lo que él y a aquello que los instrumentos que posee producen”. La pregunta inmediata que alguien puede hacerse es ¿y qué pasa con el tendal de necesitados que deja el mercado, de pobres e indigentes? Ayudarlos sería violar las más elementales normas de la igualdad, pues, según Friedman “debe haber un trato desigual para aquellos que invierten su tiempo trabajando y aquellos que lo invierten tomando baños de sol”. Claro, un niño de escuela primaria afirmarí que él ve todas las mañanas muy temprano ir a su padre a trabajar y volver por las noches tarde, mientras que sus amiguitos ricos tienen a sus padres todo el día con ellos. No hay duda de que lo dicho por Friedman debe ser complementado con algo más: es la “joyita” liberal de la ley de la herencia. Así, Friedman se pregunta, “¿cómo puede no ser posible que uno no esté

autorizado a pasar su fortuna acumulada a sus descendientes? Ese es un modo de usar lo que ha sido producido”. Fijense a lo que lleva este modo de pensar: lleva a largas cadenas de descendencia que conducen a la concentración de la riqueza en unas pocas generaciones.

¿Cómo justificar todo ello? Friedman sabe que su ética es extrañamente poco creíble *qua* ética y difícil de justificar: “Es difícil justificar la ética capitalista, pero esto también ocurre con cualquier otra ética alternativa”. Guardemos silencio respetuoso porque a nadie se le escapa que estamos ante un ejemplo obvio de la falacia del “Vd. También”. Por si esto fuera poco, Friedman agrega, a modo de excusa que “el capitalismo competitivo conduce a una menor desigualdad que cualquier sistema alternativo y que su desarrollo ha disminuido la desigualdad”. Lamentablemente (o, quizás, felizmente para él) Friedman no llegó a conocer las cifras presentes al respecto en donde la riqueza de la Tierra está concentrada en el 1% de los más adinerados de la misma, mientras que un tercio de la población del globo vive con menos de dos dólares diarios a la vez que la cantidad de billonarios en Estados Unidos se ha multiplicado por cuatro desde 2007 hasta el presente. Por lo tanto, tampoco es cierta la *quasi*-utópica propuesta de Friedman de que el capitalismo competitivo tiende a sustituir la desigualdad a largo plazo por desigualdad a corto plazo. Empero, la creciente desigualdad a nivel global viene creciendo desde bastante antes de la crisis del 2007-8.

Hay que decirlo y repetirlo hasta el hartazgo: en un mundo en donde lo que importa centralmente son los datos cuantitativos acerca de los resultados de la aplicación de un cierto enfoque científico al mundo real como ha sido el neoliberalismo, que presupone una ética como la de Friedman, este enfoque ha sido refutado empíricamente en cuanto a su pretensión de disminuir la pobreza, el desempleo y las desigualdades, básicamente regulados por la distribución de la riqueza.

¿Qué hacer pues con los pobres e indigentes? La solución de Friedman es pre-medieval: la única posible solución es la caridad, pero no porque ello fuera hacer justicia (en tal caso no se podría hablar de caridad) sino porque, “no es posible ser ambas cosas a la vez, un liberal y alguien que defiende la igualdad”. A confesión de partes...

Friedman sabe que toda esta parafernalia que reniega de la justicia social, legitima las desigualdades, sacraliza la operatividad de un casi-monstruo económico-teológico, que el mercado ha de ser criticado y combatido por aquellos que crean en la necesidad de favorecer la igualdad, especialmente

a nivel económico y de generar reacciones críticas bien intencionadas. Por ello es que casi al final del libro recomienda que “no debemos confiar en la gente de buenas intenciones y buena voluntad que quieren reformarnos”.

Uno tendría que preguntarse, ¿por qué? La respuesta es de su colega Hayek al recibir el premio Nobel quien sintéticamente predicó: “Aquellos que nos prometen el Cielo en la Tierra, nos conducen al Infierno” Esta respuesta teológico-escatológica exhibe algo importantísimo: se les acabó el discurso científico. Sólo les queda la amenaza casi-divina.

Nos debe quedar claro: No puede ser que tal desaguisado ético sea el canon-restrictivo para una ética tecnológica funcional a una política ecológica sustentable. Proponemos para ello una breve serie de cuestiones vitales para una tecnología ecológica que la ética neoliberal no sólo no aceptaría sino que también demonizaría.

EL APORTE DE LA TEORÍA CRÍTICA DE LA TECNOLOGÍA

Nos concentraremos básicamente en su aporte crítico para desembozar las falencias de la argumentación de aquellos que se oponen a toda política fuerte para la defensa del medio ambiente.²

El principal recurso argumentativo de los anti-ambientalistas está basado en el recurso de criticar a sus adversarios por usar premisas que siempre traen, como consecuencia, pérdidas más serias que las ganancias. Este recurso rotulado *trade-offs* es una forma del viejo recurso de mostrar que toda decisión indeseada provoca más costos que beneficios. Fundamentalmente lo que se sostiene es que toda medida para mejorar el medio ambiente genera un costo en inflación, en aumento de impuestos y en desempleo. Por lo tanto, la pobreza es lo que les espera a aquellos que no adaptan la tecnología y su desarrollo a sus expectativas políticas y sociales. En suma nos enfrentamos, supuestamente, con el dilema de tecnología ecológica vs. prosperidad. Según Feenberg, siempre es posible mejorar la tecnología para disolver la dicotomía mediante diseños y artefactos sofisticados. El enfoque unidimensional que no toma en cuenta la presencia de valores sociales, políticos y económicos en la evaluación de tecnología. A la vez que no se percata de que la tecnología es hoy constitutiva del modo de vida y no meramente un conjunto de herramientas y sus productos para obtener ganancia. Esta manera de concebir el papel de la tecnología

² Véase, especialmente, Feenberg (2002) y (2010).

es la principal responsable de la estrechez de miras para abordar problemas como los que debe enfrentar el ser humano hoy para garantizar su supervivencia así como la del entorno en que vive. Feenberg está en lo cierto cuando afirma que el enfoque estrecho respecto a la tecnología moderna satisface meramente las necesidades de una muy particular hegemonía, pero no es una condición metafísica, y, por ende, insuperable.

Ello es consistente con el rechazo de Feenberg del determinismo tecnológico y la neutralidad valorativa respecto de valores sociales y políticos. Ello abre un lugar para la responsabilidad humana para actuar y cambiar en direcciones ética y políticamente deseables cuando la situación lo requiera. El trasfondo político es el de un contexto social democrático, en donde las prácticas democráticas deben ser extendidas a las comunidades de trabajo incluyendo centralmente las de la producción tecnológica. En consecuencia el avance es siempre resultado de la acción humana sin predeterminaciones inevitables y guiado por valores que pueden cambiar según las circunstancias del contexto. Dicho avance no es lineal y acumulativo e ineludiblemente gradual, sino que puede haber líneas divergentes de desarrollo alternativo. Por derivación, nuevas responsabilidades surgen para la elección entre ellas: Contextualismo, pluralismo, contingentismo con fuerte acento eticista, por la relevancia de los múltiples mandatos, son elementos para contrarrestar determinismos neutros unidireccionales y supuestamente inevitables. Decir que esto es también panacea contra toda forma de tecnocratismo es más que evidente.

El desarrollo de la tecnología desborda esa dimensión capitalista impuesta por supuestos modos de vida superables e inevitables regidos por un único posible estilo político-económico con *status* hegemónico. Más importante aún, es que puede colaborar centralmente para suscitar alternativas superadoras.

DESIGUALDAD ECOLÓGICA: UN ABORDAJE DESDE LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN

Hay actualmente una desigualdad en la distribución de responsabilidades por la existencia de desigualdades en daños ecológicos: hablamos, por supuesto, de la desigualdad Norte-Sur.

La expresión “distribución ecológica” se refiere a las asimetrías o desigualdades espaciales, temporales y sociales en el uso de los seres humanos de los recursos y servicios ecológicos. No extraña pues que la expresión “ecología política” se refiera a los conflictos de distribución ecológica.

Por lógica añadidura, hay una “deuda ecológica” que no sólo es respecto de futuras generaciones sino que es también respecto de miembros de nuestra generación que usan todo el espacio ecológico (por ejemplo, cuando en la distribución de tierras se “empuja” a los campesinos a las laderas de las montañas causando la degradación de la tierra en esas áreas).

Como solución, se cita muchas veces que la acumulación de la riqueza es la que puede proveer los medios para corregir el daño ecológico y reparar la deuda ecológica porque debido a que la gente rica es más consciente ecológicamente puede ocuparse de la calidad de vida, en tanto ya tienen resuelto el problema de trabajar meramente por la supervivencia. Este argumento no resiste el más leve criticismo y además involucra una detestable actitud discriminatoria a nivel de capacidades de inteligencia. No extraña que el mismo irrite a los ecologistas del Sur.

Además, no debemos olvidar, al respecto que el crecimiento económico acompaña –como lo muestran las estadísticas– la degradación ecológica. Es por ello que la ecosofía al criticar el paradigma dominante abjura de la identidad entre progreso –a cualquier nivel– con crecimiento económico.³

Un componente central del daño ecológico es el de la distribución de los desechos tóxicos; ellos han sido desviados tan burdamente hacia áreas fuera de los países centrales del Atlántico Norte que las organizaciones ecologistas han acuñado la expresión “imperialismo tóxico” para referirse a la práctica de arrojar los desechos tóxicos en los países más pobres incrementando exponencialmente la desigualdad ecológica.

Por supuesto, todo ello ha generado reacciones en todos los grupos especialmente en la parte Sur de la biosfera. Los trabajadores luchan por su salud y seguridad ocupacional; aquellos con conciencia ecológica están involucrados en la preservación de agua pura, espacios verdes, etc.; los indígenas luchan por el uso de derechos territoriales y la resistencia contra el uso “externo” (léase “robo”) de recursos, y el activismo ecológico de las mujeres está motivado por su situación social. Usualmente tales luchas no se han plasmado en un frente de batalla unificado o con un *corpus* básico de ideas y principios, algo que la ecosofía procura solucionar.

Seamos un poco más sistemáticos: Podríamos hablar de cuatro dimensiones de desigualdad que son relevantes para toda consideración del entorno ambiental y su degradación: (1) La distribución desigual de responsabilidades históricas en cambios globales del entorno, especialmente

³ Véase, Gómez (2014, Cap.7).

cambio de clima. (2) El hecho de que los cambios globales tienen impactos distintos en diferentes regiones y pueblos en el mundo. Por ejemplo, el cambio de clima es particularmente perjudicial a las naciones entre los trópicos, incrementando la aridez de los suelos e inseguridad en la alimentación. (3) El grado en que el discurso internacional sobre cambios globales tiende a reflejar prioridades distintas sobre entorno y desarrollo: así, los países industrializados muestran mayor ansiedad acerca de clima y población, mientras que las naciones en desarrollo se preocupan por el ajuste, la deuda y cuestiones locales de vida (como agua potable). (4) La dimensión en que los problemas de distribución nacen, surgen y se petrifican en el fracaso de llevar a cabo una acción concertada y eficaz para resolver los problemas del deterioro ambiental. Los “acuerdos” supuestamente globales son un mero disfraz de lucha de intereses y de imposición de los países capitalistas más poderosos para aceptar la defensa de sus intereses. Es que el mantenimiento de la tasa de ganancia, a todo nivel y en cualquier dimensión, es el parámetro inamovible a respetar. De allí surgen todas las dicotomías ya discutidas al mencionar brevemente la propuesta de Feenberg. Cualquier medida positiva para salvaguardar o mejorar el medio ambiente es sometida a la dicotomía ganancia/pérdida y “la” pérdida innegociable está siempre vinculada a la preservación no del medio ambiente sino del nivel económico de aquellos países que detentan el poder. Todo ello es legitimado con la excusa de la “preservación de la libertad de mercado” o de “cambiar dólares” o “de no poder manejar autos con velocidades mayores a los 60 o más... km/hora”, o... [la lista de dicotomías no tiene fin]. Por supuesto, como ya hemos señalado todas ellas son mega-ejemplos de la falacia del falso dilema.

Nos parece apropiado enfatizar otra vez las profundas diferencias entre Norte y Sur acerca del modo en que se perciben los problemas ecológicos, lo que dificulta aún más los acuerdos globales (algo, que creemos imposible de lograr dentro del capitalismo ya que cuanto más hegemónico es resulta más difícil salir de su lógica de ganancia). En las naciones industrializadas, el “entorno” está ligado con los costos a corto y largo plazo, es inevitable la polución, por ejemplo, si se sigue (algo que nadie pretende abandonar) con un rápido crecimiento económico. En las naciones más pobres, el “entorno” presenta problemas asociados con la salud, techo y disponibilidad de comida.

Es de remarcar, que tales tensiones siempre se resuelven sobre una base aparentemente “democrática”, es decir respetando la opinión de las

mayorías. Para ellas, en los países que detentan el poder global, cuestiones de equidad ecológica aparecen como mucho menos importantes que la libertad de información o los derechos civiles.

Pareciera que conceptos como “entorno” “igualdad, “desigualdad” y consecuentemente “justicia” y ni que hablar “justicia ecológica” son construcciones ideológicas, tal como lo son “democracia” y “soberanía”, porque varían de lugar a lugar, según el status de desarrollo económico, como también varían los derechos y responsabilidades hacia el entorno. Agréguese a ello que a tal soberanía pertenece el proyecto de vida política-económica, cultural de un determinado país. Así la preocupación en el Norte es “el futuro de nuestra gente” (hoy se ofrecen hasta planes para ir a vivir en Marte), mientras que en el Sur la preocupación es la generación actual y cómo mejorar su situación.

Si miramos en retrospectiva es la política de desarrollo de los Estados Unidos y su implementación en Latinoamérica, desde Kennedy en adelante, la generadora de desigualdades económicas acompañadas de problemas de la fertilidad del suelo y deterioro del entorno, debido a que la explotación de tierra cultivada, forestas y minerales, sin olvidar los recursos marítimos, eran concebidos como necesarios para el desarrollo económico. Esto permanece aún más allá de la retórica del “desarrollo sostenible”.

Toda esta situación empeoró especialmente desde comienzo de la década del 80 con la crisis del petróleo y la imposición de programas de ajuste estructural, cuyo fin era garantizar que los países continuaran cumpliendo con sus obligaciones a cualquier precio social. Esto terminó de asesinar a todo proyecto de financiación de desarrollo sostenible en los países del Sur, quienes entraron a competir entre ellos para recibir mayor tajada en la financiación internacional.

Otra mentira a denunciar, con connotaciones éticas lamentables, es que al avanzar en el tiempo y afirmarse más y más la llamada globalización con la expansión de las políticas neoliberales, la ayuda a los países en desarrollo fue decreciendo más y más. El capital internacional siguió favoreciendo la concentración por sobre la dispersión. Entre 1989 y 1992, el 72% de toda inversión extranjera directa se concentró en diez países, mientras que alrededor de cincuenta países, los más pobres, sólo recibieron el 2% de dicha ayuda. Ergo, la deuda ecológica con su componente de deuda ética es un corolario de una deuda que viene de más lejos y es fundamentalmente económica.

Lo que debe quedar claro es que el desastre ecológico es una consecuencia de una extrapolación que va más allá de todo límite de la racionalidad instrumental del discurso de Friedman. De aquello de “¿si el fin no justifica los medios, qué los justifica?” Es decir, un caso trágico de irracionalidad. No puede pues sorprender que para recomponer las consecuencias de tal extrapolación desde los detentores máximos de tal irracionalidad los resultados sean casos obvios de negación ética, como asignar los menores recursos para la ayuda de los que más lo necesitan.

Recordemos que esto va más allá de cuestiones de patria y nacionalismos. En Estados Unidos, en su momento, el gobierno de Bush “para” la crisis con una ayuda federal sin precedentes a los bancos, justamente a aquellos que habían provocado la crisis, y estos utilizan el dinero para ayudarse a sí mismos y no para auxiliar a los necesitados por el desbarajuste hipotecario, la mayoría de los cuales perdieron sus propiedades. La lógica del capital no tiene bandera.

¿QUIÉNES SOMOS NOSOTROS?

No hay mejores ejemplos de imperialismo a todo nivel, especialmente, económico, tecnológico y cultural, que aquellos en que el o los que lo proponen lo hacen como si fueran macro-ejemplos positivos de valores elogiables, especialmente desde el punto de vista ético.

En el número especial de *Scientific American* sobre “Managing Planet Earth”, una organización hecha bajo una apariencia benevolente y progresista, para reforzar la defensa de las transnacionales en nombre del bien común, se pregunta “¿qué clase de planeta queremos nosotros? , ¿qué clase de planeta podemos nosotros obtener?”

Es aquí donde nos preguntamos por la identidad de este “nosotros”, y también preguntamos ¿quién sabe qué es lo Mejor para el mundo como un todo? En verdad, “nosotros” en la versión de la revista norteamericana citada está constituido por la elite de instituciones multinacionales que manejan la política económica internacional , con sus políticas determinadas por los países industrializados más ricos que controlan hoy más del 75% del comercio mundial.

En ese “nosotros” no estamos nosotros, los de la mitad del casquete terráqueo al sur del Ecuador. Por ende, somos nosotros los que tenemos que plantearnos “desde nosotros” las preguntas anteriores y muchas otras, entre otras algunas previas como ¿desde dónde debemos proponer una visión del

mundo y de la vida en tanto habitantes “exteriores” al mundo de *Scientific American*? Tal nosotros, nuestro nosotros es el de los explotados por los detentores del nosotros de la revista de marras. En consecuencia, a nivel de la ética, nuestro nosotros deberá plantearse la necesidad de denostar toda ética friedmaniana y proponer una ética de la inclusión, al estilo de la ética de E. Dussel y A. Sen. Una ética que hemos tratado de respetar al discutir cuestiones normativas mediante la consideración de su imbricación en problemas de las ciencias sociales, como la economía. Hemos tratado de respetar el requisito dusseliano que estatuye que “la ética como filosofía práctica, para ser crítica, necesita un cierto diagnóstico; requiere la mediación explicativa e interpretativa de las ciencias críticas humanas y sociales” (2004: 37). Lo decisivo es que para que sea crítica la ética no puede ser la propia ética pública recomendada por el neoliberalismo regimentada por los “expertos”, justamente porque estos son legitimadores y no críticos del sistema que nos explota, especialmente a través de la globalización de su política económica y de la ciencia-tecnología ligada a ella. Dussel propone:

El principio ético y crítico en su momentos primero y especialmente, negativo en tanto juicio relacionado a la no-reproducción de la vida de cada ser humano; y positivo como una demanda por el desarrollo de cada ser humano. Este principio puede tener aproximadamente la forma siguiente: Todo aquel que actúa ética y críticamente ha reconocido que las víctimas de cualquier norma, acción, institución o sistema ético le ha sido negada la posibilidad de vivir...y es imperativo crear en solidaridad, los medios para transformar esta situación (Dussel, 2004: 45).

Esta ética que hace posible la realización de una reproducción de la vida en plenitud de la gente en las naciones empobrecidas periféricas debe normar que se detenga el proceso de globalización “cuyo único criterio es la “competición eficiente” en el mercado un criterio...vacío de todo criterio o principio ético” (Dussel, 2004: 48).⁴ Es una ética que debe discutir críticamente las limitaciones racionales y éticas para establecer restricciones a la supuesta eficiencia del mercado global. El *nosotros* estará compuesto por nuevos sujetos históricos guiados normativamente por la ética que busque liberarnos de los desastres económicos, sociales, culturales y ecológicos del presente. Sin ella, que en última instancia significa, sin capitalismo de libre mercado y su ética, no hay modo de paliar e impedir la expansión de dichos desastres así como la generación de nuevas hecatom-

⁴ Véase, N. Bostrom (2014).

bes. Es un nosotros donde el sujeto de la acción humana en tanto agente económico en el mercado va en contra de la construcción del mismo por Friedman y el neoliberalismo.

En cambio Friedman legitima el *modus operandi* del mercado naturalizando al sujeto como egoísta, competitivo, no atado a ninguna ética fuera que la específica del mercado, y demoniza toda intervención correctiva del mismo como violación de la libertad. Encubriendo la libertad positiva o capacidad de darse el ser humano sus propias normas de actuar, de cambiar sus objetivos, valores, etc. y las circunstancias mismas si así lo requiere la situación (a todo nivel).

Todo ello ha sido enfatizado por Amartya Sen. Para este trabajo, nos interesa en primer lugar su rotunda negación de la identificación del auto-interés con la conducta racional. Sen propone que argumentar que todo lo que no sea maximización del auto-interés sea irracional implica el rechazo del rol de la ética en la toma de acción racional. La universalidad del auto-interés (como un hecho) puede ser falsa, pero la maximización del auto-interés como racionalidad es absurda.⁵

Sen sostiene que hay una dualidad esencial e irreducible en la concepción de una persona al hacer consideraciones éticas. Podemos visualizarla en términos de bienestar o visualizarla en términos de agencia, reconociendo y respetando su habilidad para establecer metas, compromisos, valores, etc. Esta dicotomía se pierde en un modelo de motivación exclusivamente auto-interesada, en donde la agencia de una persona está anclada a su propio bienestar.

Sen aplica esta dicotomía a su análisis de la libertad, la cual puede dirigirse también al aspecto agencial tanto como al de bienestar. Hay pues cuatro categorías de información relevantes acerca de una persona involucrando (a) libertad de bienestar, (b) logro de bienestar, (c) libertad agencial y (d) logro agencial. En la versión ortodoxa de bienestar, esta pluralidad es reducida a una única categoría mediante el doble procedimiento de ver a la libertad como “sólo” instrumentalmente valorable (pues

⁵ Sen enfatiza que el neoliberalismo contemporáneo ha distorsionado la postura del maestro liberal. Adam Smith señalaba que el individuo, cuando está en juego el interés de la comunidad, puede sacrificar su propio interés. No sólo debe ser prudente sino generoso, justo, etc. No redujo las decisiones económicas a una única motivación y, además, nunca implicó que él estaba en contra del apoyo público a los pobres, a la vez que señaló al desempleo y salarios básicos como causas de hambrunas. Siempre enfatizó la necesidad de “simpatía” con el semejante.

en última instancia sólo el logro cuenta) y asumiendo que la agencia está sólo vinculada a la prosecución del auto-interés. *Ergo*, la nueva ética debe restituir esta pluralidad de categorías para enriquecer aquello que fue empobrecido, a nivel de la ética, por el enfoque neoliberal.

En verdad, la tesis central de Sen es mucho más fuerte, pues propone que debe eliminarse el distanciamiento de la ética respecto de la economía propio del neoliberalismo y de la economía ortodoxa, debido a la vieja tesis de que toda intromisión ética es intromisión de valores y por lo tanto de ingredientes subjetivos en la economía lo que implicaría la pérdida de *status* científico. Como hemos analizado en otros trabajos, hoy se ha reiterado por parte de distintos autores que la dicotomía hecho/valor es insostenible así como la de suponer que la neutralidad valorativa es sinónimo innegociable de objetividad.⁶ Sen agrega que al reintroducir la ética en las consideraciones económicas se aumenta su capacidad predictiva porque las acciones humanas son siempre regidas por normas que involucran valores de todo tipo. Dejar fuera los valores éticos es en detrimento de una acertada consideración de la acción humana, y, en consecuencia del éxito de nuestras predicciones acerca de dicha acción.

En resumen, la nueva ética que evite la muerte planetaria debe exigir, al menos:

- Frente al egoísmo, el altruismo y la misericordia .
- Frente al endiosamiento de la libertad de interferencia, la libertad positiva (libertad “para”) lo que requiere enfatizar la libertad agencial.
- Frente al determinismo y la neutralidad valorativa, la apertura de alternativas ante la presencia constante de consecuencias involuntarias de las decisiones humanas que al exigir correcciones generan la apertura de nuevas elecciones no ineluctablemente dirigidas en una única dirección (siempre pueden haber contingencias más allá de cualquier “impuesta” necesidad).
- Frente al sujeto construido por el neoliberalismo, un nuevo sujeto dotado de capacidades o grados de libertad para actuar no pre-determinadamente, y así cambiar hacia nuevas metas en aras de realizar nuevos valores.

⁶ Véase, por ejemplo, Gómez (2014b).

- Frente al sujeto que no puede defender la igualdad si quiere sostener la libertad, una concepción más rica de libertad sin reduccionismos y enfatizando la posibilidad de autonomía humana que haga posible la realización de la justicia a la vez que de la fraternidad.
- Frente a la exclusiva racionalidad teórica medios-fines se propone una más abarcadora racionalidad humana que incluya prioritariamente a la razón práctica (ética) en la que los fines no determinan los medios, pero en la que los fines puedan ser discutidos y aceptados racionalmente.⁷

Nada de ello impide una perspectiva desde el Sur, sino que además de hacerla posible, le permite una visión crítica de no sólo la libertad sino también de la racionalidad impuesta por la modernidad.

¿HACIA UNA DIGNIDAD POST-HUMANA?

En un salto argumentativo-evolutivo sin precedentes hay quienes hablan de avances tecnológicos de tal magnitud que permitirán la prolongación de la vida en una dimensión tal que *in extremis* ha de tornar factible la inmortalidad de nuestros congéneres. El posthumanismo es un movimiento que ha surgido en las últimas décadas y se auto-caracteriza como un resultado del desarrollo del humanismo y la Ilustración, algo que nos parece una exageración no fundamentada convincentemente. Propone que la naturaleza humana actual es mejorable [¿lo es? ¿necesariamente? ¿siempre? No hay ambigüedades radicales en el uso de tecnología para mejorar la naturaleza incluyendo los seres humanos?] mediante el uso de las aplicaciones de la ciencia y otros métodos racionales [nunca mencionados] que hacen posible incrementar la vida humana, extender nuestras capacidades físicas e intelectuales, y nos ofrecen mayor control sobre nosotros mismos. El aparataje tecnológico que motoriza tal progresividad incluye no sólo las técnicas contemporáneas sino desarrollos futuros ya anticipables como la nano-tecnología mecanizada, la inteligencia artificial, la generación de realidad virtual, etc. Se promueve la disponibilidad de todo este arsenal de progreso material, a la vez que la libertad reproductiva acerca de los medios de reproducción a utilizar y amplia discreción por parte de los seres humanos acerca de cuáles tecnologías aplicar a ellos mismos.

⁷ Véase, (Gómez, 2014, Cap. 7) para una discusión de algunas otras modificaciones cruciales en el paradigma dominante en relación a principios éticos.

El optimismo científico-tecnológico-moral es rampante hasta el límite de afirmar la posibilidad de alcanzar vida humana indefinida, acompañada de nuevas sensibilidades y del control sin límites de nuestras emociones. Lo sensato, de acuerdo a esta forma de trans-humanismo es abrazar el progreso tecnológico, defender la elección individual y los derechos humanos, a la vez que tomar acción efectiva contra amenazas concretas, como el abuso militar o terrorista de las armas biológicas, y contra efectos laterales ecológicos o sociales no intencionados.

Como era de esperar hay una fuerte resistencia a este trans-humanismo que se propone el uso de tecnología para modificar la naturaleza humana (bioconservadores como Fukuyama, L. Kass, G. Annas, Wesley Smith y otros). La preocupación dominante es que las transformaciones del trans-humanismo pueden minar nuestra dignidad humana. El remedio propuesto es la prohibición global de tecnologías que prometan mejoramientos de la naturaleza humana. Más específicamente, los bioconservadores exhiben dos tipos de razones para oponerse al transhumanismo. La primera es que bien puede suceder que volviéndonos post-humanos retrocedamos. Creen por ejemplo, que no hay ninguna garantía de que suceda un mejoramiento ético; especialmente porque los avances tecnológicos han ido acompañados muchísimas veces por crisis éticas. Vivir más, tener más capacidades operativas de todo tipo, no garantiza ser éticamente mejores, ni mucho menos ser capaces de tener una mejor vida, y especialmente de que tal mejoría sea compartida por todos los seres humanos, aunque como raza humana hayan acaecido las mejoras físico-biológicas mencionadas. El segundo temor es que los post-humanos constituyan una amenaza a los seres humanos. Esto supone que el progreso hacia el transhumanismo puede no ser global y universal. Ello tiene sentido si se supone que no todos han de tener el mismo acceso a los cambios progresivos tecnológicos.

A favor del primer temor puede decirse que no todo cambio es para mejor, o no es suficiente para garantizar que lleva a lo mejor. Pero tampoco se puede afirmar, contra los bioconservadores, que el cambio necesariamente, lleve a algo peor. La palabra clave es “inevitabilidad”, y ella perjudica a ambas posiciones extremas. No es inevitable que el cambio sea hacia lo mejor, así como no es inevitable que sea para peor. Además, nos resulta de un conmovedor optimismo –varias veces refutado por el devenir histórico– afirmar como lo hacen los transhumanistas que para evitar malas consecuencias, los individuos deben consultar sus propias conciencias acerca de lo que es correcto para ellos y sus familias. Como

condición necesaria tal recomendación suena más que sensata, como condición suficiente es flagrantemente lo contrario, es decir no-suficiente.

El segundo temor también se basa en una plausible premisa. Los post-humanos pueden visualizar a los humanos como una raza inferior. Incluso salvajes y aptos para la esclavitud. Los seres humanos a su vez pueden visualizar a los post-humanos como una amenaza y es creíble que puedan planear eliminarlos antes de que se expandan o sean exterminados por ellos. Aquí está claramente exhibido el hecho de que ninguna tecnología progresiva en sus propios términos garantiza una ética mejor.

Bostrom, el expositor representativo del posthumanismo, reconoce que existió y existe el bioterrorismo, o sea el desarrollo de armamento poderoso de destrucción masiva que amenazó y puede amenazar a nuestra civilización. Pero él objeta que esto no impide que razonablemente se pueda estar a favor de una regulación estricta de las armas biológicas mientras se promueva el uso beneficioso de la biogenética. Pero entonces se está reconociendo que se necesitan restricciones regulativas más allá de la anunciada exclusividad de la conciencia moral de los seres humanos para usar las nuevas tecnologías. Además, en ningún momento Bostrom toma en cuenta el principal problema del avance tecnológico: las consecuencias no intencionadas de las elecciones de producción y uso de tecnología para producir lo que sea, y que cuanto más radicalmente nuevo lo producido, más probabilidad de dichas consecuencias.

Es importante detenernos brevemente en la tesis de Bostrom según la cual el resultado del avance tecnológico hacia el transhumanismo ha de producir dos especies separadas y distintas. Bostrom afirma que es mucho más probable que habría un continuo de individuos diferentemente modificados o mejorados que se intersecaría con el continuo de los individuos aun no modificados. Por ejemplo hoy los muy altos –es casi textual– no atacan ni son atacados por los de normal estatura y los más bajos, luego, ¿por qué lo harían los transhumanos conviviendo con los humanos o recíprocamente? Estamos tentados de no detenernos aquí para no insultar la inteligencia del lector. Digamos que estamos en presencia de una pseudo-analogía.

En nuestra opinión es impresionante que en toda la discusión desaparece el contexto económico-político. Al hablarse de dignidad, pareciera que ésta por naturaleza depende de lo físico-biológico de los seres humanos, al hablarse de conflicto, la dimensión política y de las diferencias económicas parece no importar.

Estos mismos autores que discuten este tema (recuérdese a Fukuyama, por ejemplo) son en general devotos creyentes del fin de la historia. O sea que la raza humana puede cambiar, pero la democracia liberal económicamente estructurada por el neoliberalismo está aquí para quedarse. Sin entrar en detalle de la supuesta nueva dignidad transhumana de la que habla Bostrom y que nunca queda aclarada por qué es nueva, el tratamiento de la cuestión muestra que hay algo que permanece de la “vieja” dignidad: la necesidad de evitar y condenar la explotación del hombre por el hombre, erradicar la pobreza y la insultante distribución desigual de la riqueza. Por lo discutido entre transhumanistas y bio-conservadores, la indignidad del mundo actual ha de permanecer, especialmente porque no se la menciona, no es parte del problema. Y esto es, sin duda, humanamente indigno.

Ambos bandos reconocen que no tenemos que ser pasivos contempladores de la situación, cualquiera sea ésta, sino que podemos trabajar para crear estructuras sociales más inclusivas [¿manteniendo el sistema económico que es característico al fin de la historia?] que permitan reconocimiento humano personal -dignidad- a los seres humanos, sea cual sea su raza, género, con apósitos tecnológicos, etc. Pero contra lo que afirma Bostrom, lo que no se concluye es que no hay razón para suponer que los seres posthumanos no puedan tener más dignidad. Pero, tampoco hay razones conclusivas para suponer lo contrario.

Bostrom afirma que necesitamos dignidad transhumana. Nosotros, humildemente creemos que urgentemente necesitamos la expansión global de la dignidad humana, expansión inclusiva que no se ha producido para casi la mitad de la humanidad. Hay algo previo a toda fantasía científico-tecnológica: la supervivencia con techo, comida y un trabajo que permita vivir lo mejor posible.

Mucho antes y mucho más prioritario es la concentración de ciencia, tecnología, investigación económica y dignidad social para lograr un mejoramiento en el nivel de vida de la población del globo terráqueo. Falta la mitad de la tarea por hacer, porque casi tres billones de los siete que habitan la tierra viven con menos de tres dólares diarios, o sea en situación de indigencia.

Quizás, la filosofía de la tecnología no debiera involucrarse en discusiones distractivas que no van al meollo de la pronta solución de los problemas que afligen a la humanidad.

Aún en un mundo transhumano sería posible la experiencia básica *qua* humanos que señala Putnam: ¿qué puede haber de más urgente y básico

que la experiencia del otro en situación de extrema pobreza? Si multiplicamos esto por tres billones estamos ante el problema más crucial de dignidad humana.

Es cierto: el paso a lo transhumano no implica una pérdida de dignidad, pero tampoco el mantenimiento o incremento de la lamentable situación contemporánea.

Ante cuestiones como ésta me viene siempre a la mente la más grande mentira científicista que en la versión de Josef Stalin dice: “La ciencia y la tecnología han de resolver finalmente todos los problemas humanos”. Dejar de afirmar ello es, en mi opinión, condición necesaria para asegurar el abandono de la barbarie.⁸

Más humildemente podríamos decir que la ciencia y la tecnología y su progreso han de colaborar para mejorar la situación de los seres humanos. Siempre y cuando no olvidemos algo ínsito y constitutivo tanto de la ciencia como de la tecnología, su ambigüedad. Siempre pueden tener consecuencias enormemente positivas contribuyentes al progreso humano pero también pueden tener consecuencias negativas, como la creciente probabilidad de que desaparezca la especie humana junto al resto de las especies.

Evitar esto último es el mayor desafío de hoy. Este trabajo creemos que invita a pensar que ni versiones extremas ya sean positivas o negativas ni unidimensionales, como creer que el problema es básica o meramente científico-tecnológico, pueden contribuir progresivamente a una mejor vida para más vastas mayorías en este, nuestro planeta tierra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSTROM, NICK (2014); “In Defense of Posthuman Dignity,” en Robert Scharff y Val Dusek, eds., *Philosophy of Technology. The Technological Condition. An Anthology. Second Edition*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 495-502.
- DUSSEL, E. (2004); “Globalization and the Victims of Exclusion: From a Liberation Ethics Perspective,” en R. Gómez, ed., *The Impact of Globalized Neoliberalism in Latin America. Philosophical Perspectives*. Newbury Park, Ca: Hansen House, 11-64.
- FEENBERG, A. (2002); *Transforming Technology. A Critical Theory Revisited*. Oxford-New York: Oxford University Press.

⁸ Agradezco a Thomas Simpson sus sugerencias críticas y de estilo que colaboraron a mejorar la versión final de este trabajo.

- FEENBERG, A. (2010); *Between Reason and Experience. Essays in Technology and Modernity*. London-Cambridge, MA: MIT Press.
- FRIEDMAN, M. (1967), *Capitalismo y Libertad*. Chicago: University of Chicago Press.
- GÓMEZ, R. (2009); “What is that Thing Called Philosophy of Technology?”, en *Encyclopedia of Life Saving Systems (EOLSS)*. Unesco.
- , (2014); *Neoliberalismo, fin de la historia y después*. Buenos Aires: Punto de Encuentro, Caps. 1, 3 y 7.
- , (2014b); *La dimensión valorativa de las ciencias. Hacia una filosofía política*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- SEN, A. (1987); *On Ethics and Economics*. Oxford: Basic Blackwell.
- , (1992); *Poverty Reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Marxismo y nación: Mariátegui en el exilio latinoamericano en México

Marxism and the Nation: Mariátegui in the Latin American Exile in Mexico

DIEGO MARTÍN GILLER*

RESUMEN: A cincuenta años de la muerte de José Carlos Mariátegui (1894-1930) un sector de la intelectualidad latinoamericana de izquierdas que se encontraba exiliada en México emprendió nuevas lecturas sobre su obra. Los nombres de los argentinos José Aricó (1931-1991) y Oscar Terán (1938-2008) y del boliviano René Zavaleta Mercado (1937-1984) se anudan en esa comunidad de lectura que se forjó en revistas de intervención política, jornadas de discusión académica y producción de libros. Se trata de tres destacados intelectuales que partieron de una perspectiva que privilegió un análisis del problema de la nación en clave socialista. En este trabajo se analizan sus contribuciones a ese campo.

PALABRAS CLAVE: *Mariátegui, marxismo, nación, exilio.*

ABSTRACT: Fifty years after the death of José Carlos Mariátegui (1894-1930) a group of Latin American's leftist intellectuals that was in exile in Mexico started a new reading of Mariátegui's work. The Argentinians José Aricó (1931-1991) and Oscar Terán (1938-2008) and the Bolivian René Zavaleta Mercado (1937-1984) were involved in the community that was constituted through journals of political interventions, days of academic discussions and books production. These three distinguished intellectuals favoured analysing the problem of a nation within the socialist perspective. In this article the author is going to deal with the contributions of Aricó, Terán and Zavaleta.

KEYWORDS: *Mariátegui, Marxism, nation, exile.*

RECIBIDO: 03 de febrero de 2016. **ACEPTADO:** 07 de mayo de 2016.

“¿Cuál referencia en su país, entonces, le queda para tomarla como *Aleph* en profundidad y prolongarlo? Ni hablar del viejo Vallejo de los *Heraldos* y de *Trilce*. Y ni abrir la boca con motivo de Mariátegui que ése es nuestro”

David Viñas

* Posdoctorante del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. <diegogiller@gmail.com>.

I.

José Carlos Mariátegui (1894-1930), qué duda cabe, se ha convertido en un *clásico* de la literatura ensayística latinoamericana. Sin embargo, esta máxima que hoy se nos presenta incontestable, no siempre fue autoevidente. Para comprobarlo, tan sólo basta revisar las discusiones que sostuvo en los años previos a su muerte, seguramente los más intensos en términos de producción y maduración político-intelectual.

En 1928 Mariátegui se enfrenta a dos importantes tendencias dentro del campo de las izquierdas latinoamericanas: por un lado, se aleja de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) luego de la decisión de Víctor Raúl Haya de la Torre de transformar su carácter frentista en un partido político; por el otro, su participación en la fundación de un partido amplio y popular como el Partido Socialista del Perú significa la ruptura definitiva con la Comintern en los años que siguieron al VI Congreso (1928), donde la Internacional Comunista (IC) decide adoptar para nuestra región la política de creación de Partidos Comunistas clasistas y esencialmente proletarios. La publicación de *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* en ese mismo 1928 viene a completar, esta vez en el plano de la teoría, la trama de rupturas. En esa obra, Mariátegui logra insinuar la posibilidad de componer un marxismo original y creativo a través de la articulación entre socialismo, nación e indigenismo. Esa dislocación en la mirada, que junto al *gesto* permanente de incorporar en sus análisis perspectivas que no pedían permiso para ingresar en las rígidas estructuras del marxismo-leninismo propio de la IC, hicieron de Mariátegui un personaje *incómodo* para la izquierda latinoamericana en general y la peruana en particular.

Los apelativos utilizados en aquellos años para definir su pensamiento ya dejaban adivinar el trazado posterior que iría a tener la recepción de su obra en América Latina: “europeizante”, “populista”, “comunista”, “bolchevique d’annunziano”, “aprista”, “decadentista”, “marxista ortodoxo” y “marxista heterodoxo” conformaban ese conjunto de variadas y contradictorias caracterizaciones, cuyo objetivo no era otro que minar su influencia político-intelectual. Intuyendo esas intenciones, Mariátegui le escribió a su amigo Samuel Glusberg:

(...) no hace falta decir que se prodiga atención y elogio a la obra de cualquier imbécil. A esta pequeña conspiración de la mediocridad y del miedo, yo no le haría ningún caso. Pero la tomo en cuenta porque, en el fondo, forma parte de una tácita ofensiva para bloquearme en mi trabajo, para sitiarme económicamente, para asfixiarme en silencio (Mariátegui, 1984: 577).

Tal vez no sea exagerado afirmar que sus detractores lograron su cometido, al menos en lo inmediato. Resulta ilustrativo observar que sus obras completas recién verán la luz en el emblemático 1959. Pero también, que su publicación fue el fruto del esfuerzo familiar y no un proyecto de alguna organización política latinoamericana.

Contorneada por un conjunto de acontecimientos como la Revolución Nacional Boliviana, los procesos de liberación nacional en África y Asia, el xx Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, la Revolución Cultural China y las revueltas del '68, la Revolución Cubana produjo una importante renovación de las discusiones al interior del campo intelectual de las izquierdas latinoamericanas. El cuestionamiento de la existencia de un marxismo unívoco y homogéneo hizo estallar por los aires la hegemonía del comunismo, abriendo paso al despliegue y desarrollo de una pluralidad de marxismos que reclamaban para sí el derecho de pensar las realidades con las que se enfrentaban sin tener que recurrir a un conjunto de categorías cerradas que pretendían imponerse sobre la realidad misma. Ese fue el contexto continental en el que la obra de Mariátegui comenzó a emerger de sus cenizas, encontrando en la encrucijada de las décadas del setenta y el ochenta el momento de mayor auge de su figura.

La instauración en efecto cascada de gobiernos autoritarios, la derrota de los movimientos populares de la región –con la excepción de la Revolución Sandinista de 1979 en Nicaragua–, el exilio latinoamericano en México y la llamada “crisis del marxismo” fueron algunas de las coordenadas históricas y teóricas que posibilitaron la recuperación de *otro* Mariátegui. La forma de leer su obra tomará nuevos caminos cuando las izquierdas de la región lo *redescubran* como el pensador marxista que podía guiar la reconstrucción de esta corriente en su extrema diversidad *nacional*. La sentencia que reclamaba “peruanizar al Perú” devenía consigna insigne, transformando al problema teórico de la nación en clave de lectura de su obra. Ese mismo problema que lo había convertido en un pensador *mal-dito* para sus contemporáneos, lo devolvía, a cincuenta años de su muerte, al centro de la escena.

Los nombres de José María Aricó (1931-1991), Oscar Terán (1938-2008) y René Zavaleta Mercado (1937-1984) se anudaron en esa comunidad de lectura, debate y reflexión proyectada en revistas de intervención política, jornadas de discusión académica y producción de obras significativas durante el exilio latinoamericano en México. Cada uno, a su manera, interpretó a Mariátegui a partir del privilegio del problema de la nación en clave socialista.

II.

Tras el golpe de Estado contra la Unidad Popular de Salvador Allende en 1973, el circuito político-académico instalado en Chile se trasladó a México. Prolongando una larga tradición como receptor de desterrados políticos –cuyo capítulo más importante posiblemente haya sido el exilio español–, el país azteca se convirtió en una plaza privilegiada para el exilio intelectual, la investigación y el pensamiento crítico.¹ En tiempos en los que la “transición democrática” ordenaba los debates de las izquierdas y el socialismo aparecía vinculado como nunca antes a la democracia, la pregunta que se interrogaba por qué leer a Mariátegui cedía su lugar a la pregunta por el cómo.

Editor, organizador de jornadas de discusión y productor de una interesante lectura, Aricó cumplió una destacada labor como difusor del pensamiento mariateguiano en América Latina. Siendo director de la colección *Cuadernos de Pasado y Presente*, en 1978 compiló y prologó *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano* y en 1981 publicó *La formación ideológica de José Carlos Mariátegui* de Robert Paris. Como parte de la “Jornada de Solidaridad con el pueblo peruano”, en agosto de 1979 participó de una mesa redonda titulada “Mariátegui y la revolución latinoamericana”, organizada conjuntamente por el Comité de Solidaridad y Apoyo con el Pueblo Peruano (COSAPP) y la Universidad Autónoma de Chapingo. En marzo de 1980 preparó con Terán un número para la revista *Buelna*, enteramente dedicado al pensamiento de Mariátegui en el cincuenta aniversario de su muerte.² Esta publicación ofició como preludeo

¹ Para una profundización del exilio latinoamericano en México desde la mirada de sus protagonistas, recomendamos Vejar Pérez-Rubio, Carlos (2010).

² Aricó fue el encargado de escribir la presentación del dossier, mientras que Terán colaboró con un artículo titulado “Los escritos juveniles de Mariátegui”. También participaron Jorge Basadre, Alberto Flores Galindo, Malcolm Sylvers, Francisco Posada, Harry Vanden

de un Coloquio Internacional, también titulado “Mariátegui y la revolución latinoamericana”, que en abril de ese año Aricó organizó en el marco de la Universidad Autónoma de Sinaloa.³

Los escritos e intervenciones de Aricó ofrecen al menos dos coordenadas que permiten perseguir la huella que dibuja a Mariátegui como objeto de inspiración de un marxismo “heterodoxo”. En la primera, el peruano aparece como el “verdadero” intelectual marxista que permite pensar nacionalmente a esta corriente. En la segunda, se lo presenta como aquel que logró hacer dialogar al marxismo con la realidad y con las expresiones más avanzadas del pensamiento “burgués” contemporáneo. Son estas dos líneas las que interesa destacar aquí.

A finales de 1959, cuando todavía era militante del Partido Comunista Argentino (PCA), Aricó trabajaba en una traducción de *Literatura y vida nacional*, de Antonio Gramsci (Cortés, 2015). En esos días le envía una misiva a Héctor P. Agosti en la que se deja leer, por primera vez en su obra, el nombre de Mariátegui:

Una última cosa antes de despedirme. Ha llegado a mis manos un librito de Mariátegui llamado *El Alma Matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Lo componen una serie de ensayos entre los que se cuentan los dedicados a Italia y sus personalidades culturales durante la época en que él estuvo (es decir de la tercera década). Y me encuentro con una evidencia clara: la similitud de formación, de interés intelectual, de sufrimientos entre Gramsci y Mariátegui que podría dar lugar a un interesante paralelo histórico. ¿Lo pensó alguna vez? (Citado en Cortes, 2015: 198).

Entre los lectores de la obra de Aricó ya se conoce demasiado que fue Gramsci quien lo proveyó de las herramientas analíticas para pensar las relaciones entre marxismo e historia nacional. Él mismo se encargó de señalar que “Gramsci nos permitió introducirnos en los grandes problemas

y Francisco Paoli y se publicaron algunos textos de Mariátegui: “Presentación de *Amauta*”, “Aniversario y balance”, “Antecedentes y desarrollo de la acción clasista”, “Punto de vista antiimperialista”, “Carta al grupo de México”, “Carta colectiva’ del grupo de Lima”, “Acta de constitución del Partido Socialista”, “Programa del Partido Socialista” y “Tesis de afiliación a la Tercera Internacional”.

³ Junto a Aricó participaron Antonio Melis, Robert Paris, Carlos Franco, Oscar Terán, Alberto Flores Galindo, Ricardo Melgar Bao, Diego Messeger, Salvatore Sechi, José Sazbón, Harry Vanden, Manuel Claps, Alberto Tauro del P., Guillermo Castro, Eugenia Scarzanella, Tomas Escajadillo, Rafael Moreno, Rodolfo Klien, Cesar Germana, Miguel Alza Araujo, Gerardo Pelaez y Gerardo Mario Goloboff.

nacionales” (Aricó, 2005: 99),⁴ al tiempo que confesaba su devoción por esa figura que por más de treinta años lo acompañará “como la sombra al cuerpo” (Aricó, 2005: 30). Según sus consideraciones (Aricó, 2005), el hecho de que el discurso que enfatizaba la singularidad de las realidades nacionales argentinas perteneciera casi exclusivamente a las corrientes nacional-populares o populistas pero no a la marxista-leninista, y que la izquierda comunista en la que había iniciado su trazado intelectual careciera de una “gran tradición teórica nacional”, fue lo que lo llevó a buscar el carácter nacional del pensamiento marxista en una figura geográficamente lejana:

Si pudimos leer esos textos del modo abusivamente en que lo hicimos, si buscamos en el filón gramsciano del marxismo europeo lo que estábamos convencidos de que el nuestro no podía darnos, es porque la sociedad misma formulaba preguntas a las que nos sentíamos incapacitados de responder, aunque evocaban problemas de algún modo aproximables a aquellos con los que se había enfrentado Gramsci en sus reflexiones de la cárcel (Aricó, 2005: 74-75).

Sin embargo, sobre las operaciones teóricas y vitales que lo llevaron a relacionarse con Mariátegui en términos similares a los de su vínculo con Gramsci, se sabe mucho menos. Al respecto, la citada epístola se torna interesante pues en ella se anuncia la tónica *invariable* que definirá los futuros encuentros entre Aricó y Mariátegui: la mediación de Gramsci. Pero si en aquel tiempo ambas figuras eran asemejadas “(...) sólo por su formación italiana, aunque esta fue decisiva, o por su muerte prematura o sus limitaciones físicas” (Aricó, 1978: XIII), veinte años después el motivo de reunión será la disposición que tuvieron por establecer una relación “inédita y original” con la realidad en tiempos de cristalización dogmática del marxismo.

Según la hipótesis de Aricó, fue “(...) la difusión del pensamiento del autor de los *Cuadernos de la cárcel* la que contribuyó decisivamente a *re-descubrir* a Mariátegui” (Aricó, 2005: 161).⁵ Dicha propagación alcanzó su mayor esplendor durante el exilio latinoamericano en México. Allí, Aricó

⁴ “Lo que nos cautivó en Gramsci fue precisamente esto, su carácter nacional” (Aricó, 2005: 76)

⁵ Siguiendo la línea de intelectuales que de manera indirecta ayudaban a la difusión de otros intelectuales, Aricó sostuvo que la recepción de Althusser en América Latina fue la que permitió las relecturas de la obra de Gramsci a principios de los años ochenta en nuestra región: “La consumación del althusserianismo dejó el espacio libre para la difusión de Gramsci” (Aricó, 2005: 132).

logró “desprovincializarse” y transformar una preocupación antes referida sólo al caso argentino en una inquietud latinoamericana (Cortés, 2015). Las indagaciones “teóricamente desprejuiciadas” de Mariátegui sobre las causas de la irresolución de la cuestión nacional se presentaban como la premisa para repensar este problema a nivel continental, convirtiéndose “(...) en el interlocutor privilegiado, en el punto de referencia obligado de todo pensamiento crítico y revolucionario” (Aricó, 1980a: 3).

El Mariátegui de Aricó es el marxista que logra “(...) radicarse en realidades nacionales que se admiten como específicas” (Aricó, 1988: 123) y el que se preocupa por “(...) la organización de las masas para alcanzar la posibilidad de la unidad nacional, de la construcción nacional del Perú” (Aricó, 1979: 85). En esta lectura, la unidad nacional aparece como el campo obligado para la construcción de una “voluntad nacional-popular” y un proyecto contrahegemónico y socialista fundado en la organización del mundo popular.

Gramsci primero y Mariátegui después, le permitieron aferrarse a una orientación que se preocupaba por el examen del contexto nacional desde el cual pensar los problemas del socialismo. Así, aprendió a sospechar de la evidente incapacidad de autoconstitución de las sociedades de nuestra región, la falta de una clase dominante autónoma y la carencia de un Estado que pueda asumir la constitución de la nación. Junto a ellos, proclamó que las tareas nacionales que habían comenzado siendo burguesas devenían tareas socialistas.

Ante “(...) la ausencia de un pensamiento teórico marxista latinoamericano” (Aricó, 1980b: 83), la traducción del marxismo en términos de *peruanización* operada por Mariátegui proporcionaba una “lección de método” para poder continuar con un proyecto político-intelectual que termine por desplazar al marxismo *en* América Latina por un marxismo *de* América Latina. Vale decir, un marxismo que renuncie a ser caja de resonancia del marxismo europeo para convertirse en un marxismo *propiamente* latinoamericano. Con todo, el nombre de Mariátegui no aparece sólo para redimir esa falta sino también como posibilidad de repensar, reelaborar y reescribir las profundas derrotas del movimiento popular de la región en los años setenta. Fundamentalmente por su

(...) capacidad de develamiento de la naturaleza real de los factores constitutivos de la nacionalidad, sin perder de vista su entronque con las coyunturas continentales y mundiales (...) su reconocimiento del campo

nacional como núcleo fundante de la recalificación de la teoría en su relación con la práctica social (...) su desprejuiciada aptitud para reconocer la potencialidad revolucionaria de concepciones ajenas al filón marxista y leninista (...) he aquí lo que hoy seguimos redescubriendo en la lectura de Mariátegui (Aricó, 1980a: 3).

El gesto de establecer un diálogo entre el marxismo y las expresiones más avanzadas del pensamiento burgués contemporáneo también formaba parte de esa “lección de método” mariateguiana. Cristalizada sobre todo en la experiencia de la revista *Amauta*, la incorporación de teorías como el psicoanálisis, las corrientes literarias de vanguardia o el vitalismo -en principio ajenas al marxismo- resultan una *persistencia* en toda su obra. De igual modo, ya desde sus tiempos como animador de la revista *Pasado y Presente*, Aricó había asumido la decisión de no “regalarle” a la ideología burguesa contemporánea “(...) campos que ya el marxismo en 1844 reclamaba como suyos” (Aricó, 1963: 15). En el primer número de la revista cordobesa, sostuvo que sólo midiéndose con la ideología burguesa “(...) el marxismo deviene fuerza hegemónica, se convierte en la cultura, la *filosofía* del mundo moderno, colocándose en el centro dialéctico del movimiento actual de las ideas y universalizándose” (Aricó, 1963: 17, énfasis original).⁶

A pesar de los esfuerzos por difundir y reinterpretar a Mariátegui, Aricó consideraba que la recuperación de su obra se trataba de una tarea a realizar. Como parte de esa labor, no deja de llamar la atención el lugar ocupado por el *Amauta* en la imaginación ariqueana: pensador “heterodoxo”, “abierto”, “iconoclasta”, “marxista verdadero y auténtico”, autor de “(...) la única obra teórica realmente significativa del marxismo latinoamericano” (Aricó, 1978: XIX) y responsable “(...) del mayor esfuerzo teórico realizado en América Latina por introducir una crítica socialista de los problemas y de la historia de una sociedad concreta determinada” (Aricó, 1978: LV). Este tipo de caracterizaciones terminan opacando sus

⁶ En *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*, Aricó rememora las intenciones de *Pasado y Presente*: “(...) surgió del modo en que considerábamos las raíces del marxismo y de la influencia que ejercían sobre nosotros otros filones de la cultura europea a los que tuvimos acceso por razones del todo ocasionales debidas a historias personales de los miembros del grupo, pero que nos hablan de las virtualidades de los viajes, de los efectos fecundos de los cruces de culturas. Estuvimos así en condiciones de recibir y analizar a partir del marxismo corrientes tales como el existencialismo sartreano y la fenomenología de Husserl, Claude Levi-Strauss y el estructuralismo, Braudel y la nueva historia, y hasta las corrientes modernas del psicoanálisis que giraban en torno de un sol apenas conocido por estas tierras: Jacques Lacan” (Aricó, 2005: 90-91).

interesantes lecturas, encerrándolo en el aporético sendero de la discusión ortodoxia / heterodoxia, el cual lo privaría de advertir, tal como lo señaló oportunamente María Pía López (2004), que la idea de una heterodoxia se encuentra atrapada en el mismo mito de la ortodoxia, en el sentido de que ambas son convocadas por la misma pretensión de establecer y prescribir un marxismo *auténtico* y *verdadero*. En todo caso, parece más interesante pensar a Mariátegui como un pensador *incómodo*, cuya *herejía* y originalidad está dada más por la producción de algo *radicalmente* nuevo que por la unión de lo diverso.

III.

El encuentro de Terán con Mariátegui estuvo mediado por una experiencia que desbordaba lo personal para convertirse en la palabra de pase de toda una generación: el exilio.⁷ Según la confesión realizada por el propio Terán (1985), la cultura “latinoamericanizada” que caracterizó al México de finales de la década del setenta fue la condición de posibilidad para que un argentino formado en filosofía pudiese “desprovincializarse” y llegar así a una obra como la de Mariátegui. Apelando a un ejercicio de imaginación contrafáctico, llegó a decir que de no mediar esa experiencia, *Discutir Mariátegui*, su estudio más sistemático sobre la obra del peruano, no podría haber sido escrito.

Sus lecturas sobre Mariátegui y el problema de la nación estuvieron acompañadas por el estudio de otro marxista latinoamericano de los años veinte del pasado siglo: el argentino Aníbal Ponce. Al respecto, David Viñas señaló que

(...) en esa pareja de teóricos de los años 20, Terán plantea las diversas combinaciones que se han dado entre la acentuación de los problemas nacionales y el énfasis puesto en una temática internacional. Admitiendo que la primera variante [la de Mariátegui] resulta hoy más fecunda que la segunda [la de Ponce] que parecería prolongar una suerte de *marxismo liberal* impregnado por las postulaciones teóricas de la II Internacional y, quizá, de los momentos más “progresistas” de las elites del siglo XIX latinoamericano (Viñas, 2000: 50).

⁷ Previo paso por España, Terán llegó a México luego del golpe de Estado de 1976 en Argentina.

El análisis del problema de la nación en Mariátegui y Ponce le servía a Terán para desmentir la existencia de *un* marxismo latinoamericano unívoco y homogéneo tanto como para disolver la imagen unitaria de las ideologías: “(...) aquello que llamamos *el* marxismo nos pone ante un objeto que al tratar de ser nítidamente acotado se disuelve bajo la misma mirada que trata de definirlo” (Terán, 1980a: 22).⁸ Pero también, “esa pareja de teóricos” le permitía reflexionar sobre las razones por las cuales se lograba –o no– “decir la nación”. Si Mariátegui aparecía como aquel marxista que pudo dar cuenta del carácter problemático de la nación latinoamericana, fue porque logró explotar y “desquiciar” las premisas preteóricas que la realidad peruana le ofrecía, cuestión que Ponce no llegó a realizar, a pesar de que no le “(...) faltaban estímulos ni un contexto problemático adecuado para el análisis sobre el problema de la nación en el decenio y en el país en que Ponce llevaba a cabo la constitución de su discurso marxista” (Terán, 1983a: 10). Según Terán, la “ceguera” de Ponce frente al problema nacional tuvo dos raíces bien identificables: por un lado, su adscripción al universo discursivo de la tradición intelectual liberal-positivista de la llamada “generación del ‘80 argentino”, que consideraba que los interrogantes de la nación ya habían sido resueltos; y por el otro, su cercanía al universo de ideas del comunismo internacional, que le impidió tematizar el problema de la nación desde una perspectiva marxista.

El modo en que Terán concibió al marxismo de Mariátegui expresa un interesante contrapunto con la forma en la que lo hizo Aricó. Recordemos que la operación de redescubrimiento de Aricó se sostenía en imaginar en Mariátegui al “verdadero” y “auténtico” intelectual marxista latinoamericano que había podido pensar la nación: “Mariátegui nunca aparece más marxista que cuando se afirma en el carácter peculiar de la sociedad peruana para establecer una acción teórica y política transformadora” (Aricó, 1978: LI). Algunos años más tarde, Terán señalará que esa fue la manera que Aricó encontró para persistir en el marxismo durante los años de su “crisis”:

Cuando esta por fin estalló a los ojos de todo el mundo, Pancho [Aricó] persistió en inventarse ese marxismo que había decidido identificar con todo lo

⁸ (...) eso que llamamos “el marxismo latinoamericano” aparece más como una construcción retrospectiva que como un suelo de reflexión común para sus reales protagonistas, que recorrieron una serie de caminos heteróclitos y no un sendero de coincidencias que sus realidades nacionales –no menos heterogéneas– tenían la virtud de negarles (Terán, 1983: 9).

que de bueno y verdadero se le ocurriera existir bajo el sol: Gramsci, Mariátegui, algún Marx de la comuna rural rusa... todo le servía para mantener su obstinado y al mismo tiempo abierto marxismo (Terán, 2006: 29).

Frente a interpretaciones como la de Aricó, Terán sugirió que la figura del peruano es difícilmente clasificable dentro de la taxonomía tranquilizadora de los “géneros”:

(...) una de las notas distintivas del pensamiento de Mariátegui no fincaría en la búsqueda formal de una respuesta a la pregunta lukácsiana (“¿Qué es el marxismo ortodoxo?”), sino en la capacidad que una propuesta socialista revolucionaria tuvo en la América Latina de los años 20 para fusionarse con aquellos objetos histórico-sociales particulares que correctamente designados apuntarían a la tematización del “problema de la nación” (...) La pregunta no sería entonces: ¿qué discursos responden mejor (se alejan o se acercan a) un arquetipo marxista? (porque algo así sería una *contradictio in objecto*), sino más bien ¿qué propuesta política y teórica adscripta al “marxismo” ha sido capaz de plantear una intelección más apropiada de la realidad nacional? (Terán, 1980b: 23).

Los diferentes acercamientos a Mariátegui por parte de esta generación intelectual no se produjeron como resultado de un debate puramente *textual* y *teorista*, sino que fueron expresión de las contingencias de la historia y la política. Así, Mariátegui se transformaba en objeto de una discusión que lo excedía: la llamada “crisis del marxismo”. Si en esos difíciles años Aricó encontró en Mariátegui una inspiración para seguir trabajando *en*, y pensando *con* Marx, Terán halló en él la clave del pasaje al posmarxismo.

Siguiendo las inclinaciones de Terán de cuestionar el “carácter homogéneo de las ideologías”, Omar Acha (2015) señaló que el fenómeno del posmarxismo tampoco puede pensarse de un modo unívoco, identificando al menos cuatro tipos: (1) el posmarxismo por *inversión* (desencanto y cambio de sentido valorativo en una creencia); (2) el posmarxismo *de-constructivo* (cuestiona la totalidad y el sentido del marxismo dialéctico sin cancelar ciertos temas); (3) el posmarxismo de *impasse* (agotamiento del marxismo pero no del sistema de dominación contra el que se enfrentó); y (4) el posmarxismo por *pluralización* (se cuestiona al marxismo como saber total pero no como pensamiento particularizado).

A pesar de su apariencia, estas tipologías no son excluyentes. Al menos así lo evidencia el Terán de los años ochenta: si en el debate que mantuvo

con José Sazbón en las páginas de la revista *Punto de vista*⁹ se presentaba como un posmarxista por *inversión* al sostener que el marxismo debía saldar cuentas con su historia y explicar los crímenes que en su nombre había constituido el “socialismo real”,¹⁰ al mismo tiempo, en esos años de desencanto profundo, encontró en Mariátegui una inspiración para persistir dentro de esta tradición. Se trató de una época en la que la cultura francesa nuevamente le daba las respuestas para medirse con el marxismo, al cual comenzaba a concebir como “caja de herramientas”. Esta vez, la “estación Foucault” desplazaba a los “años Sartre” para mezclar al posmarxista por *inversión* con el posmarxista por *pluralización*. Agudamente, interpretó ese momento como el de alguien que “(...) como yo pensé alguna vez en cambiar el mundo y luego en cambiar a los que querían cambiar el mundo” (Terán, 1986: 11).

Para Terán, la obra de Mariátegui lograba expresar un síntoma del marxismo en general: la dificultad para definir teóricamente el problema de la nación. Manifestación de ello era la caracterización de la III Internacional, que en lugar de dar cuenta de la “cuestión de la nación” se ocupaba de la “cuestión nacional”. Mientras la primera refiere a “(...) la incorporación democrática de las masas populares marginadas a un proceso constitutivo de la nacionalidad que debe necesariamente fusionarse con un proyecto socialista” (Terán, 1980a: 43), la segunda alude a “(...) la reflexión sobre la autonomía de las naciones o el derecho de los países coloniales a la independencia nacional” (Terán, 1980a: 26). Así, frente a la exigua tradición teórica marxista sobre el problema de la nación –cuya excepción según Terán y Aricó fue el austromarxismo de Otto Bauer–,¹¹ Mariátegui habría apelado a un “(...) legado cultural específicamente latinoamericano del que no podría separarse del hecho nacional” (Terán, 1980a: 26). La productividad de su discurso radicaba en pensar este problema desde una perspectiva socialista y plural, el cual privilegia el punto de vista de la economía recuperando los núcleos de buen sentido de la tradición nacional.

⁹ Para seguir esta polémica ver, Terán, O. (1983b); Sazbón, J. (1983); y Terán, O. (1984).

¹⁰ Específicamente, Terán (1984) se refería al fortalecimiento de regímenes autoritarios, avance de nuevas jerarquizaciones, despolitización de las masas, negación de los derechos sindicales y cercenamiento de libertades básicas, intervención armada en territorios sojuzgados y enfrentamiento violento y sin principios entre países del mismo campo socialista.

¹¹ Sobre todo refieren a la obra de Bauer *La cuestión de las nacionalidades y la socialdemocracia*, publicada en 1907.

La hipótesis de Terán dice que “Lo nacional y lo exótico”, escrito en noviembre de 1924, marcó un viraje en la obra de Mariátegui. En ese artículo, lo indígena y lo nacional comienzan a formar parte de “(...) una única realidad de doble rostro que se retroalimenta permanentemente” (Terán, 1980a: 37). El descubrimiento del problema del indio le revela el problema de la nación, al tiempo que le permite visibilizar la centralidad del sujeto indígena para la construcción del socialismo indoamericano. Según Terán, por vez primera aparece formulado el tríptico esencial entre nación, socialismo e indigenismo, donde el marxismo se presenta “(...) no como una teoría exterior, sino una traducción productiva al propio análisis social y político de la realidad peruana” (Terán, 1980a: 32).

Antes que una esencia previa o un origen, la nación es concebida como un destino, como la búsqueda de una identidad. De esta forma, las tareas de construcción de la nación comienzan a confundirse con la realización del socialismo. Con todo, no se trata de abandonar la idea internacionalista de revolución, sino de buscar los modos en que ella actuó como sustento de formulación del objeto nacional y no como factor de represión.

IV.

Para contraponer su propia caracterización de la inconclusión del proceso nacional del Perú, Mariátegui se convenció de que Argentina representaba el paradigma de la constitución de la nación latinoamericana. Según él, la burguesía nacional habría consumado la exitosa incorporación del país al capitalismo mundial: “El argentino es identificable en cualquier parte del mundo: el peruano, no. Esta confrontación, es precisamente la que nos evidencia que existe ya una nacionalidad argentina, mientras no existe todavía, con peculiares rasgos, una nacionalidad peruana” (Mariátegui, 2007: 279). Propia de la “generación del ‘80”, esta concepción también logró arraigar en buena parte de la intelectualidad argentina de izquierdas de la primera parte del siglo xx –recordemos el caso de Ponce. Tal vez en la eficacia de esa ideología descansen las razones por las cuales Aricó y Terán tuvieron que realizar importantes torsiones -a través del rodeo de la cultura italiana y francesa, respectivamente- para poder encontrarse, por fin, con Mariátegui y los grandes problemas nacionales.

En contraste, el encuentro de Zavaleta con Mariátegui y los grandes problemas nacionales se produjo a través del filtro de dos experiencias

nacionalizadoras que lograron sacudir a la realidad boliviana, evitándole las grandes torsiones operadas por Aricó y Terán. Nos referimos a la Guerra del Chaco (1932-1935) y a la Revolución Nacional de 1952. Mariátegui y Zavaleta heredan sus preocupaciones por el problema de la nación de un *drama* compartido: la derrota bélica. Pero si el resultado adverso en la Guerra del Pacífico (1879-1884) permitió a una parte de la intelectualidad peruana –en la que sobresalía la figura de Manuel González Prada– descubrir una realidad nacional invertebrada, Bolivia, también derrotada en ese acontecimiento, tuvo que perder otra guerra para lograr un descubrimiento similar:

“(…) es curioso cómo Willka será una suerte de Amaru, aunque con los tonos locales, y cómo los efectos de la Guerra del Chaco se parecerán a lo que tuvo la del Pacífico en el Perú como incitación eficiente de una cierta conciencia, más bien difusa, acerca de las cosas y aun cierta *intelligentzia*” (Zavaleta, 1986: 140, énfasis en el original).

Tras este acontecimiento comenzó a gestarse la ideología política en la que Zavaleta militará con pasión y lealtad, hasta por lo menos 1970: el nacionalismo revolucionario.¹² El país andino-amazónico le proporcionaba las premisas pre-teóricas de lo que Carlos Montenegro y Augusto Céspedes le habían enseñado en los libros: la nación es una creación histórico-política y no un hecho natural, y que, en cuanto tal, Bolivia no había terminado de constituirse.

Las huellas mariáteguianas en la gramática de Zavaleta se limitan a unas pocas referencias que corresponden a su exilio en México: un artículo periodístico de 1976, titulado “Peruanizar a Perú: de Mariátegui a Morales”, una conferencia dictada en 1980 en la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco (UAM-X) en el marco del coloquio “A 50 años de la muerte de Mariátegui”,¹³ y alguna mención pasajera en *Lo nacional-popular en Bolivia* (1986). En contraste con Aricó y Terán, Zavaleta escribió ostensiblemente menos sobre el peruano. Probablemente, ello

¹² En 1970 Zavaleta termina de escribir *La caída del MNR y la conjuración de noviembre (Historia del golpe militar del 4 de noviembre de 1964 en Bolivia)*. Este libro, que permanecerá inédito hasta 1995, significó un desplazamiento en las relaciones de Zavaleta con el nacionalismo revolucionario, al tiempo que marcó su entrada definitiva en la tradición marxista.

¹³ Zavaleta fue uno de los invitados especiales de este evento, del que también participaron José Aricó, Sergio de la Peña, Hugo Zemelman, Sergio Bagú, Alejandro Witker, Eduardo Ruiz Contardo, Agustín Cueva, Mario Miranda Pacheco y José Luis Balcarcel.

se deba al modo en que trabajaba *en y sobre* la teoría: no como un erudito de la cultura de izquierda de matriz marxista, como se autodefinía Aricó, sino como un creador de conceptos; no como un pensador que “aplica” categorías para interpretar la realidad, sino como alguien que interpreta el mundo para crear conceptos que sirvan para transformarlo.

A pesar de ello, en el subtexto de su larga obra se deja adivinar cuál de los “(...) varios hombres dentro de este hombre” (Zavaleta, 2015a: 169) es el Mariátegui de Zavaleta: menos el que interpretaba al imperio incaico como un modelo de Estado socialista, que aquel otro que pugnaba por la reconstrucción nacional, es decir, el que se preguntaba en términos materialistas por las razones del fracaso de la constitución de la nación. Así, Mariátegui es convocado como “(...) el ideólogo de la cuestión nacional, el que hablará de ‘peruanizar al Perú’, lo cual es de hecho una consigna burguesa dirigida contra una burguesía anti-nacional” (Zavaleta, 2015a: 171). Tal como venía practicando él mismo desde sus tiempos en el nacionalismo revolucionario, y cuya inacabada consumación fue *Lo nacional-popular en Bolivia*, Zavaleta destacará el ademán mariateguiano de estudiar la profunda realidad peruana como una forma de asediar y arrasarse la historia oficial: “¿Cuál fue pues, en suma, la consigna central del pensamiento de Mariátegui? ‘Peruanicemos al Perú’. Eso mismo era, empero, el resumen de algo que venía de atrás: de González Prada, de la Guerra del Pacífico, del propio fondo de la historia del país” (Zavaleta, 2015b: 762).

Zavaleta llegó a sugerir que el pensamiento de Mariátegui representó “(...) el acontecimiento histórico más importante del Perú en todas las primeras décadas del siglo. Pero quizá no sólo del Perú: tal vez al pensar en su país pensaba ya en todos nosotros” (Zavaleta, 2015a: 168). En virtud de sus similares características en términos socio-históricos, podría afirmarse que los problemas peruanos son también problemas bolivianos. Si bien sus composiciones sociales no son *idénticas*, comparten el hecho de que las clases sociales se encuentran *racionalmente* constituidas, en el sentido de que los sujetos colectivos antes que una identidad de clase tienen una identidad étnica.

Arrastrado desde el “pecado de la conquista”, la *negación* de la mayoría indígena en la fundación de la república es otro de los elementos compartidos por estos dos países que se constituyeron sobre los hombros de los indios. En ambos, las clases dominantes -pero también sus intelectualidades- intentaron forjar la nación a través de la *negación* de ese dato -que es, en rigor, más político que demográfico-: “Dígase

a la vez que la única creencia ingénita e irrenunciable de esta casta fue siempre el juramento de su superioridad sobre los indios, creencia en sí no negociable, con el liberalismo o sin él y aun con el marxismo o sin él” (Zavaleta, 1986: 112). Pero no se trataba solamente de una clase dominante opresora sino también extranjera, esto es, una clase que no se ha hecho nacional. Por eso, Zavaleta sostenía que la clase dominante se encontraba en un país al cual no pertenecía.

Si bien no hay referencias explícitas al respecto, es probable que Zavaleta se haya inspirado en Mariátegui para pensar algunas cuestiones relativas a la inconstitución de la nación en Bolivia. Recordemos que para Mariátegui (2007) una de las causas obturadoras del desarrollo capitalista y la construcción de la nación había que encontrarla en la ausencia de una verdadera clase burguesa que, dueña de un espíritu capitalista moderno, fuera capaz de organizar un Estado fuerte y un mercado interno, liquidando con ello al hegemónico régimen feudal. Aquello que Mariátegui definió como una burguesía “virreinalista”, fue conceptualizado por Zavaleta (2013b) como “burguesía incompleta”, categoría que aludía a una clase social imposibilitada de despojarse del mito pre-capitalista. Eran, decía Zavaleta, “burgueses con una cabeza preburguesa” (Zavaleta, 1986: 110). Frente a esa carencia, y bajo una interpretación de la historia nacional desde una perspectiva marxista, ambos sostuvieron que las tareas nacionales que comenzaron siendo burguesas se transfiguraban en socialistas.

El problema de la nación en el Mariátegui de Zavaleta se trama al interior de una de las obsesiones que lo acompañan desde sus épocas en el nacionalismo revolucionario:

Entre los problemas con que nos encontramos nosotros, los hombres latinoamericanos en general –pero quizá, sobre todo los hijos de aquellos países que han quedado más atrás en la constitución de sus Estados nacionales y de sus naciones en un sentido capitalista moderno –esta es la cuestión que se puede llamar de la relación contradictoria entre lo universal y lo local (...) Si lo nacional se refiere a países como Perú o Bolivia, es claro que hay una cierta contradicción entre el proletario y el ser nacional. Esta contradicción comprende la aplicación de la sumisión racional del mundo como algo que está ocurriendo a manera de historia universal y lo indígena como un dato evidentemente local. Es una suerte de drama preclaro en este tipo de países. Son muy pocos los hombres que han logrado superar este tipo de contradicciones, que son tan difíciles. Mariátegui es, sin duda, uno de ellos (Zavaleta, 2015a: 168).

El Mariátegui de Zavaleta es el que logró problematizar la universalidad del marxismo desde una perspectiva local. El peruano le enseñaba que el marxismo en tanto que *modelo de regularidad* no era más que una dogmatización si se lo pretendía utilizar como gramática universal. En ello, la nación se presentaba como el escenario privilegiado que venía a *negar* al marxismo entendido como “piedra filosofal” y “summa feliz”: “Al ser la nación la premisa necesaria para que se logre la comunicación de unos oprimidos con otros, el proletariado está profundamente interesado en la resolución de la cuestión nacional” (Zavaleta, 2015a: 176). Puesto que no hay totalización sin *sacrificio*, la nación aparece entonces como uno de los cortes necesarios para obtener una totalización concreta:

Está a la vista, entre tanto, que el que no corta o sacrifica tampoco puede totalizar, que las totalidades son sólo nominativas antes de su personalidad histórica, pero que esto, a la vez, la secuencia real, no es comprensible si no se atraviesa de los sujetos aparentes a los sujetos universales que son las totalidades (Zavaleta, 1986: 156-157).

V.

Mariátegui solía decir que fue en Europa donde hizo su mejor aprendizaje, encontrando allí el país de América “(...) que había dejado y en el que había vivido casi extraño y ausente” (Mariátegui, 1959: 162). En la “advertencia” de los 7 *ensayos* sugirió que Sarmiento “(...) fue en su época un europeizante. No encontró mejor modo de ser argentino” (Mariátegui, 2007: 6). ¿Acaso Aricó, Terán y Zavaleta no descubrieron sus destinos latinoamericanos también lejos de sus tierras? ¿Acaso en el México de aquellos años ser latinoamericano no suponía ser igualmente mariateguiano?

Mientras el exilio operó como condición de posibilidad de sus encuentros con el Amauta, el problema de la nación apareció como una manera diferente y novedosa de orillar las lecturas de su larga obra. A su modo, Aricó, Terán y Zavaleta identificaron la nación con una *falta*. Paradójicamente, si se dejaba ver, era porque no existía. Inconstituida, la nación se encontraba en el futuro y no en el pasado, y por ello, se trataba de una tarea a realizar.

Los tres intentaron descifrar las huellas que Mariátegui había dejado para fusionar un proyecto socialista con una idea de nación pensada como democracia social avanzada y solidaria. Por diferentes vías, sospecharon

de la supuesta homogeneidad de los procesos sociales, políticos y culturales de nuestra región. Al tiempo que compartían una disposición humanista, sostuvieron la idea de la necesaria historicidad de los procesos sociales.

Borges decía que los clásicos son aquellos libros que las diferentes generaciones “(...) leen con previo fervor y con una misteriosa realidad” (Borges, 2007: 182. Tomo II). Según Piglia (2014), lo que Borges estaba queriendo decir es que los clásicos son clásicos porque se los lee como clásicos. ¿Pero siempre se los leyó de la misma manera? ¿Acaso no son las circunstancias epocales y vitales las que terminan condicionando las diferentes lecturas que emprenden las nuevas generaciones? Los textos aquí trabajados intentan exponer que, a pesar de las distintas circunstancias que obraron para que Aricó, Terán y Zavaleta se encuentren con Mariátegui, hay en ellos una temática común que les viene dada por la propia coyuntura histórica: el problema de la nación.

Si estos escritos detentan alguna actualidad, seguramente ella se encuentre en esa disposición por “leer mal” a los clásicos, como quiere Piglia (2005). Una lectura que privilegia la *traición*, del mismo modo que Mariátegui *traicionó* al marxismo que le fue contemporáneo. Nuestro(s) presente(s) nos demanda una recuperación crítica de estas ideas, exigiéndonos inventar nuevas formas de asediar a Mariátegui -y también a Aricó, Terán y Zavaleta. Para trascender la época en que fueron producidos, nos queda abandonar la mera reproducción y lanzarnos a practicar las herejías. Tal vez así, estas “malas lecturas” puedan ayudarnos a pensar de qué Mariátegui somos contemporáneos en este siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHA, O. (2015); “Oscar Terán y la cuestión de la filosofía en América Latina”, en *Intersticios de la política y la cultura*, Vol. 4, Núm. 8 (julio-diciembre), pp. 5-23.
- ARICÓ, J. (1963); “Pasado y presente”, en *Pasado y presente*, Año 1, Número 1 (abril-junio), pp. 1-17.
- , (1978); “Introducción”, en J. Aricó (Comp.) *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Cuadernos de Pasado y Presente.
- , (1980a); “Presentación”, en *Buelna*, año II, Número 4-5 (enero-marzo), pp. 3-4.

- ARICÓ, J. [1979] (1980b); “Mariátegui y la revolución latinoamericana”, en *Textual*, Número 2 (enero-marzo), pp. 83-87.
- , (1985); “Mariátegui: el descubrimiento de la realidad”, en *Debates en la sociedad y la cultura*, año II, Número 4 (octubre-noviembre), pp. 9-11.
- , [1988] (2005); *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BORGES, J. L. (2007); “Sobre los clásicos”, en *Obras completas. Tomo II*. Buenos Aires: Emecé.
- CORTÉS, M. (2015); *Un nuevo marxismo para América Latina. José Aricó: traductor, editor, intelectual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, H. (2011); *Sartre en Argentina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- GRÜNER, E. (2003); “Introducción. El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek”, en F. Jameson y S. Zizek, *Estudios, Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ, M. P. (2004); “Mariátegui: apología de la aventura” en J. C. Mariátegui, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires: editorial Gorla.
- MARIÁTEGUI, J. C. (1959); *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Lima: Empresa editora Amauta.
- , [1929] (1984); “Carta de José Carlos Mariátegui a Samuel Glusberg, 10 de junio de 1929”, en J. C. Mariátegui, *Obras Completas*, Tomo II. Lima: Empresa Editora Amauta.
- , [1927] (1991); “Mensaje al Congreso Obrero”, en J. C. Mariátegui, *Textos Básicos*. Selección y prólogo de Aníbal Quijano. México: Fondo de Cultura Económica.
- , [1928] (2007); *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Empresa editora Amauta.
- PIGLIA, R. (2005); *El último lector*. Buenos Aires: Anagrama.
- , (2014); “Teoría del complot”, en *Antología personal*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SAZBÓN, J. (1983); “Derecho de réplica. Una invitación al posmarxismo”, en *Punto de Vista*, Año VI, Número 19 (diciembre), pp. 36-39.
- TERÁN, O. (1980a); “Mariátegui: decir la nación”, en *Nuestra América*, Año I, Número 2 (mayo-agosto), pp. 21-46.
- , (1980b); “Actualidad y extemporaneidad de Mariátegui”, en *Dialéctica*, Año V, N° 9 (diciembre), pp. 173-178.
- , [1982] (1983a); *Aníbal Ponce: ¿el marxismo sin nación?* México, Cuadernos de Pasado y Presente.

- TERÁN, O. (1983b); “¿Adiós a la última instancia?”, en *Punto de Vista*, Año VI, Número 17 (abril-julio), pp. 46-47.
- , (1984) “Una polémica postergada: la crisis del marxismo”, en *Punto de Vista*, Año VII, Número 20 (mayo), pp. 19-21.
- , (1985); *Discutir Mariátegui*. Puebla: ICUAP.
- , (1986); *En busca de la ideología argentina*. Buenos Aires: Catálogos.
- , [1991] (2013); *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- , (2006); *De utopías, catástrofes y esperanzas. Un camino intelectual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- VEJAR PÉREZ-RUBIO, C. [2003] (2010); *El exilio latinoamericano en México*. México: UNAM-CEIICH.
- VIÑAS, D. [1987] (2000); “El Perú de Mariátegui”, en D. VIÑAS, *Menemato y otros suburbios*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- ZAVALETA MERCADO, R. [1984] (1986); *Lo nacional-popular en Bolivia*. México: Siglo XXI.
- , [1977] (2013a); “Consideraciones generales sobre la historia de Bolivia (1932-1971)”, en *Obra Completa. Tomo II: Ensayos 1975-1984*. La Paz: Plural.
- , [1976] (2013b); “La burguesía incompleta”, en *Obra Completa. Tomo II: Ensayos 1975-1984*. La Paz: Plural.
- , [1980] (2015a); “En el cincuentenario de Mariátegui”, *Obra completa. Tomo III. Volumen 2: Otros escritos 1954-1984*. La Paz: Plural.
- , [1976] (2015b); “Peruanizar al Perú: de Mariátegui a Morales”, *Obra completa. Tomo III. Volumen 1: Notas de prensa 1954-1984*. La Paz: Plural.

La autonomía relativa en la periferia: reflexiones en torno al Estado en la obra de Nicos Poulantzas, René Zavaleta y Luis Tapia

Relative Autonomy in the Periphery: Reflections on the State in the Works of Nicos Poulantzas, René Zavaleta and Luis Tapia

STEFAN PIMMER*

RESUMEN: Para Nicos Poulantzas, la autonomía relativa representa un rasgo constitutivo del Estado capitalista. Según él, es la premisa para que el Estado pueda organizar a las clases dominantes y constituir su unidad política en el bloque en el poder. En el caso de los Estados latinoamericanos, esta concepción plantea un problema crucial. Como se argumenta conforme a los intelectuales bolivianos René Zavaleta y Luis Tapia, durante períodos prolongados la autonomía relativa se caracteriza por estar establecida de manera débil y precaria. A partir de sus reflexiones sobre el contexto boliviano, el artículo intenta delimitar de manera más precisa el alcance analítico de la autonomía relativa, para que ésta pueda dar cuenta de las particularidades de los Estados latinoamericanos y periféricos en general.

PALABRAS CLAVE: *Nicos Poulantzas, autonomía relativa, teoría materialista del Estado, América Latina.*

ABSTRACT: The relative autonomy represents a constitutive feature of the capitalist state for Nicos Poulantzas. According to him, it is the premise that allows the state to be able to organize the dominant classes and constitute its political unity in the power bloc. In the case of the Latin American states, this understanding poses a serious problem. According to the Bolivian intellectuals René Zavaleta and Luis Tapia, during long periods relative autonomy was institutionalized in a weak and precarious way. Based on their reflections on the Bolivian context, the author of the article intends to define more precisely the analytical scope of relative autonomy so that the concept can account for the special characteristics of the state in Latin America and in the periphery of the modern world-system in general.

KEYWORDS: *Nicos Poulantzas, relative autonomy, materialist state theory, Latin America.*

RECIBIDO: 19 de enero de 2016. **ACEPTADO:** 24 de abril de 2016.

* Doctorando en la Universidad de Buenos Aires. <stefan@pimmer.info>

1. INTRODUCCIÓN

En la obra de Nicos Poulantzas, el término de la autonomía relativa tiene una importancia central. Remite a la separación particular entre Estado y clases sociales en el capitalismo, e implica una delimitación teórica doble: por un lado, frente a concepciones instrumentalistas, que niegan al Estado cualquier autonomía, y por el otro, frente a aquellas concepciones que, conforme a la tradición hegeliana, comprenden al Estado como un sujeto autónomo y apartado de la sociedad. Poulantzas desarrolla su concepción de la autonomía relativa en contraposición con esas dos líneas de pensamiento, comprendiendo a la autonomía relativa como rasgo constitutivo del Estado capitalista. Según él, la autonomía relativa es la premisa para que el Estado pueda instaurar a las clases dominantes como tales y constituir su unidad política en el bloque en el poder:

“El Estado puede cumplir este papel de organización y de unificación de la burguesía y del bloque en el poder en la medida en que posee una autonomía relativa respecto a tal o cual fracción y componente de ese bloque, respecto a tales o cuales intereses particulares” (Poulantzas, 1986b: 152).

Con ello, Poulantzas define la autonomía relativa del Estado en relación con la particular y relativa separación entre lo político y lo económico en el modo de producción capitalista. Dado que las contradicciones entre las clases y fracciones dominantes impedirían el establecimiento directo de sus intereses comunes a nivel político, y con ello la formación de un proyecto de dominación en conjunto, es necesario que el Estado funcione como intermediario para organizar las clases dominantes dentro del bloque en el poder. Sin embargo, esta función estatal –necesaria para garantizar la existencia y continuidad del modo de producción capitalista– sólo se puede realizar si el Estado se encuentra separado de las clases sociales, sobre todo de las clases dominantes. Por lo tanto, la separación entre dominación política y dominación económica asegura que las contradicciones entre las clases dominantes no socaven las condiciones de su propia dominación, y por ende las del modo de producción capitalista en su conjunto.

Aplicada a las sociedades periféricas, esta comprensión de la autonomía relativa como rasgo constitutivo del Estado capitalista plantea un problema importante: Como se va a detallar para el caso de América Latina y sobre todo de Bolivia, durante períodos prolongados la autonomía relativa

se caracterizó por estar establecida de forma débil y precaria. Las instituciones de la estatalidad moderna tuvieron una eficacia limitada, variando en sus formas y grados de una región a otra. De esta manera, los grupos y clases dominantes a menudo tuvieron un acceso directo a los aparatos del Estado, usándolos abiertamente en su propio favor. Conforme al razonamiento de Poulantzas, esta separación precaria entre dominación política y dominación económica impediría o dificultaría el rol del Estado como instancia de mediación, tanto dentro del bloque en el poder como entre las clases dominantes y las clases dominadas. En este sentido, una supuesta condición necesaria del Estado capitalista resulta por lo general más precaria en el contexto periférico de Bolivia y América Latina que en el caso de los Estados metropolitanos.

Si la autonomía relativa se considera por lo tanto como rasgo constitutivo del Estado capitalista *tout court*, el desarrollo precario de la misma no puede sugerir más que la siguiente conclusión: El acceso directo de las clases dominantes al Estado sería el efecto de una fase transitoria hacia el capitalismo, en la cual los residuos tradicionales obstaculizan todavía la imposición y la difusión de la modernización capitalista, y con ello una separación efectiva entre Estado y sociedad. En otras palabras, la ausencia de una autonomía relativa del Estado o su institución precaria serían la consecuencia de un desarrollo todavía incompleto del modo de producción capitalista –en forma de una extensión limitada del trabajo asalariado– y la persistencia de los modos de producción precapitalistas –en forma del trabajo de subsistencia, la esclavitud, la servidumbre y la producción mercantil simple–. Según este razonamiento, una coincidencia prolongada entre dominación económica y dominación política advertiría por fin que la dimensión “capitalista” del Estado aún no se encuentra plenamente desarrollada y correspondería con la etapa “atrasada” de la respectiva sociedad.¹

Esta explicación, sin embargo, resulta problemática en dos sentidos: En primer lugar, porque proyecta de manera eurocéntrica el pasado de la historia europea a las sociedades latinoamericanas. Según este razonamiento, el desarrollo histórico es un proceso unilineal y marcado por etapas, en

¹ Esto era el caso en el marco de las discusiones sobre los modos de producción en América Latina. No pocos autores consideraron que la persistencia de los modos de producción precapitalistas indicaría el carácter feudal de las sociedades latinoamericanas. Al respecto, véase el debate en Frank, *et al.*, (1972), o el número 40 de los *Cuadernos de Pasado y Presente* (1982) sobre los modos de producción en América Latina.

el cual la desviación a la norma –que en nuestro caso sería la autonomía relativa– se puede concebir sólo como resultado de un desarrollo atrasado, es decir, como una imposición todavía incompleta del modo de producción capitalista. Y en segundo lugar, porque la negación del carácter “capitalista” de las sociedades latinoamericanas y sus respectivos Estados ignora que a partir de la Conquista la región fue incorporada sistemáticamente a la división internacional del trabajo. A pesar de que durante largos períodos la producción se organizaba en gran medida mediante formas de trabajo no-asalariadas, desde el inicio estuvo orientada en el mercado mundial. Ya solo por ese motivo sería problemático atribuir a las sociedades latinoamericanas un carácter feudal.²

Si rechazamos entonces la explicación anterior en base a la teoría de la modernización, ¿cómo podemos explicar que en América Latina la autonomía relativa históricamente se establece de manera débil o precaria? Según Poulantzas, esto implicaría que una de las condiciones necesarias para el funcionamiento del Estado capitalista no está dada, o está dada sólo de manera parcial e insuficiente. Cabe preguntarse entonces si la autonomía relativa se puede considerar como rasgo constitutivo del Estado capitalista *tout court*, o si es necesario delimitar de manera más precisa el alcance analítico de este concepto. En lo que sigue, y a la luz del contexto latinoamericano y boliviano, intentamos hacer justamente esto. Nuestra hipótesis de fondo es que las teorías y conceptos desarrollados en el contexto europeo no pueden transferirse sin más a las sociedades latinoamericanas. Con respecto en la cuestión del Estado, las particularidades latinoamericanas de su formación histórica remiten a diferentes condiciones de constitución y a diferentes funciones en comparación con sus pares europeos, que habría que tomar en cuenta a nivel teórico. Esto vale también en el caso de la autonomía relativa, cuyo alcance analítico habría que revisar frente a las especificidades de las sociedades periféricas, para no caer en tipos de razonamiento eurocéntricos.

² Asimismo es problemático considerar la ausencia de las relaciones de producción capitalistas como prueba del carácter feudal de las sociedades latinoamericanas. Esta argumentación, que se encuentra por ejemplo en Laclau (1980), ignora que el carácter capitalista de una sociedad no se define sólo por la difusión –más o menos exhaustiva– de las relaciones de producción capitalistas, sino también por el modo en que las relaciones de producción no-capitalistas son sometidas y orientadas hacia las relaciones de producción capitalistas. En América Latina, por ejemplo, el carácter capitalista de las respectivas sociedades se caracterizó históricamente por el rol decisivo del capital comercial, subordinando de este modo a los sectores productivos (véase Garavaglia, 1982).

Para esto, vamos a reconstruir primero el concepto de la autonomía relativa en la obra de Nicos Poulantzas, enfocándonos sobre todo a su última obra *Estado, poder y socialismo*. A continuación, vamos a esquematizar cómo los intelectuales René Zavaleta y Luis Tapia han usado ese término en el contexto periférico de América Latina y Bolivia. A pesar de que ambos autores se refieren a los trabajos de Marx y Poulantzas, reelaboran el concepto de la autonomía relativa a partir de sus propias reflexiones teóricas. Es significativo que no consideren la autonomía relativa como rasgo constitutivo del Estado capitalista, sino que distinguen entre coyunturas de autonomía relativa y fases instrumentales. En el último apartado, tratamos de sacar de las reflexiones de Zavaleta y Tapia algunas conclusiones para la comprensión del Estado capitalista periférico y su autonomía relativa según Nicos Poulantzas.

2. EL ESTADO Y SU AUTONOMÍA RELATIVA EN NICOS POULANTZAS

En los debates acerca del Estado capitalista, la problemática de la autonomía relativa tiene una larga tradición. Refiere a una de las preguntas centrales de las teorías materialistas del Estado, es decir, a la definición de su “carácter” capitalista: ¿De qué manera los intereses económicos y sociales se expresan en el terreno del Estado? O bien, ¿qué grado de autonomía tiene el Estado frente a estos intereses? Las respectivas respuestas varían conforme a las diferentes perspectivas teóricas. Aquellas perspectivas que hacen alusión a la noción de la autonomía relativa, consideran que el capitalismo se caracteriza por una separación entre Estado y sociedad o entre dominación política y dominación económica. Pocas veces, sin embargo, la problemática de la autonomía relativa ha sido objeto de reflexiones teóricas exhaustivas. De esta manera, prevalece un uso metafórico del término, dejando sin precisar la fundamentación teórica de esta separación, así como el nivel de abstracción o las consecuencias que tiene en cuanto a la forma o las funciones del Estado capitalista (Jessop, 1990: 85-94). A pesar de esa falta de claridad, las perspectivas en torno a la autonomía relativa suelen caracterizarse por una delimitación común frente a dos concepciones del Estado: por un lado, frente a concepciones que esquematizan al Estado como un instrumento del capital o de los grupos y clases dominantes, negándole –como en el caso de los análisis del capitalismo monopolista de Estado– cualquier grado de autonomía; y por

el otro lado, frente a aquellas perspectivas que conceden al Estado una autonomía absoluta con respecto a las fuerzas sociales, como es el caso de la concepción hegeliana del Estado como sujeto o realidad de la idea ética.

A diferencia de estas dos concepciones, el término de la autonomía relativa en la obra de Nicos Poulantzas remite a un margen de maniobra propio del Estado capitalista, condicionado empero por las particularidades del modo de producción capitalista. El objetivo de Poulantzas es desarrollar la fundamentación de la autonomía relativa como rasgo constitutivo del tipo de Estado capitalista a nivel teórico. En *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista* (PPCS), esta empresa se realiza de acuerdo con el marxismo estructural de Louis Althusser en dos niveles distintos: por un lado en el nivel del modo de producción capitalista, en el cual existe una autonomía relativa entre las instancias o estructuras regionales de la economía, la política y la ideología; y por otro lado en el nivel de la formación social, en el cual la autonomía relativa refiere a la relación entre Estado y clases sociales (Poulantzas, 1986a: 331-41).³

En el nivel de las formaciones sociales, la autonomía relativa remite a la separación particular entre dominación económica y política en el capitalismo: la burguesía como clase dominante dispone de poder económico; con ese poder, sin embargo, no puede ejercer de manera directa la dominación política. Más bien, tiene que meterse en el terreno del Estado y subordinarse al mismo tiempo a su lógica y sus condiciones particulares. De esta manera, el Estado tiene una autonomía relativa porque la burguesía no puede dominar y controlar su destino y sus aparatos de manera directa. El establecimiento de esa autonomía, no obstante, sólo es posible si el Estado adquiere una unidad propia y una cohesión interna frente a las clases dominantes. Dado que por sí sola la burguesía no sería capaz de superar sus contradicciones internas y lograr organizarse a nivel político,

³ Es necesario señalar que en el nivel de las instancias o estructuras regionales, el adjetivo “relativo” es engañoso: no se trata de una autonomía de la estructura política cuya extensión puede variar, es decir, una autonomía relativa que a veces puede ser más pequeña y a veces más grande, sino de una autonomía *relacional* que resulta de su relación con las demás instancias estructurales del modo de producción capitalista (Hirsch/Kannankulam, 2006: 69, pie de página 3). Con respecto a la relación entre Estado y clases sociales, sí pueden variar la forma y la extensión de la autonomía relativa. Poulantzas remite por ejemplo al papel de los partidos y las formas de organización del bloque en el poder, la configuración concreta de la división de poderes y de la burocracia así como a las luchas políticas de las clases dominadas como factores que influyen en la relación entre Estado y campo de lucha de clases (véase Poulantzas, 1986a: 387-421, 446-71).

es el Estado el que tiene que cumplir esa función. Al respecto, el Estado tiene que organizar la unidad política de las clases dominantes, desorganizando al mismo tiempo a las clases dominadas. Esa función de (des)organización el Estado la puede cumplir sólo en base a su propia unidad: en última instancia, es esa unidad la que impide la disolución del Estado en las luchas de fracciones dentro y más allá del bloque en el poder.

También en *Estado, Poder y Socialismo* (EPS) Poulantzas atribuye al Estado esa función organizativa con respecto a las clases sociales. Hay que advertir sin embargo que su último libro, publicado en 1978, se caracteriza por un cambio tanto en las circunstancias políticas como en el marco de referencia teórico. Al contrario de sus posiciones en PPCS, Poulantzas ya no parte de la concepción althusseriana de regiones o instancias estructurales. Además, introduce una distinción conceptual: denomina la autonomía particular de lo político y lo económico dentro del modo de producción capitalista con el término de separación relativa, vinculándolo con las relaciones de producción y la división social del trabajo. La noción de autonomía relativa a su vez ahora sólo refiere a la relación entre Estado y clases sociales. Con ello, y a diferencia de PPCS, Poulantzas se distancia de la concepción del Estado como instancia estructural e intenta comprenderlo y teorizarlo como relación social. La concepción relacional del Estado tiene como objetivo impedir una comprensión de lo económico y lo político como instancias o niveles autónomos, que se autoconstituirían y se articularían siempre *a posteriori* y en forma de una mutua exterioridad. Esa concepción implicaría que el Estado intervendría en la economía sólo desde afuera, y que ambas instancias –la economía y el Estado– serían comprensibles como espacios autónomos y por ende autoreproducibles (Poulantzas, 1986b: 9-12).

En contraste con esa concepción de exterioridad, Poulantzas intenta localizar y fundamentar al Estado, su armazón material y su autonomía relativa en las relaciones de producción y la división social del trabajo. Como en PPCS, el punto de partida de sus reflexiones es la separación total en el capitalismo entre el productor directo y sus medios y objetos de trabajo. Esto posibilita la formación de un espacio económico de acumulación y de producción de plusvalía que se encuentra separado de la dominación política que toma la forma del Estado. Para Poulantzas, sin embargo, esta separación es relativa, dado que a pesar de ella le adscribe al Estado un rol constitutivo en las relaciones de producción. No se trata entonces de una separación entre dos instancias estructurales, sino de una

presencia de elementos económicos, políticos e ideológicos en el marco de las relaciones de producción. Poulantzas describe esa relación entre Estado y relaciones de producción con la siguiente paradoja: “*No es –esta separación– más que la forma precisa revestida bajo el capitalismo por la presencia constitutiva de lo político en las relaciones de producción y, por lo mismo, en su reproducción*” (Poulantzas, 1986b: 15).

Para comprender esa formulación paradójica de una simultánea presencia y ausencia del Estado en las relaciones de producción, es necesario considerar el razonamiento desarrollado en EPS: el objetivo del libro es fundamentar la relación entre Estado y luchas de clase a nivel teórico. Poulantzas quiere mostrar que las luchas de clase juegan un papel central en la constitución del Estado y de su materialidad, y que no se “agregan” sólo al Estado una vez que éste se encuentra constituido. El nexo teórico que utiliza para tal fin son las relaciones de producción: ellas son el vínculo teórico entre Estado y luchas de clase.⁴ Por consiguiente, las relaciones de producción no se pueden entender como relaciones meramente económicas, sino que abarcan también momentos políticos e ideológicos: “Las relaciones político-ideológicas desempeñan un papel esencial en la reproducción de las relaciones de producción, justamente porque están presentes desde el primer momento en la constitución de estas últimas. Y por eso el proceso de producción y de explotación es, al mismo tiempo, proceso de reproducción de las relaciones de dominación/subordinación política e ideológica” (Ibíd.: 25).

Las reflexiones de Poulantzas se basan entonces en una comprensión amplia de las relaciones de producción. Por eso puede argumentar en consecuencia que el Estado está presente en esas relaciones de manera constitutiva, y que no interviene en ellas *a posteriori* o desde afuera. ¿Cómo se puede entender sin embargo esa presencia, si en el capitalismo existe una separación entre dominación política y económica? El razonamiento de Poulantzas sugiere comprender la presencia constitutiva del Estado en las relaciones de producción partiendo del hecho de que el Estado no solo tiene un papel activo en la reproducción de las relaciones de producción, sino también en la creación de aquellas condiciones que en primer lugar

⁴ Esta relación teórica entre Estado, relaciones de producción y luchas se evidencia en el siguiente pasaje de *Estado, poder y socialismo*: “Vincular al Estado con las relaciones de producción y la división social del trabajo no es más que el primer momento, aunque diferenciado, de un mismo paso: el de vincular al Estado con el conjunto del campo de luchas.” (Poulantzas, 1986b: 53, véase también 24-6, 57-8).

posibilitan la formación y la constitución de esas relaciones. Es decir, el Estado tiene una presencia constitutiva en las relaciones de producción dado que “constituye los diferentes elementos de las relaciones de producción (fuerza de trabajo, empresas, medios de producción, etc.) en procesos políticos e ideológicos que van más allá del nivel de la producción dentro de cada empresa, y contribuyen a la socialización del modo de producción capitalista” (Atzmüller, 2014: 27).⁵ Esto refiere también a la división social del trabajo que se deriva de las relaciones de producción capitalistas, sobre todo a la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual que a su vez se expresa dentro de los aparatos estatales.⁶

Según este razonamiento, la materialidad institucional de los aparatos estatales está marcada de manera constitutiva por las relaciones de producción capitalistas y la correspondiente división social del trabajo. Para la argumentación de Poulantzas se trata de un punto crucial, dado que no quiere concebir la política estatal exclusivamente como expresión y resultado de las relaciones de fuerza sociales y de sus transformaciones. Desde su perspectiva anti-instrumentalista, los aparatos estatales se caracterizan por una opacidad y resistencia propias, en las cuales se tienen que inscribir las fuerzas sociales y sus respectivas luchas. Las luchas sociales –y sobre todo las luchas de clase– no tienen efectos inmediatos en el Estado, sino que se expresan en su terreno sólo de manera indirecta, mediada por la materialidad institucional propia de sus aparatos. En el terreno estatal, el efecto de las luchas sociales se procesa y se refracta mediante una lógica propia, sea en forma de aparatos especializados como escuelas o universidades –y la correspondiente separación entre trabajo intelectual y manual–, en forma de la separación entre espacio público y privado impuesta por el Estado, en forma de leyes y técnicas de saber y sus efectos de individualización y normalización del cuerpo social, en forma de una lógica burocrática o de la matriz espacio-temporal, etc. No es entonces la

⁵ En esa dirección apuntan también las reflexiones de Poulantzas en torno a las funciones económicas del Estado en el capitalismo monopolista, en el cual le atribuye al Estado un papel central en reproducción ampliada de la fuerza de trabajo, y por lo tanto también en la producción de la plusvalía misma (Poulantzas, 1986b: 213-18).

⁶ En sus reflexiones acerca del trabajo intelectual y manual, se evidencia que Poulantzas teoriza la relación entre Estado y división social del trabajo a partir de las experiencias y configuraciones del fordismo (véase Atzmüller, 2014: 31, 39). Por eso no es posible generalizar estos razonamientos sin tomar en cuenta su trasfondo histórico y las limitaciones teóricas que de ahí se derivan. Esto aplica también a su caracterización de la matriz espacio-temporal (véase Wissen, 2006: 216-20).

burguesía la que –imponiendo sus intereses desde “afuera”– convierte al Estado en un Estado capitalista, sino la materialidad estatal –marcada por las relaciones de producción y la división social del trabajo– en la cual se expresa su “carácter” capitalista.

Esa materialidad institucional del Estado y su autonomía relativa frente a las clases sociales posibilitan también la organización de las clases dominantes y la desorganización de las clases dominadas. Pero mientras que en PPCS Poulantzas considera que el Estado puede ejercer esa función de (des)organización sólo en base y a partir de su unidad propia y su cohesión interna frente a las clases sociales, ahora invierte ese razonamiento y argumenta que la autonomía relativa del Estado es el resultado de su materialidad heterogénea, atravesada por las contradicciones y luchas de clase:

“Ahora bien, el establecimiento de la política del Estado en favor del bloque en el poder, el funcionamiento concreto de su autonomía relativa y su papel de organización, están orgánicamente ligados a esas fisuras, divisiones y contradicciones internas del Estado, que no pueden representar simples accidentes disfuncionales” (*Ibíd.*: 159).

En EPS Poulantzas concibe al Estado entonces de una manera mucho más heterogénea que en sus escritos anteriores. Y es justo esa heterogeneidad estatal en forma de contradicciones de clase que se inscriben y atraviesan la materialidad de sus aparatos y ramas, lo que de manera paradójica le permite establecer su autonomía relativa y su función de organización con respecto a las clases dominantes. En EPS la autonomía relativa es por lo tanto el *resultado* de los intereses contradictorios de clase que se expresan de manera mediada en la materialidad institucional del Estado:

“Esa autonomía no es, pues, una autonomía del Estado *frente* a las fracciones del bloque en el poder, no es función de la capacidad del Estado de seguir siendo exterior a esas fracciones, sino el resultado de lo que sucede *en* el Estado. Se manifiesta concretamente –dicha autonomía– por las diversas medidas contradictorias que cada una de esas clases y fracciones –a través de su presencia específica en el Estado y del juego de contradicciones que resulta– consigue hacer adoptar por la política estatal, aunque sólo sea bajo la forma de *medidas negativas*: o sea, a través de oposiciones y resistencias a la adopción o ejecución efectiva de medidas en favor de otras fracciones del bloque en el poder” (*Ibíd.*: 162-3).

Mientras que en PPCS Poulantzas explica la autonomía relativa del Estado en relación con su unidad institucional frente a las clases sociales, en EPS –por lo contrario– la autonomía relativa es el resultado de las contradicciones de clase que constituyen al Estado y atraviesan toda su materialidad institucional. Sólo esas micropolíticas diversificadas y las luchas de las clases dominantes en el terreno del Estado son las que –mediadas por la materialidad específica de sus aparatos– llevan al establecimiento del interés político general y de largo plazo del bloque en el poder; es esto lo que Poulantzas entiende cuando habla de la organización política de las clases dominantes por el Estado:

“El Estado, condensación material de una relación contradictoria, no organiza la unidad política del bloque en el poder desde el exterior, resolviendo con su simple existencia y a distancia las contradicciones de clase. Muy al contrario, es el juego de estas contradicciones en la materialidad del Estado el que hace posible, por paradójico que pueda parecer, el papel de organización del Estado.” (*Ibid.*: 160).

Para esa concepción de la función organizativa del Estado y de su autonomía relativa, la materialidad del Estado es un elemento crucial: impone a las luchas de clase en el terreno estatal una lógica propia y ciertos límites, procurando al mismo tiempo que el Estado no se disuelva en las luchas de las clases y fracciones dominantes. Según Poulantzas, esto se realiza mediante la determinación de prioridades y contra-prioridades, la toma de decisiones contradictorias y las no-decisiones, la filtración de intereses políticos y el establecimiento de selectividades estructurales que vuelven a los aparatos del Estado más o menos permeables para los intereses particulares de cada clase y fracción (*Ibid.*: 160-3).⁷

⁷ Según Jessop (1985: 130-5), Demirović (2007: 98-106, 119-131) y Bretthauer (2006), Poulantzas no logra explicar cómo se transforman las micropolíticas contradictorias y dispersas de las clases dominantes en el terreno del Estado en una política que opera en favor del interés general y de largo plazo del bloque en el poder. Es por eso que proponen determinar y precisar la noción de condensación, que a pesar de su importancia crucial en *Estado, poder y socialismo* nunca se define y se explica de manera precisa. Además de eso, me parece de igual importancia determinar y concretar la noción de la armazón material del Estado. Según Poulantzas (1986b: 163-6), esa armazón material impide la disolución del Estado en las luchas fraccionarias de las clases dominantes. Sin embargo, en ningún momento precisa cómo esa armazón material realiza esta función de unificación, o de qué manera mantiene unida esa configuración heterogénea de los diferentes aparatos y ramas estatales.

3. ESTATALIDAD PERIFÉRICA EN RENÉ ZAVALETA Y LUIS TAPIA

La obra de Nicos Poulantzas representa uno de los esfuerzos más sistemáticos y coherentes para pensar la relación entre Estado y clases sociales en el capitalismo. No sorprende, por lo tanto, que sus libros se hayan hecho notar más allá del contexto francés y europeo. En América Latina, contaron con una amplia difusión que dio lugar a una recepción interesada aunque no ausente de cuestionamientos. Como en Europa, Poulantzas adquirió cierta fama con la publicación de *PPCS* caracterizado todavía por una fuerte influencia del marxismo estructural. Traducido al castellano en 1969, el libro ingresó al contexto latinoamericano en pleno auge del pensamiento althusseriano. Poulantzas era considerado por lo tanto como representante del estructuralismo, una imagen que se reforzó todavía en el marco de la recepción de su debate con Ralph Miliband (Thwaites Rey, 2007). También el político e intelectual boliviano René Zavaleta ubicó a Poulantzas en la corriente del marxismo estructural. A pesar de su propio origen nacionalista-historicista y su correspondiente crítica al estructuralismo, es sobre todo en su última fase a partir de los años 1970 que retoma algunas ideas poulantzianas en su intento por pensar la particularidad del Estado en América Latina.⁸

Zavaleta comparte con Poulantzas la crítica al determinismo económico y el correspondiente afán de desarrollar una concepción anti-determinista del Estado en torno a la noción de la autonomía de lo político. A diferencia de Poulantzas, sin embargo, desarrolla sus reflexiones a partir de la distinción marxiana entre base y superestructura. Para no caer en una lectura economicista de esa metáfora, entiende la superestructura no como simple expresión o correspondencia de la base económica sino más bien como una relación en la cual ninguna parte tiene una primacía epistemológica, y que se caracteriza además por una determinación mutua y simultánea (Zavaleta 2009a: 77-89).⁹ De esta manera, se puede adscribir al Estado una autonomía y una lógica propias, que ejercen una influencia

⁸ Para una introducción histórica al pensamiento de René Zavaleta y de sus fases de producción teórica, véase Tapia (2009a).

⁹ A pesar de las considerables diferencias entre Zavaleta y Poulantzas, es significativo que ambos autores llegaran al mismo tiempo a una conclusión similar con respecto a la relación entre economía y Estado. Mientras que en su último libro Poulantzas trata de teorizar la presencia constitutiva del Estado en las relaciones de producción, en un escrito de 1978 Zavaleta argumenta que “cuando existe el acto económico o la relación productiva, existen a la vez, *dentro* de ellos y no como un rebote, las relaciones estatales y los episodios de la representación social.” (Zavaleta, 2009a: 81).

sobre la economía igual que esta última tiene efectos en el Estado. A partir de estas reflexiones, Zavaleta llega a una conclusión crucial para su comprensión de la autonomía relativa del Estado:

“Es claro que no se solucionan los problemas diciendo que un costado depende del otro. Hay que definir las fases de determinación lineal de la infraestructura económica sobre lo superestructural y los momentos (que son netos cuando existen) de primacía de lo político. Esto no habla de una cuestión de leyes, sino de situaciones” (Zavaleta 2009c: 326-7).

La relación entre economía y política no se determina entonces de manera unilateral (y tampoco en última instancia) por la economía. Se caracteriza más bien por diferentes fases históricas, que Zavaleta define como situaciones instrumentales y fases de autonomía relativa. De acuerdo con esa comprensión, entiende las concepciones instrumentalistas y estructuralistas del Estado como perspectivas que no son mutuamente excluyentes. Desde su punto de vista, se trata más bien de concepciones que refieren a ciertos “datos factuales” en forma de distintas dimensiones estatales y de distintas fases y regiones. Por eso, ni la perspectiva instrumentalista ni la estructuralista por sí mismas pueden ser generalizadas ni consideradas como modelos explicativos universalmente válidos.

Como ejemplo de una fase en que el Estado se encuentra directamente subordinado a los intereses de las clases dominantes, Zavaleta menciona el proceso de acumulación originaria:

“Al menos por un período en extremo prolongado como es la acumulación originaria, o sea la organización de la supeditación real del trabajo en el capital (fase que está lejos de haberse concluido en América Latina), el Estado en efecto es instrumental por antonomasia.” (*Ibid.*: 331).

La visión estructuralista del Estado –que describe una forma de dominación objetivada y despersonalizada– a su vez corresponde con las democracias representativas del capitalismo organizado en los países centrales:

“Se trata, sin embargo, de una estructura de poder que no puede descontextualizarse. [...] De tal modo que hay aquí inconsecuencia con relación a una deuda intelectual reconocible, falta de circunscripción del análisis al área geográfica en que ocurrió (tan inadmisibles como no percibir que el capitalismo organizado o Estado estructural no ocurrió de veras sino en países captadores del excedente mundial, o sea en el centro) y una visión idílica de la subsunción hegemónica” (*Ibid.*: 328-9).

Con estas reflexiones, Zavaleta enfatiza que las condiciones de formación y la configuración institucional de los Estados metropolitanos no se pueden considerar como rasgos universales de la estatalidad moderna. Esto refiere también a cuestiones tan fundamentales como la separación entre dominación económica y política. Con ello, plantea la pregunta por las condiciones históricas que posibilitan o impiden el establecimiento de una autonomía relativa del Estado. Zavaleta insiste en que se trata de una cuestión que no se puede examinar solamente en el contexto nacional, sino que remite a la respectiva posición de los Estados en el sistema-mundo. Desde su punto de vista, es decisivo en qué medida y de qué manera los Estados tienen acceso al excedente económico mundial, mediado por la división internacional del trabajo y el mercado mundial. Zavaleta denomina la posición subordinada de los Estados periféricos y sus posibilidades limitadas de acceder al excedente económico mundial como determinación dependiente, y concluye al respecto que

“la democracia considera que como *representación* (ésta es su cantidad o verificación cuantitativa, pero su cualidad es ya la autonomía relativa del Estado político) sólo ha existido de un modo perdurable en las zonas céntricas de la economía mundial. De aquí deducen los occidentalistas que la autonomía del Estado, la forma racional del poder, la burocracia, el cálculo social, el derecho equivalente, son caracteres esencialistas de Occidente y no circunstancias derivadas de su forma de concurrencia al reparto del excedente mundial” (Poulantzas, 2009b: 312).

De acuerdo con estas reflexiones, la posición periférica de los Estados latinoamericanos tiene consecuencias importantes con respecto a sus condiciones de constitución y su respectiva configuración institucional, y con ello también con respecto a aquella dimensión que Poulantzas define como armazón material. Para caracterizar más de cerca las repercusiones socio-políticas de una posición periférica, Zavaleta acuña el término de la formación social abigarrada.¹⁰ Esa noción –desarrollada a la luz de la historia boliviana– da cuenta de la heterogeneidad de las sociedades latinoamericanas, que Zavaleta percibe como consecuencia de su formación histórica, sobre todo con respecto a su experiencia y legado colonial. La característica central del abigarramiento es una formación social en la cual diversos modos de producción, tiempos históricos, cosmovisiones,

¹⁰ Para una interpretación exhaustiva de la noción de formación social abigarrada, véase Tapia (2002: 239-47, 305-25).

lenguas, culturas y estructuras de autoridad existen de forma paralela y sobrepuesta, articulándose sólo de manera parcial. En lo que sigue, vamos a esbozar dos dimensiones del abigarramiento que resultan cruciales para la formación de la estatalidad moderna y con ello para la posibilidad de establecer una autonomía relativa del Estado frente a las clases sociales.

Primero, con el término de formación social abigarrada Zavaleta remite a la heterogeneidad de las estructuras productivas de una sociedad. Esto se expresa en la existencia simultánea de diversos modos y relaciones de producción, que junto con el trabajo asalariado abarcan la producción de subsistencia y diferentes formas de trabajo servil. Este último es característico en regiones donde prevalecen el latifundio y las relaciones de dominación patrimonialistas, en cuyo marco coincide la dominación económica y política en base a relaciones de dependencia personales (Tapia 2010: 106-9). La producción de subsistencia a su vez es propia de los grupos indígenas en la Amazonía y en ciertas regiones andinas. En este último caso, por ejemplo, la reproducción de los grupos indígenas se caracteriza por una fuerte impronta del tiempo estacional agrícola. La particularidad de la agricultura andina no sólo requiere la organización y coordinación de las estructuras productivas a nivel de los diferentes pisos ecológicos, sino que condiciona también la organización de la vida social y política (véase Zavaleta, 2008: 23-9; Tapia, 2002: 305-7).

Segundo, la noción de formación abigarrada contiene entonces –junto a la heterogeneidad de las estructuras productivas– una dimensión política. Esta última remite a las diferentes estructuras de autoridad que determinan la vida política al lado de las instituciones de estatalidad modernas. Por un lado, esto es el caso en un orden social patrimonialista y latifundista. El control monopólico sobre la tierra y la fuerza de trabajo corresponde a nivel político con una dominación personalizada del terrateniente. En las regiones donde prevalecen el latifundio y el orden patrimonialista, el despliegue y la función efectiva de las instituciones del Estado moderno se encuentran severamente limitadas. A nivel local y departamental, los aparatos estatales a menudo son controlados por los latifundistas y por lo tanto subordinados a las estructuras de poder patrimonialistas (Tapia, 2010: 106-10). Por el otro lado, la noción de formación abigarrada remite también a la persistencia de estructuras de autoridad comunitarias y las diferentes formas de autogobierno por parte de los grupos indígenas. En el caso de estos últimos, las estructuras de autoridad propias suelen tener una mayor legitimidad y eficacia que las

instituciones del Estado moderno, el cual ejerce una influencia relativamente débil sobre la organización de la vida social y las ideas y percepciones de la política y del orden.

Tanto las estructuras de poder patrimonialistas como las de autoridad comunitaria e indígena van en contra de la pretensión del Estado moderno de ejercer el monopolio de la política y la violencia. En el contexto de una formación social abigarrada, ese monopolio no existe o existe sólo de manera parcial y fragmentada, variando en su eficacia y extensión según las diferentes funciones y tareas estatales. Ese fenómeno es denominado por Zavaleta como Estado aparente, dado que la eficacia de las instituciones del Estado moderno –como el monopolio de la política, la ley y la violencia– se limita a ciertas regiones de un país, mientras que en las demás regiones predominan otras estructuras de autoridad que se superponen a las instituciones del Estado moderno (véase Tapia, 2002: 307-11). Por lo general, las instituciones del Estado moderno suelen establecerse de manera más eficaz en aquellas regiones que se caracterizan por una imposición efectiva y amplia de las relaciones de producción capitalistas, un proceso que en América Latina está vinculado a menudo con el genocidio de los grupos indígenas.

4. SITUACIONES INSTRUMENTALES Y COYUNTURAS DE AUTONOMÍA RELATIVA EN BOLIVIA

Con las nociones de sociedad abigarrada y de Estado aparente, Zavaleta caracteriza la formación particular del Estado en contextos postcoloniales como el de Bolivia. Estos términos refieren no solo a la heterogeneidad de la estructura social y la existencia de distintos modos de producción, sino también a la sobreposición de las instituciones de estatalidad modernas por estructuras de autoridad diferentes. A nivel político, la diversidad de los modos de producción corresponde con una diversidad de las estructuras de autoridad, que ejercen su influencia sobre la organización y la vida política una al lado de la otra y de manera superpuesta. Con ello, la separación entre dominación económica y política se encuentra sujeta a límites ajustados. De ahí que en el contexto de una sociedad abigarrada, la autonomía relativa del Estado no es el resultado inevitable de los procesos de modernización política y social, sino que sólo es posible en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias.

En base a estas reflexiones, René Zavaleta y Luis Tapia distinguen para el caso boliviano una secuencia entre fases instrumentales y coyunturas de autonomía relativa.¹¹ Un carácter inmediato de clase de la política estatal, es decir, una situación instrumental marcó la fase posterior a la Independencia de Bolivia a partir de 1825, cuando los grandes terratenientes relacionados con caciques militares ocuparon los aparatos estatales y los usaron de manera directa para sus propios fines. También la consolidación del Estado y el establecimiento de un sistema de partidos a finales del siglo diecinueve es denominado como fase instrumental. Según Zavaleta y Tapia, esta fase se caracterizó por el dominio político del sector minero, primero mediante la presencia directa de los grandes empresarios mineros en la cúpula del gobierno y del Estado y luego mediado por la “rosca”, es decir por funcionarios estatales que representaban de manera directa los intereses del sector minero.

En 1952 la Revolución Nacional da lugar a una fase que Zavaleta y Tapia denominan como coyuntura de autonomía relativa. La consiguiente reforma agraria, la abolición del trabajo servil y la extensión del sufragio llevaron a una cierta desorganización de las estructuras de poder patrimonialistas de los latifundistas. Además, la nacionalización de las minas dio a la nueva burocracia aquellos recursos que permitieron gobernar en contra de los intereses inmediatos de las clases dominantes. A partir de 1964, una serie de golpes de Estado inició una nueva situación instrumental. En ella, las dictaduras militares y la influencia del gobierno estadounidense posibilitaron una parcial restauración del poder de los grandes terratenientes y el auge de una nueva burguesía agraria que había surgido como consecuencia del proceso revolucionario a partir de 1952. También la imposición del neoliberalismo a partir de 1985 es considerada por Tapia como fase instrumental. En contraste con las dictaduras militares, esta se caracteriza por el predominio político de los grandes empresarios que controlaban el conjunto del sistema de partidos y con ello las posiciones centrales dentro del gobierno y del Estado. A partir de los años 1990, la movilización de organizaciones indígenas y sindicales en contra del régimen neoliberal desembocó finalmente en la victoria electoral del Movimiento al Socialismo. El subsiguiente reemplazo de la burguesía y la

¹¹ En el marco de este texto, no es posible brindar una descripción detallada de las respectivas secuencias y sus características históricas. Para una exposición más sistemática y exhaustiva, véase Zavaleta (2009a) y Tapia (2009b: 107-35, 2010).

oligarquía agraria en el gobierno y la correspondiente nacionalización de los hidrocarburos facilitaron el inicio de una nueva coyuntura de autonomía relativa que se expresa de manera simbólica en la presidencia del líder campesino-indígena Evo Morales.

Sobre la base de esta secuencia histórica, René Zavaleta y Luis Tapia señalan algunos aspectos generales que posibilitan o limitan el establecimiento de una autonomía relativa en los Estados periféricos. En primer lugar, apuntan a los efectos que ejercen las heterogéneas estructuras socio-económicas y políticas dentro de una sociedad caracterizada por el abigarramiento. A este respecto, la sobreposición de las instituciones estatales por estructuras de autoridad diferentes, sean ellas las distintas formas de autogobierno indígena o el orden social patrimonialista, resultan ser una limitación histórica de la autonomía relativa. Esta última se puede establecer de manera duradera sólo en aquellas regiones donde el Estado ejerce el monopolio sobre la política de una manera más o menos exitosa, es decir, donde el Estado representa aquella estructura de autoridad que dirige de manera decisiva la vida política de un país. Una efectiva separación entre dominación económica y política implica por lo tanto una exitosa imposición y difusión de las relaciones de producción capitalistas en el marco de un proceso de acumulación originaria. En otras palabras, la amplia persistencia de la producción de subsistencia y del trabajo servil no restringen sólo la disolución de las estructuras comunitarias, la separación de los productores directos de sus medios de producción así como la extensión del trabajo asalariado, sino también el establecimiento de una autonomía relativa del Estado. Al respecto, Luis Tapia remite a la importancia de una reforma agraria: esta última es una de las condiciones primordiales de una autonomía relativa porque limita no sólo el orden patrimonialista de los latifundistas, sino también la influencia directa de estos últimos sobre las instituciones y aparatos del Estado a nivel nacional.

Junto con esta heterogeneidad socio-política, otro aspecto importante para el establecimiento de una autonomía relativa es en qué medida y de qué manera los Estados periféricos pueden acceder al excedente económico. Sólo una cierta disposición del excedente al nivel de las instituciones y aparatos estatales –definida por Zavaleta como cuota estatal de plusvalía– da a la burocracia un margen de maniobra propio para gobernar en contra de los intereses inmediatos de las clases dominantes. Sobre todo en la periferia del sistema-mundo, esta condición material de la autonomía

relativa resulta históricamente precaria. La integración subordinada a la división internacional del trabajo y al mercado mundial son factores que limitan de manera estructural la disponibilidad sobre el excedente, un hecho que Zavaleta denomina como determinación dependiente. Al respecto, suelen ser imprescindibles la nacionalización de ciertas actividades económicas y el establecimiento de estructuras económicas propias, para garantizar el acceso del Estado al excedente económico dentro y más allá de las fronteras nacionales. No es casual entonces que las coyunturas de autonomía relativa señaladas por Zavaleta y Tapia para el caso boliviano correspondan con la nacionalización de ciertas actividades económicas, sobre todo en el sector minero.

Lo que importa para el establecimiento de una autonomía relativa, sin embargo, no es sólo el acceso del Estado al excedente económico, sino también la manera cómo este circula y se usa dentro de sus aparatos. Con ello, el uso del excedente tiene una dimensión tanto cuantitativa como cualitativa, que depende de las formas y vías mediante cuales las clases dominantes y dominadas pueden expresar sus intereses a nivel de los aparatos e instituciones. Para que sea factible el establecimiento de una autonomía relativa, es importante que todos los grupos y clases sociales puedan articularse en cierta medida en el terreno estatal, para influir en la toma de decisiones políticas y con ello en el uso del excedente económico. La base institucional de esta influencia es lo que Zavaleta define como mediaciones, es decir, aquellas instancias e instituciones que en forma de partidos, sindicatos o federaciones empresariales median entre Estado y clases sociales. Las instancias de mediación –que pueden operar tanto de manera corporativa como representacional– permiten entonces a las clases sociales ejercer su influencia y perseguir sus intereses en el terreno del Estado. Bajo las condiciones de un Estado aparente, sin embargo, el establecimiento de estas mediaciones se da sólo de manera parcial y precaria, posibilitando a las clases dominantes traducir sus intereses casi inmediatamente en política estatal. Por eso Luis Tapia define la imposición del neoliberalismo en Bolivia como una fase instrumental: a pesar del restablecimiento de elecciones libres, el sistema de partidos en su conjunto expresó los intereses de una sola clase, que así pudo controlar de manera exhaustiva los aparatos del Estado boliviano.

La configuración institucional y material de un Estado aparente impone entonces límites ajustados para el establecimiento de una autonomía relativa. En el caso de los Estados periféricos, esto no refiere sólo a los

vínculos entre Estado y clases dominantes a nivel nacional, sino también a las fracciones de clase transnacionales, que en el contexto latinoamericano ejercieron y ejercen una influencia significativa con respecto a la toma de decisiones estatales. Si las estructuras productivas de un país se orientan principalmente hacia el mercado mundial y dependen en gran medida de la división internacional del trabajo, es necesario establecer la autonomía relativa contra los intereses de las clases tanto hacia adentro como hacia afuera. También a este respecto, la ya mencionada nacionalización de las actividades económicas así como la creación de sectores productivos propios es de importancia crucial: no sólo amplía el margen de maniobra fiscal del Estado hacia adentro, sino que limita al mismo tiempo la influencia en la toma de decisiones estatales por parte de las clases dominantes dentro y más allá de las fronteras nacionales.

5. LA MATERIALIDAD DEL ESTADO PERIFÉRICO

A pesar de que René Zavaleta y Luis Tapia toman en consideración la obra y algunos de los conceptos de Nicos Poulantzas, sus reflexiones teóricas se distinguen en puntos centrales de aquellas del marxista greco-francés. Ambos autores piensan el Estado no sólo a partir de las relaciones de producción capitalistas y la consiguiente división social del trabajo. Además, prestan poca atención a aquella dimensión estatal que Poulantzas define como materialidad institucional. El enfoque primordial de su razonamiento se centra más bien en las condiciones de constitución y las configuraciones históricas del Estado en el contexto postcolonial de América Latina. Al respecto, los términos de sociedad abigarrada y Estado aparente remiten a la heterogeneidad socio-económica y política de las sociedades latinoamericanas, que impone a la autonomía relativa del Estado límites ajustados. Para el caso boliviano, distinguen entre fases instrumentales y coyunturas de autonomía relativa y enfatizan con ello el carácter contingente de la autonomía relativa, cuya institucionalización se encuentra condicionada por la inserción subordinada al sistema-mundo capitalista.

Pese a estas diferencias, las reflexiones de Zavaleta y Tapia permiten sacar algunas conclusiones importantes para la concepción del Estado y su autonomía relativa tal como fue desarrollada por Nicos Poulantzas. El objetivo de ese emprendimiento es tomar en cuenta a nivel teórico las diferentes configuraciones del Estado en el centro y la periferia. Esto –por

cierto— era un propósito compartido también por Poulantzas mismo: por un lado, solía advertir los límites geográficos de sus reflexiones en torno al Estado; por el otro lado, desarrolló sus análisis de los Estados periféricos europeos en alusión a las nociones de imperialismo, dependencia y subdesarrollo, afirmando que “es posible ciertamente hablar, en un plano general y relativamente abstracto, de un tipo de Estado de dependencia para las sociedades dependientes actuales; Estado que presenta ciertos rasgos comunes a todas esas sociedades, en tanto responde a las modificaciones generales que el imperialismo le impone y en cuanto debe llenar las funciones generales que le corresponden en función de la fase actual del imperialismo” (Poulantzas, 1976: 24).

Es cierto que Poulantzas no prosiguió con el desarrollo teórico sobre este tipo de Estado dependiente. Sus comentarios, sin embargo, tienen una importancia que trasciende el análisis concreto de los Estados periféricos europeos realizado en su libro *La crisis de las dictaduras*. Dado que define los tipos de Estado en cuanto al respectivo modo de producción, su propuesta de hablar de un tipo de Estado dependiente sugiere que es necesario definir el Estado capitalista y sus rasgos constitutivos no sólo en relación con el respectivo modo de producción, sino también en cuanto a su lugar en la cadena imperialista y las contradicciones y luchas que de ahí se derivan. Este afán de vincular la teoría del Estado capitalista con su respectiva posición en el moderno sistema-mundo coincide por lo demás con el propósito de Poulantzas en EPS, en donde afirma que “[l]a teoría del Estado capitalista no puede ser aislada de una historia de su constitución y de su reproducción” (Poulantzas, 1986b: 23). En el caso de los Estados periféricos queda claro que desde el inicio esa historia difiere de manera considerable de sus pares europeos, lo cual requeriría entonces una consideración teórica propia. En este sentido, la perspectiva de Poulantzas —aunque nunca desarrollada por él de manera sistemática para el caso de los Estados periféricos— se acerca en cierto sentido a los razonamientos de René Zavaleta y Luis Tapia y sus reflexiones sobre el Estado aparente y la formación social abigarrada en el contexto boliviano.

¿Es posible sin embargo reformular las reflexiones teóricas de Poulantzas sobre el Estado capitalista, para que puedan dar cuenta de las condiciones y configuraciones particulares de un tipo de Estado dependiente, es decir, para que puedan dar cuenta de su posición particular en el moderno sistema-mundo? Mi hipótesis es que la concepción poulantziana del Estado capitalista sí se puede sensibilizar en cuanto a los diferentes contextos

en el centro y la periferia, siempre y cuando logremos desprender sus respectivos conceptos y premisas de un cierto anclaje eurocentrado. Esta necesidad de desprendimiento refiere sobre todo a las nociones centrales de las relaciones de producción y la consiguiente división social del trabajo, dado que según Poulantzas constituyen la materialidad institucional del Estado y forman la base de su autonomía relativa. Como indicamos más arriba, en sus escritos Poulantzas desarrolla estos conceptos a la luz de las experiencias fordistas en el contexto europeo. A pesar de ello, creemos que podrían formar un punto de partida adecuado para pensar el Estado capitalista a partir de su posición en el moderno sistema-mundo.

En lo que sigue, quisiéramos desarrollar algunas reflexiones en torno a una reformulación de la teoría del Estado capitalista de Nicos Poulantzas, para que esta pueda dar cuenta de mejor manera de las diferencias que se derivan del respectivo lugar del Estado en el sistema-mundo. En primer lugar, esta empresa de reformulación concierne a la noción de las relaciones de producción. Al respecto, Poulantzas pretende desarrollar el tipo de Estado capitalista a partir de las formaciones sociales específicas y sus respectivas relaciones y luchas sociales. Su análisis del Estado capitalista y de su materialidad institucional, sin embargo, parte de –y se limita a– los productores directos desposeídos de sus medios de producción y la correspondiente producción de plusvalía relativa.¹² Sobre todo desde un punto de vista de la reproducción en el sentido de Althusser habría que enfocar de qué manera y en qué medida la explotación en el marco del trabajo asalariado está vinculada con las demás relaciones sociales en la reproducción de la sociedad en su conjunto, y qué papel ejerce el Estado en esa reproducción de las relaciones de producción. En primer lugar esta crítica había sido formulada desde las perspectivas feministas (véase Nowak, 2006; Fischer, 2008), pero aplica de igual manera a las diferentes configuraciones del Estado capitalista en el centro y la periferia.

Al respecto, es necesario preguntarse por el valor epistemológico y analítico de una teoría del Estado capitalista –desarrollada sólo en referencia

¹² Sobre todo en la primera parte de EPS es notoria esa limitación de intentar determinar la materialidad estatal a partir del trabajador doblemente libre. Como afirma Poulantzas de manera paradigmática en cuanto a ese punto de partida teórico: “Especificidad, por tanto, del Estado moderno, que remite precisamente a esa separación relativa entre lo político y lo económico, y a toda una reorganización de sus espacios y campos respectivos, implicada por la desposesión total del trabajador directo en las relaciones de producción capitalistas.” (Poulantzas, 1986b: 58).

al trabajo asalariado– en aquellas sociedades en donde el asalariado históricamente ha jugado un papel limitado en cuanto a la (re)producción material. Si no queremos proyectar las sociedades periféricas de manera eurocéntrica al pasado de la historia europea, sino considerarlas como parte del moderno sistema-mundo capitalista, no es lícito desarrollar una teoría del Estado capitalista sólo a partir de la desposesión radical del productor directo de sus medios de producción, sino considerar los vínculos del Estado con las relaciones de producción *en su conjunto*. Estas relaciones incluyen no sólo el trabajo asalariado, sino también las distintas formas de trabajo servil y la producción de subsistencia: no son –de ninguna manera– meras reliquias históricas del pasado que desaparecen en el marco de una modernización capitalista, sino elementos constitutivos de una sociedad y del mundo capitalista (véase Hauck, 1979; Komlosy, 2014).¹³

En este sentido, una teoría del Estado capitalista tiene que dar cuenta de *todas* las relaciones de producción existentes dentro de una formación social, y sobre todo de los modos específicos mediante los cuales el Estado subordina estas relaciones a la acumulación de capital a nivel nacional y mundial. Desde una perspectiva poulantziana –que vincula el Estado con las relaciones de producción–, la articulación concreta de las diferentes relaciones de producción (no sólo capitalistas) repercute necesariamente en la materialidad institucional de los aparatos estatales. En sociedades que se caracterizan por un papel históricamente limitado de las relaciones de producción capitalistas, es de suponer entonces que la materialidad estatal difiere de manera considerable de aquella en las sociedades metropolitanas. Es probable que esto se exprese también en las selectividades estructurales establecidas en los aparatos estatales, sobre todo cuando el Estado tiene la función de subordinar las diferentes formas de trabajo servil y la producción de subsistencia a las necesidades de la acumulación de capital a nivel nacional e internacional. Al respecto, habría que analizar de qué manera las diferentes formas de trabajo

¹³ Con estas alusiones queremos refutar la idea de que sería posible desarrollar una teoría del tipo de Estado capitalista únicamente a partir de las relaciones de producción “capitalistas”, es decir, a partir del trabajo asalariado. Poulantzas sugiere este procedimiento por ejemplo en *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, afirmando que sería posible comprender al Estado capitalista realmente existente como una combinación de varios tipos de Estado que corresponderían con los respectivos modos de producción de esa formación social (véase Poulantzas, 1986a: 176-80). Este razonamiento dejaría de lado precisamente la mutua constitución y articulación de las diferentes relaciones de producción y dominación que se expresan en el Estado capitalista.

y de explotación en el marco de las relaciones asalariadas, serviles y de subsistencia se expresan, articulan y condicionan el terreno estatal, por ejemplo en forma de selectividades racializadas que corresponderían con la racialización de las identidades colectivas y su respectivo lugar en la estructura global del control del trabajo. De esta manera, una concepción poulantziana del Estado podría ayudar a precisar aquel patrón de poder mundial que Aníbal Quijano (2000) define como colonialidad del poder, sobre todo con respecto al papel y las funciones del Estado dentro de ese patrón.

En segundo lugar, y junto con esa reconsideración del trabajo servil y la producción de subsistencia en relación con el Estado capitalista, el enfoque poulantziano del Estado requiere también una extensión espacial. A inicios de los años 1970, Poulantzas (2001) era uno de los primeros en considerar la internacionalización de las relaciones de producción y la consiguiente división social del trabajo con respecto al Estado capitalista. Sin embargo, no logró vincular de manera sistemática estas reflexiones en torno a la división imperialista del trabajo con su concepción de la materialidad institucional del Estado. Esto resulta evidente en EPS, en donde define la materialidad de los aparatos estatales exclusivamente en el contexto nacional. Es erróneo, sin embargo, pensar que los Estados y su respectiva materialidad institucional se constituyen primero a nivel nacional, para articularse luego como Estados-nación de manera colonial o imperial a nivel internacional. Por ello, una teoría del Estado capitalista tiene que tomar en cuenta que la constitución de los Estados metropolitanos y periféricos se encuentra condicionada desde el inicio por su posición en el moderno sistema-mundo, lo cual se manifiesta y se expresa necesariamente en la materialidad de sus aparatos y sus respectivas selectividades estructurales.

Al respecto, las reflexiones de René Zavaleta y Luis Tapia logran considerar la posición internacional de los Estados periféricos, enfocando sobre todo su acceso restringido al excedente económico mundial en forma de una determinación dependiente. Sin embargo, no disponen de conceptos que permitirían precisar los efectos de ese posicionamiento internacional a nivel de los aparatos estatales y de su materialidad. En este sentido, una concepción poulantziana del Estado sugeriría caracterizar la materialidad institucional de los Estados en relación con la división *internacional* del trabajo. Según este razonamiento, los Estados metropo-

litanos establecen una materialidad institucional –en forma de leyes, tecnologías políticas y de normalización, matrices temporales y espaciales, etc.– que apoyaría el acceso al excedente económico producido en otros países, mientras que la materialidad de los Estados periféricos reflejaría de alguna manera su integración subordinada al mercado mundial. Para dar sólo un ejemplo de nuestra línea de reflexión: En América Latina, la formación de los Estados-nación coincidió básicamente con el establecimiento de una red ferroviaria regional. Desde una perspectiva poulantziana, esto se podría interpretar como imposición o establecimiento de una particular matriz espacial capitalista, que se manifestaría a su vez en los aparatos estatales. Las líneas ferroviarias, sin embargo, se construyeron casi exclusivamente con capital extranjero y no solían priorizar la circulación intraregional de personas y mercancías, sino la vinculación de los principales centros de producción con los puertos de exportación ultramarina (Halperin Donghi, 2005: 209-79).

Desde una perspectiva poulantziana, esto significaría que la matriz espacial del Estado latinoamericano desde el inicio se encuentra condicionada por su posición subordinada en el sistema-mundo. Se trataría de una matriz dependiente que según Poulantzas encuentra su expresión a nivel de los aparatos estatales. Es en el marco de estos últimos donde se consolida y se reproduce, para repercutir de nuevo en la reproducción de la división internacional del trabajo. Con ello, el carácter dependiente de los Estados periféricos resulta no sólo de las relaciones de fuerza internacionales y los efectos inmediatos de una política imperialista, sino también de la materialidad institucional de sus respectivos aparatos estatales. De acuerdo con la noción poulantziana de la interiorización, las relaciones de producción y de fuerza a nivel internacional se inscriben entonces en la materialidad misma de los Estados periféricos, y condicionan de esta manera –por ejemplo mediante ciertas selectividades estructurales– su margen de maniobra económico y político, y también la posibilidad de una autonomía relativa entre Estado y clases sociales.

6. CONCLUSIONES

Las reflexiones anteriores deberían advertir que los Estados capitalistas no se caracterizan por una materialidad institucional uniforme u homogénea a nivel universal, que podría determinarse de manera abstracta a partir

del modo de producción capitalista y del trabajador doblemente libre. Sobre todo una concepción poulantziana –que piensa el Estado capitalista a partir de las relaciones de producción y la consiguiente división social del trabajo– debería mostrarse capaz de tomar en cuenta las diferencias entre Estados metropolitanos y periféricos y su respectiva materialidad institucional, siempre y cuando sea desarrollada sobre la base de una amplia comprensión de las relaciones de producción –que incluye tanto la producción de subsistencia como el trabajo servil– y una concepción de la materialidad estatal relacionada con la división internacional del trabajo. En este sentido, Nicos Poulantzas nos ofrece puntos de partida adecuados para vincular la teoría del Estado capitalista con su posición en el moderno sistema-mundo. Con ello, sin embargo, la determinación concreta de la materialidad estatal en el contexto periférico apenas está en sus comienzos.

Esto implicaría además precisar el carácter constitutivo que Poulantzas atribuye a la autonomía relativa del Estado capitalista. Dado que define la autonomía relativa a partir de la materialidad institucional del Estado, habría que considerar también en este caso las diferencias materiales entre centro y periferia a nivel teórico. Como afirma Poulantzas, esa materialidad se constituye en base a las relaciones de producción y la subsiguiente división social del trabajo. Esto implica que la configuración concreta de las relaciones de producción y la división social del trabajo repercuten en la materialidad de los aparatos estatales, y a través de ahí en sus selectividades estructurales y la posibilidad de establecer una autonomía relativa con respecto a las clases sociales. Con ello, queda claro que –independientemente de las respectivas luchas sociales– las premisas materiales de la autonomía relativa en el caso de los Estados metropolitanos difieren de aquellas en los Estados periféricos. Esto sugiere comprender la autonomía relativa no como rasgo constitutivo del Estado capitalista *tout court*, sino definirlo como resultado contingente de los correspondientes terrenos estatales y las luchas sociales que ahí se llevan a cabo. En qué medida y de qué manera los intereses de las clases dominantes influyen en la política estatal, es finalmente el resultado de la materialidad específica del Estado y de las luchas que se realizan en su terreno.

BIBLIOGRAFÍA

- ATZMÜLLER, R. (2014); *Aktivierung der Arbeit im Workfare-Staat*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- BRETTTHAUER, L. (2006); "Materialität und Verdichtung bei Nicos Poulantzas", en BRETTTHAUER, L./GALLAS, A./KANNANKULAM, J./STÜTZLE, I. (eds.); *Poulantzas lesen: Zur Aktualität marxistischer Staatstheorie*. Hamburg: VSA, pp. 82-100.
- BRETTTHAUER, L./GALLAS, A./KANNANKULAM, J./STÜTZLE, I. (2006); "Einleitung", en BRETTTHAUER, L. et al. (eds.), *Poulantzas lesen: Zur Aktualität marxistischer Staatstheorie*. Hamburg: VSA, pp. 7-31.
- CUADERNOS DE PASADO Y PRESENTE (1982); *Modos de producción en América Latina*, México, D.F: Siglo veintiuno.
- DEMIROVIĆ, A. (2007); *Nicos Poulantzas: Aktualität und Probleme materialistischer Staatstheorie*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- FISCHER, A. (2008); "Von gesellschaftlicher Arbeitsteilung über Geschlecht zum Staat. Eine geschlechtertheoretische Auseinandersetzung mit dem Staat bei Nicos Poulantzas", en WISSEL, J./WÖHL, St. (eds.); *Staatstheorie vor neuen Herausforderungen*. Münster: Westfälisches Dampfboot, pp. 50-69.
- FRANK, A. G./PUIGROSS, R./LACLAU, E. (eds., 1972); *América Latina: ¿Feudalismo o Capitalismo?* Bogotá: Editorial La Oveja Negra.
- GARAVAGLIA, J. C. (1982); "Introducción", en *Cuadernos de Pasado y Presente*, No. 40. México, D.F.: Siglo veintiuno, pp. 7-21.
- HALPERIN DONGHI, T. (2005); *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza.
- HAUCK, G. (1979); "Typen kolonialer Produktionsweise", en *Das Argument*, No. 114, pp. 194-205.
- HIRSCH, J./KANNANKULAM, J. (2006); "Poulantzas und Formanalyse. Zum Verhältnis zweier Ansätze materialistischer Staatstheorie", en BRETTTHAUER, A./GALLAS, A./KANNANKULAM, J./STÜTZLE, I. (eds.); *Poulantzas lesen: Zur Aktualität marxistischer Staatstheorie*. Hamburg, VSA, pp. 65-81.
- JESSOP, B. (1985); *Nicos Poulantzas: Marxist Theory and Political Strategy*. London: MacMillan.
- JESSOP, B. (1990); *State theory. Putting the Capitalist State in its Place*. Cambridge: Polity Press.
- LACLAU, E. (1980); "Feudalismo y capitalismo en América Latina", en LACLAU, E. (ed.) *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. México, D.F.: Siglo veintiuno, pp. 10-52.

- KOMLOSY, A. (2014); *Arbeit: Eine globalhistorische Perspektive. 13. bis 21. Jahrhundert*. Wien: Promedia.
- NOWAK, J. (2006); "Poulantzas, Geschlechterverhältnisse und die feministische Staatstheorie", en BRETTHAUER, L./GALLAS, A./KANNANKULAM, J./STÜTZLE, I. (eds.); *Poulantzas lesen: Zur Aktualität marxistischer Staatstheorie*. Hamburg: VSA, pp. 137-153.
- POULANTZAS, N. (1976); *La crisis de las dictaduras. Portugal, Grecia, España*. México, D.F.: Siglo veintiuno.
- POULANTZAS, N. (1986a); *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. México, D.F.: Siglo veintiuno.
- POULANTZAS, N. (1986b); *Estado, poder y socialismo*. México, D.F.: Siglo veintiuno.
- POULANTZAS, N. (2001); "Die Internationalisierung der kapitalistischen Verhältnisse und der Nationalstaat", en HIRSCH, J./JESSOP, B./POULANTZAS, N. (eds.); *Die Zukunft des Staates. Denationalisierung, Internationalisierung, Renationalisierung*. Münster: Westfälisches Dampfboot, pp. 19-70.
- QUIJANO, A. (2000); "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en LANDER, E. (ed.); *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso, pp. 193-238.
- TAPIA, L. (2002); *La producción del conocimiento local. Historia y política en la obra de René Zavaleta*. La Paz: Muela del Diablo Editores/Cides-Umsa.
- TAPIA, L. (2009a); "Prólogo", en TAPIA, L. (comp.); *La autodeterminación de las masas. René Zavaleta*, Bogotá, Siglo del hombre editores/Clacso, pp. 9-29.
- TAPIA, L. (2009b); *La coyuntura de la autonomía relativa del estado*. La Paz: Clacso/Muela del Diablo/Comuna.
- TAPIA, L. (2010); "El estado en condiciones de abigarramiento", en GARCÍA LINERA, Á./PRADA, R./TAPIA, L./VEGA CAMACHO, O. (eds.); *El Estado. Campo de lucha*. La Paz: Clacso et al., pp. 97-127.
- THWAITES REY, M. (2007); "Complejidades de una paradójica polémica: estructuralismo versus instrumentalismo", en THWAITES REY, M. (ed.); *Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 215-267.
- WISSEN, M. (2006); "Territorium und Historizität. Raum und Zeit in der Staatstheorie von Nicos Poulantzas", en BRETTHAUER, L./GALLAS, A./KANNANKULAM, J./STÜTZLE, I. (eds.); *Poulantzas lesen. Zur Aktualität marxistischer Staatstheorie*. Hamburg: VSA, pp. 206-222.
- ZAVALETA, R. (2008); *Lo Nacional-Popular en Bolivia*. La Paz: Plural editores.
- ZAVALETA, R. (2009a); "Las formaciones aparentes en Marx", en TAPIA, L. (comp.); *La autodeterminación de las masas. René Zavaleta*. Bogotá: Siglo del hombre editores/Clacso, pp. 77-120.

- ZAVALETA, R. (2009b); “Problemas de la determinación dependiente y la forma primordial”, en TAPIA, L. (comp.); *La autodeterminación de las masas. René Zavaleta*. Bogotá: Siglo del hombre editores/Clacso, pp. 291-320.
- ZAVALETA, R. (2009c); “El Estado en América Latina”, en TAPIA, L. (comp.); *La autodeterminación de las masas. René Zavaleta*. Bogotá: Siglo del hombre editores/Clacso, pp. 321-355.

Estado y centralidad política en Fausto Reinaga y René Zavaleta Mercado: dos interpretaciones clásicas del pensamiento político para comprender el Estado Plurinacional en Bolivia

The State and Political Centrality in Fausto Reinaga and René Zavaleta Mercado: Two Classic Interpretations of Political Thinking to Understand the Plurinational State of Bolivia

ODIN ÁVILA ROJAS*

RESUMEN: René Zavaleta y Fausto Reinaga, dos autores imprescindibles que deben ser estudiados, reflexionados y discutidos, para entender las dificultades por las cuales el proyecto del Estado Plurinacional todavía no llega a constituirse en un sentido pleno. Este artículo busca recuperar el debate sobre la idea de centralidad política que postulan Reinaga y Zavaleta para explicar la dimensión ideológica de la disputa con relación a la dupla movimiento indígena y Estado en Bolivia. La tesis indianista de las “dos Bolivias” que formula Reinaga en su obra para referirse al rasgo colonial que persiste, aun después de la colonización europea sobre la región andina, sigue vigente en sus alcances explicativos. A este planteamiento, hay que agregar, por supuesto, la condición aparente que teoriza Zavaleta con relación a la ausencia de materia estatal en un país complejo como el boliviano.

PALABRAS CLAVE: *Zavaleta, Reinaga, indianismo, indígena, Estado Plurinacional.*

ABSTRACT: René Zavaleta and Fausto Reinaga, two essential authors who should be studied, reflected on and discussed to understand the difficulties of why the project of the plurinational state has not been established as a consolidated state. This article seeks to recover the debate about the idea of political centrality postulated by Reinaga and Zavaleta to explain the ideological dimension of the dispute between the indigenous movement and the state of Bolivia. The thesis of the native population of “Two Bolivias” that Reinaga uses in his work to describe the colonial trait that persists in Bolivia even after the European colonization of the Andean region continues to be valid to explain the Bolivian case. Moreover, the apparent condition regarding the absence of state material in a complex country like Bolivia, theorized by Zavaleta, must be also added to the previous approach.

* Candidato a doctor por el Programa de Ciencias Sociales que pertenece a la UAM-Xochimilco. <avilaodin@gmail.com>

KEYWORDS: *Zavaleta, Reinaga, indianismo, indígena, State Plurinational.*

RECIBIDO: 10 de marzo de 2016. **ACEPTADO:** 20 de mayo de 2016.

“Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos, consciencias vaciadas, al tiempo presente: no para hacer la historia, que ya estaba hecha, sino para aceptarla”

Eduardo Galeano, *Umbral.*
Memoria del fuego. I. Los nacimientos

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe un debate teórico y político importante, entre distintos autores y perspectivas en Bolivia y fuera de ella, sobre las maneras en que el Estado Plurinacional debe ser comprendido. Sin embargo, para poder concebir la cuestión del Estado boliviano en el siglo XXI, es necesario conocer, analizar y reflexionar dos interpretaciones clásicas del pensamiento político boliviano del siglo pasado: la propuesta anticolonial e indianista de Fausto Reinaga y la obra marxista de René Zavaleta Mercado. El marxismo de Zavaleta Mercado, desde la perspectiva indianista, sería catalogado como un indigenismo, porque es una formulación intelectual mestiza.¹ Hay que señalar, la diferencia entre indianismo e indigenismo, por lo menos en el caso boliviano, consiste en que el primero postula al indio como sujeto político con un proyecto de autogobierno contra cualquier autoridad política colonial o derivada de la dominación colonial; mientras el segundo, define al indígena mediante el capital político, cultural e ideológico producido en la sociedad mestiza.

Ambas propuestas teóricas discuten en común, la forma en que debe ser definida la centralidad política del colonizado a través de los esfuerzos y lucha por la construcción del Estado en una nación como la boliviana que todavía no ha podido superar su condición de país colonizado, por lo menos en términos ideológicos y culturales.

Una idea introductoria que sirve para analizar las estrategias teóricas propuestas por Reinaga y Zavaleta para explicar la centralidad política de los sujetos colonizados en Bolivia, es la concepción de Fabiola

¹ En este texto, se usa el término de indigenismo para calificar la perspectiva de Zavaleta, pero, hay que señalar su obra no se reduce a ello, al contrario, el marxismo se ubica dentro de otros debates teóricos y tiene otras posiciones política-ideológicas.

Escárzaga en su artículo “Comunidad indígena y revolución en Bolivia: el pensamiento indianista-katarista de Fausto Reinaga y Felipe Quispe”, en el cual concibe a la centralidad del indio con base en el “sustento ideológico de un lento pero sostenido proceso de constitución de los indios como sujetos políticos mediante la autoafirmación de la identidad india a partir de la deconstrucción y denuncia de los mecanismos racistas que los oprimieron secularmente, y sustentaron ideológicamente el desarrollo de procesos de organización política autónoma (que supera la subordinación respecto a los partidos mestizos de izquierda o derecha), que llevaron a la presidencia de Bolivia al dirigente cocalero Evo Morales en 2006” (Escarzaga, 2012: 185).

La propuesta de Escárzaga, en cierta medida, es una interpretación desde las condiciones contemporáneas de la realidad boliviana sobre la idea de centralidad política que postuló Carlos Marx en su época. Hay que señalar, Marx, en especial en sus textos más políticos e ideológicos como el *Manifiesto del Partido Comunista*, expresa una “concepción de centralidad definida por la clase social proletaria” (Marx, 1970).

En este caso, la clase proletaria o el proletariado es el sujeto de transformación estatal frente al capitalismo en Inglaterra y gran parte de los países industrializados europeos.

En este sentido, Reinaga, a diferencia de Marx, propone que esta centralidad política debe ser definida por el mismo sujeto indio. Mientras la perspectiva de Zavaleta, postula al obrero-campesino como el tipo de sujeto que tiene la posibilidad para construir el Estado. Reinaga y Zavaleta, en los dos casos, identifican que el elemento clave del problema de la imposibilidad de la construcción del Estado en Bolivia está en las dificultades que han tenido los distintos tipos de sujetos colonizados para conducir su liberación y poder llevar a cabo su propia transformación en un país profundamente determinado por el racismo y clasismo.

Con relación a lo mencionado, hay que señalar que a partir de la conquista de los españoles en la región andina, como sostiene Aníbal Quijano en su texto “El movimiento indígena y las cuestiones pendientes de América Latina” (Quijano, 2008: 107-120), se impone un criterio de racialización sobre las relaciones sociales, políticas y de poder entre los pueblos colonizados y el colonizador. Este es un elemento importante a considerar porque trajo como consecuencia una alienación ideológica del indio respecto a las estructuras mentales y modelos de pensamiento del

colonizador que, precisamente Reinaga y Zavaleta, postularán en derredor sus distintos estrategias y planteamientos que definirían la dicha centralidad política.

Reinaga, por ejemplo, se enfoca más en usar la categoría de raza y subrayar más la problemática del racismo que el clasismo en Bolivia. En contraste con Zavaleta, quien basado más en la tradición marxista en términos teóricos y metodológicos, utiliza la categoría de clase social por encima de la raza para caracterizar la centralidad del indígena y su correspondiente proyecto revolucionario de izquierda a escala nacional. El objetivo de este texto es reflexionar y analizar la vigencia de las propuestas teóricas de Reinaga y Zavaleta en los debates contemporáneos de la teoría política sobre el Estado en América Latina y específicamente el caso boliviano.

Para comprender los debates de los autores contemporáneos sobre las problemáticas del Estado en Bolivia, es necesario conocer, analizar y comprender las interpretaciones clásicas de Fausto Reinaga y René Zavaleta Mercado como dos pensadores que discuten la cuestión histórica de fondo y que todavía sigue vigente en Bolivia, la cual es la lucha por la centralidad política de los pueblos indígenas en sus esfuerzos por construir un Estado y nación propios.

Con base en lo mencionado, el presente texto se organiza de la siguiente manera: 1) Breves semblanzas biográficas y trayectorias intelectuales; 2) Dos proyectos políticos distintos: ¿indígena (campesino-obrero) o indio?; 3) Zavaleta y su propuesta teórica de Estado (Lo nacional-popular y el Estado del 52); 4) La tesis de las dos Bolivias de Reinaga; 5) Zavaleta y Reinaga: dos claves para una aproximación teórica al actual Estado Plurinacional en Bolivia, y por último: 6) Conclusiones: ¿El indio es el sujeto político central y constructor del Estado Plurinacional en Bolivia?

1) BREVES SEMBLANZAS BIOGRÁFICAS Y TRAYECTORIAS INTELECTUALES

“Fausto Reinaga”² (1906-1994) y René Zavaleta Mercado (1937-1984), el primero nacido en Colquechaca y autoafirmado como intelectual indio.³

² Su nombre completo era José Félix Reinaga, luego se quitó los nombres de José Félix para sustituirlos por el de Fausto, en admiración a la obra de Goethe.

³ Esta autoafirmación que hace Reinaga sobre ser indio, es vital para entender porque él se diferencia de autores marxistas e indigenistas como Zavaleta. Reinaga se asume indio y no mestizo, ni mucho menos blanco. En este sentido, el ideólogo indianista se autoafirma, porque tiene consciencia que el color de las ideas y el criterio de racialización pesa de manera determinante en la realidad boliviana.

Mientras el segundo oriundo de Oruro es identificado como pensador mestizo. Es importante mencionar, la “condición racial” de estos teóricos, porque al parecer es un dato irrelevante para explicar las correspondientes semblanzas y trayectorias de estos intelectuales, sin embargo, lejos de plantear un criterio que puede ser calificado de racista, la idea de subrayar los entramados racial y de clase de Reinaga y Zavaleta, es un elemento que ayuda a comprender el color de sus ideas y lo que les condujo a la formulación de sus respectivas ideas sobre el Estado.

Reinaga al autoaumurirse como indio, no sólo se afirma en términos culturales y filosóficos, sino también fundamenta su concepto de Estado a partir de un horizonte histórico distinto al que postula Zavaleta, es decir, el indianismo de Reinaga no considera que, después de la colonización, hubo un proceso de mestizaje que permitió la articulación justa e igualitaria de la sociedad india con la blanca-mestiza que ha sido la dominante. Por el contrario, el punto de partida histórico de Reinaga es que la condición de opresión, racismo, explotación y subordinación del indio frente a la sociedad colonizadora no ha sido una cuestión superada ni con el esfuerzo del proyecto del Estado de 1952, ni mucho menos con las alianzas parciales y calificadas por el propio ideólogo indianista como ventajosas y serviles.

Mientras, Zavaleta al ser un intelectual mestizo que no se reconoce como tal, es decir, no es indio, ni tampoco tiene consciencia del peso determinante que juega el color de las ideas en la racialización de las relaciones sociales y políticas en Bolivia, tuvo la posibilidad de ser formado primero en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) en Bolivia y segundo en la Universidad de Oxford (Reino Unido), lo cual hizo que él adquiriera un capital cultural e intelectual en el campo de las ciencias sociales que le permitió, a pesar de su trayectoria política como diputado de Oruro, orientar sus análisis y estudio más hacia el terreno de los debates entre científicos sociales latinoamericanos. A diferencia de Reinaga que el objetivo de su pensamiento fue producir una corriente ideológica como el indianismo (escrito)⁴ y tener una incidencia mayor en el campo de disputa estatal.

⁴ Por indianismo escrito se entiende en este trabajo a la sistematización y definición que le dio Fausto Reinaga al indianismo no escrito. Hay que señalar, el indianismo no escrito es aquel conjunto de las sublevaciones y experiencias anticoloniales dirigidas e integradas por los pueblos indios en la región andina (aymara-quechuas).

Zavaleta, por ejemplo, en las universidades aprendió y discutió una versión más académica y sistematizada de la obra de Carlos Marx, lo que le orientó a creer que el Estado de 1952 si fue un momento específico de síntesis política entre lo estatal y la sociedad civil. En contraste, Reinaga usó a Marx como una fuente teórica, pero no ideológica, en la elaboración de su indianismo, por lo tanto, la interpretación que el ideólogo indianista hace sobre el marxismo es más en un plano de herramientas de análisis que le conducen a una conclusión: en Bolivia, la lucha de razas explica mejor las contradicciones sociales, en lugar de la lucha de clases sociales.

En este sentido, Zavaleta toma como momento constitutivo al Estado de 1952, el cual para este autor, es la articulación entre las clases sociales, la formación estatal y los procesos democráticos, es decir, “lo nacional-popular”,⁵ categoría que más adelante se explica. Y Reinaga no creó que el Estado de 1952 ha logrado superar la condición aparente y colonial de lo estatal en Bolivia, porque para él la historia de las luchas anticoloniales es opuesta a la serie de supuestos intentos de independencia y reformas de la sociedad mestiza.

Otro elemento que es importante mencionar en las trayectorias intelectuales de Zavaleta y Reinaga, son las experiencias personales que condujeron a éstos para definir sus posiciones políticas e ideológicas. En este sentido, Zavaleta vivió la Revolución de 1952 cuando era un adolescente y a partir de ello, tuvo de manera continua una cercanía con el movimiento obrero, en especial, con el sindicalismo minero. Pero, las aproximaciones e interés de Zavaleta con la clase obrera fue la mayoría de las ocasiones como intelectual y no tanto como militante activo, es decir, el teórico marxista-indigenista no formuló un proyecto político y propuso un “Partido Indio de Bolivia (PIB)”,⁶ tal como lo hizo en su momento Reinaga.

En el caso del ideólogo indianista, él vivió en carne propia desde temprana edad el racismo de la sociedad blanca y mestiza sobre la población aymara analfabeta que migraba hacia La Paz para emplearse como trabajadores domésticos. Reinaga, según narra en su autobiografía, comienza

⁵ Lo nacional-popular es una categoría propuesta por René Zavaleta para hacer referencia a la articulación entre el proceso de democratización de las diversas clases y sectores de una sociedad y su correspondiente formación estatal (Zavaleta, 2008: 9).

⁶ Fausto Reinaga elaboró el “Manifiesto del PIB” que consistió en ser una declaración política que postula al indio como sujeto político y una idea de partido que surja no del sistema político tradicional, sino del mismo proyecto del indio como pueblo y raza (Reinaga, 2013b: 252-370).

a generar su consciencia en términos ideológicos como indio, a partir de ver la manera en que él mismo era doblemente excluido y maltratado por su origen en la ciudad y además por ser un hombre manco que en un contexto comunitario en el que la principal actividad para subsistir es la labranza de la tierra, no es de utilidad ni para su familia, ni mucho menos a un nivel colectivo. Esto justamente, orilló a Reinaga a dedicarse a la actividad intelectual y a enfrentar sus frustraciones personales mediante su compromiso como impulsor e incluso organizador directo del movimiento indio en la segunda mitad del siglo pasado.

Reinaga y Zavaleta, interpretaron las contradicciones entre sociedad civil y Estado con base en su propia experiencia. Reinaga, por ejemplo, postula que en Bolivia no aplica la tesis marxista de lucha de clases como tal, porque las clases sociales corresponden sólo a la sociedad dominante blanca-mestiza que oprime a la sociedad colonizada que es la india, es decir, Reinaga recodifica y usa las herramientas metodológicas aprendidas del marxismo en su formación militante e intelectual para plantear la lucha entre razas, sociedades, culturas y civilizaciones, en lugar de la tesis tradicional de lucha de clases.

Por supuesto, esto no significa que Reinaga reinventara el marxismo, más bien lo que él hace es formular su propia propuesta con base en la idea de centralidad política que le aportan “Carlos Marx”⁷ y la influencia de teóricos latinoamericanos como José Carlos Mariátegui sobre la condición histórica del sujeto dominado. Además, Reinaga postuló su indianismo con sustento en aquellos elementos filosóficos, hechos y procesos históricos que consideró corresponden legítimamente al indianismo no escrito. El indianismo no escrito desde el proyecto indianista es el conjunto de experiencias y luchas anticoloniales de los pueblos indios, especialmente, los aymaras contra la imposición de la sociedad blanca-mestiza.

Razón por la cual, en el caso boliviano, Reinaga concluye que la condición de raza es la que define la centralidad política. Por eso, el ideólogo indianista insiste en que la raza explica con mayor profundidad las contradicciones en la región que la perspectiva de clases sociales. Reinaga en su obra *La Revolución india*, insiste en que “los comunistas jamás liberan al indio. Sólo el indio liberará al indio. Sólo su revolución” (Reinaga, 2013: 436), al hacer referencia a que la clase no define la centralidad política

⁷ Marx a grandes rasgos define la centralidad política como un proceso de construcción política desde la clase explotada, la cual en su contexto es la obrera.

del indio, sino el mismo indio será el sujeto de su proyecto y lucha de liberación.

Y por último, Zavaleta, de acuerdo a su experiencia, lo que observa no es precisamente la lucha de razas, sino más bien, identifica que la lucha de clases opera en el siglo xx para explicar las contradicciones entre las clases dominadas y las clases terratenientes con aspiraciones capitalistas. Para Zavaleta, las clases dominadas están compuestas en Bolivia por los obreros y campesinos, porque según él, en éstas es dónde los pueblos indígenas han sido forzados a la explotación del trabajo y a su incorporación como masa subordinada al orden oligarca y capitalista.

Concluye lo anterior como resultado de la influencia y estudio de los trabajos de Carlos Marx, G.W. Hegel, V. I. Lenin, Max Weber, Antonio Gramsci y, desde luego, José Carlos Mariátegui, aunque Zavaleta en su obra no hace referencia de manera directa sobre este último pensador, pero está presente en su proceso de teorización. Zavaleta en una gran parte de sus obras usó elementos gramscianos para sus reflexiones con relación al concepto del Estado y las dificultades que una sociedad como la boliviana ha tenido en términos históricos para constituirlo.

Hay que señalar, las vivencias de Zavaleta lo hicieron que se enfocara más en la dimensión de la explotación y exclusión del indígena como trabajador. Por eso, la concepción zavaleteana es marxista indigenista, porque él al igual que otros pensadores marxistas como Mariátegui, se interesan por la incorporación y reconocimiento del indígena bajo los modelos y parámetros de la izquierda mestiza en los países andinos. Aquí no es el proyecto del indio lo que importa, sino más bien, la manera en que el indígena, ya sea como masa, colectividad o “ciudadano” puede integrarse al proyecto de transformación del sujeto mestizo. Diría Roberto Choque Canqui, el máximo historiador del movimiento indígena en Bolivia, “el indigenismo es una corriente y estrategia pensada para el indígena por un sujeto que no es indígena (Choque, 2014: 10), es decir, otro sujeto diferente a uno, toma las decisiones sobre uno mismo.

En contraste con Reinaga quien sufre directamente el racismo, experiencia que hace a éste enfocar más su reflexión en la opresión y el despojo ocasionado por el capitalismo y el orden colonial, en términos políticos e ideológicos. Si para Zavaleta, el problema del colonizado está más en la explotación y en la clase, entonces, para Reinaga la cuestión que debe ser resuelta además de ello, es la alienación ideológica del colonizado al colonizador, porque, a través de ello, al indio se le ha despojado no sólo

de sus tierras, sino también de su propia posibilidad para poder pensar y constituir su proyecto político.

2) DOS PROYECTOS POLÍTICOS DISTINTOS: ¿INDÍGENA (CAMPE-SINO-OB-RERO) O INDIO?

Fausto Reinaga y René Zavaleta Mercado, postulan, en su correspondiente concepción de Estado, un tipo diferente de sujeto político. La pregunta clave entre ambos pensadores es ¿cuál es el sujeto que debe dirigir y constituir la transformación del Estado en Bolivia, el indígena (campesino-obrero) o el indio? Esto no quiere decir que sea un juego de palabras o se limite a una cuestión exclusivamente lingüística, sino que expresa una problemática profunda en términos ideológicos, políticos y de relaciones de poder que es la lucha del colonizado por hacer realidad su proyecto y para ello, según Zavaleta y Reinaga, necesitan liberar su consciencia del pensamiento y estructuras que históricamente le ha impuesto el colonizador.

En este sentido, Zavaleta identifica que el indígena para hacer la revolución y transformar el Estado y su nación, de manera efectiva, tiene que asumir en términos ideológicos y políticos su consciencia como clase explotada en las minas y en el campo. Pero precisamente, Reinaga cuestiona este tipo de formulaciones marxistas e indigenistas como la zavaleteana que proponen que la consciencia de clase sea la estrategia efectiva y adecuada mediante la cual, el indio pueda definir su centralidad política como sujeto, porque, el ideólogo indianista, postula que el indio para formular su propio proyecto, primero necesita romper con la dimensión ideológica que le impuso el colonizador. Esto incluye la desalienación del indio de las estructuras internas e ideológicas que la misma izquierda e indigenismo han impuesto sobre él.

La perspectiva zavaleteana plantea que la estrategia que debe seguir el indígena, para transformar de manera efectiva la correlación de fuerzas en el campo de disputa por el Estado, es hacer suya la identidad de clase. A diferencia de Reinaga, quien plantea al indio como su propio sujeto de construcción de su idea de Estado. Para el ideólogo indianista, el indio es el único que debe organizar su revolución y definir el Estado indio.

Por lo tanto, en el caso del indianismo de Reinaga, no es el indígena, ni otra identidad impuesta por las elites intelectuales de izquierda o derecha de la sociedad blanca-mestiza dominante, la que va determinar el

proyecto político indianista. Reinaga, al respecto, menciona en su obra *La Revolución india*, lo siguiente:

“paradójico sería que mientras el mundo revolucionario trata de dejar atrás al mundo viejo que se va, nosotros nos quedáramos con los vestigios del mismo que ya nos tiene crucificados desde hace más de cuatro siglos. Porque América Latina aún no ha alzado el vuelo de su verdadera emancipación [...]”. Por eso, el indianismo de Reinaga plantea la revolución india y el Estado indio como formulaciones que deben surgir y ser materializadas por el propio indio (Reinaga, 2013: 15-16).

Mientras, en el caso de René Zavaleta, el sujeto político transformador que define la centralidad de lo estatal es el obrero y campesino, es decir, es la clase trabajadora la que va a determinar al indígena como agente revolucionario. Esta última idea se basa en el planteamiento de José Carlos Mariátegui, pensador peruano, quien en su obra *Siete Ensayos de interpretación de la realidad peruana*, “obra publicada en 1928”, reconoce la centralidad del indígena en Perú, de acuerdo, a la posición que éste ocupa en la correlación de fuerzas de la lucha de clases. Aunque Zavaleta no cita directamente a Mariátegui, la idea de identificar al indígena como fuerza política para impulsar la revolución en la región andina, esta presente a partir de las tesis de Mariátegui.

Zavaleta al igual que Mariátegui define la centralidad política del indígena con base en una identidad de clase como son la obrera y campesina. Tanto para el primero como para el segundo, el indígena representa esa fuerza política necesaria para llevar a cabo la revolución en países históricamente colonizados. En Zavaleta es la revolución nacional y en Mariátegui es la revolución socialista. Ambas estrategias pensadas desde el indigenismo marxista de izquierda del siglo xx.

A Reinaga a diferencia de Mariátegui y por supuesto Zavaleta, si le importa distinguir la palabra indio de los términos indígena y campesino, al igual que otras nomenclaturas expresadas por los intelectuales y militantes de la izquierda marxista y nacionalista para tratar de hacer referencia de la centralidad política del indio. El argumento de Reinaga, para usar de manera acentuada y reivindicativa el término indio, se debe a que este ideólogo plantea que la centralidad del indio como sujeto comienza desde la reapropiación de la palabra con la que los colonizadores los denominaron en un inicio al llegar a los territorios que posteriormente conquistaron. La finalidad de la reapropiación de la denominación indio

para Reinaga, consiste en que va a llegar el momento preciso en el cual el indio se libere incluso de la misma palabra “indio”.

En contraste con el término indígena y campesino, ambos son asociados por este ideólogo como parte fundamental de la estrategia del indigenismo de la izquierda mestiza para integrar, por un lado, al indio a la sociedad dominante. Esta integración del indio es una condición de subordinado político al Estado, bajo condiciones desiguales en las que el indio se tiene que enfrentar a una sociedad y un Estado que lo excluye como sujeto y además no busca resolver de raíz su continuo despojo de cultura y extrema explotación económica. Hay que señalar, los términos indio, indígena, campesino y obrero son etimológicamente e históricamente resultado de la formulación del pensamiento occidental en Europa, pero en América Latina desde el siglo xx hasta la fecha, siguen siendo discutidos tanto por autores e investigadores latinoamericanos de origen mestizo como intelectuales indianistas aymaras con relación a cuál de los referidos caracteriza la centralidad de los pueblos colonizados.

Y, por otro lado, el indigenismo y sus términos indígena y campesino, a pesar de ser usados por las izquierdas de América Latina, son parte de lo que Fabiola Escárzaga llama “una estrategia de neutralización del potencial de lucha social que implica la reapropiación del término ‘indio’” (Véase Escarzaga, 2008). Aquí hay un reemplazo de los contenidos revolucionarios que corresponde a la idea de liberación del indio por unos que hacen referencia sólo a la cultura y ciertas prácticas comunitarias de los pueblos indígenas. Esa es la razón por la cual la perspectiva indianista de Reinaga plantea que el uso de la palabra indígena significa reducir y domesticar el potencial de lucha social que ha constituido al indio en la historia.

3) ZAVALETA Y SU PROPUESTA TEÓRICA DE ESTADO (LO NACIONAL-POPULAR Y EL ESTADO APARENTE)

René Zavaleta Mercado formula su idea de Estado a partir de la influencia de tres grandes pensadores: Hegel, Marx y Gramsci. Estos autores le aportan a Zavaleta, elementos claves que le sirvieron al teórico boliviano para postular su concepción del problema de la “apariencia estatal”⁸ y “lo

⁸ El Estado aparente es una categoría acuñada por René Zavaleta (1990), inspirado en Hegel y Marx, para denominar la ausencia de la relación orgánica y óptima entre sociedad civil y Estado.

nacional-popular”⁹ en Bolivia. Ambas categorías de acuñación zavaleteana tratan de explicar el proceso de construcción histórico del Estado boliviano, sobre todo, a lo largo del siglo xx. La pregunta que se hace Zavaleta, es ¿por qué, en una nación, con mayoría indígena, como la boliviana, no se ha podido superar la condición colonial y formar su propio Estado en términos nacionales y modernos?

Razón por la cual, Zavaleta comienza trabajando su concepción de Estado aparente, la cual retoma de la tesis hegeliana. Hay que explicar, Hegel entiende a la apariencia como un momento que antecede la constitución del sujeto en una dimensión filosófica y política. Ese momento para Zavaleta no ha podido ser superado por la sociedad boliviana en su historia, debido a su condición colonial que no le ha permitido al pueblo de Bolivia ser una nación dueña y constructora de su propia base material que le abra la posibilidad de sustentar su soberanía en términos reales y efectivos, no sólo jurídicos y discursivos.

Zavaleta, al igual que Hegel, concibe la apariencia como un elemento que tiene que ser superado para poder hacer Estado. La apariencia para Zavaleta indica que hay varios momentos constitutivos en que distintos tipos de sujetos disputan potencialmente la definición del Estado. En el caso boliviano, el proyecto de la oligarquía extranjera, según Zavaleta, es la que, por lo menos hasta el siglo xx, ha impuesto un orden político que, al dejar fuera al resto de los distintos tipos de sujetos en la organización y dirección del poder político, dio por resultado un Estado aparente.

En este sentido, la totalidad para Hegel es el Estado y las partes o elementos que lo constituyen son los distintos tipos de sujetos que en la tradición marxista serán interpretados como clases sociales. Por eso, Zavaleta usa a Marx para comprender a Hegel. Por lo tanto, Zavaleta, en seguimiento a Hegel y Marx, expresa que el Estado aparente hace referencia a la constitución de una formación estatal sin la unidad realmente de sus partes o clases sociales, ni mucho menos una articulación orgánica entre éstas que conforman la totalidad.

En Bolivia, según Zavaleta el Estado tiene a través de su historia una condición aparente, porque no ha sido capaz de producir su materia estatal, obra en ausencia de una comunidad política que condense las fuerzas y clases sociales, es decir, el Estado aparente se presenta como una parte externa al

⁹ Categoría referida atrás y que junto con el Estado aparente son los ejes que integran la concepción del Estado propuesta por René Zavaleta.

resto de la sociedad. Una parte que trata de imponer o impone su régimen político sobre la mayoría de quienes integran la esfera social.

En síntesis, la propuesta zavaleteana dice que el Estado aparente es el indicio de falta de producción de materia estatal, es decir, no hay un sentimiento de pertenencia al Estado como nación por parte de los distintos grupos sociales, ni tampoco existe una integración de éstos a los procesos de construcción de hegemonía. El régimen político que impera es el que se reproduce a nivel regional. En el caso boliviano los grupos oligárquicos gamonales eran los que hacían operar una forma de hace política basada en la servidumbre que permitió concretar el capitalismo colonial, pero al mismo tiempo impedía su desarrollo nacional. Aquí el momento político de lo estatal no es el de fusión entre la sociedad civil y la sociedad política, porque “el germen estatal está todavía sumido en la sociedad civil” (Zavaleta, 2009: 140).

Otro elemento que nutre la idea de Estado postulada por Zavaleta, es lo nacional-popular, es decir, la articulación de la formación estatal con los procesos de democratización. También Zavaleta hace referencia a que lo nacional-popular es la síntesis de la producción de conocimiento común entre las clases sociales y sujetos que conforman lo social. Esta idea es muy interesante, porque es la manera en que una sociedad crea su identidad común como nación. Por eso, la perspectiva zavaleteana insiste en que no existe necesariamente una correspondencia entre lo nacional y lo popular, debido a que la articulación de ambos elementos depende de la capacidad de autodeterminación que la masa tenga como colectividad y logre definir una identidad nacional.

Lo anterior, es una idea que Zavaleta retoma de la producción teórica de Gramsci, pero no sólo del pensador italiano, sino también de la influencia indirecta que tiene del intelectual peruano Mariátegui. Gramsci, en seguimiento de una interpretación heterodoxa del marxismo, plantea una concepción del Estado en términos integrales, en la cual se considera la intervención conjunta de la sociedad en la disputa política, es decir, no solo las clases dominantes tienen un papel activo, sino también las clases, sectores y grupos subalternos participan como sujetos políticos constructores del proceso hegemónico de una nación. El Estado es un fenómeno procesual e histórico que obedece al entrecruzamiento de múltiples sujetos colectivos e individuales en un territorio específico y tiempo de larga duración.

Razón por la cual la visión gramsciana le sirve a Zavaleta para entender porque el Estado es un proceso denso que tiende a ser definido continuamente en cada ámbito cultural, religioso, ideológico y por supuesto, político de la sociedad. En este sentido, Zavaleta trabaja esta idea y explica que en el caso boliviano, la dimensión estatal se ubica en una temporalidad profunda y abigarrada, porque los sujetos que acontecen en ésta se desarrollan en distintos ritmos, velocidades y conciben su territorialidad y espacialidad no siempre de la misma manera entre ellos, aunque en determinados momentos históricos llegan a encontrarse o desencontrarse, unidad o ruptura, crisis y recomposición son momentos para determinar la soberanía material y los asuntos comunes de la nación.

Por ello, Zavaleta propone lo nacional-popular como esa idea de articulación entre las clases sociales y sus correspondientes momentos para fundar lo que el teórico boliviano denomina momento constitutivo. Y ese momento constitutivo que postula Zavaleta es lo que Gramsci llama unidad orgánica entre Estado y sociedad civil. Esta idea de unidad Zavaleta la interpreta como articulación en su tesis de lo nacional-popular.

Gramsci sostiene que

“la unidad histórica de las clases dirigentes se produce en el Estado, y la historia de esas clases es esencialmente la historia de los Estados y de los grupos de Estados. Pero no hay que creer que esa unidad sea puramente jurídica y política, aunque también esta forma de unidad tiene su importancia y no es solamente formal: la unidad histórica fundamental por su concreción es el resultado de las relaciones orgánicas entre el Estado o sociedad política y la “sociedad civil” (Gramsci, 1980, IV: 249).

En éste párrafo, Gramsci explica que el Estado no es una cosa, ni tampoco se limita a la interpretación del marxismo economicista y ortodoxo que entiende por el Estado la organización dominante de una clase específica sobre el resto de la totalidad social. Al contrario, la teoría gramsciana trata de decir que la organicidad de la dimensión estatal de una sociedad es tejida por procesos y prácticas culturales, religiosas, cotidianas, que se expresan en cualquier ámbito de la vida humana. De esta manera, Zavaleta se siente identificado con este tipo de interpretaciones marxistas como la gramsciana y concluye, al igual que el teórico italiano, que las claves políticas de lo estatal están en la cultura, la religión-pensamiento social y en la historia de los sujetos subalternos que constituyen a la esfera social.

Por eso, la idea zavaleteana de lo nacional-popular, parte del supuesto que en Bolivia no ha existido una síntesis social de lo político y que la sociedad civil está separada de la sociedad política, porque lo estatal representa un grupo oligárquico y no es la expresión de la síntesis y articulación orgánica entre las clases populares que deben ser las que definan el momento de creación de lo estatal en la sociedad.

4) LA TESIS DE LAS DOS BOLIVIAS DE REINAGA

El indianismo de Reinaga en contraste con la teoría zavaleteana, plantea la idea de las “dos Bolivias”¹⁰ para hacer referencia a que históricamente no hay una sociedad boliviana en su conjunto como lo postula Zavaleta, sino más bien existen dos tipos de sociedades: la india y la criollo-mestiza y blanca. La primera fue colonizada por la segunda y esta última no ha dejado de ocupar la posición política dominante. Razón por la cual, la lucha entre estas dos sociedades no permite que se produzca la síntesis, porque, según Reinaga, el elemento que en realidad a lo largo de historia boliviana ha impedido la creación del Estado es el criterio de racialización de las lógicas de poder que las elites pertenecientes a la sociedad dominante ejercen sobre la comunidad india.

Según Reinaga, al haber dos tipos de sociedades conforntadas entre sí, se expresan, al mismo tiempo, dos concepciones sobre el Estado que son distintas y opuestas entre sí. El concepto del Estado que formula Reinaga se caracteriza por sus elementos indianistas. El indianismo por principio de cuentas no tiene una postura favorable a la conciliación o integración con cualquiera de los modelos y proyectos de Estado-nación moderno, sin importar su procedencia ideológica, es decir, así sean pensados desde el marxismo y la izquierda siguen siendo vistos por Reinaga como una impronta exportada mediante la imposición del occidente a la región andina y el resto de América india. Reinaga, concluye en su postura política que no son reconciliables la sociedad del colonizado con la de los colonizadores, es decir, la sociedad india no puede integrarse a la blanca-mestiza y viceversa.

En efecto, el indianismo de Reinaga crea su concepción del Estado como resultado del propio cuestionamiento que hace este pensador a

¹⁰ Reinaga dice originalmente que hay una Bolivia chola-mestiza y otra india. Ambas Bolivias son incompatibles, pero han sido después de la colonización relacionadas mediante un proceso de dominación colonial de la primera sobre la segunda (Reinaga, 2013: 174).

los históricos esfuerzos por concretar y materializar el Estado boliviano en términos modernos. Reinaga dice que el modelo occidental de Estado-nación no tiene nada más un carácter colonial e imperialista, sino también se define por su criterio racista, al igual que su formulación ficticia y enunciación universal¹¹. En este sentido, el indio como sujeto político y posibilitador de su propio proyecto de Estado queda neutralizado y fragmentado por estos modelos estatales occidentales.

Frente a lo anterior, Reinaga expresa los siguientes elementos que pueden servir en este trabajo para comprender la concepción indianista sobre el Estado: el primer elemento es la idea de la “reconstitución de *Tawantinsuyu*”. Una idea que lejos de plantear el regreso al pasado del Imperio Inca, busca más bien, la organización de la “unidad india” libre de su condición colonial (Reinaga, 2013).

La unidad india significa para Reinaga la recomposición político-administrativa, ideológica y jurídica de la población india desde su propia condición histórica. En términos literales Reinaga expresa que “el indio como unidad racial, unidad histórica, unidad religiosa, unidad lingüística, unidad económica, es el Ser Nacional. Su pasado y su presente son factores de cohesión. Y su porvenir le plantea un solo problema: el de su liberación” (Reinaga, 2013: 169).

Entonces, en síntesis la concepción del Estado indio que plantea Reinaga es la reconstitución de *Tawantinsuyu*, cuyo objetivo no solo es la reapropiación territorial, sino también la recuperación del sentido de colectividad que ha caracterizado “la comunidad histórica autóctona”.¹² Por eso, el indianismo de Reinaga considera que la única ruta para superar la condición colonial, ficticia y universal del Estado es la liberación del indio.

Según Reinaga, el indio debe pensarse “en sí y para sí mismo”¹³, es decir, como pueblo y nación en lugar de pensarse como un tipo de sujeto individual y disfrazado de otras identidades impuestas por los procesos

¹¹ Esta conclusión es resultado del análisis que hace Reinaga de los procesos de formación de varios casos de modelos estatales alrededor del planeta Tierra. Entre estos casos analiza el caso de la India (Reinaga, 2013: 168-171).

¹² Reinaga la define como una unidad política y social que expresa una nación y es constituida por un pueblo con historia, cultura, raza, territorio, vida económica y psicología colectiva propias.

¹³ Planteamiento basado en las teorías de Hegel y Marx. Esta formulación está presente en su obra ya citada *La Revolución india*.

de dominación que siguen la lógica de los patrones de poder colonial, llamados estos últimos así por Aníbal Quijano.

El otro elemento que aporta Reinaga para pensar el Estado indio es el autogobierno que según este autor, es la posibilidad que tiene el indio para decidir sobre la forma de mando y constitución de sus propias autoridades en los distintos niveles de organización política. Reinaga hace referencia al autogobierno no sólo en términos políticos, sino también con relación a la reocupación de los territorios que antes de la conquista española eran habitados por la población aymara-quechua y pertenecían en su conjunto al imperio inca.

La idea de autogobierno que postula Reinaga es el elemento central de la reconstitución de *Tawantisuyu*, porque está relacionado con la forma mediante la cual los indios como pueblo y nación deciden y organizan su propio régimen político. Reinaga retoma esta idea del planteamiento teórico de Mariátegui. Según Mariátegui, al régimen de propiedad comunitario indígena sobre la tierra le corresponde un régimen político específico comunitario, es decir, una forma de hacer política concreta que se apoya en una base material resultado del trabajo colectivo de la tierra.

Y el último elemento es el poder indio que constituye según Reinaga un problema existencial como pueblo y nación para el aymara-quechua, es decir, es “una cuestión histórica de vida o muerte” (Reinaga, 2013b: 304).

Reinaga plantea que la cuestión del poder indio es el eje de la reconquista política del indio. No es la cuestión de la tierra lo que define al indio, sino su potencia y capacidad para reapropiarse de los medios que permitan su subsistencia. Según Ayar Quispe, en seguimiento de la propuesta de Fausto Reinaga, “mediante el poder indio se obtendrá seguramente la liberación india” (Quispe, 2011: 86).

Quispe al referirse a que la idea de poder indio en Reinaga se encuentra relacionada con la estrategia de la revolución india, lo hace porque considera que desde el indianismo el poder indio es el fundamento de la organización política aymara-quechua. Por lo tanto, es la posibilidad histórica y la potencia política para que el indio se pueda constituir en sí mismo. El sujeto de este poder es el indio mismo en el *Tawantinsuyu*. Por lo tanto, no debe confundirse esta idea de poder con aquella del poder criollo-mestizo, ni mucho menos en lo planteado por las sociedades en general blanco-mestizas.

5) ZAVALETA Y REINAGA: DOS CLAVES PARA UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL ACTUAL ESTADO PLURINACIONAL EN BOLIVIA

La vigencia del pensamiento político de Zavaleta y Reinaga, como se ha expuesto en este ensayo, se expresa en propuestas que aportan elementos claves que ayudan a comprender el Estado Plurinacional más allá de la definición constitucional-jurídica contenida en el artículo 1º, porque ambos intelectuales expresan en sus interpretaciones respectivas sobre el Estado, basado en el análisis de las contradicciones y la disputa por el poder político que han sido consecuencia de la historia, formas culturales, ideologías, proyectos, filosofías y los procesos que han vivido los pueblos colonizados en los actuales territorios bolivianos.

Por un lado, la Constitución define al modelo de Estado Plurinacional como

“un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país” (*Estado*, 2013: 5).

Pero por otro lado, Zavaleta y Reinaga en uso crítico de la tradición marxista que influyo en mayor o menor medida en sus correspondientes teorías, dirían que el Estado en Bolivia al ser un proceso histórico en continua lucha entre razas y clases sociales, a pesar de tener un pronunciamiento constitucional avanzado para esta época que plantea la construcción igualitaria y justa entre los diversos pueblos que integran a este país, se define no sólo en términos constitucionales e institucionales por una elites a cargo del gobierno, sino más bien, lo estatal, según Zavaleta y Reinaga, se encuentra en el campo real de disputa en el que el sujeto se constituye en términos políticos y se va formando a consecuencia de los anhelos, formas culturales, expresiones ideológicas y prácticas sociales, al igual que los tipos de sociabilización de los pueblos en los territorios bolivianos.

En este sentido, el Estado Plurinacional en pleno siglo XXI, todavía no supera su condición aparente que plantea Zavaleta, ni mucho menos el carácter de persistencia colonial en términos ideológicos de la sociedad colonizadora sobre los pueblos indios que postula Reinaga en su obra. Ambos autores, hacen referencia de la imposibilidad histórica existente

para construir el Estado en Bolivia. Para Zavaleta es la falta de síntesis política mientras que para Reinaga es la tesis de las Dos Bolivias. Precisamente, la pregunta central es ¿por qué Bolivia no puede superar su condición aparente y colonial, a pesar de que se dieron grandes esfuerzos movilizatorios como las “Guerras del Agua y Gas” en las que participaron e hicieron suya la lucha distintas organizaciones y luchas indígenas y populares contra las empresas transnacionales y el gobierno neoliberal de Gonzalo Sánchez de Lozada a comienzos del siglo XXI?

La primera razón, es que en la Asamblea Constituyente y durante los primeros cinco años de las luchas en Bolivia, la discusión sobre la recuperación de los recursos naturales y las vías para convertirlos en la base material de la soberanía fue monopolizada por los integrantes del MAS, quienes en ese momento eran los únicos como organización con la fuerza política para poder incidir efectivamente en la disputa estatal, sin integrar o dejar que otras ideas y proyectos políticos fuesen escuchados o en su defecto se articularan con el proyecto del MAS. Esto ocasionó que el ascenso de Morales a la presidencia estuviera acompañado de una variedad de fuerzas que aunque no estaban representadas plenamente en el proyecto del MAS, pero que pese a eso, habían decidido sumar fuerzas con Morales y el MAS para vencer al enemigo mayor: las transnacionales y el neoliberalismo.

Sin embargo, en el transcurso de los tres periodos gubernamentales de Morales (2006-2015), una parte importante de las organizaciones y el movimiento indígena se han hecho la pregunta ¿por qué si en el discurso a nivel gobierno se plantea una descolonización, no sólo el capital extranjero no ha dejado de funcionar en el país, sino además su reproducción va en aumento? El surgimiento de esta interrogante se debe básicamente a lo que ha ocurrido durante los últimos años: el caso TIPNIS y el aumento de la penetración de las empresas transnacionales (extranjeras) en Bolivia a lo largo de los mandatos de Evo Morales.¹⁴

En el caso de la problemática del TIPNIS (Parque Nacional Isiboro Sécuré) que no ha sido resuelta y en la que hay una disputa entre los pueblos Chiman, Mojeño, Yuracaré y otros de la región que lo habitan y el gobierno del Estado Plurinacional por el uso económico y político de este territorio. El argumento de los pueblos del TIPNIS, consiste en que el territorio que defienden es su lugar y espacio de vida comunitaria que durante años

¹⁴ Fenómenos como el TIPNIS revelan las fuerzas y contradicciones reales del proceso político actual boliviano (Chávez y Chávez, 2012: 69-94) .

ha servido para establecer una relación de equilibrio entre indígenas y naturaleza, no nada más en el territorio específico, sino también funciona como pulmón ecológico para toda la región.

Mientras, el argumento del gobierno se sustenta en que Bolivia para superar su condición precaria en términos políticos y económicos tiene que desarrollar una infraestructura moderna que le permita como país en conjunto, la oportunidad de una economía propia y dejar atrás el rezago histórico capitalista. Para ello, el gobierno del Estado Plurinacional, durante los últimos periodos, ha insistido en políticas públicas dirigidas primero a conectar cada una de las partes del territorio nacional entre sí y segundo construir instalaciones e infraestructura de comunicación que sirva de base material para el proyecto de Estado que se trata de hacer realizable.

En efecto, es cierto que Bolivia necesita de infraestructura para poder generar una economía propia y el gobierno tiene que construir carreteras, redes de comunicación, entre otras cuestiones que permiten al Estado Plurinacional materializar su dimensión discursiva. Pero no sólo es la infraestructura el problema para la creación de la materialidad del Estado actual en Bolivia, también hay un conjunto de cuestiones como el crecimiento del narcotráfico a nivel local y regional, la demanda histórica de Bolivia en la corte del Haya para que Chile le devuelva “la salida al mar” (ERBOL, 2011) y la legalización internacional de la coca en términos políticos que afectan la correlación de fuerzas políticas y económicas para hacer posible la construcción del Estado Plurinacional.

Sin embargo, hay casos como el TIPNIS que muestran el otro rostro de la política de desarrollo del gobierno de Evo Morales que consiste en debilitar la autonomía de las organizaciones y movilizaciones indígenas en Bolivia con la finalidad de controlar y usar las protestas sociales como un recurso hegemónico planteado desde el mismo gobierno actual para legitimar sus propias tomas de decisiones, aunque las organizaciones y las luchas sociales no integren la mayoría de éstas. Esta política de cooptación y en cierto sentido clientelismo que ha surgido en los últimos años fomentado por el gobierno de Morales, no expresa la idea que éste y su vicepresidente, Álvaro García Linera enuncian en sus discursos: “el actual gobierno es el de los movimientos sociales”.¹⁵

¹⁵ Evo Morales y Álvaro García insisten en sus discursos que hay un gobierno de los movimientos sociales (Evo, 2015: 1-16).

Por el contrario, “la idea del gobierno de los movimientos sociales” pronunciada por García Linera en sus discursos, no expresa la relación real entre movimientos y gobierno en la Bolivia actual, porque las instituciones del Estado Plurinacional, en su mayoría están siendo integradas por funcionarios que no tienen un vínculo directo con las organizaciones y luchas o en su defecto fueron militantes en el MAS y ahora se burocratizaron como narra Filemón Escobar en su libro “De la revolución al pachakuti”, quien fue uno de los fundadores del MAS. Escobar, por ejemplo en su libro sostiene que el MAS al tomar el poder político con el respaldo en ese momento de las luchas sociales de los primeros años del siglo XXI, paso de ser una organización de izquierda a un partido que perdió sus referentes ideológicos y se convirtió en una organización burocratizada y al servicio de las elites económicas del país

Y la segunda razón por la que el proyecto del Estado Plurinacional no ha podido superar su condición histórica de apariencia, no es la falta de síntesis y articulación política como plantea René Zavaleta, el criterio racista que ha ordenado las relaciones de mando-obediencia y la persistencia ideológica del colonialismo en la mentalidad de los colonizados que denuncia Fausto Reinaga en sus planteamientos indianistas. Hay que recordar que Reinaga lejos de postular una idea separatista y racista con relación al caso boliviano, lo que el ideólogo indianista pretende aportar al análisis es que el campo de disputa estatal está definido constantemente por una lucha de razas y culturas más que por una lucha de clase en el sentido marxista tradicional.

Una lucha de razas que puede ser entendida en la actualidad como una confrontación ideológica y política entre un tipo de sociedad blanca y mestiza con aspiraciones a reproducir los modelos culturales e ideológicos occidentales y los indios que son una sociedad colonizada e históricamente a la que la minoría blanca y mestiza por diversas estrategias le ha negado a éstos, la posibilidad para poder constituirse como sus propios sujetos políticos. En los últimos años, esta disputa entre lo indio y la cultura blanca-mestiza adquiere rasgos distintos a los que Reinaga caracterizaba en sus trabajos, porque la composición cultural contemporánea de los pueblos colonizados en Bolivia, ya no sólo es definida por los aymara-quechuas, sino también por los guaraníes y los pueblos afrodescendientes que van en aumento poblacional. Pero cabe mencionar, a pesar de esta realidad, los indios siguen en términos de territorios, lengua

y cultura siendo la mayoría numérica, por lo menos en el altiplano y otras partes del país, lo que hace vigente en cierta medida la tesis de las dos Bolivias de Reinaga.

La tesis de las dos Bolivia de Reinaga para el caso boliviano es todavía vigente, no en un sentido literal, pero sí sirve como base interpretativa para explicar porque en el siglo XXI, pese a que la presidencia boliviana es ocupada por Evo Morales, un indígena aymara, la condición colonial sigue como elemento persistente en la dimensión ideológica de los pueblos indios y también en el resto de naciones afrodescendientes y guaraníes que no han logrado emanciparse de la lógica mental que a partir de la conquista les fue impuesta a los indios y a cada uno de estos pueblos. Es necesario mencionar, las formas ideológicas del colonizador para dominar al colonizado, además de haber sido impuestas a éste, también fueron asumidas por el mismo sujeto colonizado, es decir, la fuerza y complejidad de los procesos coloniales se encuentra en la reproducción ideológica cotidiana que hace el propio indio y en general las aproximadamente 36 naciones sobre los proyectos e ideales de la sociedad blanco-mestiza que prevalece en la mentalidad del colonizado.

En “términos epistémicos e ideológicos”,¹⁶ el problema que apunta Reinaga sobre las dificultades para que el indio y en general el colonizado pueda generar su propia liberación en la región andina, consiste en que a lo largo de historia, al indio y los pueblos colonizados se les ha negado la posibilidad para autoconstituirse como sujetos. En seguimiento a la tesis de Reinaga, entonces, el proyecto del Estado Plurinacional es todavía un planteamiento colonizado, en el que hay una reproducción de conceptos y anhelos de la sociedad dominante mediante una estrategia indigenista que haga que los pueblos colonizados sean asimilados, sin su potencial político y revolucionario.

La estrategia del actual Estado Plurinacional, justo se basa en implementar y usar la idea del “Vivir Bien o *Sumak Qamaña*”¹⁷ como un discurs-

¹⁶ Fausto Reinaga se siente identificado en términos teóricos con el trabajo de Frantz Fanon, sólo que el primero postula al indio como sujeto político y el segundo al negro como sujeto de liberación política. Por eso, la manera en que formula Reinaga su indianismo es similar a la de Fanon. Véase Fanon, 1973.

¹⁷ Por Vivir Bien, en este ensayo se entiende la dimensión ideológica del proyecto político que postula el gobierno de Evo Morales. Los contenidos ideológicos del Vivir Bien se identifican por ser una versión actualizada del indigenismo multicultural en el siglo XXI. El Vivir Bien comienza a ser usado por el canciller David Choquehuanca. Además, hay una relación entre el proyecto del desarrollismo y extractivismo en Bolivia con la idea del Vivir Bien.

so que recupere al indígena sólo en términos abstractos y filosóficos, pero no políticos y subversivos. La finalidad del uso de este tipo de indigenismos por el gobierno de Morales, en pleno siglo XXI, es legitimar el mando de un indígena en el poder político definido, no por la misma sociedad india, sino por la sociedad blanca-mestiza, para que entre un mediano y un largo plazo no represente el indio un peligro como sujeto frente al régimen político.

El Vivir Bien por un lado, recupera la centralidad política del indígena desde el proyecto de la sociedad dominante, es decir, condiciona al indígena a participar en los mecanismos y espacios de representación en el Estado en la medida que a éste se le impongan identidades y formas de relación ajenas a su cultura y proyecto político. En este caso, hay una despolitización del indio como sujeto, porque se le ha obligado a éste a renunciar a la posibilidad de discutir su propio proyecto político para optar por otro proyecto que supuestamente es el del Estado Plurinacional.

En rigor, el tipo de sujeto que postula el Estado Plurinacional es un sujeto indígena definido bajo los parámetros de la sociedad mestiza. Y precisamente, uno de los aportes del indianismo es distinguir entre el indígena y el indio. Por ejemplo, el indígena es un sujeto formulado desde la concepción de la sociedad mestiza, es decir, aquí no es el propio indio quien determina su conformación política. Mientras, el indio es resultado de la reapropiación y autoafirmación que hace el propio colonizado-indio para pensarse a sí mismo como sujeto de manera autónoma, sin la imposición de aquellas identidades provenientes de la sociedad dominante que hasta la fecha sigue colonizando al indio.

Entonces, la cuestión de la colonialidad y el racismo son elementos complejos que se reproducen incluso en el mismo discurso y proyecto indígena actual. Por lo tanto, la idea de las dos Bolivias lo que trata de exponer es que el racismo es un proceso que incluso está presente en la lucha de clases y que responde a un impedimento para que en el caso boliviano incluso se forme una síntesis política, porque las elites políticas en general siguen sin ser derivadas de la sociedad india o la sociedad colonizada. Aquí no hay una correspondencia entre la sociedad civil y la sociedad política para la construcción del Estado, debido a que en el caso boliviano, ni siquiera la “clase dominante” es nacional y tampoco ha podido surgir una clase como tal que sea resultado de la sociedad colonizada.

Precisamente, Evo Morales y varios poseedores de capitales aymaras en el altiplano tratan de formar una clase nacional durante estos años, sin embargo, gran parte de su impedimento es que las elites económicas en Bolivia continúan determinadas por el capital extranjero y el criterio racista que sigue dividiendo la sociedad blanco-mestiza de la india y las 36 naciones colonizadas.

6) CONCLUSIONES: ¿EL INDIO ES EL SUJETO POLÍTICO CENTRAL Y CONSTRUCTOR DEL ESTADO PLURINACIONAL EN BOLIVIA?

La interpretación de autores como Fausto Reinaga y René Zavaleta, desde el contexto actual boliviano, permite recuperar debates importantes que ayudan a generar una explicación más adecuada sobre los procesos de construcción de lo que la constitución y el gobierno de Evo Morales, llaman Estado Plurinacional. La pregunta que resulta de la reflexión y estudio de las teorías de Zavaleta y Reinaga, es ¿acaso el indio es en realidad el sujeto político central y constructor del Estado Plurinacional en Bolivia?

En las condiciones políticas contemporáneas de Bolivia, el indio como sujeto político tiene grandes dificultades para poder materializar su propio proyecto político e idea de Estado, porque existen una serie de procesos que han hecho más complejo el campo de disputa estatal, uno de ellos, es el extractivismo que ha crecido en Bolivia, a pesar de tener un gobierno indígena supuestamente derivado de la lucha indígena y en general de los movimientos sociales, la realidad es que no hay un indio en términos indianistas en la presidencia y tampoco los movimientos y organizaciones son sujetos que definen la toma de decisiones a nivel nacional.

Otro problema deriva de la dificultad para generar consensos y deliberaciones en términos democráticos entre las organizaciones sociales y el gobierno actual del MAS. No es fortuito que Luis Tapia, intelectual boliviano, afirme que el gobierno de Evo Morales y el MAS

“sustituya una política democrática por una combinación de política representativa y simbólica, es decir, la escenificación de la representación, comunicación e inclusión de lo popular en una serie de actos plebiscitarios no deliberativos, en los que remueva la jerarquía de los sujetos dominantes” (Tapia, 2011: 112).

Y justo esta renovación de la jerarquía de los sujetos dominantes en Bolivia, ha consistido, en gran parte, en el reciclamiento de líderes y

políticos de derecha en el gabinete de Morales, al igual que la incorporación de políticos oportunistas en los distintos niveles de administración y gobierno dentro de las instituciones del Estado Plurinacional.

Además, Bolivia no es la excepción en la combinación del racismo y el clasismo, porque a partir de la colonización europea sobre la región andina, los colonizadores impusieron un criterio, una serie de prácticas, mecanismos y una forma ideológica continua para concebir al indio como un sujeto subordinado a la sociedad dominante, tanto a la blanca como más adelante a la mestiza. Esta última asume su función de seguir como sociedad dominante y hasta la fecha no ha dejado de reproducir la lógica del colonizador sobre el indio. Por eso, en la historia de países como Bolivia, sin duda, el racismo y el clasismo se han convertido en el mayor impedimento para que el indio pueda ser constituido como sujeto político y por supuesto, el mismo indio cada vez más pierda la posibilidad para autogobernarse como una diversidad de pueblos y colectividades.

Por lo tanto, el Estado Plurinacional es todavía un proyecto político que sigue sin poder ser realizable más allá de la dimensión discursiva de sus intelectuales y el propio gobierno de Evo Morales que lo postulan. La idea de un tipo de Estado como lo plantean Morales y su mandato no ha podido superar la condición aparente que teoriza Zavaleta durante el siglo xx, ni tampoco el proyecto Plurinacional a lo largo de estos tres periodos de gobierno, expresa lo anticolonial en el sentido del indianismo de Reinaaga como característica del “supuesto proceso de cambio”.

Y por último, hay que señalar que paradójicamente, uno de los fenómenos que ha invisibilizado y distorsionado la imagen de lo que en verdad sucede en el campo de disputa político en Bolivia, es la folclorización del poder político que ha buscado su legitimación en el apoyo internacional mediático, onegesco y de organizaciones “autorreferidas de izquierdas”¹⁸ en diversas parte del planeta Tierra. Estas organizaciones, intelectuales y en cierta medida la opinión generada desde el conjunto de estos sujetos, influye en gran medida, en los círculos y espacios intelectuales fuera de Bolivia que identifican al gobierno de Morales como un mandato democrático y reproductor del proyecto político del indio y las luchas sociales bolivianas.

Sin embargo, el efecto que tiene esta imagen creada por el gobierno en turno hacia el exterior del país, ha producido una visión ideologizada que

¹⁸ Esta autorreferencia no necesariamente hace que las organizaciones, intelectuales y dirigentes sean en la práctica real de izquierda.

muestra un Estado Plurinacional sin contradicciones internas, ni oposición crítica de diversas organizaciones y varias partes del movimiento indígena, pero en especial, hace caer una cortina de humo que no deja ver la realidad del mandato de Morales, el cual es presidencialista y reproductor del sistema y mecanismos de la política republicana y con expectativas liberales que tanto se cuestionaba a lo largo de las grandes movilizaciones sociales, a principios del siglo XXI, en Bolivia.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- CHÁVEZ, Patricia y CHÁVEZ, Marxa (2012); “TIPNIS: el reposicionamiento de las luchas sociales en Bolivia”, en BAUTISTA, Rafael, Et. Al., *La victoria indígena del TIPNIS*. La Paz: Autodeterminación. pp. 69-94.
- CHOQUE CANQUI, Roberto (2014); *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas-PAKAXA.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2013); *Nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia*. La Paz: Editorial U.P.S.
- ERBOL, “Demanda de Bolivia contra Chile ante la Corte Internacional de Justicia”, en http://www.erbol.com.bo/sites/default/files/documentos_mult/texto_de_la_demanda_de_bolivia_a_chile_ante_la_haya.pdf.
- ESCARZAGA, Fabiola (2008); “Agotamiento del ciclo multicultural en México y América Latina”, en *Procesos de democratización en México: balance y desafíos más allá de la alternancia*, de Diana Margarita, Favela Gavia (Comp.). México: CEIICH-UNAM. pp. 269-302.
- _____, (2012); “Comunidad indígena y revolución en Bolivia: el pensamiento indianista-katarista de Fausto Reinaga y Felipe Quispe”, en *Política y Cultura*, Núm. 37. México: UAM-Xochimilco. pp. 185-210.
- FANON, Frantz (1973); *Piel negra, Máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- GRAMSCI, Antonio (1980); *Cuadernos de la Cárcel: el risorgimento*, Tomo VI. México: Juan Pablo Editores.
- MARÍATEGUI, José Carlos (2002); *Siete Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México: Era.
- MARX, Carlos (1970); *El Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Progreso.
- MORALES, Evo (2015); “El pueblo boliviano está unido por los movimientos sociales”, en *Discurso presidencial*, Núm. 584. La Paz: Ministerio de Comunicación. pp. 1-16.
- QUISPE, Ayar (2011); *Indianismo*. La Paz: Pachakuti.

QUIJANO, Aníbal (2008); “El movimiento indígena y las cuestiones pendientes de América Latina”, en *El Cotidiano*, Núm. 151. México: UAM-Xochimilco. pp. 107-120.

REINAGA, Fausto (2013); *La Revolución india*. La Paz: Fundación Fausto Reinaga.
———, (2013b); “Manifiesto del Partido Indio de Bolivia”, en REINAGA, Fausto. *La Revolución india*. La Paz: Declaración Política. pp. 352-370.

TAPIA, Luis (2011); *El Estado de derecho como tiranía*. La Paz: CIDES-UMSA.

ZAVALETA MERCADO, René (1990); *El Estado en América Latina*. La Paz: Los amigos del libro.

———, (2008); *Lo nacional-popular en Bolivia*. Bolivia: Ediciones Plural.

———, (2009); *La autodeterminación de las masas*. Bogotá: CLACSO.

Cuerpo humano en el capitalismo: *blanquitud*, racismo y genocidio

Human Body in Capitalism: *Whiteness*, Racism and Genocide

GUSTAVO GARCÍA CONDE*

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo exponer el tema de la *blanquitud* en la obra de Bolívar Echeverría y mostrar la relación de la *blanquitud* con el origen, desarrollo y expansión del capitalismo. El trabajo hace un análisis sobre la nueva forma de racismo que nace con la *blanquitud* y sostiene que se trata de una forma de genocidio practicada cotidianamente en el mundo actual. El tema de la *blanquitud* se enriquece con las propuestas de pensadores como Frantz Fanon y Peter McLaren.

PALABRAS CLAVES: *capitalismo, genocidio, racismo, discriminación, cuerpo humano.*

ABSTRACT: This article aims to present the subject of *whiteness* in the work of Bolívar Echeverría and show the relationship between *whiteness* and the origin, development and expansion of capitalism. The author analyzes the new form of racism that comes with *whiteness* and argues that it is a form of genocide practiced routinely in today's world. The subject of *whiteness* is enriched with the proposals of thinkers like Frantz Fanon and Peter McLaren.

KEYWORDS: *capitalism, genocide, racism, discrimination, human body.*

RECIBIDO: 01 de abril de 2016. **ACEPTADO:** 25 mayo de 2016.

*África, a tu tiara solar hundida hasta el cuello a culatazos ellos
la transformaron en yugo; a tu videncia ellos le reventaron los
ojos; prostituyeron tu rostro púdico; gritando que era gutural,
amordazaron tu voz, que hablaba en el silencio de las sombras.*

Aimé Césaire

La última parte de la obra de Bolívar Echeverría estuvo marcada por dos reflexiones muy potentes para el discurso crítico pero que se antoja pensar que pudieron haber seguido una argumentación de mayor calado si trágicamente Echeverría no hubiera muerto, la cuestión de la Americanización de la modernidad y la *blanquitud* como el aspecto cultural hege-

* Doctorante del Posgrado de Filosofía <cliofilo@yahoo.com.mx>.

mónico del proyecto civilizatorio del capitalismo. En las páginas que siguen nos dedicaremos a problematizar las bases del racismo moderno a través de la noción de blanquitud que Echeverría expuso.

1. VALOR DE USO Y CUERPO HUMANO

Valor de uso es la “forma natural” o fundamental de un “objeto práctico”, sea éste material o semiótico, y que se encuentra incluido dentro de un “proceso de trabajo” re-productor de la vida social. Un valor de uso es un objeto cuya utilidad reside en su capacidad de satisfacer necesidades concretas. Un tipo de valor de uso es el cuerpo humano. En cuanto valor de uso, el cuerpo humano resulta valioso o útil por sus múltiples propiedades cualitativo-concretas, que se encuentran cifradas a partir de un sistema reproductivo social (Echeverría, 1998: 153-197).

Por una parte, en su “forma natural”, el cuerpo humano es un conjunto de propiedades cualitativas que posee y adquiere sentido debido a una historia concreta, incluyendo sus distintas *formas* y sus varios *colores*: el tamaño de sus ojos o la forma de su nariz; el color de su piel, de su cabello y de sus ojos; lo ancho de su estructura o lo largo de sus brazos. Ello hace que el cuerpo adquiera una forma específica y que esté integrado dentro de un “proceso de trabajo” determinado culturalmente. Éste otorga al cuerpo su forma “*social-natural*”. Por otra parte, según Marx, el valor de uso se realiza desplegando todas sus potencialidades y se encuentra incluido dentro de un proceso de trabajo y un proceso de disfrute. Sin embargo, según Marx, el valor de uso se efectiviza únicamente en el consumo. De modo tal que, en su “forma natural”, el cuerpo se concentra en el momento de disfrute; el cuerpo se incorpora en un “proceso de trabajo” a fin de afirmarse como goce, ya sea mediante el disfrute de su alimento para garantizar la sobrevivencia o ya sea en el momento del placer erótico.

Pese a todo, cuando se introduce el capitalismo en las sociedades, los valores de uso existentes son deformados, disminuidos e incluso aniquilados; y sólo son aceptados en cuanto potenciadores de valor mercantil. En el capitalismo, el valor de uso sólo tiene un papel “secundario”, de soporte: se convierte en el cuerpo material de la mercancía, se convierte en portador de valor mercantil. En la modernidad capitalista, el cuerpo humano no sólo es valor de uso, sino portador de valor en cuanto tal o, mejor aún, el cuerpo que *encarna* valor. En el cuerpo humano, este valor mercantil exige ser portado de una cierta manera; exige ser llevado de una

forma “adecuada”. Esto es lo que queremos pensar aquí: qué pasa cuando a la forma “social-natural” del cuerpo se le monta la “*forma de valor*” del capitalismo; de qué forma el cuerpo humano debe portar ese valor en este instante de la modernidad capitalista.

2. LA SUBORDINACIÓN DEL VALOR DE USO

El capitalismo, según Kurnitzky (1992), consiste en la entrega o “sacrificio” del valor de uso como ofrenda para la realización del valor mercantil, es decir, se basa en el proceso de subordinación de las propiedades cualitativas de los objetos concretos con tal de realizar el valor abstracto-mercantil de esos mismos objetos. Se trata del proceso de subsunción analizado por Marx en *El capital*: subordinar el proceso de trabajo a favor del proceso de valorización. Desde hace algunos siglos, esta subordinación se convirtió el “imperativo categórico” de todo tipo de vida humana. Si el ser humano pretende autorreproducirse sólo podrá hacerlo si valoriza valor. Este momento mercantil es, trágica o absurdamente, la mediación para la re-producción social en cualquier proceso llevado a cabo por el ser humano. Este hecho implica una contradicción a partir de la cual, según Bolívar, se genera todo un conjunto y multiplicidad de contradicciones, explotaciones, negaciones, represiones, opresiones, conflictos e incluso discriminaciones y racismo actuales (Echeverría, 1998b: 8-9). Desde esta contradicción, nos acercaremos a la generación de la discriminación, el racismo y los modernos genocidios en el capitalismo.

3. LA “SUBSUNCIÓN REAL” DE LAS IDENTIDADES

En los inicios de su expansión, el capitalismo fue un proceso de asimilación traumático para todas las sociedades; lo fue aún más para aquellas que no pertenecían al occidente noreuropeo. De pronto, en algunas cuantas generaciones (y en otros casos en un sola generación), los seres humanos organizaron el “centro de gravitación” de su vida en torno a la producción de plusvalor o incremento de capital. Este hecho implicaba *empobrecer la riqueza cualitativa, concreta y frutiva de la vida humana* en su conjunto, a favor de enriquecer el aspecto cuantitativo de una lógica inerte y abstracta.

La introducción de las sociedades en la lógica capitalista no sólo exigió de ellas producir, circular y consumir objetos con las leyes mercantiles

vigentes, sino que también impidió la libre realización y reproducción de sus formas culturales o identitarias. Hablamos de una extensión de la subsunción de los valores de uso: *la subsunción de los rasgos cualitativos del cuerpo humano*, la cual se acompaña de la subsunción de las identidades culturales. Por ello, cuerpo e identidad se vinculan. De aquí que algunos autores hablen de *corpo-identidad*, pues no parece existir el “cuerpo humano en general” sino el cuerpo humano determinado por una imagen de sí mismo o sobredeterminado por identificaciones histórico-concretas, por una serie de hechos de diverso tipo (cuya densa convergencia los harían inexplicables aparentemente).

La expansión mundial del capitalismo se refleja en que los seres humanos no sólo tienen que abandonar sus formas culturales dispendiosas y disfuncionales frente a la valorización, no sólo tienen que deshacerse de los restos de sus “identidades naturales” o “tradicionales”, sino que también deben modificar y, en algunos casos, anular las “formas naturales” de sus rasgos físicos. La “subsunción real” implica una transformación radical de la identidad que afecta todos los órdenes de la vida social; es una subsunción de las identidades que ya no es solamente “formal” o “exterior” (en la que el capitalismo simplemente afectaría “desde fuera” las formas culturales y en la que los rasgos identitarios se verían intocados).

Cuando la valorización capitalista rebasa la esfera de la circulación y se traslada a la esfera de la producción, entonces las identidades se ven afectadas desde su “interior”. Se trata de la “*subsunción real*” de las identidades culturales bajo el capital, la cual afecta la producción y reproducción de los rasgos corpo-identitarios. Cuando ello ocurre, las diversas sociedades pierden el control de sus rasgos identitarios, de sus formas y objetos, pues la demanda del capital selecciona el derecho a la reproducción de sólo aquellos rasgos que serán funcionales y potenciadores de la valorización.

Resultado de esta “subsunción real” de las identidades, surge una identidad artificial sustitutiva: la *blanquitud*. El capitalismo no anula la necesidad ineludible de una identidad cultural en el ser humano, sino que lo conduce a un proceso de sustitución por una nueva. Así como no hay “ser humano en general”, en términos culturales tampoco hay “expansión capitalista en general”, sino que ella misma acontece dotada siempre de una identidad. La expansión del mercado mundial necesita de un rostro o una concreción: *el aspecto del capitalismo es el rostro de la blanquitud*. Se trata de una identidad artificial que, aunque recurre al rasgo de la “blancura”

biológica, no se basa en características “raciales”, sino sólo se trata de una “blancura ética” que proviene de una pseudo-concreción identitaria del *homo capitalisticus*. Es una identidad artificial o falsa porque corresponde al *telos* de la lógica abstracta de acumulación de capital, que en sí misma es a-política o a-cultural.

4. BLANCURA Y BLANQUITUD

Bolívar Echeverría distingue entre blancura y *blanquitud*.¹ La blancura se refiere a los rasgos fenotípicos del ser humano “blanco”, describe las características naturales o biológicas, somáticas o morfológicas, como la constitución corporal, el color de piel o los rasgos faciales. Por otra parte, la blanquitud —que no es lo mismo que blancura— no se refiere a la identidad de orden “racial”, sino que hace referencia a los rasgos *éticos* que expresan blancura (el término “rasgos éticos” no tiene una implicación moral, sino que, tomando una de la acepciones de la palabra *ethos*, hace referencia al *comportamiento* de los seres humanos, al modo cómo construyen su morada dentro del mundo).

Por ello, la *blanquitud* hace referencia a una identidad que se concentra en las características sociales de un determinado comportamiento, el cual no sólo muestra aquiescencia al capitalismo, sino que también necesita percibirse sensorialmente; debe verse en rasgos que expresen “blancura ética”. Puede percibirse en el porte y postura de los individuos; en cierto tipo de mirada, gestos o movimientos; en cierta compostura, tono del habla o cierto lenguaje, todo ello a fin de que muestren suficiencia capitalista. Los seres humanos, si quieren mostrar su *blanquitud*, tienen que adquirir cierta forma de llevar su cuerpo o de portar esa *blanquitud* en su cuerpo. Se debe parecer un ser humano virtuoso. Con todo ello, escribe Frantz Fanon, el “fenotipo ya ha sufrido una mutación absoluta. Con el sólo porte casi aéreo del caminar, fuerzas nuevas se han puesto en movimiento” sobre el cuerpo (Fanon, 2009: 51), es decir, las fuerzas de la *blanquitud*.

La *blanquitud* es el resultado de que los seres humanos han hecho cuerpo y carne al capitalismo; han somatizado y epidermizado su demanda. Se

¹ El concepto que a Bolívar Echeverría le interesa abordar y criticar es precisamente el de *blanquitud*, no así el de blancura. No se critica a los sujetos o sociedades de “raza” blanca, sino que se denuncia el apareamiento y extensión avasalladora de un tipo de identidad artificial.

han metabolizado con él. La santidad económica del trabajo exige hacerse visible. Esta *santidad* debe entenderse no sólo como la *devoción* profesada a la producción, sino también como su *sanidad*: la pulcritud, la higiene y la limpieza que exige la economicidad de la producción. El capitalismo convierte al ser humano en “cuidador de la riqueza capitalista”. Por ello, no sólo bastará con tener una actitud productiva, sino que será necesario dar apariencia de “pureza” a esa productividad.

La *blanquitud*, por otra parte, está ligada a la representación de conformaciones históricas y sociales específicas que reproducen relaciones específicas de privilegio, dominación, subordinación, circuitos discursivos y materiales de poder asociados al ser humano “blanco”. Por el contrario, la representación del “negro” o del no-blanco como figura inferior, está ligada al momento histórico en que el cuerpo es sometido por la subsunción capitalista, convirtiéndolo en objeto de explotación y de sojuzgamiento. La *blanquitud*, por ello, es una categoría social “imaginada”, generada artificialmente para sostener una relación social asimétrica que sirviera de justificación para esclavizar al ser humano no blanco, negro o indio. Al respecto, atinadamente un autor escribe: “existe una construcción blanca llamada ‘los negros’” (Gordon, 2009: 221). Entonces, podemos ya decirlo, el racista es quien crea siempre a su inferior.

De este modo, la *blanquitud* constituye y demarca ideas, conductas, sentimientos, formaciones culturales o sistemas de inteligibilidad que son atribuidos históricamente a las características del “ser humano blanco”. La *blanquitud* responde a un conjunto de discursos y de prácticas sociales que bien pueden ser contrapuntísticas y contradictorias entre sí, y cuyo proceso de construcción es dinámico. La *blanquitud* es una identidad que ha debido llenar, deslizar y reacomodar su contenido a formas diversas desde su aparición inicial, ubicada alrededor del siglo XVI. La *blanquitud*, por ejemplo, se tuvo que moldear fuertemente en el siglo XVIII y XIX como el “europeísmo”, del mismo modo que a largo del siglo XX tuvo que moldearse con el americanismo (aunque no es lo mismo que él). La *blanquitud* es una identidad meramente operacional o funcional cuyos significados están ligados al capitalismo. Éste es su referente. Por ello, para David Roediger, “la *blanquitud* describe no una cultura sino precisamente la ausencia de cultura. Es el intento vacío y por lo tanto aterrador de construir una identidad basado en lo que uno no es sino en lo que uno pueda retener” (*Apúd.* McLaren, 2005: 358). Sobre este mismo hecho, escribe Peter McLaren:

La *blanquitud* puede considerarse un proceso sociocultural, sociopolítico y geopolítico conflictivo que anima la acción práctica de sentido común en relación con las prácticas sociales dominantes y las producciones ideológicas normativas. La *blanquitud* constituye la tradición selectiva de discursos dominantes sobre raza, clase, género y sexualidad reproducidos de forma hegemónica. La *blanquitud* se ha convertido en la sustancia y el límite de nuestro sentido común articulado como consenso cultural. Como formación ideológica transformada en un principio de vida, en un conjunto de relaciones y prácticas sociales, la *blanquitud* necesita comprenderse como coyuntural, como un jeroglífico social que cambia el énfasis denotativo y connotativo, dependiendo de cómo se combinen sus elementos y de los contextos en los cuales opera (MacLaren, 2005: 368).

5. AUTO-REPRESIÓN PRODUCTIVISTA Y LA APARIENCIA DE BLANCURA

La auto-represión productivista es lo constitutivo de un comportamiento capitalista: trabajar y trabajar; generar riqueza abstracta y hacerlo ascéticamente. La auto-represión significa el sacrificio ante el trabajo generador de riqueza abstracta. En principio, la apariencia y el color de las personas son secundarios e incluso superfluos para la producción y generación de plusvalor. Comportarse capitalistamente no requiere ninguna identidad concreta; no requiere rasgos ni colores de piel determinados. No obstante, debido a la historia concreta del capitalismo, la *blanquitud* incluye ciertos rasgos étnicos o fenotípicos de la blancura del “hombre blanco”, pero sólo cómo encarnaciones (como significantes, como expresiones o como parte perceptible o visible) de otros rasgos más decisivos de orden ético. Dado que el capitalismo, por una serie de decantaciones históricas, es un hecho noreuropeo, donde las poblaciones son mayoritariamente blancas, este hecho —junto con otros— hizo que se generara una confusión: la idea de que el comportamiento capitalista se asociara indisolublemente con la visibilidad indispensable de la apariencia “blanca”. En la conciencia de la sociedad moderna, el capitalismo se epidermizó con el cuerpo humano de color blanco.

Este hecho retrata la creencia de que la eficiencia productiva se debe acompañar indispensablemente de una “blancura racial” que, cuando no se tiene, puede alcanzarse a través de un proceso de blanqueo que creará artificialmente la apariencia blanca. Pero este hecho obedece a una confusión basada en el error del *quid pro quo*: se adopta la apariencia blanca en

vez de sólo comportarse productivamente. La confusión consiste en que se cree que el fundamento de la producción capitalista no sólo radica en el comportamiento ético, sino también en una forma étnica particular. Se confunde ético con étnico. Por ello, la *blanquitud* denota comportamientos que se atribuyen a rasgos fenotípicos de las poblaciones blancas, creyendo que es suficiente aparentar esas características para ser considerado blanco.

Pese a todo, la existencia de la *blanquitud* sufre un reacomodo cuando tiene lugar la “*subsunción real*” del capitalismo, ya que entonces no será suficiente ser productivo, sino que entonces habrá que mostrar esa productividad con una apariencia que corresponda con el capitalismo; con la solicitud de pureza e higiene que exige. El racismo de la *blanquitud* requiere que los individuos no sólo sean altamente productivos, proactivos y funcionales, sino que los individuos incluyan en sus cuerpos ciertos rasgos que, aunque no sean fenotípicamente blancos, al menos aparenten pertenecer a una “raza” blanca.

Esto quiere decir que incluso no bastará ser blanco, hay que demostrar esa blancura demostrando la *blanquitud*. Esto obliga a que seres humanos blancos, para ser considerados *winners*, deban demostrar su *blanquitud*. Ésta también es la razón de que los humanos no-blancos puedan ser considerados blancos sin tener que blanquear el color de su piel, sino sólo mostrar la *blanquitud* de su comportamiento ante la vida capitalista. Este hecho, por otra parte, también hace posible que haya gente “blanca” pero que no participe de la *blanquitud*. Pese a todo, este mismo hecho también abre la posibilidad de que seres humanos del “color” que sea elijan como vía de resistencia la exclusión, es decir, elijan no practicar la *blanquitud*. Con todo, queda claro que a través de este proceso de blanqueamiento, todo ser humano del “color” que sea incluye ciertos rasgos de la *blanquitud* (Echeverría, 2007).

De este modo, con la *blanquitud* los seres humanos han incluido entre sus determinaciones básicas pertenecer de alguna manera a la “raza” blanca, debido a que ella se afirma como la “identidad franca” de la modernidad capitalista; se afirma como su identidad universal y por ello mismo neutral. Así, *la blancura biológica queda subordinada a la blanquitud ética*. Esto hace que los seres humanos se avergüencen y produce la mutilación de un gran número de cualidades de las corporeidades por el esfuerzo para hacerlas caber en el molde de la *blanquitud*. Así, los seres humanos están en combate con su propio cuerpo; se convierten en homicidas —o

suicidas— de su propio cuerpo. Si un individuo no quiere ser discriminado, deberá invisibilizarse al mostrar su *blanquitud* (Echeverría, 2007).

6. EL PROCESO DE BLANQUEAMIENTO: EL “GRADO CERO” DE LA IDENTIDAD

El capitalismo tiene un poderoso impulso homogeneizador porque evade, cuando no integra o elimina, las “identidades naturales” que le presentan resistencia. Puede imponer sobre ellas la nueva tendencia de la *blanquitud*. Esto se logra mediante un proceso en el que se “desaparecen” aquellos rasgos corporales que pueden ser considerados disfuncionales para la valoración. Este hecho se cumple, primero, por medio de corregir los excesos fenotípicos del cuerpo; adecentarlos, quitarles lo extravagante, excesivo y estorbo que puede haber en ellos. Esto es lo que Bolívar Echeverría piensa como alcanzar el “grado cero” de la identidad.

“Grado cero” es el término empleado por Roland Barthes para hablar de la escritura burguesa del siglo XVII y de la primera parte del siglo XVIII en Francia, caracterizada por ser una escritura neutra, sin herencia (Barthes, 2000).

El “grado cero” de la escritura, según Barthes, es aquella que practica un escritor sin literatura: tiene un lenguaje depurado, a-temporal, amodal, inerte de forma, separado de la sociedad. La escritura burguesa, escribe Barthes, es una “escritura blanca”. La escritura burguesa está depurada de todo procedimiento gramatical que hubiera podido elaborar la subjetividad espontánea del escritor. Es una escritura sorda ante los gritos y reclamos de su época; se hace, más bien, a partir de la ausencia de éstos. Es, escribe Barthes, el “silencio de la escritura”. “Es el modo de existir de un silencio”.

Un escritor sin literatura es tanto como querer hablar de un ser humano sin identidad. El “grado cero” de la identidad es suponer que es posible la existencia de un cuerpo humano sin identidad concreta, sin historia, sin herencia, sin sociedad. Esto es lo que se pretende alcanzar con el “grado cero” de la identidad: eliminar la historia real y concreta del cuerpo. Ponerlo en ceros. Así, una vez que se ha alcanzado el “grado cero”, es decir, una vez que se han adecentado, domado o mutilado los rasgos exaltados del cuerpo, se pueden sobreponer nuevos rasgos, artificiales, los cuales, ahora sí, están en capacidad de portar esta *blanquitud*. Piénsese en toda la serie de productos que están disponibles para ello.

Pero además, la *blanquitud* supone un cuerpo sin fisiología: sin secreciones, no suda, no tiene bello, no huele, no secreta grasa, etc. Piénsese, por ejemplo, que en Estados Unidos las personas morenas son discriminadas llamándoles “*greasers*”, grasientos, es decir, “la prole de sangre hispana e indígena”. Con la idea fisiológica de la *blanquitud* desaparece la posibilidad de un cuerpo libidinal, pulsional o de una erótica abierta.

7. LA CONFORMACIÓN HISTÓRICA DE LA BLANQUITUD

Partamos de que en el ámbito humano, social e histórico no hay nada natural. La *blanquitud* surge como un producto social; es una conformación socio-histórica nacida de su vínculo con el capitalismo cuando éste re-instala las categorías de dominante y subordinado. El capitalismo, como dice Marx, no es una cosa, sino *un conjunto de relaciones sociales medidas por el valor*. Por ello, Marx se burla de las respuestas de los economistas clásicos a la pregunta:

¿Qué es un esclavo negro? Un hombre de la raza negra. La explicación de esta pregunta vale pero para otra pregunta.

Un negro es un negro. Sólo en determinadas condiciones se convierte en esclavo. Una máquina de hilar algodón es una máquina para hilar algodón. Sólo en determinadas condiciones se convierte en capital. Arrancada de estas condiciones, no tiene nada de capital, del mismo modo que el oro no es de por sí dinero (Marx, 1849).

Las “diferencias raciales” son producto de estas relaciones sociales que jerarquizan a los seres humanos para justificar la explotación de algunos de ellos. Esta forma de opresión y discriminación surge en las circunstancias del capitalismo preindustrial e industrial. El racismo surge en el momento inicial del capitalismo, entre los siglos XVI y XVIII, en el “Nuevo Mundo”, donde la mano esclava robada de África, así como la esclavización y exterminio de los indios y saqueo de las colonias americanas, servían de soporte para la generación de riqueza. La “inferioridad natural” de los habitantes del “Nuevo Mundo” fue el discurso que los blancos utilizaron para *justificar* la esclavitud; justificar en el doble sentido de la palabra: tanto para poder argumentarla como para volverla justa, legitimada en nombre de Dios. Por ello, el racismo colonial fue el hecho que propulsó a la modernidad capitalista. Sin racismo no habría capitalismo. La expansión europea y la creación del mercado mundial no parecen haber podido

propulsarse sin el racismo o, al menos, lo implican necesariamente. En la generación de las relaciones sociales racistas radica una de las claves para la “acumulación originaria” del capital. La esclavitud no nació del racismo moderno, sino el racismo moderno fue una consecuencia de la esclavitud sistemática. Una consecuencia que se ha actualizado, reacomodado y remozado de distintas formas hasta nuestros días.

La discriminación en general, la xenofobia, la heterofobia o la alterofobia existen en las sociedades pre-capitalistas y pre-modernas. Según Sartre (2011: 278 y ss.), para las sociedades sometidas a la “escasez natural” fue una “necesidad objetiva” generar un *hostis*, es decir, un enemigo externo a la comunidad a la que ellos pertenecían. Por ello, en las sociedades de la “escasez absoluta”, la hostilidad hacia el otro y la expulsión del “bárbaro” del espacio físico que la comunidad ocupa es una cuestión “objetiva” que garantiza la sobrevivencia. Hay que aniquilar la amenaza del “otro” porque no hay suficiente para todos.

Sin embargo, según Peter McLaren, estas sociedades pre-capitalistas (feudales y esclavistas ellas mismas) no utilizaban el racismo para justificar el uso de esclavos o, al menos, no tenían justificaciones sistemáticas ni teorías científicas que hablaran de superioridad “racial”. Ciertas poblaciones podrían afirmarse como mejores al practicar el etnocentrismo propio de toda sociedad fundada en la escasez, pero la expulsión y la exclusión del otro no se justificaba racialmente. Por ello, el racismo es un fenómeno moderno porque surge en las sociedad mercantiles² y, más propiamente, la existencia del racismo en la sociedad moderna proviene de la escasez pero cuando ésta es generada artificialmente por la sociedad mercantil-capitalista. La diferencia entre el racismo pre-moderno y el moderno radicaría sobre todo en que el primero responde a que hay una necesidad “objetivo-natural” para la exclusión de la otredad, mientras que en el segundo hay una “necesidad” que no es *natural* (que no emana de la *naturalidad* de la escasez de la naturaleza) sino “objetivo-cosificada”, debido a que es generado *artificialmente* por la “voluntad cósmica” del valor.

Asimismo, hay otros hechos históricos que los estudiosos han identificado como determinantes y que a posteriormente sirvieron para apoyar discursivamente el surgimiento del racismo de la *blanquitud*:

² El concepto que a Bolívar Echeverría le interesa abordar y criticar es precisamente el de *blanquitud*, no así el de blancura. No se crítica a los sujetos o sociedades de “raza” blanca, sino que se denuncia el apareamiento y extensión avasalladora de un tipo de identidad artificial.

El relato bíblico de Cam, hijo de Noé, quien, por no cubrir la desnudez de Noé, fue castigado por Dios oscureciendo a su proge, a Canaán. La oscuridad de la piel es entonces un castigo. En esta lógica, el comportamiento corrompido y la rebelión caótica quedaron vinculados con prácticas racistas asociadas a las poblaciones negras. El cientificismo del siglo XVIII y XIX, así como el “darwinismo social” imperante de aquellos años, fortalecieron científicamente las ideas de raza y de superioridad racial de las poblaciones blancas. Las ideas racistas generadas popularmente eran apoyadas ahora incluso por la ciencia. Posteriormente, con la craneometría, la antropometría, la genealogía, la frenología y la genética biológica, este hecho estalló con el Holocausto. La tendencia racista occidental que identifica a la “gente negra” con los discursos sexuales asociados con proeza sexual, lujuria, obscenidad, carnalidad o violación (piénsese, por ejemplo, en el abordaje de este tema realizado por Edward Said en su famoso libro *Orientalismo*). El esteticismo que identifica la evaluación de los cuerpos físicos a partir de los estándares grecorromanos. Dentro de esta lógica, las prácticas racistas se identifican con la fealdad física, la deformación, la deficiencia cultural y la inferioridad intelectual (MacLaren, 2005: 365).

8. DEFINICIÓN DE DISCRIMINACIÓN Y RACISMO

La idea de “raza”, dice Bolívar Echeverría, se genera cuando ciertos rasgos biológicos son identificados o confundidos con ciertos comportamientos, es decir, cuando la sustancia y la forma hacen una unidad indivisible; cuando el significado y el significante forman una unidad. El significante haría referencia a la parte visible y perceptible, y el significado haría referencia a la sustancia misma de un comportamiento. “En consecuencia —escribe Echeverría—, un comportamiento humano sería un comportamiento *racista* si se dirige a otras personas a través del filtro de una determinación previa que califique a su apariencia como si fuera la parte éticamente significativa” (Echeverría, 2009). Somos racistas o discriminatorios cuando ponemos ciertas características éticas como inherentes a la apariencia de un cuerpo determinado, es decir, si confundimos la apariencia con la sustancia.

Esta confusión de la sustancia por la apariencia es descrita fielmente en el libro de Fanon:

Estoy sobredeterminado desde el exterior. No se me da ninguna oportunidad. No soy el esclavo de “la idea” que los otros tienen de mí, sino de mi apariencia. Llego lentamente al mundo, acostumbrado a no pretender al-

zarme. Me aproximo reptando. Ya las miradas blancas, las únicas verdaderas, me disecan. Estoy *fijado*. Una vez acomodado su microtomo realizan objetivamente los cortes de mi realidad. Soy traicionado. Siento. Veo en esas miradas blancas que no ha entrado un nuevo hombre, sino un nuevo tipo de hombre, un nuevo género. ¡Un *negro*! (Fanon, 2009: 116).

Más adelante, Fanon escribe:

El antillano se da cuenta de que vive en el error. ¿Y eso por qué? Simplemente porque el antillano es conocido como un negro pero debido a un deslizamiento ético que concibe el ser negro en la medida en la que se es malo, vil, malvado, instintivo. Todo lo que se oponga a esas maneras de ser negro es blanco. Hay que ver ahí el origen de la negrofobia del antillano. En el inconsciente colectivo, negro = feo, pecado, tinieblas, inmoralidad. Dicho de otra forma: negro es quien es inmoral. Si en mi vida me comporto como un hombre moral no soy para nada un negro. De ahí, en Martinica, la costumbre de decir de un mal blanco que tiene un alma de negro (Fanon, 2009: 164).

Fanon explica extensamente cómo es que se confunde a los negros con los problemas generados por la propia exclusión y explotación a la que históricamente han sido sometidos. Pero los negros en sí mismos no son el problema. Todavía hoy en México se habla de la “cuestión indígena” como si el indígena fuera él mismo el problema. En realidad toda forma de explotación esencializa y mistifica los problemas sociales del explotado como si fueran características ancestrales, bíblicas, intrínsecas o genéticas de los individuos y sus formas culturales. No existe el “problema negro” ni la “cuestión indígena”; sino sólo *el problema del racismo*.

¿Qué otras sobredeterminaciones pesan sobre el blanco o el negro? Blanco es igual a rico, bello, inteligente, superior. Significa progreso, bienestar, refinamiento, formación, honestidad, racionalidad, corrección, transparencia, confiabilidad, civilidad y civilización, liberalismo, ilustración, paz, democracia, modernidad. Dios es blanco. La “consciencia colectiva” es blanca, debido a que las valoraciones sociales se forman a partir de estos referentes. Negro equivale a animal, malo, feo, malintencionado, burlador, sexoso, supersticioso, mentiroso, impostor, salvaje, bruto, instintivo, pulsional, precario, analfabeto, limitado, violento, inepto, gandul, dependiente, hostil, inconforme, improductivo, holgazán, ingenuo, inferior, esclavo, sospechoso, exótico, desviado: no-ser. Significa atraso, insalubridad, basura, suciedad, tanto física como moral (nótese que algunas de estas palabras se deben a una influencia de un pseudo-cientificismo y también

al catolicismo cristiano). Por ello, el negro es odiado, rechazado o marginado. En suma: el negro es, en palabras de Fanon, un “objeto fobogénico”: provoca fobias, despierta temor y repulsión, y es un estímulo a la ansiedad de los blancos (Fanon, 2009: 139). Esta es la causa de que el negro, la negritud o la no-*blanquitud* deban ser destruidas por las prácticas raciales.

9. LA NO-BLANQUITUD

Escribe Fanon: “Inconscientemente desconfío de lo que hay negro en mí, es decir, de la totalidad de mi ser” (Fanon, 2009: 163). Este hecho es descrito hasta el cansancio por los críticos de la blanquitud: el negro se avergüenza, desconfía de sí mismo y de su propio cuerpo puesto que la consciencia de sí la experimenta a través de su cuerpo, a través del color de su piel. El no-blanco experimenta su realidad corpórea como una realidad que debe ser transformada por los estereotipos negativos a los que está sometido, dando lugar a una concepción infra-humana de su cuerpo. El cuerpo que no comparte la *blanquitud* no puede sentirse como él es, sino como debe ser. La colonización del cuerpo, atenúa, disminuye, limita o mutila el cuerpo humano; sus pensamientos, sus sentidos, sus “formas de ver el mundo”. Y mutila también al cuerpo social. Y, escribe Fanon, un cuerpo que está siendo asfixiado, tendrá necesariamente que morir.

Los seres humanos discriminados por su cuerpo aprenden que están limitados. Hay lugares a los que no pueden desplazarse. No pueden mover su propio cuerpo; no pueden moverse con él. En algunos casos los individuos se definen a sí mismos o adquieren identidad en función de las exclusiones o limitaciones que padecen. El cuerpo negro, dice Fanon, es portador de algo que aparece bajo el modo de un “pecado original”. Pero, como lo demuestra Fanon, Lukács o Marx: en los hechos humanos no hay “pecados originales”. Todo es producto de relaciones sociales, más concretamente, dirán ellos, de relaciones sociales de producción. El cuerpo mismo se convierte en un hecho histórico puesto que encarna y epidermiza las circunstancias sociales. El negro, dice Fanon, “será esclavo de esta imposición cultural. Tras haber sido esclavo del blanco, el negro antillano se autoesclaviza. El *negro* es, en toda la acepción del término, una víctima de la civilización blanca” (Fanon, 2009: 163). Por ello, Fanon insistirá que más importante que la ontogenia y la filogenia³ es la *sociogenia*: el ser

³ La perspectiva ontogénica se refiere al organismo individual, a lo que proviene del nivel individual; mientras que la filogénica se refiere a la especie.

humano emerge del mundo de lo social, cultural, histórico, económico o del lenguaje. La sociogenia será la forma que utiliza Fanón para analizar la deshumanización sistemática de los sujetos racializados y colonizados.

10. EL DESPOJO Y LA SELECCIÓN DE LOS CUERPOS

En el capítulo de *El capital*, “La así llamada acumulación originaria”, Marx explica que el desarrollo del capitalismo presupone la escisión, la separación o el despojo violento de los campesinos de su tierra.

En la historia del proceso de escisión [del campesino de su tierra] hacen época, desde el punto de vista histórico, los momentos en que se separa súbita y violentamente a grandes masas humanas de sus medios de subsistencia y de producción y se las arroja, en calidad de proletarios totalmente libres, al mercado de trabajo. La *expropiación que despoja de la tierra al trabajador*, constituye el fundamento de todo el proceso [de acumulación capitalista] (Marx, 2008, T. I: 895).

Así como el secreto de la “acumulación originaria” del capital está en el despojo de tierras, así también el secreto de la *blanquitud* está en el despojo del cuerpo y de la identidad cultural. Todo pueblo racialmente colonizado pasa por un proceso violento y sistemático de despojo y de enterramiento de su cultura. La asunción de la *blanquitud* es imposible sin la expropiación de la identidad anterior, sin la expropiación del cuerpo y de sus modos de vivirlo.

El capitalismo no sólo pudo propulsarse mediante el despojo de las tierras de los campesinos europeos durante los siglos XVII y XVIII, ni sólo mediante la colonización imperial. Hay que pensar que este proceso de despojo es un proceso en curso que debe extenderse al despojo de los cuerpos y de las identidades humanas; que se extiende a una anulación o mutilación del cuerpo humano. Por otra parte, no debe perderse de vista que la selección es un método practicado por el capitalismo. Se trata, como explica Marx, del perfeccionamiento del diseño estructural de las técnicas de producción, con el objetivo de realizar funciones de un modo cada vez más económico y potenciador de la generación de valor.

Toda la historia de la modernidad capitalista puede ser relatada como un proceso de selección llevado a cabo por la valorización de valor. Este proceso de selección no sólo concierne a las técnicas de producción, sino que también se extiende a los comportamientos humanos. El capitalismo

elige realizar y potenciar sólo aquellos comportamientos que servirán para la valorización e impide aquellos que serán disfuncionales. Por otra parte, puede pensarse que el perfeccionamiento del aparataje instrumental (capital constante) del capital, produce necesariamente una disminución cualitativa y una represión de las potencialidades del cuerpo humano. Así, las distintas “formas naturales” o rasgos cualitativos de los sujetos individuales o colectivos son reprimidas. No se trata de la creación de “estereotipos”, sino que la modernidad capitalista se acompaña inherentemente de la selección de los cuerpos.

Por otra parte, hablar de la *blanquitud* como algo que concierne sólo al aspecto del cuerpo humano es hacer una referencia sesgada de este concepto. La *blanquitud* se extiende a los espacios urbanos. Peter McLaren habla por ello del “*walmarteo*” o “*starbuckeo*” de los espacios. La expansión de la *blanquitud* implica al abandono de ciertas prácticas culturales, lenguas, objetos, formas, sabores, olores, colores, sonidos o tonos.

11. LA NEO-IDENTIDAD MERCANTIL

La modernidad capitalista contiene mecanismos de construcción de identidades, pues no sólo puede modificar genéticamente a los seres humanos, sino aún más: puede crear artificialmente rasgos culturales y, con ello, muestra que las milenarias formas identitarias son endeble. Les tiene los días contados. De este modo, la *blanquitud* se convierte en la nueva identidad universal, destinada a sustituir las identidades culturales con la nueva “identidad franca” capitalista. Aunque ingenuamente orgullosas de sus orígenes ancestrales, todas las identidades actuales (“tradicionales” o “nacionales”) incluyen ciertos rasgos de la *blanquitud*, incluso en algunos casos los Estados nacionales se convierten en los principales promotores de esta nueva “identidad franca”.

Con la sustitución de la cultura por la identidad mercantil se genera una nueva concepción de la alteridad, pues sólo aquellos que se nieguen a practicar el comportamiento de la *blanquitud*, serán *aliens*, extraños: serán lo *otro*. Se trata de una identidad aparentemente inclusiva porque en ella hay espacio para cualquier ser humano, siempre y cuando acepte reducir de alguna forma sus rasgos naturales concretos. Si se comprueba la *blanquitud* se puede dejar de ser extranjero, morocho, cholo, moreno, clandestino, indocumentado o inmigrante. Se trata de la posibilidad de

acceso a un mundo “realista”. La *blanquitud* es universalista por su grado de inclusión. No obstante, es primitiva-particularista porque organizará un pogromo a todo aquel que se resista a ser asimilado.

12. LA LEY GENERAL DE ACUMULACIÓN Y LA POBLACIÓN EXCEDENTARIA SUPERFLUA

La “ley general de acumulación de capital”, formulada por Marx en el capítulo 23 de *El capital*, explica que:

El número de obreros decrece en proporción a la masa de los medios de producción con los que trabajan. Una parte cada vez mayor del capital se convierte en medios de producción; una cada vez menor en fuerza de trabajo. Al aumentar el volumen, concentración y eficacia técnica de los medios de producción, se reduce progresivamente el grado en que éstos son medios de ocupación para los obreros (Marx, 2008, T. I.: 781).

De este modo, “la *acumulación capitalista* produce de manera constante [...] una *población obrera relativamente excedentaria*, esto es, *excesiva* para las *necesidades medias de valorización del capital* y por tanto *superflua*” (Marx, 2008, T. I.: 784).

Si en un principio el capitalismo se pone en marcha debido al racismo, ahora, el racismo garantiza la existencia del capitalismo como sistema hegemónico, ya que justifica que a las capas más bajas de la población mundial se les asignen una remuneración muy inferior. Este hecho se encuentra justificado debido a la existencia de un sistema meritocrático que concede más a quien más aporta, es decir, se legitima la realidad jerárquica del capitalismo. Los seres humanos de la *no-blanquitud* —sin compartimiento productivo-realista y sin aspecto capitalista— serán la población excedentaria, lo que Marx llama el ejército de reserva.

Esta ley produce una *acumulación de miseria* proporcionada a la *acumulación de capital*. La acumulación de riqueza en un polo es al propio tiempo, acumulación de miseria, tormentos de trabajo, esclavitud, ignorancia, embrutecimiento y degradación moral en el polo opuesto, esto es, donde se halla la clase que *produce su propio producto como capital* (Marx, 2008, T. I.: 805).

El ejército industrial de reserva hace referencia a los brazos desocupados o semiocupados, sin derecho a participar en el proceso de reproducción. Por tanto, se trata de individuos condenados al “ocio forzoso” (Marx); condenados a la tortura, al pauperismo, a la miseria y al hambre;

condenados a la violencia primitiva de la escasez (primitiva porque, dice Marx, “recuerda la reproducción masiva de especies animales individualmente débiles y perseguidas para el encarnizamiento” (Marx, 2008, T. I.: 802).

¿Por qué se trata esto de un genocidio? Debido a una serie de hechos históricos, aquellas regiones del mundo que se resisten a practicar la *blanquitud* son aquellas regiones que cultural, étnica o biológicamente no han participado del proyecto capitalista desde su inicio. Aquellas personas que no practican la *blanquitud* son las mismas personas para quienes la densidad cultural de sus mundos es más fuerte que el proyecto capitalista al que han debido asimilarse forzosamente.

El racismo actual y las ideas de “raza” son, a decir de Immanuel Wallerstein, “la expresión, el motor y la consecuencia de las concentraciones geográficas asociadas a la división axial del trabajo” (Wallerstein, 1991: 126). Así como la *blanquitud* ha quedado asociada a las características étnicas y éticas de la región geográfica nor-europea o norteamericana, así también la idea de la no-*blanquitud* queda asociada directamente a todas las demás regiones del orbe. Por ello, la expansión del capitalismo implica el exterminio de las identidades. A este hecho se refiere el racismo norteamericano cuando se atemoriza de la “mexicanización” de sus ciudades y se asocia a los latinos la criminalidad (*crimengrantes*). También se habla con repudio de la “latinización de la clase trabajadora” o, en términos generales, se lamenta la “tercermundialización” de los espacios urbanos “blancos”. Más atinadamente, Immanuel Wallerstein ha criticado lo que él llama la “etnificación de la fuerza de trabajo”, es decir, cuando el racismo se presenta mediante la asociación indisoluble de una cierta jerarquía de remuneración con una cierta “ascendencia” social (Wallerstein, 1991: 56).

13. EL GENOCIDIO DE LA BLANQUITUD

Este fundamentalismo identitario de la *blanquitud* —de la identidad de la identidad— genera nuevas formas de exclusión, tan represoras como las arcaicas y que apuntan a algo mucho peor. Los datos permiten pensar que se trata de algo que puede considerarse como un *genocidio*. Asistimos a la “lenta”, “sutil”, casi imperceptible pero sistemática *Vernichtung* de identidades. La valorización abstracta del valor apunta a desaparecer las dimensiones identitarias que aún no han sido o que simplemente no pueden ser integradas en la valorización del valor. Por ello, según Bolívar

Echverría, la *blanquitud* expone un programa genocida, ya que ejecuta una “nueva y discreta masacre masiva cotidiana que tiene lugar en nuestro tiempo, sobre todo en el Tercer Mundo, como, por ejemplo, la muerte de trabajadores migrantes mexicanos y latinos en la frontera entre los Estados Unidos y México” (Echverría, 2009).

Cuando se habla de un genocidio, se piensa en ejemplos del “pasado”; pero no creemos que un genocidio esté ocurriendo ahora mismo. Si hablamos del “genocidio de la *blanquitud*”, no encontramos los patrones “normales” de un genocidio. No hay un agente o una entidad estatal controlando la desaparición de los rasgos identitarios; se carece de una estructura administrativa que genere una organización técnica con la cual llevar a cabo esta masacre; no hay campos de concentración ni deportaciones masivas, ni ejércitos o policías estatales organizando persecuciones. Se trata de un genocidio “modernizado” capitalistamente porque emana desde el núcleo mismo del capitalismo.

El racismo y la discriminación se vuelven una práctica normal y cotidiana, cuyos agentes de realización son todos los seres humanos, quienes a un tiempo se convierten en homicidas o suicidas de sus propios rasgos naturales. Sin embargo, este proceso es visto como un hecho que se mueve a la par del inevitable desarrollo histórico, con la globalización u occidentalización del mundo, y que incluso es apreciado como un proceso “positivo” para los sujetos. Este hecho sólo comprueba que el aparato conceptual del discurso actual no está en capacidad de pensar este hecho porque no puede integrarlo. Por ello, los términos “discriminación”, “racismo” y “genocidio”, exigen un replanteamiento que los vincule directamente con la expansión del capitalismo y que no los restrinja al aspecto biológico.⁴

La nueva *re-definición de la identidad* que lleva a cabo la *blanquitud* –que renueva y exacerba las oposiciones identitarias entre el civilizado y el bárbaro, el humano y el no-humano–, escribe Bolívar Echverría:

⁴ El artículo 6° del *Estatuto de la Corte Penal Internacional* define el genocidio de la siguiente forma: “A los efectos del presente Estatuto, se entenderá por “genocidio” cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal: a) Matanza de miembros del grupo; b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo; e) Traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo”.

[...] es un cambio que la opinión pública niega sistemáticamente. La nueva definición de la identidad, en tanto que opuesta a la alteridad, es concebida erróneamente y simplemente interpretada como una definición más civilizada y, por consiguiente, como una versión casi inofensiva de la definición arcaica de lo que es correcto en oposición a lo que es extraño, o de lo que es civilizado frente a lo que es bárbaro. “Oculta” principalmente en el “Tercer Mundo”, la actual realización devastadora de la moderna definición racista del otro no es reconocida y no es tratada como una práctica genocida. El racismo moderno es eclipsado por los restos del antiguo odio al extranjero. El linchamiento de negros en Estados Unidos llevado a cabo por el Ku Klux Klan así como la eliminación masiva y sistemática de judíos y gitanos en la Europa nazi, son algunas *recaídas* modernas y recicladas del antiguo tipo de genocidios o prácticas arcaicas de *agresión* xenofóbica. Las acciones anti-negras y anti-judaicas de ayer y hoy, representadas por la “industria cultural” de la modernidad capitalista como hazañas o “proezas” negativas pero espectaculares, contribuyen en nuestro tiempo a ocultar, esconder y olvidar la silenciosa pero muy efectiva actividad genocida del racismo específicamente moderno, para así minimizar la práctica racista “natural” o estructural del comportamiento social cotidiano y de las políticas instituidas en la modernidad capitalista (Echeverría, 2009).

La postura de Echeverría es de mayor alcance. Invita a observar el racismo no como un incidente de la historia moderna o de ciertos momentos coyunturales. Si se cepilla a contrapelo, se descubre que el genocidio es un fenómeno de larga duración que permanece activo y ejecutándose a lo largo de toda la modernidad capitalista y, aún más, es uno de los fundamentos sobre los que ésta se erige. La tesis de Echeverría invita a pensar que la *blanquitud* nació hace casi cinco siglos y que ha venido abriéndose paso de distintas formas, dependiendo de ciertos fenómenos de distinta duración específica, los cuales serían de “larga duración” o que dependerían de ciertas “coyunturas”; los cuales dependerían de ciertos discursos o de ciertos hechos concretos. El racismo moderno que en su inicio comienza siendo biologicista —dando un trato de animal a los cuerpos de los indios americanos—, en efecto, nació con “la invención de América” para justificar la esclavitud; *pero este racismo respondía a la necesidad de preparar algo mayor: el racismo de la blanquitud, el de la asimilación al capitalismo*. Sólo hasta ahora podemos descubrir que el racismo, la discriminación y el exterminio que ha venido ejerciendo la modernidad capitalista ha sido en realidad el genocidio que busca imponer la *blanquitud*.

Esa nueva identidad programa la más grotesca “*solución final*” en contra de la “disfuncionalidad” cultural ante el capitalismo. Se trata de

una masacre inaudita que en alcances genocidas posee mayor eficacia que todo anterior proyecto de exterminio étnico pero cuya engañosa presencia “sutil” y estetización “delicada” la hacen imperceptible.

El racismo normal de la modernidad capitalista es un racismo de la *blanquitud*. Lo es, porque el tipo de ser humano que requiere la organización capitalista de la economía se caracteriza por la disposición a someterse a un hecho determinante: que la lógica de la acumulación del capital domine sobre la lógica de la vida humana concreta y le imponga día a día la necesidad de auto-sacrificarse, disposición que sólo puede estar garantizada por la ética encarnada en la *blanquitud*. Mientras prevalezcan esta organización y este tipo de ser humano, el racismo será una condición indispensable de la “vida civilizada” (Echeverría, 2010: 86).

De modo tal que, aunque bienintencionados, los esfuerzos por eliminar el racismo serán ingenuos, pues el racismo y la discriminación seguirán existiendo y se volverán algo normal, mientras exista el capitalismo. El sistema actual de jerarquización de los cuerpos individuales y colectivos es tal que no abre ya posibilidades para su superación. Así, la posibilidad de trascender este genocidio reclama necesariamente una transformación radical y profunda del mundo. Seguimos en la historia cruel pero ya sin fundamento de la selección “natural”, pero generada ahora artificialmente. Aun cuando ya no es necesaria la división entre fuerte, apto, débil e inadaptable, etc. (debido a los desarrollos modernos de los que se enorgullece el ser humano), asistimos una versión remozada de las selecciones naturales arcaicas y pre-modernas. Esta sería —vágase o nótese la ironía— la auténtica “historia negra” del capitalismo. Ya ha sido suficiente de los discursos de color. Sea la “liberación de las formas de lo humano”.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTHES, Roland (2000); *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI.
- ECHEVERRÍA, Bolívar (1998); “El ‘valor de uso’: ontología y semiótica”, en *Valor de uso y utopía*. México: Siglo XXI. En <https://excavarymemoria.files.wordpress.com/2012/05/el-valor-de-uso-ontologia-y-semiotica-bolivar-echeverria-pdf.pdf> [visitada en octubre 2015]
- ECHEVERRÍA, Bolívar (1998b); *La contradicción del valor y valor de uso en El Capital de Karl Marx*. México: Ítaca.

- _____, (2007); “Imágenes de la *blanquitud*”, en Diego Lizarazo et Al.: *Sociedades icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen*. México: Siglo XXI. En <http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/Imagenes%20de%20la%20blanquitud.pdf> [visitada marzo 2016]
- _____, (2009); “*Blanquitud*’. *Considerations on racism as a specifically modern phenomenon*”. Diciembre. En <http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/Considerations%20on%20racism.pdf>. [visitada Octubre 2015].
- _____, (2010); *Modernidad y blanquitud*. México: ERA.
- GORDON, LEWIS R. (2009), “A través de la zona del no ser. Una lectura de *Piel negra, máscaras blancas* en la celebración del octogésimo aniversario del nacimiento de Fanon”, En Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*, (1952). Madrid: Akal.
- FANON, FRANTZ (2009); *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- MCLAREN, PETER (2005); “Impensar la blanquitud y replantear la democracia: hacia un multiculturalismo revolucionario”. En *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- KURNITZKY, HORST (1992); *La estructura libidinal del dinero*. México: Siglo XXI.
- MARX, KARL, (2008); *El capital*, t. I, vol. 1, capítulos 23, 24 y 25. México: Siglo XXI.
- _____, (2000); *Trabajo asalariado y capital*, En <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/49-trab2.htm> [visitada enero 2016].
- SARTRE, J.-P. (2011); *Crítica de la razón dialéctica*, Buenos Aires, Losada.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL (1991); “Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo”. En Balibar, Etienne y Wallerstein, Immanuel. *Raza, Nación y Clase*. Madrid: IEPALA.

¿Qué es un texto *créole*?

What is a Creole Text?

LUCIANA SALAZAR PLATA*

RESUMEN: En Martinica y Guadalupe el texto *créole* se alimenta de la historia de las plantaciones, de la llegada de los colonos europeos, de la presencia de los pueblos arrancados de África y de los trabajadores venidos de Asia. La Literatura *créole* construyó su lenguaje para hacerse escuchar y gritar su presencia al mundo. Este grito nace acompañado de varias preguntas, por ejemplo: ¿Por qué escribir en *créole*? ¿Quién es el escritor *créole*? ¿Es aquel que escribe en *créole*? ¿Potencializar el número de lectores es una motivación suficiente para escribir en lengua *créole*? Por lo que nos parece necesario analizar las situaciones en las que los escritores ponen en práctica el *créole*. Finalmente se trata de desglosar el trabajo infinito a través de la riqueza discursiva y la belleza polifónica de la literatura, más allá del lugar geográfico y de las consecuencias sobre los lectores posibles.

PALABRAS CLAVE: *lengua, créole, Caribe, texto, plantaciones.*

ABSTRACT: In Martinique and Guadeloupe the texts in *creole* language feed on the history of the plantations, the arrival of European settlers, the presence of people uprooted from Africa and the workers from Asia. The *creole* literature constructed its language to be heard and to be able to announce its presence to the world. This process comes accompanied by several questions such as: Why write in *creole*? Who is the *creole* writer? Is s/he the one who writes in *creole*? Does potentiating the number of readers serve as a sufficient motivation to write in *creole* language? Because of this, it seems necessary to analyze the situations where writers put *creole* into practice. Finally, the objective is to break down the infinite number of texts through discursive richness and polyphonic beauty of the literature and go beyond the geographical location and the effects on the potential readers.

KEYWORDS: *language, Creole, Caribbean, text, plantations.*

RECIBIDO: 10 de febrero de 2016. **ACEPTADO:** 02 de mayo del 2016.

* Estudiante del Doctorado en el Programa de Posgrado de Estudios Latinoamericanos, UNAM. <yzlucian@hotmail.com>

¿QUÉ ES UN TEXTO CRÉOLE?¹

*Kouté pou tan, tan pou konpwann
 Mé pa mélé non mwena dann bagay.
 (Écoutez pour entendre,
 entendez pour comprendre
 mais ne mêlez pas mon nom
 à une chose pareille)*

Proverbio créole

Cuando hablamos del Caribe, la mayoría de las veces pensamos en la imagen paradisiaca de las palmeras, en el mar turquesa y en el exotismo que las tarjetas postales o los afiches publicitarios nos presentan. Detrás de este *cliché* encontramos también que existe una búsqueda identitaria y una reflexión de los escritores antillanos sobre los conflictos lingüísticos e ideológicos que se agudizan por el carácter insular de su geografía. Recordemos que las Antillas han sido el crisol de la historia de la América de las plantaciones, de la reivindicación de la raíz africana y del mestizaje con otros pueblos.

La colonización francesa en las Antillas menores trajo tres grandes consecuencias demográficas, socioeconómicas y lingüísticas:

- El genocidio de la población indígena y la práctica de la esclavitud, con el arribo de cerca de diez millones de negros africanos traídos a las islas y a las costas del continente americano.
- La imposición de un modelo económico y laboral basado en la explotación de cañaverales, y en la práctica de la esclavitud al principio en Santo Domingo (Haití) y luego en la Martinica y Guadalupe.
- La imposición de la lengua francesa a los colonizados.

Las características de la sociedad de plantación, la gestación del movimiento de la Negritud y la discusión del concepto de la Antillanidad²

¹ Se utiliza el término en francés para respetar la idea propuesta por los autores Bernabé, Chamoiseau y Confiant, 1989: 26.

² Traducción propia: "La noción de antillanidad surge de una realidad que nosotros tendremos que interrogar, pero corresponde también a un deseo del cual nos es necesario precisar o fundar la legitimidad". «La notion d'antillanité surgit d'une réalité que nous aurons à interroger, mais correspond aussi à un vœu dont il nous faudra préciser ou fonder la légitimité.» (Glissant, 1981: 422)

son los antecedentes que nos permiten entender, el conflicto del uso de la lengua francesa y de la lengua *créole*.

La Antillanidad es un concepto reformulado a finales de los años sesenta por Édouard Glissant resultado del diagnóstico antropológico, literario y lingüístico que hace según el cual la sociedad antillana está enferma por haber soportado una política de colonización asimilacionista. Glissant propone como remedio “la búsqueda de la identidad antillana”, y para ello es necesario apropiarse del espacio, antes acaparado por los colonos, y de la historia, ocultada por el periodo de la esclavitud. La Antillanidad será entonces para el pensador martiniqueño, la voluntad de sanar los dolores sociales, de llenar los huecos de la memoria colectiva y de establecer relaciones fuera del modelo metropolitano. Por lo que la problemática de la búsqueda identitaria está siempre presente en el cuento y la novela antillana. El caso que nos interesa exponer, el texto literario de las islas de Martinica y de Guadalupe, forman parte del Caribe francófono.

El uso de la lengua *créole* ha sido objeto de varios discursos literarios y posturas políticas, tanto complementarios como divergentes. En este artículo se discutirá el uso, la presencia y la importancia de la lengua *créole* en la literatura de la región así como su conversión en un fetiche durante la década de los años setenta y ochenta y las críticas posteriores al discurso reivindicativo más conocido y firmado por los escritores del manifiesto llamado *Éloge de la Créolité* (1989).

Las características de la sociedad martiniqueña y guadalupeña llevan a los escritores contemporáneos a la recuperación de su lengua materna, al uso del lenguaje cotidiano así como a un acercamiento con un público antes marginado que además ayuda a la liberación de la escritura a pesar del panorama diglósico de estas islas.

¿QUÉ ES UNA LENGUA CRÉOLE?

Para empezar, daremos una explicación breve de la formación de la lengua *créole*, y abordaremos el conflicto del uso de la lengua francesa y de la lengua *créole*, las dos caras de los protagonistas de la historia y de las culturas presentes en las islas que dan origen a una forma de pensamiento diferente en una coexistencia entre la lengua vernácula y la lengua vehicular.

El *créole* es la fusión lingüística de un proceso histórico que inició al interior del sistema de plantaciones del Caribe, con la llegada de los esclavos traídos de diferentes lugares de África y la lengua impuesta por el

colonizador. Es decir, “las aportaciones de las lenguas africanas dominan en la estructura morfosintáctica, mientras que a nivel léxico domina una de las lenguas europeas”, en palabras de L.F.M. Hoebens (2000: 189).

En palabras de Édouard Glissant una lengua créole “es una lengua compuestas, surgida del contacto de elementos lingüísticos absolutamente heterogéneos entre sí”³. La lengua *créole* fue forjada dentro de la *habitation coloniale*⁴, a través de ella, los esclavos traídos de diferentes lugares de África podían lograr la comunicación, se incorporaron también las lenguas habladas por los Békés, las cuales eran no sólo el francés sino también otras lenguas regionales, cabe señalar que los colonos provenían de diferentes partes de Francia, por ejemplo de Normandía y Bretaña donde todavía se habla otra lengua local. Así surgió un lenguaje que dejaría una marca identitaria de generación en generación, hasta lograr que esta herencia oral en la segunda mitad del siglo xx diera el nombre al movimiento de la *Créolité*.

Para simplificar sólo mencionaremos que el *criollo* y el francés equivalen, el primero a la lengua vernácula y, el segundo, a la lengua vehicular. La coexistencia de ambos es conflictiva, ya que su utilización está vinculada a situaciones y contextos casi excluyentes: una para la vida familiar y de la calle, la otra para la promoción social e institucional (López, 1991: 183).

La diglosia resulta de la coexistencia en un mismo territorio de dos lenguas que tienen estatus sociales desiguales, tal es el caso de Martinica y Guadalupe, el créole es hablado por la mayoría de la población y su transcripción dentro de la vida cotidiana era poco común. Es en este punto que el movimiento de la *Créolité* tomó la incorporación y el compromiso de la oralidad del créole a la escritura como parte fundamental de la afirmación identitaria. La lengua créole es usada como llave de liberación de los canchales impuestos durante la colonia francesa. Dicha liberación lingüística tuvo el gran desafío de pasar de lo hablado a lo escrito.

Para poder pasar al siguiente punto sobre el uso del créole y la función del lector ficticio, nos parece necesario analizar las situaciones en las

³ En adelante, cuando aparezca el término *criollo*, lengua *criolla* o *criollización*, será para respetar la traducción al español del texto *Introducción a una poética de lo diverso* de Édouard Glissant. Dicha traducción no debe confundirse con el uso en Hispanoamérica que llamaba *criollo* al hijo de europeos nacido en el Nuevo Mundo.

⁴ La *Habitation coloniale* era la unidad de explotación del monocultivo de la caña de azúcar en las Antillas francesas.

que los escritores ponen en práctica el créole. Observamos que el uso de palabras en créole es localizada gráficamente como notas al pie de página, comillas o cursivas. En este caso, los elementos privilegiados son los campos lexicales “exóticos” describiendo la naturaleza, la gastronomía, la vestimenta o las creencias. Por ejemplo, Pascale De Souza enumera los elementos siguientes:

- La fauna y la flora, en particular los vegetales comestibles: *anoli, maringouin; siguine, acomat; icaque, bananes poto, pois doux...*
- La cocina, platillos e instrumentos: *canari, croui; migan, catallo;*
- La ropa y las joyas: robe Matador, *bakoua, colliers- choux;*
- El mundo de los espíritus: *zombis, loas, soukougnans, guiabliesse.*

Cabe señalar que ciertas situaciones (por ejemplo, el momento en el que los personajes expresan sus sentimientos) están escritas en créole. Los cantos de trabajo, las rondas, las canciones de cuna, las adivinanzas y los proverbios pertenecen al campo de la oralidad, o en este caso, de la oralitura que hace visible y legible “su determinación a permanecer en el campo oral” nos dice Édouard Glissant, en el *Discurso Antillano* (1981).

Dicho de otra manera, el créole sirve a los escritores para expresarse no solamente en el ámbito afectivo, doméstico y emocional, sino también para cuestionar la alteridad literaria.

De la apropiación del créole por parte de los escritores antillanos de Guadalupe y Martinica, Patrick Chamoiseau se hace la siguiente pregunta ¿a qué responde “la necesidad de asumir la continuidad entre la oralidad créole y nuestra escritura [la antillana], entre el conteur créole y el escritor?”. Gracias al estudio detallado realizado por Pascale De Souza sobre los modos de aparición del créole en varias novelas antillanas, podemos tener su perspectiva sobre las siguientes cuestiones:

-¿Quién es el escritor créole? ¿Es aquel que escribe en créole?

A través de su estudio podemos responder también a dos grandes interrogantes en nuestro trabajo:

-¿Cuál es el papel del escritor antillano en la construcción de su literatura?

- ¿Potencializar el número de lectores es una motivación suficiente para escribir en lengua créole?

Estos escritores produjeron a la vez en francés y en créole una literatura rica y diversa, cuyas obras son estudiadas en las universidades europeas y americanas, y son tema de discusión en congresos internacionales.

La *créolisation* de la producción literaria particulariza a estos escritores porque persigue el objetivo de la opacificación del texto. Los escritores creolófonos y francófonos de las Antillas, dan un lugar a la alteridad de sus personajes, del lector, y el mensaje del autor, retomando el concepto de *opacité*⁵ que propone Glissant. Es decir, volviendo opaco su texto, el escritor obliga al lector por una parte a interrogarse sobre la adecuación del lenguaje, y por otra parte a rendir cuenta de la realidad. Esta opacidad refleja igualmente la realidad histórica antillana, sociedad donde el pasado ha sido opacado, obliterado”⁶.

Además el uso de comillas, cursivas y notas se borran del texto literario. Esta desaparición tipográfica privilegió al público metropolitano, por lo que Pascale De Souza nos responde con “un lector ficticio”:

Un estudio detallado de las notas explicativas confirma que el escritor, o el editor escoge las palabras que él /ella aprecia “extranjeras”. Haciendo esto, él se imagina un lector ficticio, (no creolófono, no antillano) y evalúa su nivel de competencia o de incompetencia en materia de *créole*... y de vocabulario local.⁷

Desde esta perspectiva parece que los lectores leen las notas explicativas de los autores porque no son antillanos, aunque podríamos tomar esto como una contradicción de la literatura créole. Esto nos permitirá llegar a dos puntos muy importantes. El primero implica la delimitación del editor (en la mayoría de los casos de nacionalidad francesa) para decidir

⁵ «La transparence n’apparaît plus comme le fond du miroir où l’humanité occidentale reflétait le monde à son image; au fond du miroir il y a maintenant de l’opacité, tout un limon déposé par des peuples, limon fertile mais à vrai dire incertain, inexploré, encore aujourd’hui et le plus souvent nié ou offusqué, dont nous ne pouvons pas ne pas vivre la présence insistante» (Glissant, 1990: 125). Traducción propia: “La transparencia no aparece más en el fondo del espejo donde la humanidad occidental reflejaba el mundo a su imagen; en el fondo del espejo hay ahora opacidad, todo un limo sedimentado por los pueblos, limo fértil pero a decir verdad incierto, inexplorado, todavía hoy y negado frecuentemente ofuscado, del cual nosotros no podemos no vivir la presencia insistente.” Recordemos que el limo o la arcilla que dejan las crecidas de los ríos es rico en materia orgánica.

⁶ Traducción propia «En opacifiant son texte, l’écrivain contraint le lecteur d’une part à s’interroger sur l’adéquation du langage, et d’autre part à rendre compte de la réalité. Cette opacité reflète également la réalité historique antillaise, société où le passé a été opacifié, obliteré» (De Souza, 1995: 182).

⁷ Traducción propia. «Une étude détaillée des notes explicatives confirme que l’écrivain, ou l’éditeur, choisit les mots qu’il/ elle estime «étrangers». Ce faisant, il s’imagine un lecteur fictif (non- créolophone, non- antillais) et évalue son niveau de compétence ou d’incompétence en matière de créole... et de vocabulaire local» (De Souza, 1995: 185).

las palabras exóticas, y el segundo implica la apertura de la Créolisation presente en los textos. Es evidente que el lector antillano no necesita una explicación de las palabras *morne*, *soukougan* o *pois-doux*, ya que son parte de su vida cotidiana, por lo tanto no le parecen ni extrañas, ni exóticas. El lector metropolitano no es más el principal destinatario de estos escritos. He aquí una gran victoria para los escritores antillanos créoles a pesar de la dependencia hacia las casas editoriales francesas.

Pero ¿qué entendemos por la victoria de los escritores antillanos créoles? Pareciera que esta zona de opacidad o incertidumbre de significados “de hecho contribuye a la riqueza de la obra, abriendo múltiples posibilidades de interpretación” nos responde Pascale De Souza. Una vez más vemos aquí la importancia de la defensa de la lengua créole propuesta por los signatarios del *Eloge de la Créolité*. Esta apertura del sentido lingüístico permite tenderle la mano al lector para que sea activo en su recorrido literario. El lector va a experimentar la estética y el ritmo gracias a “un lenguaje nuevo, sintético que se inspira de todos los registros del créole y del francés, sin someterse a las exigencias del buen uso tradicional”. Paralelamente, el escritor créole antillano puede liberar su lengua amordazada. Glissant comenta sobre esto: “Si la lengua debe cambiar en el mundo, si la pluralidad debe cambiar, sólo las dicciones lo decidirán, y no un edicto autoritario”.⁸

Me parece importante señalar que es gracias al Movimiento de la Créolité que la historia del proceso de escrituración⁹ de la lengua conoció un desarrollo editorial notable. A pesar de las críticas posteriores a este manifiesto literario, podemos citar para enfatizar el suceso del uso de la lengua créole:

- La revista en línea que publica la mayoría de artículos en créole: Montray Kréyol.
- La existencia en el ámbito académico institucional de los estudios sobre “Lenguas et culturas regionales criollas y en creolofonía en la Universidad Antillas-Guyana”.
- La colección *Études Créoles* que se especializa en las diferentes problemáticas entorno a las sociedades, lenguas y culturas créoles.

⁸ Traducción propia «Si langue doit changer dans le monde, si sa pluralité doit changer, seules les diccions en décideront, et non pas une édicition autoritaire» (Glissant, 1990: 113).

⁹ Utilizo escriturar y no escribir, ya que el primero implica un registro de bienes, en este caso el de la memoria.

Para responder a la pregunta surgida de nuestra problemática sobre el texto créole, haré referencia a Jean- Claude Carpanin Marimoutou, quien publica en la colección de Estudios Créoles. Este autor llama a la explosión de las producciones literarias de los años 1970-1980 como *el fetiche de la lengua*. Este punto nos ayuda a entender y considerar ciertas críticas hacia el uso de la lengua créole en dicho contexto. Para él, la fundación de la literatura créole en el campo de la escritura desplaza: La cuestión hacia la identidad o las identidades, para poner en cuestión al sujeto de la escritura tal y cómo se construye en el texto que forma.¹⁰ Es decir, hay una relación dialéctica: “aquel que escribió la literatura estaba no sólo en busca de la cuestión identitaria, sino también desea construirla sobre la palabra escrita, la cual podrá servir para hacer una disertación literaria dentro del ámbito institucional. Un tipo de *mise-en-abyme...*”¹¹ del escritor antillano que sólo puede existir gracias a su construcción literaria como personaje, él mismo incluido, en el texto literario. Carpanin nos enseña, una vez más, el camino sobre dicha cuestión: ¿Qué es un texto *créole*?

Para algunos es créole todo texto en una lengua créole, la que sea. Para otros, es créole todo texto que pone en escena la créolité o la búsqueda de la créolité, cual sea la lengua (las lenguas) en la cual está escrito. Para otros aún, es créole el texto que, poniendo en escena una créolité (ideal o sociológica), se procura los medios lingüísticos para representar esta créolité o para producirla. El texto créole es conducido así para cerrar la escena de la lengua para abrirlo al infinito.¹²

¹⁰ Traducción propia: « la question vers celle de l'identité ou des identités, à poser la question du sujet de l'écriture tel qu'il se construit dans le texte qu'il construit (et qui le construit bien sûr)» (Carpanin, 2001: 116).

¹¹ Traducción propia: «celui qui a écrit la littérature créole était non seulement à la recherche de la quête identitaire, mais aussi désire-t-il la construire sur la parole écrite, laquelle pourra servir à faire une dissertation littéraire dans un domaine institutionnel. Une sorte de mise-en-abyme...» La *mise-en-abyme* sirve “para hacer referencia a todos esos momentos donde el personaje, por sus atributos, sus tentativas, o su producción de escritura está comprometido con una actividad sugiriendo una relación metaliteraria con el libro que se está escribiendo o leyendo”. «Pour faire référence à tous ces moments où le personnage, par ses attributs, ses tentatives, ou sa production d'écriture est engagé dans une activité suggérant un rapport métalittéraire avec le livre en train de s'écrire / se lire» (Moudileno, 1997: 6).

¹² Traducción propia: «Pour certains est créole tout texte dans une langue créole, quel que soit son dit. Pour d'autres, est créole tout texte qui met en scène la créolité ou la quête de la créolité, quelle que soit la langue (les langues) dans laquelle il est écrit. Pour d'autres encore, est créole le texte qui, tout en mettant en scène une créolité (idéale ou sociologique), se donne les moyens linguistiques de représenter cette créolité ou de la produire. Le texte créole est ainsi amené à clore la scène de la langue à l'ouvrir à l'infini» (Carpanin, 2001: 117).

Es así, que el texto créole puede entenderse en relación con la historia de las plantaciones, con la llegada de los pueblos arrancados de África, los colonos europeos y los trabajadores venidos de Asia. La literatura créole construyó su lenguaje para hacerse escuchar y gritar su presencia al mundo. Aunque sea foco de diferentes críticas de orden lingüístico o literario, podemos observar el trabajo antropológico en la literatura créole. Sin embargo, el proceso literario y el proceso identitario dieron como resultado la construcción de su opacidad. Así como, el *conteur*¹³ relataba la vida de los ancestros alrededor del fuego, la noche cuando la palabra créole era convocada como el símbolo de la “insumisión con respecto a las restricciones del día”. He aquí una huella más que hace del *conteur* el ancestro directo del escritor créole moderno en Martinica y Guadalupe.

Desde su nacimiento, la tradición oral es un elemento de resistencia dentro de la conciencia colectiva que permitió al esclavo renovar sus lazos sociales con la comunidad que lo rodeaba. Dentro de la misma plantación, el *conteur* es reconocido como el guardián de la memoria entre los esclavos que escuchaban atentos su palabra durante la noche.

Al referirse a los cuentos *créoles* se construye un puente espacio-temporal que utiliza como ladrillos la voz de los *conteurs* y las plumas de los autores créoles para establecer una genealogía en este pueblo en busca de su identidad. En su tiempo, Césaire escribió sobre esta cuna de la palabra, es la razón por la cual me parece importante citar la frase siguiente:

Quando hayamos desvalijado todos los archivos, revuelto todos los expedientes, excavado en todos los papeles de los abolicionistas, es a esos cuentos que regresaré, aquel que quiera aprehender, la elocuente y patética, gran miseria de nuestros padres esclavos.¹⁴

Entonces, me pareció pertinente hacer la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los orígenes probables del cuento? Maignan – Claverie nos propone la siguiente hipótesis en su libro *Le métissage dans la littérature des Antilles françaises* (2005):

Para este tema, nuestra hipótesis es que el cuento en las Antillas francesas se constituyó como un género autónomo entre 1848 y 1871, es decir entre

¹³ Cuentacuentos, cuentero, contador.

¹⁴ Traducción propia: «Quand on aura dépouillé toutes les archives, compulsé tous les dossiers, fouillé tous les papiers des abolitionnistes, c'est à ces contes que reviendra celui qui voudra saisir, éloquent et pathétique, la grande misère de nos pères esclaves» (Césaire y Ménéil, 1978: 8).

la abolición de la esclavitud y el advenimiento de la Tercera República, la cual instituyó una enseñanza por fin abierta a las capas populares.¹⁵

Pero sostiene también que esta hipótesis difiere de la propuesta por Patrick Chamoiseau y Raphaël Confiant sobre el nacimiento del *conteur* créole:

La primera hipótesis que es probable, es el nacimiento del *conteur* créole en el marco de una libertad nocturna. Una noche en la gran plantación colonial, en el siglo XVII, XVIII.¹⁶

Ralph Ludwig pareciera estar más de acuerdo con esta segunda hipótesis, pues menciona en la introducción de su libro *Écrire la "parole de nuit"*:

Esta memoria oral, que nace en las Antillas a partir del siglo XVII del fondo de la fragmentación de los restos culturales dispersos después reunidos en mosaico por la experiencia común de una realidad nueva, es entonces fundamental para la identidad del pueblo antillano.¹⁷

Constatamos que el momento de enunciación de los cuentos es la noche, al contrario de la luz del día que era consagrada al trabajo de la plantación. Vemos aquí otro elemento que enriquece la "*bel pawòl*" del *conteur*, la cual sólo puede ser evocada en la noche.

Para establecer la continuidad de la palabra créole oral y escrita, la cual nos interesa en nuestro estudio, Véronique Corinus nos explica que:

Desde el inicio de los años ochenta, el rigor científico predomina en las nuevas colectas que coinciden en calidad con las de la folklorista americana Elsie Clew Parsons. Ina Césaire, Alain Rutil, Raphaël Confiant definen el protocolo de la colecta, presentan incluso sumariamente, sus informantes, dan la transcripción créole del cuento colectado o al menos proponen una traducción cercana al texto de origen.¹⁸

¹⁵ Traducción propia: «À ce sujet, notre hypothèse est que le conte dans les Antilles françaises s'est constitué comme genre autonome entre 1848 et 1871, c'est-à-dire entre l'abolition de l'esclavage et l'avènement de la IIIe République, laquelle a institué un enseignement enfin ouvert aux couches populaires» (Maignan-Claverie, 2005: 109).

¹⁶ Traducción propia: «La première hypothèse qui soit probable, c'est la naissance du *conteur* créole dans le cadre d'une liberté nocturne. Une nuit de grande habitation coloniale, au XVIIe, XVIIIe siècle» (Chamoiseau y Confiant, 1991: 56).

¹⁷ Traducción propia: «Cette mémoire orale, qui naît aux Antilles à partir du XVIIe siècle d'un fond de débris culturels éparpillé puis rassemblés en mosaïque par l'expérience commune d'une réalité nouvelle, est donc fondamentale pour l'identité du peuple antillais» (Ludwig, 1994: 17).

¹⁸ Traducción propia: «Dès le début des années 1980, la rigueur scientifique préside aux nouvelles collectes qui rejoignent en qualité celles de la folkloriste américaine Elsie Clew Parsons. Ina Césaire, Alain Rutil, Raphaël Confiant précisent le protocole de collecte, présentent même

Aunque los escritores antillanos valoran la importancia de la tradición oral, entienden también la dificultad de su transcripción. Por ejemplo, recordemos las expresiones que el conteur usa continuamente en el momento de atraer la atención de sus oyentes. Sin embargo, el escritor puede evocar el ritmo del tambor dentro de la lectura bajo la música de su pluma. Katia Levesque condensa mejor esta idea: «La escritura se convertirá entonces en otra manera de hablar».¹⁹

Podemos constatar que el escritor antillano juega también un papel de historiador buscando las fuentes o de un antropólogo escuchando la voz del pasado para escribir. O dicho de otra manera y citando a Lydie Moudileno: “El escritor comienza a integrar la h/Historia en un triple movimiento: él reconstruye la Historia general de las Antillas; reivindica en ésta una historia literaria; finalmente, se proyecta él mismo como personaje histórico en la continuidad que establece”.²⁰ Para retomar el término de Glissant, diremos que la “trace” (la huella) será el lazo antropológico que proporcionará el ancestro de la literatura antillana: el *conteur*.

De la relación entre la oralitura con el imaginario, la naturaleza y los colores hacen de los cuentos y las novelas la memoria escriturada²¹ del mestizaje literario. Sea cual sea el resultado o el desenlace, sólo puede ser apreciado en relación con la dinámica interior que estos elementos aportan. Las fuentes del cuento son aquellas de la oralitura: las adivinanzas, los proverbios, los cantos de trabajo, las canciones de cuna. Entre el inicio y el final de dichos relatos, hay un intercambio entre el conteur y el público para llamarlo a participar dentro del relato. El conteur no es un actor dentro del cuento, es un tipo de narrador que será el transmisor de la palabra de la noche, aquel que hace vibrar el cuento.

Es cierto, que la transcripción nos da pocos testimonios o índices entre las posibles interpelaciones, los gestos y el ritmo del conteur, así como la reacción de los oyentes, pero en general, permanece la fórmula ritual

sommairement, leurs informateurs, donnent la transcription créole du conte collecté ou du moins proposent une traduction près du texte d'origine» (Corinus, 2004: 49).

¹⁹ Traducción propia: «L'écriture deviendra alors une autre façon de parler» (Levesque, 2004: 48).

²⁰ Traducción propia: «L'écrivain entreprend d'intégrer l'h/Histoire dans un triple mouvement: il reconstruit l'Histoire générale des Antilles; il revendique en celle-ci une histoire littéraire; finalement, il se projette lui-même en tant que personnage historique dans la continuité qu'il établit» (Moudileno, 1997: 198).

²¹ Utilizo el verbo escriturar y no escribir, ya que el primero implica un registro de bienes, en este caso el de la memoria.

para empezar el relato: *Crîïc, Crââc*. En el caso de los cuentos podemos subrayar que el narrador sólo hace este llamado al principio y al final del cuento, más adelante nos detendremos en las huellas de la oralitura como soporte del “conjunto de prácticas relativas al lenguaje codificado”, citando a Raphaël Confiant

Emparentada con lo anterior, surge otra pregunta ¿Cuáles son las diferencias entre *créolité* y *créolisation*? La *créolité* es el resultado histórico de los diferentes contactos humanos e intercambios culturales que tuvieron lugar en el Caribe en el transcurso de la historia y la *créolisation* es un proceso inacabado e imprevisible de intercambios en el plano cultural y lingüístico que puede ser localizado en el Caribe o en cualquier parte del mundo donde las culturas “en contacto instantáneo se alteran mutuamente por medio de intercambios, de colisiones irremisibles y de guerras sin piedad, pero también por medio de progresos de conciencia y de esperanza” (Chevrier, 1987: 17).

Los cuentos restablecen la dimensión antropológica de la literatura antillana así como el uso del créole es una marca identitaria. Esta herencia literaria narra una experiencia humana que nos permite decodificar la interpretación de las características psíquicas, morales y físicas de la identidad forjada en estas islas. Los relatos que son contados tradicionalmente por un *conteur*, en escena, detrás de los cuales se esconde también la historia de la esclavitud. Además de que no se puede negar la función didáctica en el cuento créole.

Recordemos también que la memoria es una demanda que los pueblos dominados han reclamado siempre. Al relatar sus historias, los *conteurs* contribuyeron con su palabra a transmitir su historia. De la misma manera que la palabra, es el corazón del autor que late en nuestras manos, mientras leemos las páginas de su libro.

IMPORTANCIA DEL MANIFIESTO *ÉLOGE DE LA CRÉOLITÉ*

Durante el Festival Caribeño de Seine- Saint Denis el 22 de mayo de 1988, Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau y Raphaël Confiant dan un discurso que será transcrito y publicado en 1989. Señalamos una vez más, la fuerza de la oralidad presente en sus textos y que se nutren de la tradición de la palabra evocada por el *conteur*.

La serie de postulados que hicieron los escritores Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau y Raphaël Confiant en su manifiesto *Éloge de la Créolité* (1989) es la plataforma ideológica para la futura literatura creolófona. El camino abierto por movimientos literarios anteriores permitió a esta nue-

va generación de escritores antillanos la recuperación y renacimiento de su lengua como motor creativo y fuente de inspiración.

La lengua *créole* es un elemento cultural fuertemente estigmatizado al mismo tiempo que constituye una característica particular de los habitantes de estas islas. Para superar dicho conflicto lingüístico los fundadores del movimiento de la *Créolité* lo transforman en un elemento creativo en la producción literaria basado en la estética de la oralidad.

El eje del manifiesto *Éloge de la Créolité*, se alimenta a su vez de los postulados de la Antillanidad y gira alrededor de estos cinco puntos:

- La oralidad como fuente de inspiración literaria.
- La recuperación de la memoria colectiva a través de la relectura de la historia de la literatura antillana.
- La temática de la existencia.
- La irrupción de las sociedades criollas dentro de la modernidad.
- La decisión y toma de la palabra como vehículo del yo profundo (Bernabé, Camoiseau y Confiant, 1989: 33-46).

La *Créolité* como proyecto literario permite pues la construcción de una literatura nacional e identitaria ya que su inspiración reside en la oralidad de su pueblo y en los ritmos que la acompañan. Uno de los principios de la literatura *créole* es el enriquecimiento de cualquier proyecto literario de las islas, contraponiéndose a la idea de que el uso de esta lengua era sinónimo de pobreza y vulgaridad. El planteamiento central de su propuesta reivindicativa posibilita revalorar la función de los *conteurs* y la oralidad como elementos vitales para seguir con la toma de conciencia sociolingüística e incluye la voz de los héroes insignificantes o anónimos, de los olvidados de la crónica colonial, de todos aquellos que no se han mencionado dentro del imaginario del héroe occidental.

La literatura *créole* de las Antillas francesas tiene como tarea invertir y rehabilitar la estética de su lenguaje. El escritor o el poeta tienen la riqueza y la posibilidad de expresar su pensamiento tal cual lo siente, sin estar sujeto a una lengua impuesta “*sans langage dans la langue, donc sans identité*”²² (Bernabé, Chamoiseau y Confiant, 1989: 33-46). La aceptación, el cuestionamiento, la exaltación y la reivindicación estética de la *Créolité* es el medio por el cual se comienza a asumir la identidad. “Entre 1979 y 1986 Raphaël Confiant publica en francés criollizado *Le nègre et l’amiral*,

²² Traducción propia: “Sin lenguaje en la lengua, entonces sin identidad”.

mientras que Patrick Chamoiseau había inaugurado este tipo de escritura en 1987 con *Chronique de sept misères*, seguida el año siguiente por *Solibo Magnifique*” (Kesteloot, 2009: 457). Entre otros ejemplos exitosos de uso de la lengua *créole*, podemos citar la revista en línea, que publica la mayoría de sus artículos en *créole*, *Montray Kreyol*, y en el ámbito académico institucional se han abierto los estudios sobre *Langues et Cultures Régionales Créoles* y en *Créolophonie* en la Universidad Antillas – Guyane.

A partir de la singularidad histórica de Martinica y Guadalupe, los intelectuales, escritores y poetas de la región hicieron una profunda reflexión sobre la realidad identitaria de un pueblo conformado por cuatro raíces culturales: América, África, Europa y Asia. Considero importante acentuar la contribución del movimiento de la Créolité en relación a la valoración del origen asiático²³ en su proceso de *Créolisation* interno. Además de que la composición lingüística de las dos islas fue izada como bandera por los escritores para defender y legitimar su derecho a la diferencia. De ahí el interés en citar el siguiente párrafo:

En las sociedades multirraciales como las nuestras, aparece urgente que se salga de las habituales distinciones raciales y que se retome el hábito de designar al hombre de nuestros países bajo un solo vocablo que le convenga, cual sea su complexión: Créole.²⁴

Para resumir la propuesta de este movimiento, citaré las palabras de Patrick Chamoiseau y Raphaël Confiant:

“Y es gracias a la literatura que nosotros podremos, por exploraciones concéntricas, esperar encontrar el sendero que nos lleve, a lo alto de la colina, al fondo del barranco, a las orillas de la ciudades, a la *Créolité*”.

La búsqueda identitaria es el hilo conductor en la literatura antillana que sirve para establecer una genealogía cortada por la trata negrera. Desde el momento en que el individuo fue capturado, fue transformado en una mercancía para ser insertado en la plantación azucarera. Sin embargo, aunque este proceso de desocialización lo privó de un anclaje dentro de

²³ La llegada de trabajadores venidos de la India, de China y del Japón posterior a la abolición de la esclavitud en 1848 responde a las necesidades de mano de obra de las sociedades de plantación relacionadas directamente con las necesidades de la economía metropolitana.

²⁴ Traducción propia: «Dans les sociétés multiraciales telles que les nôtres, il apparaît urgent que l'on sorte des habituelles distinctions racologiques et qu'on reprenne l'habitude de désigner l'homme de nos pays sous le seul vocable que lui convienne, quelle que soit sa complexion: Créole» (Bernabé, Chamoiseau y Confiant, 1989: 29).

un sustrato cultural propio, esto no le impidió la construcción de una nueva sociabilidad. A lo largo de este estudio hemos señalado que el africano esclavizado en las Antillas, conservó una parte de su bagaje cultural, por ejemplo la tradición oral, el papel del *conteur* y las huellas lingüísticas de las lenguas africanas en el universo de la plantación.

En conveniente también comprender que varios movimientos y corrientes ideológicas están subyacentes a las preguntas sobre la identidad cultural en las Antillas. Por ejemplo, el movimiento político-literario de la Negritud y la reflexión sobre la Antillanidad contribuyeron a reconstruir la cronología del pueblo créole por medio de la recuperación de las raíces históricas. Sus componentes están impregnados y asociados a una reflexión y una producción literaria original cuyo contenido dibuja el paisaje sincrético cultural de las islas.

La Negritud y la Antillanidad son lecturas obligadas en el marco intelectual de las Antillas, que en su momento construyeron un discurso y aportaron un pensamiento bastante rico, cuya continuación, nos atrevemos a decirlo, desemboca en la Créolité. Estos movimientos político-literarios contribuyen a reivindicar la genealogía histórica para reforzar la identidad colectiva después de tres siglos de esclavitud y trazar las líneas entre los sistemas de pensamiento regionales donde encontramos el césairiano y el glissantiano, entre otros, para lograr una independencia intelectual de la metrópoli francesa. Posteriormente, los intelectuales cuestionaron la integración política y social resultado de la departamentalización y endurecieron el rechazo de la asimilación metropolitana a partir de las letras como aparato constructivo y concepción gráfica de la resistencia cultural.

El movimiento de la Créolité recibió críticas con respecto a sus postulados que parecían transformarse en un modelo literario a seguir y con el cual muchos escritores se sintieron incómodos. Por ejemplo, Maryse Condé expresa en el libro *Pour un littérature-monde* (2007), la importancia personal que tuvo este manifiesto. Dice:

Fue el panfleto que me obliga a pensar por primera vez en mi relación con el francés (Condé, 2007: 213).

Al hacer un regreso a sus orígenes, la escritora guadalupeña se cuestiona sobre los sentimientos de culpabilidad que experimentaba al usar esta lengua. Y a lo largo del artículo citado, dice que esos sentimientos los pudo exorcizar cuando escribió la novela *Victoire, les saveurs et les mots* (2006). En la cual intenta explicar la difícil relación con su madre y su

abuela, y donde justamente se puede apreciar la diglosia de la que hemos hablado.

Por otro lado, Maryse Condé no está de acuerdo con seguir ciertas reglas de escritura, ya que coincide con Édouard Glissant en que la lengua, el lenguaje y la escritura no pueden responder a un edicto.

De cierta manera, cada movimiento que precedió al de la Créolité, sin duda alguna, ha liberado las cadenas impuestas por la colonización y la esclavitud. Será entonces el turno del siguiente movimiento, liberar aquellas que aún permanecen en silencio. Finalmente, se trata de continuar para desglosar el trabajo infinito a través de la riqueza discursiva y la belleza polifónica de la literatura, más allá del lugar geográfico.

Por lo tanto, me gustaría decir que, procedentes de la noche de los tiempos, la memoria colectiva y la memoria literaria se entrelazan en el *continuum* del cuento. De esta manera, el escritor créole moderno será aquel que acude a arar la plantación lingüística de las Antillas, después sembrará en el campo de la escritura los códigos necesarios y finalmente regará la dimensión polifónica. El lector ficticio será entonces aquel que deguste los frutos: los libros.

BIBLIOGRAFÍA

- CÉSAIRE, Aimé et MÉNIL, René (1978); «Introduction au folklore martiniquais» en *Tropiques*. No. 4, janvier 1942, Fort- de- France, Martinique, réédité par J.-M. Place, Paris.
- BERNABÉ, Jean, Patrick Chamoiseau y Raphaël Confiant (1989), *Éloge de la Créolité*, Gallimard, Paris.
- CARPANIN Marimoutou, Jean-Claude (2001); «Le CAPES de créole (s) et la question des littératures créoles» en *Études créoles*. Vol. XXIV No. 1 Aix-en Provence, L'Harmattan, 2001.
- CHAMOISEAU, Patrick; y Raphaël Confiant. (1991) *Lettres créoles. Tracées antillaises et continentales de la littérature 1635-1975*. Paris, Hatier.
- CHEVRIER, Jacques (1987), *L'arbre à palabres. Essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire*, Paris, Hatier, 1987.
- CONDÉ, Maryse (2007), «Liaison Dangereuse» en *Pour une littérature-monde*, Paris, Editions Gallimard.
- CORINUS, Veronique (2004), «Les contes créoles : état des lieux», en *Contes et Romans*. Paris: Ed. Economica. Anthropos.
- DE SOUZA, Pascale (1995), «Inscription la créole dans les textes francophones», en *Penser la Créolité*, Paris, Karthala.

- GLISSANT, Édouard (1981); *Le Discours Antillais*. Paris: Éditions du Seuil.
- , (1990); *La Poétique de la Relation*. Paris: Editions Gallimard.
- , (1992); *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- HOEBENS, L. F. M. (2000), “Lenguas criollas en el Caribe” en Laura Muñoz, Johanna Von Grafenstein (coords.) *El Caribe: Región, Frontera y Relaciones internacionales*, Tomo II, Instituto Mora, México, 2000.
- KESTELOOT, Lilyan (2009), *Historia de la literatura negroafricana. Una visión panorámica desde la francofonía*, Ediciones El Cobre, Barcelona.
- LEVESQUE, Katia (2004), *La créolité: entre tradition et oraliture créole et tradition littéraire française*. Québec, Editions Nota Bene.
- LÓPEZ MORALES, Laura (1991), *Decir la diferencia. La Francofonía a través de su prensa*, México, Conaculta.
- LUDWIG, Ralph (1994), *Écrire la «parole de nuit». La nouvelle littérature antillaise*. Paris, Editions Gallimard.
- MAIGNAN-CLAVERIE, Chantal (2005) *Le métissage dans la littérature des Antilles françaises*. Paris, Karthala.
- MOUDILENO, Lydie (1997), *L'écrivain antillais au miroir de sa littérature*. Paris, Karthala.

RESEÑAS

Raza y trabajo en el Caribe hispánico: los inmigrantes de las Indias Occidentales en Puerto Rico durante el ciclo agro-exportador 1800-1850

Jorge L. China (2014), *Raza y trabajo en el Caribe hispánico: los inmigrantes de las Indias Occidentales en Puerto Rico durante el ciclo agro-exportador 1800-1850*, Sevilla, España, Escuela de Estudios Hispano-Americanos, Wayne State University, Oficina del Historiador de Puerto Rico y la Asociación Cultural La otra Andalucía, 335 pp.

Con agrado pero, sobre todo con mucha curiosidad leí este libro, me encontré con una grata sorpresa, se trata de un minucioso estudio de las migraciones hacia Puerto Rico y la isla de Vieques procedente de las Pequeñas Antillas sobre todo, aunque por supuesto incluye a los inmigrantes del *Saint-Domingue* francés. Podría haber sido un estudio solamente de carácter histórico, con una necesaria cuantificación pero, no sólo es eso, sino que el autor indaga en dos variables complejas: trabajo y raza, es decir señala, además de cuántos inmigrantes llegaron a Puerto Rico en el periodo señalado, cuáles eran sus perfiles laborales, en dónde se establecieron y si eran blancos, mulatos, negros o de otra procedencia étnica y claro está si eran libres o esclavizados.

En cuatro capítulos presenta sus indagaciones y análisis, llegando a interesantes conclusiones que sin duda contribuyen a ampliar las miradas sobre el papel de Puerto Rico como puerta de entrada al Caribe hispánico y como punto neurálgico del comercio y la migración en el Caribe insular por encontrarse, geográficamente, en el centro del arco de las Antillas.

Comienza refutando la tesis del ya clásico texto de Antonio S. Pedreira, *Insularismo* de 1934, donde exponía la fuerte impronta, predominantemente hispánica de los puertorriqueños, lo que encuentra Jorge China es un crisol de migraciones tanto de blancos de origen europeo con recursos económicos e incluso, esclavos que se asientan en diversos pueblos de Puerto Rico para fundar ingenios y plantaciones azucareras, como esclavizados y libres de color de las islas cercanas como Saint-Croix, San Eustaquio o Saint Marteen, que huían de sus propios amos y buscaban mimetizarse como libres en Puerto Rico o simplemente como libres buscaban mejores oportunidades de empleo. La abolición de la esclavitud en el Caribe inglés (1838) y posteriormente en el Caribe francés (1848) y danés es motivo de una nueva configuración de estas migraciones.

Los hechos históricos del periodo van marcando las pautas de su estudio: se remonta a los pueblos indios que poblaron la isla antes de la llegada de los españoles y el hábito de migrar hacia otras islas. Hace un particular énfasis en lo que el autor llama el periodo pre-plantacional planteando que, durante esa época, Puerto Rico era en realidad un lugar poco poblado, que concentraba la mayor cantidad de gente en los enclaves urbanos de San Juan y San Germán. Sin embargo, sugiere la tesis de que fuera de estos dos núcleos poblacionales también se fue desarrollando una sociedad compuesta por indios y mestizos atrincherados en las zonas altas, por cimarrones del Caribe no hispánico, por negros esclavizados que huían de las plantaciones azucareras de las islas vecinas: Saint-Croix, Saint Thomas o Saint-John.

Nos dice Jorge China que durante esta época siglo XVII y comienzos del XVIII: “Una amplia gama de migrantes “sin amo”- marineros, aventureros, piratas, naufragos, europeos ligados por contrato, contrabandistas, desertores militares y esclavos evadidos- arribaban a la región durante gran parte del periodo colonial” (p. 65).

Parece ser que desde esa temprana época, de acuerdo con lo planteado por el autor, se estableció esa sociedad paralela pero, fuera del orden colonial, en la que Ángel Quintero Rivera sustentaría su tesis de la jibarería del escape. ¿Qué sucedió después en el periodo propiamente del que se ocupa Jorge China es decir de 1800 a 1850?

El autor ubica, por una parte, una necesidad de la Corona Española de impulsar la industria y el poblamiento de Puerto Rico y por otra, siguiendo al historiador Francisco Scarano, señala que la Cédula de Gracias de 1815 que favorecía la migración otorgando tierras, tenía como fin último “obtener el apoyo de criollos influyentes y frustrar el surgimiento independentista” (p. 104).

La Cédula de Gracias de 1815 era muy similar, señala China, a la Cédula de Población de Trinidad de 1783, en ella se establecía el otorgamiento de tierra gratuita, la exención de impuestos y otros incentivos a inmigrantes extranjeros católicos de países amigos dispuestos a establecerse en Puerto Rico, ello incluía a negros y mulatos libres, quienes poseían esclavos podían emigrar llevándolos.

Aunque en la práctica hubo dificultades ya que los inmigrantes debían jurar lealtad a la Corona Española en San Juan y en esta época, refiere China, era muy complicado y costoso trasladarse de un puerto de entrada como Mayagüez hasta San Juan, además de estas situaciones se presen-

taron las rebeliones de esclavos en *Saint-Domingue* y las independencias latinoamericanas, que obligarían a las autoridades españolas a suspender la migración de negros y mulatos libres de 1790 a 1840.

Con todo, de acuerdo con las cifras proporcionadas por el autor, los orígenes de los extranjeros libres llegados a Puerto Rico entre 1800 y 1850 se ubican en un 60% de europeos, aproximadamente unos 2,392; un 35% de las Indias Occidentales (1421 personas) y un 4% de Estados Unidos (176), un 1% clasificado como otros (29 personas).

El porcentaje procedente de las Indias Occidentales refleja cómo Puerto Rico se convirtió en un foco de atracción importante en este periodo, Jorge China presenta un detallado cuadro del origen de estos inmigrantes libres: provienen de casi todas las islas del Caribe, según se desprende la mayoría venían de *Saint-Domingue* (272), de Curazao (260) casi en igual número, de Saint-Thomas (210), de Martinica (140), de Saint Croix (118) y de Guadalupe (108), aunque en menor número, los había provenientes de Tórtola, de Monserrat, de Nieves, de Trinidad, de Santa Lucía.

El autor reconoce el impacto económico que estos inmigrantes tuvieron en el desarrollo agrícola y particularmente azucarero de Puerto Rico en el siglo XIX, ya que aportaron no solamente su fuerza de trabajo sino también su pericia técnica, conocimientos, capital en muchos casos y redes de mercadeo.

Hay también información y datos pormenorizados de los pueblos y ciudades de Puerto Rico a donde llegaron para establecerse estos extranjeros libres, los cinco lugares que aparecen son en primer lugar San Juan, luego Ponce, Mayagüez, Guayama y Patillas. Las ocupaciones de esta población eran muy variadas: calafates (constructor o carpintero de barcos), mecánicos de molinos, reparadores y operarios de maquinaria, candeleros, torneros, jaboneros, perfumistas, floristas, cigarreros, cocineros, agricultores y marineros, entre otras.

El libro es resultado de una investigación doctoral donde el historiador China se basa en documentación proveniente del Archivo General de Indias, del Archivo Histórico Nacional de Madrid y del Archivo General de Simancas, en Valladolid ya que como se recordará, Puerto Rico es colonia española justo hasta 1898, al finalizar la guerra hispano-cubano-norteamericana. Asimismo, aparecen los archivos de Estados Unidos: *National Archives of United States*, y *Library of Congress* y para lo referente a los migrantes de las colonias británicas la *Public Record Office*. Igualmente

abundante es la documentación consultada en el Archivo General de Puerto Rico, en San Juan.

El autor observa, con agudo sentido crítico, las suspicacias que levantaban entre la población local los nuevos recién llegados, particularmente la población negra y mulata y también la posible competencia que se desarrolló entre los dueños de ingenios y plantaciones, entre ellos destacaron los de origen irlandés, corso e italiano.

Las conclusiones ofrecen una amplia reflexión sobre la identidad de Puerto Rico como país de muchos pisos y la necesidad de ir develando, cada vez más, los silencios y omisiones que se han derivado de una cierta manera de construir el relato historiográfico por un lado, y por otro de la intención, derivada de las políticas coloniales, de favorecer la migración de ciertos grupos poblacionales para minimizar la posible influencia étnica, política económica o cultural de otros. Los fragmentos que constituyen las historias del Caribe insular poco a poco y cada vez más, van tomando forma, tal como sucede con este libro: intentando trazar de nueva cuenta sus rutas y derroteros.

MARGARITA AURORA VARGAS CANALES
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE,
UNAM.

Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de la Interculturalidad

Néstor García Canclini, (2004), *Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de la Interculturalidad*, Barcelona, España, Gedisa Editorial, 223 pp.

Este libro expone a través de su introducción y diez capítulos divididos en dos partes (el primero titulado Mapas, el segundo, Miradas), las ideas en torno a las desigualdades y las diferencias que plantea Néstor García Canclini para América Latina en torno a la interculturalidad.

Especialistas como antropólogos y sociólogos suelen pensar las diferencias y desigualdades en base a términos de inclusión y exclusión, pero, para García Canclini, de esta forma, estos procesos son leídos e interpretados de manera distinta de acuerdo a cada disciplina. Mientras para los antropólogos, la cultura es permanencia comunitaria, para los sociólogos, ésta se adquiere formando parte de las elites o adhiriendo a su pensamiento y sus gustos; las diferencias culturales serían producto de la apropiación desigual de los recursos económicos y educativos. Sin embargo, en el ámbito de la comunicación, la cultura sería el equivalente a estar “conectado.” Descubrir como coexisten estos matices, es el reto que plantea García Canclini en este libro.

La multiculturalidad siempre está propensa a grandes transformaciones gracias a los intercambios económicos y mediáticos globales, adicionando los desplazamientos humanos, el resultado es el acercamiento de todas las zonas del mundo, pero así también, ciudades en donde se hablan más de cincuenta lenguas, tráfico ilegal, guerras preventivas, y en donde es necesario militarizar las fronteras y los aeropuertos (p .14).

Para García Canclini, el mundo se desborda en una interculturalidad de pocos límites; anteriormente, la multiculturalidad suponía la aceptación de lo heterogéneo, pero la interculturalidad implica la aceptación de lo diferente. De tal forma que en el mundo en el que vivimos actualmente, coexistimos y convivimos paralelamente con marcas de autos, futbolistas, mercancías hechas en China, idiomas, televisores e internet, entre otras formas de manifestar la cultura. Estos hechos han logrado desvanecer de alguna forma las fronteras culturales e ideológicas en algunos casos, sin embargo, han creado conflictos que causan diversas problemáticas, como el desempleo derivado de la manufactura china de mercancías, o el aumento

de las remesas de los migrantes en Estados Unidos, es decir, se altera la articulación de los escenarios que daban el carácter global de las sociedades.

En la primera parte del libro titulada Mapas, es importante destacar el primer capítulo: “La cultura extraviada en sus definiciones”, en donde García Canclini plantea y explora precisamente la dificultad de elaborar una noción que se aproxime al concepto de “cultura”, dada las muchas definiciones que existen desde hace varias décadas dentro de diferentes disciplinas. Él plantea a partir de un sentido antropológico, los principales discursos actuales cuando hablamos de cultura:

- La cultura, cuando se asemeja a educación, ilustración, refinamiento, información vasta. La cultura corresponde al cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas.
- La cultura, cuando se separa en oposición a otros referentes, como naturaleza-cultura, y cultura-sociedad. La primera sirvió para definir cultura como todo lo que no es naturaleza, toda sociedad tiene cultura fue el lema que se solía escuchar. La segunda implicó distintos modos de representación; García Canclini siguiendo las ideas de Jean Baudrillard, identifica cuatro tipos de valor en la sociedad que permiten diferenciar lo socioeconómico de lo cultural: valor de uso, de cambio, de signo y de símbolo. Los dos primeros, relacionados con la materialidad del objeto (fuerza), y las dos últimas con procesos de significación (sentido), pues como sabemos, el hombre es un creador constante de símbolos.

De esta forma, García Canclini propone que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, es decir, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social (p. 34).

Cabe destacar entonces, que la cultura es un proceso social, en donde un mismo objeto puede transformarse a través de los usos y reapropiaciones sociales y en este sentido, cada grupo social puede cambiar la significación y los usos (pero también es importante analizar las relaciones de poder para identificar quien dispone de mayor fuerza para modificar la significación de los objetos), pues toda conducta está significando algo. En este sentido, la cultura es una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad.

Siguiendo las ideas del sociólogo Pierre Bourdieu, señala Canclini, la cultura también es un espacio de reproducción social y organización de

las diferencias, sin embargo, hay que analizar la complejidad que asumen las formas de interacción y de rechazo, de aprecio y discriminación en las relaciones sociales.

Por otra parte, basándose en las ideas del antropólogo Clifford Geertz, se plantea la cultura como un adjetivo, es decir, no como un objeto –de significados–, sino como el choque de significados en las fronteras, que refiere a cómo los actores se enfrentan, alían o negocian, como es imaginado lo que se comparte.

Así, para García Canclini, la cultura abarca “el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensuralidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible” (p. 40).

En este punto es importante destacar el carácter de la cultura de acuerdo a quienes la hacen y quienes la comercializan (muy a menudo, los que deciden), como los gobiernos, los mercados, los movimientos sociales, así como las formas en las que se organiza el ciclo de su producción, comercialización (incluida la promoción a través de dispositivos mediáticos como televisión, películas, revistas, viajes, moda, entre otros) y venta. El predominio de lo mercantil sobre lo estético marca una importante re-definición de lo que debe considerarse como cultura, pues el crecimiento de las empresas privadas cambia el sentido sociocultural por el de lucro, orillando a la búsqueda de clientes, y no de lectores y/o espectadores de la cultura.

De tal forma, como bien apunta García Canclini, la reducción de lo cultural al mercado y a su globalización neoliberal, condiciona todas las relaciones interculturales actuales. Pero entonces, ¿Dónde quedan las diferencias culturales?

Frente a la globalización neoliberal surgen precisamente grupos diferentes, diversos, desde ecologistas, grupos indígenas, jóvenes excluidos de los mercados de trabajo, grupos que proclaman sus diversidad sexual, que en suma han cobrado fuerza. García Canclini apunta que precisamente la diferencia entre estos grupos con el resto del mundo, es lo que los une entre sí.

En el segundo capítulo García Canclini profundiza precisamente los tres conceptos centrales de este trabajo: diferentes, desiguales y desconectados, planteando estos elementos como combinaciones coexistentes de interculturalidad en América Latina.

- La *diferencia* desde un punto de vista étnico se manifiesta con mayor evidencia en la diversidad de sus lenguas, pero los indígenas no solo son diferentes por su condición étnica, sino también porque la reestructuración neoliberal de los mercados agrava su desigualdad y exclusión. Así se suman diversas condiciones que los hace aún más vulnerables: son desempleados, pobres, migrantes, indocumentados, desconectados (pp. 48-53).
- La *desigualdad* (siguiendo a Bourdieu) está estructurada por las clases sociales y sus relaciones, es decir, la diferencia leída desde la desigualdad. Así, las diferencias entre niveles culturales se establece:
 - por la composición de sus públicos (burguesía, clases medias, populares),
 - por la naturaleza de las obras producidas (obras de arte, bienes y mensajes de consumo masivo)
 - por las ideologías político-estéticas que los expresan (aristocracismo, esteticismo/ascetismo, y pretensión/pragmatismo funcional).

Estos tres sistemas coexisten dentro de la misma sociedad capitalista, organizando la distribución desigual de todos los bienes materiales y simbólicos. En nuestro contexto, el modo dominante de producir y consumir organiza simbólicamente las diferencias entre las clases. Así, no basta que los museos sean gratuitos y las escuelas se propongan transmitir a cada nueva generación la cultura heredada; solo accederán a ese capital artístico o científico, aquellos que cuenten con los medios, económicos y simbólicos para hacerlo suyo (p. 65).

Sin embargo, apunta García Canclini, la reformulación del orden social y de las interacciones nacionales e internacionales debido a las innovaciones tecnológicas y al neoliberalismo económico, modifican el sentido de lo diferente y lo desigual, de tal forma, estos términos han sido remplazados por los de inclusión/exclusión.

- *Desconectados* son todos los individuos que ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión; estar marginado es estar desconectado. En América Latina algunos grupos de desconec-

tados son los indocumentados, los migrantes, los habitantes de las periferias, pero también formas específicas de la economía, como la informalidad, el tener un trabajo pero sin derechos sociales ni estabilidad, vender en la calle, conducir un taxi sin licencia, los grupos de narcotráfico, contrabando, entre otras formas parecidas.

Aún en los grupos de los incluidos, es decir, los que sí están conectados, García Canclini identifica dificultades para identificar puntos de arraigo, reglas estables y zonas de confianza, de tal forma, el éxito de los conexionistas depende de su capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones y cambios dentro del sistema.

De esta forma, es importante señalar que la economía en red se apropia de los medios materiales de producción debido a:

1. Las posibilidades de movilidad y conexión (lenguas, prestigio, disponibilidad flexible todo el tiempo de trabajadores).
2. La transformación en productos dotados de un precio y consiguiente posibilidad de intercambio mercantil, de bienes y prácticas que antes eran apartadas de la comercialización.

Pero es en ese punto en donde la distribución de la información a través de medios electrónicos y mediáticos se torna desigual, pues solo tienen acceso a ellos grupos hegemónicos, abriendo la brecha con los grupos desconectados. Así, leer el mundo bajo la clave de las conexiones no elimina las distancias generadas por las diferencias, ni las fracturas y heridas de la desigualdad. El predominio de las redes sobre las estructuras localizadas invisibiliza formas anteriores de mercantilización y explotación, pero engendra otras. Coloca de otro modo los bienes sociales, de los patrimonios estratégicos y de su distribución desigual (p. 79).

En este sentido es importante destacar en torno a la lucha por los derechos culturales que se han gestado en las últimas décadas en diferentes países de América Latina, como el derecho a la educación, al trabajo, a la alimentación, la vivienda, pero sobre todo, a las diferencias. Sin embargo, la brecha por el acceso segmentado y la distribución desigual se ensancha cada día, dificultando así, las posibilidades de una integración socioeconómica efectiva.

Por otra parte, los Estudios Culturales, señala García Canclini, se han transformado en los últimos años. Antes fueron conceptos teóricos, generacionales que afrontaban la rutina, pero otros factores como las migraciones, la interdisciplina, la comunicación masiva, han transformado el sentido de

los Estudios Culturales en América Latina, García Canclini lo compara con una puerta giratoria porque abre puertas de manera simultánea. De esta forma, los Estudios Culturales tienen ahora el reto de analizar la diversidad cultural que está surgiendo en América Latina frente a la transnacionalización económica actual.

Así, la segunda parte de este libro expone algunos elementos que, de acuerdo con García Canclini, corresponderían sólo a “Miradas” que nos hacen reflexionar en torno a las problemáticas generadas por las diferencias y las desigualdades en América Latina.

Una de estas miradas que considero importante destacar es sin duda la búsqueda de esa noción que podría definir lo latinoamericano. En este sentido, estoy de acuerdo con él cuando afirma que no tiene sentido explorar una identidad común latinoamericana, pues ésta se conforma también de las identidades fragmentadas de los migrantes, por ejemplo. Él apunta que nos interesa lo latinoamericano como un horizonte (yo agregaría, de posibilidades), donde se deje de ser una minoría aislada, o un proyecto inconexo, pero también en donde reconozcamos las diferencias y las desigualdades.

Por otra parte, otra de las miradas que él plantea es la construcción del sujeto en el sentido de que todo se colectiviza. Así por ejemplo, conocer amigos y a la pareja es una situación que se da en las redes, ya no en escenarios reales, es decir, se despersonaliza el sujeto. La globalización en todas las sociedades modifica los modos de configurar a los sujetos así como las interacciones entre los individuos y la sociedad.

De tal forma, hoy imaginamos lo que significa ser sujetos no solo desde la cultura en la que nacimos, sino desde un muy variado repertorio de posibilidades simbólicas, y diferentes modelos de comportamiento; viajamos, conocemos otros modos de vida, otras modas, otros medios de comunicación, es decir, nos hemos convertido en sujetos interculturales.

También se gesta un nuevo tipo de sujeto, García Canclini lo nombra “sujeto periférico” y corresponde a aquellos pensadores nacionalistas y de izquierda, que se construyen a partir del punto de vista de los oprimidos y los excluidos. En este sentido, el reto de estos sujetos es tratar de colocarse en las intersecciones, es decir, en los lugares en donde los sujetos puedan hablar y actuar, transformarse y ser transformados (p. 166).

Otra mirada que interesa destacar es la de los jóvenes latinoamericanos. Para García Canclini no es sólo una pregunta generacional, sino más

bien social, intercultural sobre el tiempo, dada la importancia. El futuro para los jóvenes se dibuja incierto, pues se vive solo el instante.

Diversos factores se identifican en esta problemática: trabajos técnicos con pocas prestaciones, incursión desigual en el sector informático, modernización selectiva, medios de comunicación controlados por las elites del neoliberalismo quienes deciden qué música escuchar, qué películas ver, qué telenovelas, noticieros o programas de televisión ver, deciden también cambiar las tendencias de la moda en periodos de tiempo muy cortos, entre otras cosas. Estas problemáticas se traducen en fragmentaciones y discontinuidades, pues con estos ritmos, los jóvenes sólo viven el instante sin interés por el pasado, ni por el futuro, se encuentran distraídos, entretenidos por el internet (redes sociales), la música (youtube), inmersos en la hiperrealidad. En este sentido, considero que García Canclini problematiza acertadamente repensar el futuro social para los jóvenes.

Para finalizar la presente reseña, considero que este libro constituye una pieza esencial y fundamental para repensar la interculturalidad y sus diversas problemáticas en América Latina, como justamente son las diferencias y las desigualdades, pero sobre todo, la noción de desconexión en el sentido de la brecha sociocultural que representa la exclusión de ciertos sectores de la población que quedan marginados, como el 97% de africanos que no tiene acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

MAYTE GUADALUPE MARTÍNEZ JACINTO
MAESTRA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS,
UNAM.

Estado, Reproducción del Capital y Lucha de clases. La unidad económico/política del capital.

Jaime Osorio (2015), *Estado, Reproducción del Capital y Lucha de clases. La unidad económico/política del capital*, 1ª. Reimp., México, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM, 131 pp.

Esta obra recoge las reflexiones planteadas por el Dr. Jaime Osorio a lo largo del seminario denominado “Reproducción del Capital y Estado. La unidad económico/política del capital” impartido en el Instituto de Investigaciones Económicas (UNAM) como parte del Seminario Teoría del Desarrollo a cargo de su Coordinadora Dra. Patricia Olave Castillo.

Dos son los aspectos que destacan de esta obra: En primer lugar, el tratamiento riguroso con que el autor aprehende las distintas problemáticas abordadas, en el que se refleja la presencia de importantes debates teóricos, filosóficos y políticos con algunos de los principales exponentes de las ciencias sociales y la filosofía política. En segundo lugar, cabe destacar la capacidad de sintetizar planteamientos teóricos que el autor ha elaborado y profundizado durante años y que mediante un orden lógico de exposición del conjunto hace posible ubicar algunos de los temas más candentes de nuestro tiempo en el debate de las ciencias sociales y el pensamiento crítico latinoamericano.

El carácter teórico-cognoscitivo que posee este trabajo no sólo permite interpretar los problemas de nuestras sociedades, sino también permite desarrollar un tratamiento teórico-explicativo de los mismos. Poner en práctica la riqueza de las categorías desarrolladas en esta obra a la luz de los procesos históricos de la región es un verdadero reto para todo investigador social.

Otro aspecto relevante a señalar es el contexto en el cual se inscribe esta obra, pues tiene frente a sí el estadio actual de la mundialización y las modalidades en que se integran a ella nuestras sociedades latinoamericanas, además de distintas discusiones ideológicas.

El cuadro de referencia que subyace a la obra se visualiza en el curso de los procesos sociopolíticos contemporáneos de México y América Latina. En este cuadro se inscribe el desastre neoliberal experimentado en la región en la última década del siglo xx y el auge –y declive– de los gobiernos populares de América Latina. Así también, la obra acertadamente proble-

matiza sobre los retos y límites de la orientación económica y política que toman dichos gobiernos, es decir, el curso de sus dificultades, sus alcances, incluso, se podría decir, de sus trampas. En este sentido, es posible señalar que esta obra nos ayuda a comprender los actuales procesos de crisis (económicas y/o políticas) que experimentan los gobiernos progresistas y asimismo entender los momentos *decisivos* por los que atraviesa la región latinoamericana en la coyuntura actual.

De igual modo, la coyuntura teórica e ideológica en la que se inserta este libro no es sencilla: en ella se insertan la jerga de la posmodernidad, las propuestas neo-desarrollistas y el discurso (neo) liberal, los cuales son debatidos desde los planteamientos del marxismo. Indudablemente, la obra contribuye al desarrollo del pensamiento crítico latinoamericano, de la teoría marxista de la dependencia y de la argumentación sobre los fundamentos epistémicos para una radicalidad del marxismo.

Dicho lo anterior, señalamos tres gruesos ejes que atraviesan el desarrollo de esta obra: 1) Una nueva fundamentación lógico-epistémica; 2) la unidad económico/política del capital; 3) la categoría de Patrón de Reproducción del Capital.

El primer eje consiste en el desarrollo de una ardua labor teórica para elaborar una crítica radical a los fundamentos del pensamiento moderno. Dentro de este eje el autor construye nuevas bases epistémicas para analizar la realidad social al tiempo que plantea romper con la fragmentación reduccionista de las ciencias sociales y, consecuentemente, con el individualismo metodológico que le subyace. Desde una perspectiva de la totalidad como fundamento epistémico, basado en el carácter relacional entre procesos y clases sociales, el autor plantea la superación del positivismo y el posmodernismo como un paso necesario para comprender los problemas de nuestras sociedades.

El segundo eje analítico que recorre el conjunto de esta obra versa sobre la crítica de la ruptura entre economía y política en el mundo del capital. El planteamiento crítico de este eje descifra el equívoco de la construcción de los saberes modernos como disciplinas separadas y autónomas en las que un tratamiento analítico de lo que ocurre en una esfera social no permite relación alguna con lo que acontece en otra. Este es el caso de la ciencia económica especializada en estudios cada vez más particulares relativos al mercado, análisis de precios, de riesgos, etc. Lo anterior sucede cuando al asumir la visión fetichizada de la ruptura de la unidad

económico/política del capital al mercado se le constituye como “una entidad fundamental de una economía ya no-política” (Osorio, 2015: 39). Lo mismo ocurre con la ciencia de la política que al asumir a la democracia liberal como plenitud de la igualdad política de los ciudadanos hipostasia la esfera política rechazando cualquier mediación con fuerzas y poderes económicos (que harían resquebrajar dicha igualdad política), lo que lleva a que “la política se manifieste como no-económica” (Osorio, 2015: 41).

En este plano, se trata de mecanismos de *despolitización* que operan de modo efectivo en el campo del saber e impactan en el terreno del imaginario social. De ahí que el autor planteé: El valor que se valoriza (el capital), en su proceso de fetichización, “refuerza la Ficción-real de un mundo de hombres libres e iguales” (Osorio, 2015: 40).

De este modo, el proceso de crítica y construcción del conocimiento social tiene como un paso fundamental recuperar la articulación de lo económico y lo político en el estudio de las sociedades capitalistas. Por ello, el autor toma como punto de partida del análisis la definición del *capital* como “unidad diferenciada de relaciones sociales de explotación y de dominio” (Osorio, 2015: 33).

Por último, el tercer eje que atraviesa esta obra lo constituye la categoría de Patrón de Reproducción del Capital. El capital en su despliegue realiza fracturas, rompe relaciones. Ante ello, los fundamentos epistémicos de este trabajo permiten construir una nueva racionalidad de relaciones conceptuales y articulación analítica capaz de quebrantar la visualización fetichizada de la fragmentación parcelaria dominante en el pensamiento moderno. Por medio de la categoría compleja de Patrón de Reproducción del Capital se hace posible redimensionar los alcances explicativos de la ciencia social en una perspectiva epistémica integral. En ella se da cuenta de la articulación indisoluble entre procesos y relaciones sociales que permiten comprender la sociedad como *unidad diferenciada*.

La vasta complejidad de la categoría de Patrón de Reproducción del Capital nos dirige al desenvolvimiento de la economía, sus tejidos productivos, sus objetivos, agentes, y sus modos de participación. Ello nos remite a clases sociales, fracciones de clase, tipos de intereses económicos o proyectos económico-sociales. Sobre una concepción ampliada del capital y las clases sociales como las que el autor expone es posible entender la rivalidad competitiva entre las clases y fracciones de clase para establecer sus proyectos, lo que de modo irremediable nos coloca en el terreno de

la política y del Estado, el campo de la relación de fuerzas, la lucha de clases y el ejercicio de la dominación política. Así también, la noción de Patrón de Reproducción de Capital supone la conformación de un sistema capitalista heterogéneo, en el que se conforman economías con soberanía desigual, diferenciación en los lugares de la división internacional del trabajo, procesos de acumulación-desacumulación de capital, y reproducen relaciones de subordinación entre economías imperialistas y economías dependientes.-

Como vemos, estos tres grandes ejes permiten romper los límites del pensamiento liberal y posmoderno, y amplían el carácter explicativo del pensamiento crítico contribuyendo a fortalecer los cimientos de un horizonte de emancipación.

JOSÉ LUIS RÍOS VERA
PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS,
UNAM

Otra modernidad, otra nación. A propósito de *Modernidad, crisis y crítica* de José Guadalupe Gandarilla

José Guadalupe Gandarilla (2014), *Modernidad, crisis y crítica*. Buenos Aires, Ediciones Palinodia, La Cebra.

La crisis de la modernidad parece estar en el sujeto. Más si ese sujeto es latinoamericano. Y más aún si ese sujeto se describe desde la “identidad”. “El sujeto no desapareció o fue abatido; siempre fue otro, “lo otro” para una cultura política y una teoría crítica incapaz o no habituada para reconocer la otredad” señala José Guadalupe Gandarilla en *Modernidad, crisis y crítica*. Crisis esta de la modernidad que parece evidenciarse en el decline de su promesa; en su engañosa universalidad; y en el decaimiento de su potencial emancipador (Gandarilla, 2014: 61 y ss).

En efecto parece haber para el debate latinoamericano un conflicto irresuelto, un esquema antagónico entre identidad y modernidad, repetido en los pares identidad/cultura e identidad/globalización.

El reconocimiento de la importancia de este conflicto irresuelto llevará al pensamiento latinoamericano a afirmar, en primer lugar, que toda la discusión sobre la modernidad en nuestro continente ha tendido a desarrollar, en sus trazos generales, el problema de la identidad y la diferencia en el espacio histórico de un “tiempo sin historia” (al menos, en el sentido que Hegel daba a esta expresión). En segundo lugar, la afirmación de este conflicto llevará a centrar las discusiones latinoamericanas en la cuestión del “esencialismo”. A partir de las variantes de esta *problemática* se ha desplegado una amplia discusión en torno al problema de la identidad (cultural) latinoamericana. Discusión que en lo esencial ha concluido por establecer tres posiciones principales frente al tema de la identidad y la modernidad en América.

Así, para el caso de la matriz cultural latinoamericana, una primera posición tiende a afirmar la existencia de un momento de fusión original que determina, en su estructura elemental, la síntesis simbólico-dramática que daría forma al *ethos* cultural latinoamericano.¹ Dicha síntesis, en esta lectura, determina no sólo una especie de núcleo cultural esencial irreductible a los procesos de racionalización típicos de la ilustración europea (Montecino, 1991: 169 y ss),

¹ Véase Pedro Marandé, 1987; para una variación, desde una perspectiva de género, véase, Sonia Montecino, 1991.

sino que además incorpora, en la lógica simbólico-sacrificial que la anima, un tipo distintivo de “tradicionalismo sustancialista” fuertemente apoyado en una racionalidad ritual y expresiva.²

Una segunda posición sería una que se inclina por un tipo de identidad cultural cuya configuración es el resultado de una especie de selección crítica operada en el propio orden de las tradiciones (Larraín, 1996 y 2005). Esta perspectiva, siguiendo muy de cerca las tesis de Jürgen Habermas (1994) sobre el punto, busca afirmar una noción de identidad frente a la cual “los países latinoamericanos no puedan eximirse de un análisis crítico profundo de sus propias tradiciones culturales y de la obligación de meditar sobre aquellas que podrían abandonarse y aquellas que sería bueno mantener” (Larraín, 1996: 223). Ahora bien, por la fuerza del concepto de responsabilidad que parece estar en la base de esta comprensión de la identidad como proyecto (Habermas), no sería del todo errado identificar como político-racionalista a esta segunda posición en el debate latinoamericano sobre la modernidad.

Una tercera posición a la que parece adscribir José Guadalupe Gandarilla que siguiendo en esto a Bolívar Echeverría describirá a la modernidad como un proceso multidimensional, de largo plazo, de totalización civilizatoria, es decir, como un constructo muy factible de manifestarse, en los distintos planos sociales, como una determinada promesa dada por ese despliegue de lo humano (Gandarilla, 2014: 129). La modernidad, desde acá, se describirá como parte y no del orden de producción capitalista; como parte del orden europeo y no; como excéntrica y no. Una modernidad barroca (Gandarilla, 2014: 129).

Sin embargo, los efectos inscritos en la operación de reconocimiento que tiende a observar en la modernidad latinoamericana la presencia de un conflicto entre cultura y modernización están lejos de agotarse en esta primera descripción de la estructura de posiciones teóricas del campo argumental en cuestión. Antes bien, el conjunto de significaciones presentes en las diversas posiciones expuestas en el debate brevemente reseñado hacen posible acceder a un nivel secundario de determinación que ayuda a comprender la lectura sintomática que articula la auto-comprensión latinoamericana de la modernidad.

² Véase en este punto la interesante descripción de este *ethos* simbólico sacrificial en tanto “modernidad barroca” propuesta por Marco García de la Huerta (1999: 129-141).

De acuerdo a ello, si se interroga forzosamente el objeto problemático que está en la base de la pregunta latinoamericana por el conflicto entre identidad y modernidad ha de reconocerse que este objeto no es otro que el problema nacional y los nacionalismos. Así, tras este nuevo emplazamiento a la modernidad y sus formas de identificación, el conflicto entre cultura y modernización puede ahora ser representado bajo la forma de una de las variaciones posibles del problema nacional frente a la mundialización de la economía y la información.

La afirmación del nacionalismo como clave de acceso al debate sobre la modernidad en América Latina determinaría el aporte y la especificidad de la región a la discusión internacional sobre nuestra auto-comprensión epocal. Pues, si bien es cierto, en el debate europeo la discusión sobre la modernidad tampoco ha estado exenta de la referencia a los nacionalismos (Zizek, 1999; Habermas, 1998), esta referencia no ha limitado ni mucho menos reducido el debate continental a la sola dimensión nacional. Por el contrario, la discusión sobre la modernidad en el viejo continente ha tendido a desarrollarse preferentemente bajo la forma de una interrogación permanente ya sea tanto de los problemas de metalegitimación de los proyectos de modernización en curso,³ ya sea tanto de las dificultades y peligros derivados de la emergencia de lo que se ha dado en llamar la “sociedad del riesgo”.⁴

Ahora bien, e instalados ya en el espacio de un nacionalismo progresista, es posible preguntar todavía al conjunto de posiciones que en nuestro continente articulan el campo de debate sobre la modernidad como un campo estructurado a partir de la contradicción entre cultura y modernización, si existe aún la posibilidad de reeditar la vieja fórmula de un nacionalismo popular, sin exclusiones, que integre en el espacio de la comunidad de identificaciones simbólicas que es la cultura al conjunto de los sujetos de la sociedad moderna. En ese sentido, José Guadalupe Gandarilla se auxiliará del concepto de modernidad barroca para habilitar

“una nueva estatalidad capaz de viabilizar las autonomías en lo plurinacional, lo autonómico en el nuevo sentido de lo “universalizable” que se alcanza democráticamente y no por imposición; capaz también de dar un nuevo

³ Ello, al punto que gran parte del debate ha tendido a girar en torno a la crítica de Lyotard a las meta-narrativas de base del proyecto ilustrado. Así, para este caso, Jean-François Lyotard, 1989. Para un breve panorama sobre el debate modernidad-postmodernidad, también puede consultarse, Nicolás Casullo, 1989.

⁴ Véase el ya clásico texto de Ulrich Beck, 1998.

significado a lo político por tener en su base una eticidad emergente enclavada en un sentido de comunidad pluritópica, dialógica, plural e incluyente” (Gandarilla, 2014: 195).

A decir verdad aquella búsqueda de la comunidad perdida que en las últimas dos décadas ha obsesionado a ciertos relatos modernistas latinoamericanos en el área de la teoría social (Lechner, 1984 y 1991), también ha constituido siempre la base esencial de una narrativa nacional popular que ha conjugado con frecuencia y sin problemas motivos nacionalistas en un discurso socialista. Y ahora en la sospecha de la nación, se la vuelve a invocar desde los relatos descoloniales como parte, fragmento, índice de una totalidad ausente.

La necesidad de afirmar una singularidad propia, una especie de consciencia fenoménica sobre la “identidad de la identidad” latinoamericana,⁵ ha terminado por producir, especialmente en la intelectualidad de izquierda continental, en un primer momento, una forma de pensamiento social que ha sido capaz de articular en su historia la idea tardo romántica de la comunidad con la idea ilustrada del progreso.⁶ Ciertamente es, sin embargo, que la concreción de esta articulación teórico-política de la búsqueda tardo romántica de la comunidad con los ideales de la ilustración europea sólo ha podido llevarse a cabo una vez que se ha reconocido y aceptado al espacio nacional como aquel campo de identificaciones comunes al cual adscriben, por fuerza, todos los proyectos de crítica social modernizadora.⁷ Y, en un segundo momento, en la búsqueda de un futuro otro que en palabras de Mignolo “emergerá del pensamiento fronterizo más que del orden “natural de los estado nación, de la integración de las diferencias (Mignolo, 2003: 35). Si a primera vista la apuesta descolonial parece desplazar la figura del estado nación no se hace lo mismo con lo que lo sustenta: cierta base “expresivista” propia a todo modelo de la inte-

⁵ En esta perspectiva, Eduardo Devés llega a definir el ‘afán identitario’ de una manera tan general y vaga como aquella “reivindicación de lo propio o lo autóctono, que destaca la independencia y la búsqueda de un destino autónomo”. Al respecto véase Eduardo Devés (1996 y 2000).

⁶ Para esta afirmación, aunque con reparos, véase, Michael Löwy, 1992.

⁷ Sin duda alguna, la afirmación del nacionalismo como aquel espacio inicial de inscripción de toda pregunta por la identidad social, es patrimonio de los pensadores latinoamericanos del siglo XIX. Sin embargo, también puede reconocerse ya en nuestro siglo, en el debate continental de comienzos de los años 30 en torno al “problema nacional” y la lucha antiimperialista, el otro momento central a través del cual el pensamiento progresista latinoamericano asume los supuestos del nacionalismo como base para sus proyectos socialistas o populistas.

rioridad. En este punto encontraría coincidencias con Bolívar Echeverría quien invitará a

“Arriesgarse al peligro de la “pérdida de identidad” en un encuentro con los otros realizado en términos de interioridad o reciprocidad” (Echeverría, *Apúd.*, Gandarilla, 2014: 139).

Empero, la aceptación del nacionalismo como aquella pantalla ideológica sobre la cual se proyectan los diversos relatos de la identidad latinoamericana, ha sido siempre, es cierto, una forma de aceptación parcial que en los hechos subordina el proyecto nacionalista a una teleología histórica que afirma, en último término, la primacía de la comunidad. Cultura y comunidad se representan aquí bajo aquella fusión socio-simbólica a través de la cual se hace posible la unidad, ya sea como pueblo, ya sea como nación, en la unidad de fines de una historia que en un mismo acto de su desarrollo destruye la modernidad capitalista y reestablece la comunidad mística de pertenencia e identificación originaria (Rojo, 2003).

ALEJANDRA CASTILLO

DOCTORA EN FILOSOFÍA, ACADÉMICA DEL DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA, UMCE

BIBLIOGRAFÍA

- BECK, Ulrich (1998), *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, España, Paidós.
- CASULLO, Nicolás (Comp., 1989), *El debate modernidad-posmodernidad*, Buenos Aires, Punto Sur.
- DEVÉS, Eduardo (1996), “El pensamiento latinoamericano entre los años 1915 y 1930 (lo social como reivindicación de la identidad)”, en *Cuadernos Americanos*, N° 55, México.
- , (2000), *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Entre la modernización y la identidad, Vol. I, Del Ariel de Rodó a la CEPAL (1900-1950)*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- GANDARILLA Salgado, José Guadalupe (2014), *Modernidad, crisis, crítica*, Buenos Aires, Editorial Palinodia, Editorial La cebra.
- GARCÍA de la Huerta, Marco (1999), “Reflexión décima”, en *Reflexiones americanas. Ensayos de Intra-historia*, Santiago de Chile, Lom Ediciones.
- HABERMAS, Jürgen (1994), *Identidades nacionales y postnacionales*, Madrid, Técnos.
- , (1998), *Facticidad y validez*, Madrid, Editorial Trotta.

- LARRAÍN, Jorge (1996), *Modernidad, razón e identidad en América Latina*, editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- , (2005), *¿América Latina Moderna? Globalización e identidad*, Santiago de Chile, LOM.
- LECHNER, Norbert (1984), *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*, Santiago de Chile, Flacso.
- , (1991), “A la búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina”, en *Revista internacional de Ciencias sociales*, N° 129, Barcelona.
- LÖWY, Michael (1992), “Los intelectuales latinoamericanos y la crítica social de la modernidad”, en *Seminario 500 años. América Latina entre el pasado y el futuro*, Sao Paulo.
- LYOTARD, Jean-François (1989), *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
- MIGNOLO, Walter (2003), *Historias locales, diseños globales*, Madrid, Akal.
- MONTECINO, Sonia (1991), *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje Chileno*, Santiago de Chile, Editorial Sudamericana.
- MORANDÉ, Pedro (1987), *Cultura y modernización en América Latina*, Madrid, Ediciones Encuentro.
- ROJO, Grinor; et al. (2003), *Poscolonialidad y nación*, Santiago de Chile, Lom Ediciones.
- ZIZEK, Slavoj (1999), *El acoso de las fantasías*, México, Siglo XXI editores.

El latinoamericanismo, haciendo nuestro el pensamiento.

Reseñando la Colección Estudios multi e interdisciplinarios sobre América Latina y el Caribe (2012) del Programa de Posgrado en Estudios latinoamericanos de la UNAM.

Los Estudios Latinoamericanos toman como objeto a América Latina, y aunque parece obvio, no es vano detenerse a reflexionar en la relación que se establece con su objeto de estudio, pues es justamente lo que le brinda sentido, unidad e identidad al discurso latinoamericanista, pues al definir nuestro objeto, implícitamente delineamos una intencionalidad en la construcción de conocimiento. Así, el latinoamericanismo se propone a pensar desde “lo nuestro”, desde nuestra América Latina, pero ¿qué significa hacer nuestra la región?, ¿qué significa hacer nuestro el pensamiento? Podemos afirmar que estas preguntas habitan en los supuestos que subyacen al pensamiento latinamericanista, y es por eso que las coloco como punto de partida de una reseña que reflexiona acerca de una colección de libros “nuestroamericanos”.

Se trata de una colección que nos ofrece el Programa de Posgrado de Estudios Latinoamericanos, en donde se reúnen una serie ensayos, que forman parte de las investigaciones que los alumnos del posgrado realizaron en su última etapa de formación académica. Una de las características de estos trabajos es que, a pesar de su enorme heterogeneidad, comparten un rasgo en común, y es que se desenvuelven en un espacio interdisciplinario y multidisciplinario, en donde se entrecruzan y se interseccionan los distintos saberes de las ciencias sociales y de las humanidades, con un sentido latinoamericano. A continuación, y dicho lo anterior, en el presente texto me encargo de reseñar ésta colección desde la pregunta ¿qué significa pensar desde y para América Latina? Para responder a ello he dividido el trabajo en dos partes. La primera, explora qué significa asumir a los Estudios Latinoamericanos como un pensamiento de Nuestra América, es decir, como discurso producido en el campo de las ciencias sociales y las humanidades que por encima de una afiliación disciplinaria, tiene un fuerte compromiso con los pueblos de la región. En la segunda parte muestro la importancia de un trabajo de corte interdisciplinario, para a tarea del Latinoamericanismo.

1.

Hablar desde “Nuestra América” supone la concepción de *una* América Latina que, a pesar de su inmensa heterogeneidad y complejidad cultural, es capaz de articular y dar identidad al discurso de lo latinoamericano. Así, podemos llegar al acuerdo: América Latina es mucho más que la aglomeración de países del centro y del sur que van desde el Río Bravo hasta Tierra del Fuego; por lo que debemos entenderla en un sentido amplio, quizás como propone Horacio Crespo: “América Latina no sólo es un ámbito geográfico sino un topos hermenéutico, una trama compartida de significados, un ethos cultural básico, una historia con posibilidad de enhebrarse en *significados comunes*. Una vasta y polifacética construcción cultural e histórica con vigorosa capacidad de producción de sentido identitario y valioso potencial de proyección política liberadora” (2005: 132; el énfasis es propio).

Así, al exceder la dimensión meramente geográfica, América Latina adquiere una tarea política, ya que es la construcción de una identidad de sí y para sí, frente a un otro colonizador. América Latina es el grito por la *unidad iberoamericana* que se libera de la “vieja serpiente” española, es *Nuestra América* mestiza que se levanta contra el imperialismo yanqui, es la bella *América Latina* humana y hospitalaria al espíritu que se distingue de la “cíclope utilitarista” de la América anglosajona. De esta manera, adquiere capacidad de proyección a futuro desde las experiencias vividas como latinoamericanos, en otras palabras, el latinoamericanismo es una construcción de conocimiento que asume un compromiso de reivindicación ética y política con los pueblos que integran la región, como parte fundamental de su quehacer profesional.

En ese sentido, América Latina se convierte en horizonte epistémico desde el cual y para el cual se construye conocimiento, de manera que la importancia de afrontar una investigación desde dicho horizonte, suma a la tarea de la teoría crítica en cuanto logra un cuestionamiento contundente de las formas en que se ha construido el conocimiento tradicional, ya que da cuenta de las relaciones de dominación colonial e imperial que someten a los hombres.

La elaboración de una crítica latinoamericana corresponde a dos postulados del proyecto de Teoría Crítica de Max Horkheimer: 1) la necesidad de una praxis liberadora; 2) la concepción crítica de la *totalidad social*, entendiendo a esta última no como la mera suma de los miembros,

sino como la constitución de un sistema de *relaciones*, en el cual se genera un plus en la interacción de los sujetos con la estructura¹. Dentro de este esquema, la praxis política, habiendo abandonado la separación cartesiana entre sujeto objeto, forma parte del quehacer filosófico. Así, su labor está profundamente ligada al saber disponible y aplicado, que apunta, ya no a la acumulación del saber, sino a la emancipación de los hombres de las relaciones que lo esclavizan. En palabras de Horkheimer: “La incapacidad de pensar la unidad de teoría y praxis y la restricción del concepto de necesidad a un acontecer fatalista se fundan, desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, en la hipótesis del dualismo cartesiano del pensamiento y ser. Éste es adecuado a la naturaleza, así como a la sociedad burguesa, en la medida en que ésta se asemeja a un mecanismo natural. La teoría que llega a ser un *poder real*, la autoconciencia de los sujetos de gran revolución histórica, trascienden la mentalidad de la que es característico este dualismo” (2000: 66; énfasis propio).

En este contexto, se entiende como *latinoamericanismo* a una *comunidad de pensamiento y de acción* conformada por distintas disciplinas propias de las ciencias sociales y las humanidades, que tienen, por un lado, la facultad de dar cuenta de lo particular de la región, y, por otro lado, ostentan una capacidad crítica frente a la visión unilateral del *eurocentrismo occidental*. Mientras este último busca la explicación de determinados procesos sociales partiendo de la distinción comparativa de las problemáticas concretas de acuerdo con una visión total, abstracta y teleológica, el latinoamericanismo además de encarar las distintas problemáticas desde un horizonte particular de observación, apunta a la búsqueda de sentido de las formas de producción del conocimiento científico, en donde adquiere gran importancia el *¿para qué?* Esto es, la necesidad de futuro a partir del presente y en observación del pasado.

Los Estudios Latinoamericanos corresponden a un *corpus* más o menos sistematizado de pensamiento y reflexión que no puede ser entendido

¹ La totalidad, en esta lectura, rompe con la metafísica del cosmos, ya que entiende que el hombre es independiente de la normatividad cosmológica, pero también rompe con la metafísica del sujeto, puesto que no considera que la vida social sea la prolongación transparente de la conciencia y la voluntad humana: “lo que significa que la vida social no libera al hombre de la tiranía de la naturaleza, conduciéndolo a una humanización paulatina mediante la cultura, sino que lo somete a un nuevo tipo de heteronomía, esta vez bajo la forma de sistema que no están enteramente bajo su control” (Castro-Gómez, 1999: 97). Es decir, bajo una coacción externa que funciona como una *segunda naturaleza*.

como algo desvinculado de la realidad concreta latinoamericana. Muchos investigadores latinoamericanos estarán de acuerdo en afirmar que el elemento característico del latinoamericanismo es búsqueda de la *especificidad latinoamericana* (Sánchez y Sosa, 2004: 11). Entendamos por “especificidad latinoamericana” la necesidad de leer a América Latina desde su concreción, pero no como una mera particularidad o un esencialismo, sino como un proceso histórico que está relacionado con otros procesos en una escala mundial. Dicho en otras palabras, la especificidad latinoamericana es la que rompe con la visión totalizante de una historia lineal que corre por encima de otras obligándolas a alinearse a sus parámetros. Como ya se ha dicho, la crítica de los Estudios Latinoamericanos que no sólo habla *desde y sobre* América Latina, también *para* América Latina. Por tanto, subrayo que la crítica del latinoamericanismo está ubicada en el sentido o la finalidad con la que se construyen sus operaciones de conocimiento. En última instancia, el conocimiento deberá ser útil en función de la propuesta de un proyecto que, partiendo de nuestro presente y en observación de nuestra historia, se lanza por un cambio sustantivo de lo real. De aquí que sea necesario construir un conocimiento no sólo crítico, sino también verídico, razón por la cual las humanidades y las ciencias sociales son fundamentales para emprender dicha labor.

En síntesis, los Estudios Latinoamericanos constituyen comunidades de estudiosos e investigadores que, a nivel internacional, se interesan por explicar la problemática latinoamericana; y, además, tienen la finalidad de ofrecer soluciones útiles, razón por la cual se preocupan más por los dilemas concretos que por determinar su competencia disciplinaria. De manera que este tipo de investigaciones no pretenden elaborar una teoría unitaria ni colocarse al nivel de una disciplina, pues se trata de una comunidad que se preocupa por problemas como el desarrollo y el subdesarrollo, la dependencia y la independencia, entre otras cuestiones. La existencia de una comunidad que reflexiona de manera especializada sobre la región necesita de la visión realizada desde distintas perspectivas, es decir, desde distintos acervos de conocimiento especializados. En otras palabras, es necesario un trabajo conjunto que trascienda los límites disciplinarios².

² Entiéndase por disciplina un conjunto de procedimientos que constituyen una primera garantía de discurso coherente. Las disciplinas científicas serán entonces una serie de normas tanto teóricas como prácticas garante del *status* científico, el cual implica contenidos racionales, sistemáticos, precisos y verificables.

2.

La colección que nos convoca, es por mucho un trabajo diverso, heterogéneo y múltiple, que abarca varias temáticas que se agrupan en ocho tomos que tratan sobre: economía, género, filosofía, democracia, interculturalidad, violencia y migración, geopolítica, y literatura.

El tomo dedicado al pensamiento económico (Fal y Oliveros, 2012), es el que abre la colección, y ello se nota en la introducción, que no solo nos habla del contenido del mismo, sino que además se detiene a reflexión en aquello que le permite articularse con las otras temáticas de la colección, esto es, la necesidad de pensar desde y sobre América Latina. En este tomo, se dedica a indagar en la tradición que hoy domina en la CEPAL, la posibilidad de construir un proyecto alternativo al capitalismo, las economías solidarias, el buen vivir y la autogestión, etc. El tomo sobre género (Buenahora y Rivera, 2012) hace una crítica de la heteronormatividad, y muestra distintos niveles y gradaciones de violencia que se ejercen a través de género, así reflexiona sobre la despatriarcalización, las representaciones del género en la literatura y el cine, la diferencia colonial que atraviesa el género y la raza, la migración y los feminicidios. El tercer tomo (Gómez y Ortega, 2012), trata el pensamiento filosófico, y comienza su disertación en la introducción misma, exponiendo la pertinencia del quehacer filosófico de Nuestra América, pues nos recuerda los debates entre Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy acerca de la existencia de una filosofía latinoamericana, momento en que se muestra la tensión entre lo latinoamericano y lo moderno occidental, para después romper con los límites europeos y darnos paso a la filosofía que se desprende de los pueblos originarios. El tomo dedicado a los problemas sobre la democracia (Alegría y Gamba, 2012), nos ofrece los temas clásicos de la ciencia política, la transición a la democracia de los países latinoamericanos después de las experiencias dictatoriales y el corporativismo en México. El tomo cinco (Campos y Ortiz, 2012), encara las problemáticas de la diversidad cultural, y nos muestra la riqueza que significa la presencia de diferentes culturas, situación que adquiere un tono político cuando se demanda justicia a través de las propias representaciones, aquí se explora el papel de la interculturalidad en los procesos de visibilización del Otro, y los problemas de la construcción identitaria de los pueblos. En el tomo sobre literatura (Correa, 2012), nos habla de la narrativa y la poética latinoamericana a partir de dos ejes, uno de ellos es el de los escritos a propósito de los

proyectos revolucionarios, y el otro, es el de la perspectiva de integración. El tomo séptimo (Mancillas y Reyes, 2012), está dedicado a explorar los procesos de violencia y desaparición forzada en la región, así como los que refieren a la migración, uno de los puntos centrales, es que aborda la violencia que se ha vivido en varios momentos de la historia latinoamericana desde lo simbólico, desde lo que significa desaparecer e invisibilizar. El último de los tomos (Domínguez y Campos, 2012), trabaja sobre los temas referidos a las relaciones internacionales y a la geopolítica, de manera que se ocupa del intervencionismo estadounidense, el impacto de los modelos de desarrollo y las luchas de los pueblos a escala internacional.

El Latinoamericanismo puede hacer frente a esta diversidad temática, gracias a la interdisciplinariedad, en este punto me parece pertinente hacer explícita la advertencia de que hablar de interdisciplinariedad no es sinónimo de la disolución de las disciplinas; por el contrario es a partir de una afiliación disciplinaria aunada a las experiencias de vida lo que permite la formación de una comunidad de investigación alrededor de objetos de estudio concretos que resultan comunes. Incluso las comunidades científicas que se han dicho objetivas no dejan de estar sujetas a los procesos sociales, políticos, económicos y culturales de su época, pues esto es determinante para la validez, pertinencia y actualidad de la investigación y la labor científica. Así, la interdisciplinariedad será aquello capaz de brindar una *apertura de las ciencias sociales* (Wallerstein, 2003)³, ya que gracias a la visión de distintas disciplinas es posible romper con el bloqueo fragmentario del conocimiento, mostrando que la situación histórica es un condicionamiento efectivo de la producción de conocimiento⁴.

Immanuel Wallerstein ubica la dislocación del quehacer disciplinario de las ciencias sociales en 1945, como resultado de cambios dramáticos a nivel internacional, que se van dando tras la Segunda Guerra Mundial.

³ Recordemos que la comisión *Gulbenkian* sostiene que tanto los debates que se han generado al interior de las ciencias sociales desde la década de los cincuenta hasta los setenta, así como las necesidades de una nueva configuración mundial, son el punto de partida para abrir las ciencias sociales

⁴ Wallerstein ubica tres problemáticas a las que hay que hacer frente para lograr dicha apertura. 1) el problema del desencantamiento del mundo, que ha separado al investigador de su investigación, por lo que proponen un “reencantamiento del mundo”, no como un llamado a la mistificación, sino como un llamado a derribar las barreras entre hombre y naturaleza, 2) reinsertar las variables de tiempo y espacio, atendiendo al hecho de que éstas están constituidas socialmente 3) superar las separaciones decimonónicas de las disciplinas.

El primero fue un cambio de la estructura política del mundo: el mundo se divide en dos realidades geopolíticas en pugna (Estados Unidos y la URSS). El segundo es la expansión de la población y sus capacidades productivas, y con ello la ampliación de la escala de todas las actividades humanas, con lo que se generó un crecimiento sustantivo del sistema universitario a nivel mundial. Esta nueva configuración mundial genera la necesidad de privilegiar la utilidad estratégica del conocimiento. Bajo la premisa de que el conocimiento significa control se crean los estudios de área: “La idea básica de los estudios de área era sencilla: un área era una zona geográfica que supuestamente tenía alguna coherencia cultural, histórica y frecuentemente lingüística” (Wallerstein, 2003: 40). Así, este tipo de estudios generan el enfoque *multidisciplinario*, pues comienzan a reunir a estos estadios provenientes de distintas disciplinas que trabajan bajo un objeto de estudio común: América Latina, Medio Oriente, África, Europa Central, Europa Oriental, Europa Occidental, etc. Pero como era de esperarse, las disciplinas, que anteriormente se plantearon desde una delimitación tajante, comienzan a hacerse más flexibles y heterogéneas, en atención a su objeto de estudio. Así, surge la *interdisciplinariedad* con la intención de “rescatar la legitimidad de las disciplinas existentes como para superar a la lógica, cada vez más disminuida, y su separación. Esos últimos pedían una reconstrucción más radical con el objeto de superar lo que percibían como una confusión intelectual” (Wallerstein, 2003; 52).

La interdisciplinariedad cuestiona las fronteras decimonónicas, y da cuenta de situaciones cada vez más específicas, de tal modo que sugieren una reflexión acerca de la efectiva universalidad de sus respuestas. En este marco crecen las tensiones entre universalismo y particularismo, ya que empiezan a ser perceptibles todas aquellas voces que quedaron silenciadas debido a las pretensiones universalistas. Wallerstein reconoce que el universalismo es históricamente contingente, pues se trata de un particular hegemonizado, que encubre la pugna de afirmaciones rivales, y por lo tanto, “es una fuente de poder intelectual” (2003: 66).

De acuerdo a lo anterior Leopoldo Zea (1974) nos advierte no sólo de una asepsia valorativa, sino también de una “asepsia disciplinaria” que acote nuestro horizonte crítico en aras de la adecuación disciplinaria, el cual no nos permite ver los problemas ubicados en la periferia del pensamiento hegemónico, y en la cual nosotros mismos estamos ubicados.

En definitiva, afirmar que el latinoamericanismo es un conocimiento *interdisciplinario*, nos asegura que América Latina –una realidad en sí misma múltiple y compleja– se encuentra bajo los ojos de filósofos, sociólogos, politólogos, geógrafos, críticos literarios, historiadores, antropólogos, economistas, etc. que producen un conocimiento que no será una mera suma de conocimientos, pues éstos se articulan con la intención de dar cuenta de las problemáticas latinoamericanas en toda su complejidad, en función de un proyecto común con la veracidad que ofrece la ciencia. Dicho lo anterior, podemos decir que la interdisciplinariedad contiene necesariamente una crítica a las formas de construcción de conocimiento formales. Cuestiona la organización-separación de las ciencias hecha de forma tajante, que primero separa a la filosofía de las ciencias, después hace la distinción entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, para separarlas por último en función de disciplinas parcializadas (Wallerstein, 2003).

Cuando una comunidad de investigadores provenientes de diversas disciplinas asume problemáticas concretas como su objeto de estudio, adopta por encima de la identidad disciplinaria una identidad dada por la proyección misma de la producción del conocimiento. En pocas palabras, su tarea se orienta hacia la participación activa y política del conocimiento en una realidad concreta. América Latina es entonces para los latinoamericanistas no sólo un objeto de conocimiento, sino también es su base y su objetivo ético-político; es su base porque de acuerdo a una situación específica se establece su horizonte de visibilidad, y es su objetivo pues tiene la intención de incidir en la realidad del presente y del futuro. Recordemos que el latinoamericanismo es, en palabras de Cerutti, “no una disciplina, sino una militancia que exige, para ser eficaz, un gran rigor en la crítica y la autocrítica teórica e ideológica; una gran flexibilidad para moverse a distintos niveles de lenguaje” (1993: 57).

REBECA M. GAYTÁN ZAMUDIO

DOCTORANTE DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRÍA, Henry Allán, y Alexander Gamba Treviño (Coords. 2012), *Los problemas de la democracia en Nuestra América*, México, PPELA-UNAM.
- BUENAHORA Molina, Giobanna y Eloisa Rivera (Coordas., 2012), *Estudios de género en Nuestra América*, México, PPELA-UNAM.

- CAMPOS Ortiz, Tihui, y Margarita Ortiz Caripán (Coordras. 2012), *Diversidad cultural e interculturalidad en Nuestra América*, México, PPELA-UNAM.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago y MENDIETA, Eduardo (eds.) [1998]; *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo poscolonialidad y globalización en debate*. México: University of San Francisco/ Porrua.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GUARDIOLA-RIVERA, Oscar y MILLÁN DE BENAVIDES, Carmen (eds.) [1999]; *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Pensar.
- CERUTTI, Horacio (1993); “Más que nunca nos urge una mística latinoamericana”; en *Estudios Latinoamericanos, hoy*. México: UNAM.
- CORREA Chiarotti, María Guadalupe (Coord., 2012), *Itinerarios y perspectivas de la literatura nuestraamericana*, México, PPELA-UNAM
- CRESPO, Horacio (2005); “En torno a la fundamentación de la historiografía latinoamericana”, en *América Latina, historia, realidad y desafíos*. México: UNAM/ Posgrado en Estudios Latinoamericanos.
- DOMÍNGUEZ, Ricardo, y Fabian Campos (Coords., 2012), *Relaciones internacionales y estudios de geopolítica en Nuestra América*, México, PPELA-UNAM.
- GÓMEZ Arredondo, David y Jaime Ortega (Coords. 2012), *Pensamiento filosófico nuestroamericano*, México, PPELA-UNAM.
- HORKHAIMER, Max (2000); *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- MANCILLAS López, Yolloxochitl, y Rigoberto Reyes Sánchez (Coords., 2012), *Violencia y desaparición forzada y migración en Nuestra América*, México, PPELA-UNAM.
- SÁNCHEZ, Irene y SOSA, Raquel (2004); *América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico*. México: UNAM/ Siglo XXI.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2003); *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- ZEA, Leopoldo (1974); *Dependencia y liberación en la cultura latinoamericana*. México: Ed. Joaquín Mortiz.
- ZEMELMAN, Hugo (2000); *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: COLMEX.

Normas para la recepción de artículos

Los escritos originales *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos* deberán reunir los siguientes criterios:

1. Los trabajos a presentar deberán ser originales e inéditos, además de no haber sido publicados simultáneamente en otra revista.
2. Presentar un tema original o innovador.
3. Contener un enfoque novedoso sobre los temas ya tratados.
4. Presentar temas relativos con la historia, la literatura y la filosofía en América Latina.
5. La metodología utilizada debe ser consistente, implícitamente o explícita y aplicarse al tema.
6. La extensión de cada trabajo debe ser de entre 20 y 30 cuartillas (1,625 caracteres por página, 25 renglones, 65 golpes por línea).
7. Se aceptan artículos escritos en español, portugués, inglés o francés.
8. Los artículos deberán incluir un resumen en español y, también, en inglés, de cien o doscientas palabras cada uno. Además, las *Palabras clave* deberán ser de un máximo de cuatro.
9. Nombre, correos electrónicos y adscripción de autor(es) (institución, departamentos o coordinación a la que pertenece).
10. También, deberá indicar el grado máximo de estudios y su área de especialización.

PRESENTACIÓN DE CONTRIBUCIONES

- El tipo de letra empleado será Times New Roman, 12 puntos para texto, 10 para notas y 11 para la bibliografía.
- El título del artículo deberá estar en letra Times New Roman 12 versal y negrita, con alineación centrada. Los títulos al interior del trabajo se redactarán en negritas, con alineación a la izquierda. Los niveles subsiguientes podrán ser en cursivas.
- Abajo del título deberá aparecer el nombre del autor, alineado a la derecha y en 11 puntos.
- El interlineado del documento será de 1.5 líneas, con una sangría de 1 cm. En cuanto a los epígrafes y resúmenes la interlínea cambia a sencillo. En el cuerpo del trabajo no deben emplearse subrayados ni negritas. En caso de que sea necesario enfatizar alguna palabra, se hará entre comillas o con cursivas. No habrá espacio entre párrafos.
- Si el artículo incluye imágenes, éstas deberán enviarse por separado con su respectivo pie de ilustración en formato JPG y en alta resolución. Deberá indicarse claramente el lugar donde deberán ser colocadas.
- Las referencias bibliográficas se harán abreviadas dentro del texto de acuerdo al modelo (apellido del autor, año de publicación, página/s), por ejemplo: “los poemas

de Calímaco [...] estaban informados por un conocimiento exacto y amplio de la poesía anterior” (Pfeiffer, 1981: 230), en los casos donde el apellido del autor haya sido indicado inmediatamente antes de la referencia, entonces, sólo se incluirá el año de publicación y la(s) página(s) ej. (1981: 230). Cuando la obra citada consta de más de un volumen, se indicará del siguiente modo: (Cervantes, 1981: I, 90).

- La bibliografía se citará al final de cada contribución, con sangría francesa y siguiendo el siguiente esquema:

a) Libros

APELLIDOS, N. (año); *Título del libro*, responsabilidad secundaria. Ciudad: Editorial.

ARREOLA, J. J. (1981); *Bestiario*. México: Joaquín Mortiz.

BRADING, D. (2002); *La Virgen de Guadalupe. Imagen y tradición*, trad. de A. Levy y A. Major. México: Taurus.

b) Volúmenes colectivos

APELLIDOS, N., ed./comp./coord.(año); *Título del libro*, volumen, responsabilidad secundaria. Ciudad: Editorial.

JITRIK, N., dir. (2003); *Historia crítica de la literatura argentina*, v. 2: *La lucha de los lenguajes*, dir. del volumen J. Schwartzman. Buenos Aires: Emecé.

c) PRÓLOGOS, CAPÍTULOS DE LIBROS Y ARTÍCULOS EN VOLÚMENES COLECTIVOS

APELLIDOS, N., “Título del artículo o del capítulo de libro”, en N. y Apellido/s del autor o editor responsable (ed./comp./coord.), *Título del libro o publicación*, responsabilidad secundaria. Ciudad: Editorial, páginas.

PALCOS, A. (2007); “Estudio preliminar”, en E. Echeverría, *El dogma socialista*. La Plata: Terramar, pp. 9-66.

GLANTZ, M. (2006); “Épica y retórica del infortunio”, en J. Pascual Buxó (ed.), *Permanencia y destino de la literatura novohispana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 43-56

d) Artículos en revistas

APELLIDOS, N. (año); “Título del artículo”, en *Título de la revista*, vol, núm. (datos complementarios si los hubiera), páginas.

LEONARD, I. (1937); “An Early Peruvian Adaptation of Corneille’s *Rodogune*”, en *Hispanic Review*, 5, 2 (April), pp. 172-179.

- Los documentos no impresos conservarán el mismo orden y no deberá prescindirse de ninguno de los datos requeridos en cada caso. Sólo debe adicionarse el tipo de soporte y, para los sitios de internet, la dirección electrónica correspondiente.
- Las citas textuales deberán realizarse entre comillas. En el caso de que excedan tres líneas irán en párrafo aparte, con letra Times New Roman, en 11 puntos, sangría a la izquierda de 2 cm. e interlineado sencillo. En ambos casos la referencia bibliográfica se dispondrá entre paréntesis al final de la cita.
- Las notas deberán numerarse en superíndice y se colocarán a pie de página en 10 puntos y con interlineado sencillo. Se reservan para información adicional y las referencias bibliográficas que allí aparezcan deberán seguir el mismo formato utilizado en el cuerpo del artículo (apellido del autor, año de publicación y página/s).
- La bibliografía se ordenará alfabéticamente por autor y, dentro de un mismo autor, cronológicamente. En el caso de tener un mismo autor dos publicaciones en un mismo año, se añadirá una letra al año del siguiente modo:

CRUZ, J. I. de la (1951); *Obras completas I. Lírica personal*, ed., pról. y notas de A. Méndez Plancarte. México: Fondo de Cultura Económica.

_____, (1951b); *El sueño*, ed., prosificación, introd. y notas de A. Méndez Plancarte. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

RESEÑAS

- Se aceptan reseñas de libros publicados recientemente, con temas relativos a la historia, la literatura y la filosofía en América Latina, la extensión será de 8 cuartillas como máximo.

EVALUACIÓN

- Todos los artículos serán sometidos a una valoración editorial preliminar por parte del Comité de Redacción, que se reserva el derecho de determinar si los artículos cumplen con las líneas de interés *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, así como los criterios ya descritos.
- El sistema de evaluación empleado es el sistema de doble ciego (peer review)
- El resultado del proceso podrá ser de tres tipos:

a) Aprobado.

b) condicionado a modificaciones, y

c) Rechazado.

En caso de que el artículo obtenga dos dictámenes positivos, el trabajo podrá ser publicado. Si se recibe un dictamen condicionado tendrá que ser el mismo dictaminador el que decida nuevamente si dicho trabajo es o no aceptado después de

realizadas las correcciones, en el caso de que el dictaminador las haya señalado como indispensables para la aprobación del trabajo.

Los trabajos deberán ser enviados a:

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Edificio G, Planta Baja, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, México, D.F.

Por correo electrónico, en la siguiente dirección:

<mercedes@unam.mx>, <latinoamericanos@posgrado.unam.mx>

Director:

Dr. José Guadalupe Gandarilla Salgado.

Editora:

Mtra. Mercedes Cortés Arriaga.

De Raíz Diversa. Revista
Especializada en Estudios Latinoamericanos,
vol. 3, núm. 6, editada por el Programa de Posgrado
en Estudios Latinoamericanos de la UNAM, se terminó
de imprimir el mes de junio de 2016 en los talleres de
Creativa Impresores S.A. de C.V., calle 12, número 101, local 1,
colonia José López Portillo, Iztapalapa, 09920, México, Distrito
Federal, teléfonos 5703-2241. En su composición tipográfica se
emplearon tipos Minion y Candara. Tipo de impresión offset,
las medidas 17 x 23 cm. Los interiores se imprimieron en papel
cultural de 90 gramos y los forros en cartulina sulfatada
de 14 puntos. La edición consta de 500 ejemplares.

