MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 12

Ciencias Sociales

La Historia en las Ciencias Sociales

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 12
Ciencias Sociales - La Historia en las Ciencias Sociales
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular
Dirección General de Formación de Maestros
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingue

Redacción y Dirección:
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 12 "Ciencias Sociales - La Historia en las Ciencias Sociales"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

Presentación **3**

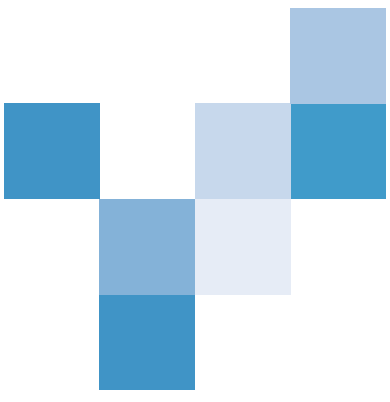
Introducción **5**
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación 6
Criterios de evaluación 6
Uso de lenguas originarias 7

MOMENTO 1. Sesión Presencial **9**
TEMA 1. La enseñanza de la historia en Bolivia 9
Preguntas problematizadoras 9
TEMA 2. Los protagonistas de la historia de Bolivia 17
Preguntas problematizadoras 17
TEMA 3. Construcción de la historia hegemónica 23
Preguntas problematizadoras 23

MOMENTO 2. Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa **30**
I. Actividad de Autoformación 30
II. Actividad de Formación Comunitaria 69
III. Actividad de Concreción Educativa 70

MOMENTO 3. Sesión Presencial de Socialización **75**

Producto de la Unidad de Formación **75**



Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concretice el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- "Formación Descolonizadora", que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema

educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- "Formación Productiva", orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- "Formación Comunitaria", como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- "Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe", que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Introducción

A partir de la Unidad de Formación N° 11 se trabajan aspectos más concretos que orientan la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, a través del desarrollo de los elementos curriculares en las Áreas de Saberes y Conocimientos bajo la perspectiva del sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos.

En la presente Unidad de Formación N° 12 se continúa con el desarrollo de los elementos curriculares del Modelo Educativo relacionados al enfoque de las Áreas. Con esta finalidad, el abordaje de los conocimientos se enmarca en la metodología desarrollada en las anteriores Unidades de Formación que parte de la problematización, en este caso, del Área de saberes y conocimientos y de la propia práctica y experiencia educativa de la maestra y maestro participante; el momento de la problematización está complementado con lecturas de trabajo propuestas en cada uno de los temas (estas lecturas tienen que ser abordadas de manera crítica y reflexiva pues son instrumentos que permiten a la maestra y maestro participante generar su propia reflexión, propuestas y conclusiones, a partir de su experiencia).

Con base en estas orientaciones, las Unidades de Formación de las Áreas de Saberes y Conocimientos están organizadas en tres temas; en cada tema se abordan determinados conocimientos o contenidos del Área que se desarrollan de acuerdo a las orientaciones realizadas en el párrafo anterior. Además la presente Unidad de Formación plantea las orientaciones de trabajo para los momentos de la Sesión Presencial (8 horas), Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) en sus actividades de Formación Comunitaria, Autoformación, Concreción Educativa; Sesión Presencial de Socialización (4 horas) y el Producto.

Si bien las Facilitadoras y Facilitadores poseen formación en alguna especialidad y nivel (primaria, secundaria o inicial), deben abordar su trabajo de manera general; por ello, deben conocer el sentido y la estructura de la Unidad de Formación N° 12 de manera que guíen y orienten adecuadamente la realización de las actividades de la presente Unidad de Formación.

Al inicio de la Sesión Presencial de 8 horas, al presentar la UF N° 12, la o el Facilitador debe explicar con claridad lo siguiente:

1. La importancia de trabajar a través de la problematización de las Áreas y nuestra práctica educativa.

2. El sentido crítico con que debe abordarse las lecturas de trabajo a partir de la problematización del texto de lectura en función de las preguntas propuestas.
3. Las áreas de saberes y conocimientos tienen que trabajarse de modo articulado respondiendo al sentido de los Campos y al enfoque del MESCP.

La **problematización de las Áreas** se trabajará a través de preguntas problematizadoras y otras actividades relacionadas a la práctica educativa de la o el maestro; problematización de los contenidos del área para su apropiación crítica; problematización de los contenidos de las áreas en función de su vínculo con la realidad. Esta forma de abordar los conocimientos o contenidos de las áreas de saberes y conocimientos debe dar lugar al debate, reflexión y discusión sobre los temas planteados en el desarrollo de la Unidad de Formación y plasmarse en la práctica educativa de maestras y maestros en el desarrollo de las clases con las y los estudiantes.

Es necesario profundizar y problematizar las áreas y sus contenidos desde su articulación con las otras áreas de saberes y conocimientos; por ello se plantean actividades que se orientan a esta articulación en el Momento 2 de Concreción Educativa.

Las **lecturas de trabajo** propuestas deben ser abordadas de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben apoyar en la profundización del debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino, son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros aperturen el debate y profundicen el análisis de los temas abordados.

Como se ha indicado en párrafos anteriores estas lecturas deben ser cotejadas con nuestras propias prácticas y experiencias para generar conclusiones, explicaciones e interpretaciones de los temas abordados.

Con base a estas explicaciones e indicaciones metodológicas se iniciará con el desarrollo de la presente Unidad de Formación.

En la Sesión Presencial de 8 horas las maestras y maestros participantes trabajarán organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos; en las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas), será importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa y en Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad se organizará por áreas de saberes y conocimientos o por las CPTEs, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Profundizamos en la comprensión y apropiación crítica de los contenidos o conocimientos del área de Ciencias Sociales, mediante la problematización de nuestras experiencias y prácticas educativas cotejando con lecturas de diferentes autores y promoviendo la cooperación y respeto mutuo, para producir nuestras propias conclusiones o teorías que contribuyan a la transformación de la educación.

Criterios de evaluación

SABER: *Profundizamos en la comprensión y apropiación crítica de los contenidos o conocimientos del área de Ciencias Sociales.*

- Relación de los contenidos con los diferentes aspectos de la realidad.
- Explicación de los temas desde diferentes puntos de vista.
- Utilización de conceptos y categorías de los temas tratados, en el análisis y reflexión de diferentes temas.

HACER: *Mediante la problematización de nuestras experiencias y prácticas educativas cotejando con lecturas de diferentes autores.*

- Reflexión crítica sobre su práctica educativa.
- Análisis comparativo de las formas de enseñanza tradicional y las formas de enseñanza emergentes del MESCP y lecturas realizadas.
- Recuperación crítica de su experiencia como maestro o maestra.

SER: *Promoviendo la cooperación y respeto mutuo.*

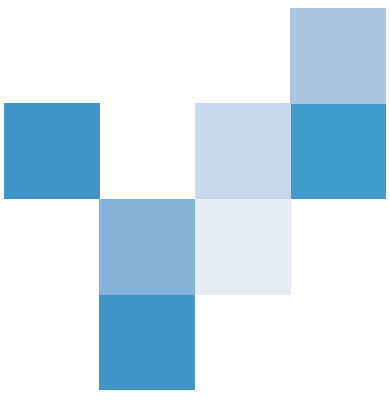
- Colaboración entre participantes.
- Respeto a la opinión de las y los demás participantes.

DECIDIR: *Para producir nuestras propias conclusiones o teorías que contribuyan a la transformación de la educación.*

- Producción de conclusiones emergentes de la confrontación de la experiencia propia y las lecturas realizadas.
- Explicación adecuada de las realidades educativas practicadas de forma tradicional.

Uso de lenguas originarias

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación; de acuerdo al contexto lingüístico, se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.



MOMENTO 1
Sesión Presencial (8 horas)

En esta sesión las y los maestros participantes trabajan organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos y realizan las siguientes actividades. (Sugerimos que cada participante tenga su cuaderno de apuntes para el trabajo a desarrollar).

TEMA 1: La enseñanza de la historia en Bolivia

Preguntas problematizadoras

Las preguntas que tenemos a continuación nos ayudan a reflexionar sobre los temas tratados en cada una de ellas:

- Cuando elaboramos la planificación curricular al inicio de la gestión escolar ¿Cuáles son los contenidos de historia que priorizamos en cada año de escolaridad? y ¿bajo qué criterios son priorizados?

- ¿Qué estrategias metodológicas impuso la escuela para la conservación de la memoria histórica hegemónica? ¿Qué papel juegan los actos cívicos, personajes, monumentos, museos y otros en este proceso?

- ¿Cómo y quiénes han escrito la historia de Bolivia y cuál su intencionalidad?

- ¿Por qué se invisibiliza la participación de las NPIOs y sectores populares en la historia nacional de Bolivia?

Lectura de Trabajo

Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica

Patzi, Félix. (2006). p. 30-40

Otro de los aspectos a estudiar es el problema de la organización de los conocimientos y/o los programas de estudio, ya que en esto también existe una jerarquización visible conforme a las estructuras coloniales en el país. Es a través de los programas de estudio donde se va subjetivando la dominación, o lo que Pe- ter McLaren llama el "encarnamiento de la subjetividad" ya que los cuerpos, dice el autor, como lugares de enunciación y de inscripción cultural nunca son "espacios libres", es un terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstruye el significado. Desde esta perspectiva el cuerpo es concebido como el cara a cara entre individuo y sociedad, como la personificación o la "encamación" de la subjetividad que también refleja la sedimentación ideológica de la estructura social inscrita dentro de ella".

Los contenidos de los programas que se traducen en el currículo, siempre han sido expresiones de la cultura legítima o dominante, donde se muestra escrituras e iconografías no de manera

neutral sino intencionada e impositiva a la vez, pues están orientadas a alentar una identidad nacional basada en la cultura oficial. Los programas educativos son imposiciones de los símbolos de la identidad legítima, donde los contenidos de la dominación pueden efectivizarse mediante la dramatización masiva, como las fiestas cívicas y religiosas, aniversario patriótico, celebraciones históricas constituidas por los acontecimientos fundadores, los héroes que los protagonizaron (Bolívar, Sucre, etc.) y los objetos fetichizados (bandera, escudo de armas, etc.).

Estos son los ritos que escenifican el deseo de repetición y perpetuación del orden.

Bajo esta lógica, tiene razón Canclini cuando dice: "la escuela es un escenario clave para la teatralización del patrimonio. Transmite en cursos sistemáticos el saber sobre los bienes que constituyen el acervo natural e histórico.

Al enseñar geografía se dice qué es y dónde termina el territorio de la nación; en el estudio de la historia se relatan los acontecimientos en que se logró fijar esos límites en lucha contra adversarios externos e internos". En Bolivia no se dice, por ejemplo, que los territorios peruanos, chilenos constituían una estrategia de manejo del control vertical de pisos ecológicos, por lo que la nación donde se habita se ha levantado sobre la base del único territorio fragmentado mediante guerras condenando a muerte a miles de indios.

Los contenidos y los significados de la cultura dominante no se "inculcan' sólo a través de contenidos conceptuales de enseñanza, señala Canclini, sino también mediante celebraciones, festejos, exposiciones y visitas a los lugares míticos, todo un sistema de rituales en el que se ordena, rememora y afianza periódicamente la "naturalidad" de la demarcación que fija el patrimonio originario y legítimo.

De esta manera, se va acostumbrando al indígena a que aprenda a bajarse el sombrero cuando se canta por ejemplo el Himno Nacional, o lo incorpore en sus festejos propios.

En un sistema escolar, es difícil que la colectividad elabore contenidos curriculares de acuerdo a sus intereses y su situación. Esa elaboración siempre la realizan agentes de la cultura legítima que primero velan por los intereses generales, traducidos en el interés nacional, requisito esencial para la reproducción de la clase dominante.

La subjetivación, al fin y al cabo, se concretiza en el disciplinamiento de la conducta individual, uno se obliga a comportarse bajo los códigos de la cultura legítima. Por ello, Melaren dice:

"ser encamado no es sólo apropiarse de símbolos, sino también identificarse con el símbolo del que uno se apropia; es decir, consiste en identificarse uno mismo con el propio símbolo, y también alcanzar una correspondencia entre la posición del sujeto proporcionada por el discurso y el sujeto".

En este sentido, en países con presencia de varias naciones, como Bolivia, el currículo para unos ha de significar el proceso de desclasamiento o desetnización, es decir, el niño indígena conforme aprende los contenidos de la cultura legítima va abandonando al mismo tiempo sus prácticas y habitus colectivos, su visión y división se va moldeando conforme a la visión y división dominante.

Abandona los gustos ancestrales y los sustituye con gustos legítimos, aunque en este proceso no se transforma del todo, siempre queda como una constante la cultura nativa. De esta manera, la identidad se va transformando.

Mediante los contenidos, el sistema escolar va logrando que un indígena niegue su origen y aspire a ser igual que la clase dominante.

A su vez, para la clase dominante, los contenidos curriculares refuerzan su reproducción de clase, pues al incorporarlos se percibe subjetivamente como propietaria de tal cultura superior. A esto es lo que llamamos proceso de enclasamiento. A partir de él se puede reenclasar o reincorporar a la persona que por algún motivo se ha desviado de su cultura. Es el caso de los políticos de izquierda que perteneciendo a la misma casta, se convierten en misioneros o profetas defensores del proletariado, pero que después de un tiempo (generalmente cuando salen ya profesionales) se reenclasan a su clase de origen.

En este sentido, los contenidos van transformando los cuerpos en significantes del estado del poder y de la ley, dice De Certeau. Las escuelas se convierten en lugares de encarnamiento en el sentido que sirven de arenas discursivas en las que las normas de poder social basado en la clase, etnia y discriminación de género son intextualizados en el cuerpo del estudiante, reflejando el amplio cuerpo político de la sociedad en su totalidad."

Así pues, la escuela, mediante los contenidos, convierte al cuerpo en objeto de poder, bueno como dominante o dominado. La cuestión en la escuela es disciplinar el cuerpo.

De este modo, la escuela, a lo largo de los años y desde el momento que se declaró a la educación como universal y gratuita, logró modelar el cuerpo indígena conforme a los cánones europeos, despertar la ilusión de ser burócrata algún día, ya que la simbolización del hombre alfabeto es la persona sentada en la silla y que no realiza trabajo manual o aquel que dirige y vigila desde su puesto burocrático. Esto se puede confirmar con lo que ellos mismos dicen: "acaso has estudiado para ser igual que nosotros" o se puede reflejar cuando un padre le dice a su hijo en aymara "Janiw jumax nayxama laq'a jat'iñmaktati" (tú no puedes rascar la tierra como yo). Los contenidos curriculares siempre han tenido esa orientación, invoca un futuro burocrático, que se legitima además en otros espacios de ritualización denominados Hora Cívica, no hay ni un profesor que convocaba hacia el mejoramiento y/o superación darwiniano, mostraron el desprecio a la vida rural y agrícola. Oigamos una intervención de un director de núcleo:

"Yo les digo a padres de familia y sobre todo a los niños y jóvenes que son futuro del país, la única forma de salir de la pobreza y la ignorancia y para no quedamos igual que nuestros padres es estudiando, porque el estudio es lo único que permitirá llegar algún día a trabajar en mejores condiciones al igual que la gente que vive en la ciudad, ganar bien y si es posible nosotros debemos ser ministros y debemos ocupar cargos importantes en esta sociedad, pero no debemos olvidamos de nuestra gente, debemos siempre recordar de nuestro origen y ayudarles para que ellos también salgan de la ignorancia" (W.P.)

En el educando no sólo se subjetiva un espíritu burocrático y expoliador, sino también un espíritu paternal que debe cumplir en caso que salga profesional. Se le enseña a despreciar todo tipo de

trabajo “campesino” y se le despierta un “amor” por la formación libresca, donde se machaca el alfabeto en un ambiente cerrado, exponiendo al alumno en un recinto frente al silabario. En otras palabras, se elimina la educación indígena que consistía en la transmisión de conocimiento directo en y a través del trabajo, una escuela profundamente productiva y políticamente sin jerarquizaciones.

Desde este punto de vista, la tasa de alfabetización como indicador occidental no implica mejoramiento de la situación social, ya que no repercute directamente en la vida productiva ni social y organizativa de los trabajadores del agro. Como decía Elizardo Pérez, “el alfabeto únicamente no soluciona nada en absoluto”, por lo que el trabajo de los doctores del Desarrollo Humano es pura filosofía libresca y sin creatividad de análisis. Desde esta perspectiva, la alfabetización sólo significa hacer ingresar al domina- do por la fuerza en la lógica del Estado y volverlo dócil ante él, convertirlo en un hombre reglamentado, registrado y domado, en fin, en servidor del Estado.

Entonces, estudiar los contenidos como política de encarnamiento o subjetivación de la dominación sería otra de las temáticas a estudiar dentro la sociología de la educación, es decir, no solamente desde el punto de vista del dominado sino también ver cómo vive el dominante subjetivamente la dominación.

La sociología de la educación como tradición ha visto a la educación -en palabras de Girox- como fábricas, prisiones o almacenes de los oprimidos y terminan por ignorar o minimizar las nociones de resistencia y lucha contra hegemónica. De acuerdo a ello, la sociología no debe observar a la educación sólo como un mecanismo de reproducción de la cultura dominante, sino también los márgenes de resistencia que se dan al interior y fuera del aula, así como las potencialidades emancipatorias que pueden despertar los contenidos del currículo escolar, la misma que puede manifestarse en diversas formas de resistencia con posibilidades de convocar para su transformación.

Gramsci hablaba de la formación de los intelectuales contrahegemónicos. ¿Dónde o en qué espacio se forman generalmente los intelectuales críticos? Sin duda, en los espacios escolares, surgen grupos humanos disconformes con la institucionalidad de la educación.

No todos viven la alienación de la dominación escolar, también se producen respuestas contestatarias al régimen de dominación.

Hasta podríamos decir que el saber leer y escribir ha sido usado por los indígenas para defender sus tierras. También han salido de las universidades intelectuales aymaras que reivindicaron y construyeron la identidad de su nación originaria, a raíz de lo cual surgieron organizaciones políticas con influencia nacional, mientras otros incursionaron en el campo del movimiento sindical. En este sentido, tienen razón Girox y Melaren 14 cuando dicen que el sistema escolar no sólo es la estructura de dominación sino también el espacio donde se gestan, se crean y recrean las resistencias que pueden ser organizadas o “liminales”.

Por eso hay profesores que se dedican a enseñar una teoría crítica y muchos de ellos organizan frentes o partidos políticos de resistencia contestataria.

Son profesores que en muchos casos se van sumergiendo en el movimiento social que pretende alterar el orden social. Si bien obedecen las reglas institucionales de la educación, no se portan sumisos frente a ella pues liberan continuamente luchas en tomo a las relaciones de poder existentes y los significados simbólicos.

Aparentemente, todo sistema escolar puede parecer una total armonía y homogeneización y/o universalización de la cultura legítima, sin embargo, en esta apariencia se esconde una negación sutil, una oposición y resistencia. Esta resistencia se concretiza en juegos, mente los intelectuales críticos? Sin duda, en los espacios escolares, surgen grupos humanos disconformes con la institucionalidad de la educación.

No todos viven la alienación de la dominación escolar, también se producen respuestas contestatarias al régimen de dominación.

Hasta podríamos decir que el saber leer y escribir ha sido usado por los indígenas para defender sus tierras. También han salido de las universidades intelectuales aymaras que reivindicaron y construyeron la identidad de su nación originaria, a raíz de lo cual surgieron organizaciones políticas con influencia nacional, mientras otros incursionaron en el campo del movimiento sindical. En este sentido, tienen razón Girox y Melaren 14 cuando dicen que el sistema escolar no sólo es la estructura de dominación sino también el espacio donde se gestan, se crean y recrean las resistencias que pueden ser organizadas o “liminales”.

Por eso hay profesores que se dedican a enseñar una teoría crítica y muchos de ellos organizan frentes o partidos políticos de resistencia contestataria.

Son profesores que en muchos casos se van sumergiendo en el movimiento social que pretende alterar el orden social. Si bien obedecen las reglas institucionales de la educación, no se portan sumisos frente a ella pues liberan continuamente luchas en tomo a las relaciones de poder existentes y los significados simbólicos.

Aparentemente, todo sistema escolar puede parecer una total armonía y homogeneización y/o universalización de la cultura legítima, sin embargo, en esta apariencia se esconde una negación sutil, una oposición y resistencia. Esta resistencia se concretiza en juegos, formas de comer, vestir, canciones, bailes y/o danzas, cuentos, burlas, etc., etc. Son manifestaciones que rememoran su cultura, se aparan de la cultura legítima para tener su propio espacio de reproducción no aceptada; es el caso de los indígenas que se reproducen como clase y etnia. Entre los ejemplos podemos citar algunos:

Comer:

Juego: El zorro y las ovejas. Este es un juego andino, en que se organiza un grupo de niños que fungen ser ovejas y otro niño actúa de zorro. Se fijan lugares peligrosos donde la oveja debe cuidarse de estar presente, ya que puede ser presa fácil del zorro.

El niño saca de oculto su trigo o kispiña para comer en el recreo. Se oculta del profesor, para no sentirse reprendido, ya que en el aula éste siempre les ha enseñado a comer las comidas distinguidas y por tanto legítimas.

Pedro Ortemala (cuento en forma de burla a los ricos) Pedro es un hombre de bastante sensibilidad social, que siempre defiende a los pobres contra los ricos. Un pasaje del cuento que se transmite en las escuelas rurales es el que sigue:

“Un día, Pedro Ortemala yendo por un camino con su burro flaco, para mucha gente ese burro no era apreciable para nada.

A lo así aparece un cura de la región montando un caballo muy bien cebado. Al ver esto, Pedro planifica una treta u otra de sus burlas para engañar al cura, ya que sabía que este cura exageraba en sacar diezmo a la gente pobre. Por eso, cuando estaba pasando el cura, Pedro lo saluda diciendo: Cómo está padrecito, el cura le responde: Bien, hijo y ¿dónde vas con tu burro horrible! Y Pedro le contesta indicando: es cierto mi burro es flaco y desmembrado, pero así mismo caga oro. Al escuchar eso, el cura se ríe y mofa de Pedro pero al mismo tiempo le entra la inquietud o curiosidad de por qué dice eso Pedro, y en tono sarcástico le dice: ¡a ver, demostrame! Pedro inmediatamente le alza la cola al burro y dice ¡Cague oro! ¡cague oro! Y evidentemente el burro en vez de estiércol cagó oro. Al ver eso, el cura quedó totalmente admirado y llevado por su ambición de tener más dinero no dudó en hacer un canje con su caballo hermoso e inclusive aumentar todo el dinero que tenía en su poder. A mucha insistencia, el Pedro aceptó ya que se trataba de hacer llorar al cura. Al momento del canje, el Pedro dice lo siguiente: No debes mirarme por nada hasta que yo me pierda totalmente; si miras puede que el burro se enoje y ya no cague oro, eso será tu culpa. Así hizo el cura, no miró para nada adónde se fue el Pedro. Al llegar a la iglesia, el cura muy feliz intentó la operación que hizo el Pedro Ortemala, pero el burro ya no cagaba oro, sino bosta, hizo miles de operaciones y nada. El cura se enfadó de la burla que le hicieron y no le quedó más que llorar desconsoladamente por haber perdido todo su dinero y su caballo hermoso. Mientras, lejos de la región, Pedro se reía por haber logrado su objetivo”.

Las resistencias no siempre son conscientes, pueden sólo obedecer a lo que yo denomino lógica práctica, es decir, que debido a hábitos incorporados históricamente sale espontáneamente una visión y acción no reflexionada, que se da en las circunstancias donde se encuentre y se opone a otras prácticas sin darse cuenta ni siquiera de su oposición. De ahí que la escuela o todo el sistema de alfabetización no ha logrado desestructurar plenamente las prácticas nativas y/o indígenas. Por lo tanto la resistencia de más de 500 años no siempre es un acto consciente sino fundamentalmente obedece a la lógica práctica.

Estudiar las resistencias como otro campo de la sociología de la educación no solamente significa investigar aquellas resistencias organizadas, que en Bolivia se traducen en la organización sindical de los maestros (Federaciones y Confederación de Maestros) y en luchas reivindicativas, legítimamente reconocidas por la dominación como expresión de lucha, sino también de estudiar la resistencia entre los estudiantes de la clase trabajadora con raíces indígenas, que rara vez se manifiesta por canales legítimos. La resistencia entre los descontentos y los reprobados -dice Melaren- es más bien a menudo tácita, informal, torpe e inconsciente. Esto se debe -continúa el autor- que enfrentan algo más que un corpus de reglas y preceptos formales: se resisten a la distinción entre la cultura informal “vivida” de las calles y la cultura dominante formal del salón de clase.

La oposición inconsciente entre los maestros, por ejemplo, puede manifestarse en la falta de entrenamiento en ciertos cambios pedagógicos. Tal ha sido el caso de la Reforma Educativa en Bolivia, en la cual los maestros, al no poder aplicar adecuadamente los módulos, retoman a la anterior pedagogía, obstruyendo de esta manera el avance de la reforma.

O cuando los padres de familia quieren ver a sus niños leyendo y escribiendo al finalizar el primero de primaria, mientras la Reforma plantea enseñar y hacer aprender conforme a la evolución cualitativa del niño.

Como vemos, las resistencias no se reducen a una sola polarización de actores Estado -profesores sino es multiforme: Estado- maestros, Profesor-alumno, Padre-alumno, Autoridades- padres, etc. Estamos entendiendo resistencia como la comprende Melaren: "...un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico, "vivido" y que impugna la legitimidad del poder y el significado de la cultura escolar en general y de instrucción en particular (por ejemplo, el programa explícito y el oculto)".

Las resistencias "liminales" siempre tratan de quebrantar las reglas, creando ciertas rupturas del régimen que derivan en pequeñas organizaciones, como pueden ser las pandillas, que actúan creando contra reglas al interior del aula o fuera de ella. Generalmente, estas actitudes son castigadas por la institución educativa, consideradas como actos que transgreden las reglas. Además, las resistencias pueden manifestarse de diversas formas. Melaren menciona:

"En forma de bufonería, la obscenidad, la tomadura de pelo, el alboroto, la disputa abierta, la pelea ocasional, una plétora de murmuraciones antimaestro (generalmente silenciosas o susurradas), la interrupción de la lección con observaciones bruscas, la censura constante a las reglas del salón de clase, las demandas no negociables, sabotear las lecciones mofándose de los maestros, las peleas incesantes, el sarcasmo indiferente, el involucrarse en conversaciones con los compañeros ignorando a los maestros, las obscenidades con una inventiva impresionante y la intransigencia general, características "de la esquina" que amenazan con hacer polvo a los códigos de urbanidad establecidos en el salón de clase".

El rechazo de los diferentes actores a las reglas escolares y políticas educativas varía además de clase en clase. En unas, son muy marcados por el elemento de clase y, en otras, por el elemento étnico.

Unos son más aferrados a la cultura nativa, otros propenden a la libertad individual propiciada por el mundo globalizado.

Estas son algunas vetas que la sociología debería estudiar.

Actividad A

A partir de las respuestas a las preguntas problematizadoras y la lectura presentada, reflexionamos respondiendo a la siguiente pregunta ¿Por qué los contenidos de los planes y programas de estudio legitiman la cultura dominante? y ¿cómo podemos recuperar nuestra identidad cultural en las clases de historia? Anotamos las conclusiones.

Actividad B

Las y los maestros a partir del análisis reflexivo en grupo y las respuestas obtenidas de las preguntas problematizadoras establecemos en el cuadro comparativo las características de la "enseñanza tradicional" frente a la forma de enseñanza propuesta por el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) con el enfoque descolonizador.

Enseñanza tradicional de la historia	Enseñanza de la historia propuesta en el MESCP con el enfoque descolonizador

TEMA 2: Los protagonistas de la historia de Bolivia

Preguntas problematizadoras

Desde la experiencia educativa, organizado en grupos de trabajo, reflexionamos sobre las siguientes preguntas problematizadoras y registramos en el recuadro las respuestas consensuadas.

- En la historia Colonial y Republicana ¿Quiénes fueron los protagonistas principales?

- Sobre la composición social y cultural de la sociedad boliviana ¿cómo reflejan los diferentes textos escolares?

- ¿Cuál es el rol histórico de los protagonistas reconocidos y olvidados (subalternizados) en la historia de Bolivia?

- El indígena como parte de las luchas por la independencia de Bolivia ¿por qué no se los mencionan en los textos oficiales de historia? y ¿Cuál su análisis al respecto?

- ¿Por qué la historia nacional sólo refleja como la sucesión de presidentes? ¿Qué otros protagonistas escribieron la historia?

- ¿Cuáles son los líderes históricos del contexto regional? ¿Quiénes son y quiénes no son mencionados en la historia oficial?

Lectura de Trabajo

"EN 1825 NACIO LA REPUBLICA, PERO MURIO LA REVOLUCION"

Trabajo periodístico de Ma. Elba Gutiérrez
En: Reloj de arena y otras delicias. Comp. Por Juan Carlos Molina, La Paz Bolivia 2000. Edit. BURGOS. P. 27-32

(Este artículo se publicó en la sección "opiniones" del periódico "Ultima Hora" el día viernes 8 de agosto de 1975, al conmemorarse el sesquicentenario de la fundación de la República)

Hace ciento cincuenta años nació la República, allá en Sucre, escenario hoy de los principales actos oficiales de celebración. . . Pero, en realidad la Patria había nacido mucho antes que eso, en la rebeldía de Alonso de Ibáñez que a la cabeza de los "Vicuñas" les disputó a los arrogantes "Vascongados" el derecho a regir el gobierno de Potosí; la Patria que es más un concepto y un sentimiento, había nacido en la rebelión de Alejo Calatayud, en Cochabamba; en la de Oruro, comandada sucesivamente por Juan Vélez de Córdova y Sebastián Pagador que se alzaron por

la restauración del régimen Incaico o, al menos, por un gobierno de indios y mestizos, contra el despotismo español y de sus aliados, los criollos.

La Patria nació con la insurrección de José Gabriel Condorcanqui (el legendario Túpac Amaru) y en su holocausto en Tinta; en los sacrificios de Tomás Catari, de Andrés Túpac Amaru, de Julián Apáza, quien con el nombre de guerra de Túpac Catari encabezó la más grande rebelión india, siendo su objetivo la toma de la ciudad de La Paz, la cual fue sitiada por 40.000 combatientes altiplánicos, durante 109 días...

Estos pronunciamientos francamente anticolonialistas tuvieron lugar entre 1616 y 1781, mucho antes de que las ideas de los enciclopedistas franceses se hubieran materializado en aquel grito de guerra "Libertad... Igualdad.... Fraternidad" que dio por tierra con una de las más antiguas monarquías del mundo y con algunas de las más bellas y mejores cabezas de Francia.

Nuestros indios -los insurrectos de Potosí, Cochabamba, Oruro, Tinta, Chayanta y La Paz- no habían pisado ninguna universidad ni habían leído a los enciclopedistas franceses. Tampoco tenían idea de lo que en esos últimos años del siglo XVIII estaba pasando en los Esta- dos Unidos. No habían oído nombrar ni a Rousseau, ni a Voltaire, ni a Washington, ni a Jefferson... Ellos simplemente sabían, por la tradición oral de sus abuelos, que estas tierras habían pertenecido a sus ante- pasados y que los españoles, y sus aliados los criollos y no pocos mestizos las detentaban sólo por la fuerza… Y deseaban expulsarlos, y regirse por ellos mismos.

Apenas había pasado un siglo de la Conquista del Imperio de los Incas por Francisco Pizarro y el puñado de hombres a caballo y provistos de armas de fuego que lo acompañó en su increíble hazaña, cuando ya los indios comenzaron a reaccionar. Para los españoles la conquista y la fundación de ciudades españolas sóbrelos antiguos caseríos indios había sido empresa relativamente fácil. La sorpresa fue sin duda el elemento fundamental de su éxito. Pero también contó para ese éxito la decadencia en que había caído el Imperio a causa de las guerras intestinas entre los últimos herederos del Inca, Atahualpa y Huáscar.

Tampoco hay que desestimar la desunión que parecía reinar en el territorio del Tahuantinsuyo a la llegada de los españoles. A fin de cuentas, el Imperio de los Incas estaba hecho de pueblos conquistados para quienes la llegada de nuevos conquistadores que iban a conquistar a sus opresores, era quizá una empresa libertaria que había que apoyar. . . Y así, se so- metieron casi pacíficamente, sin dar las batallas que en el Norte les dieron los indios a sus conquistadores anglosajones. No pocos, incluso, colaboraron conos nuevos amos y se prestaron a hacerles de guía a los Adelantados de barba, que, armados de la cruz y la espada, fueron sentando sus reales a lo largo del Continente...

La libertad, la igualdad, la fraternidad son conceptos que sea prenden y se incorporan a la escala de valores sociales de un pueblo sólo con la práctica. Y la sociedad incásica no había sido precisamente una buena escuela para la adquisición, por parte de su pueblo, de estos valores. Por el contrario, la sociedad incásica era profundamente clasista y en ella la libertad, la igualdad y la fraternidad sólo tenían valor relativo para las clases altas que rodeaban al Inca. La gran masa estaba sometida al poder central, a través de una escala jerárquica de funcionarios que hacía

posible el dominio y control absoluto del Inca sobre la población de todas las provincias del Imperio. Algunas instituciones denigrantes de la libertad individual como la "mita" por ejemplo- que consistía en el trabajo gratuito que debían cumplir los indios en las minas por un período anual, no fue invento español. Ya existía en el tiempo de los Incas -a manera de un servicio civil obligatorio, además de la obligación militar que tenían en tiempo de guerra- y los españoles no hicieron otra cosa que adoptarlo y convertirlo en la práctica degradante en que se convirtió la mita, de la misma manera que, en la organización agraria, se instituyó el "pongueaje" al amparo de las "encomien- das" que preveían las leyes de Indias y que después fueron implacablemente combatidas y denunciadas por Fray Bartolomé de las Casas... Reprimidos sangrientamente como lo habían sido los movimientos indigenales de los siglos XVII y XVIII -uno de cuyos líderes, Túpac Amaru, había sido descuartizado por cuatro caballos a cuyas ancas habían sido amarradas las cuatro extremidades del bravo defensor de los derechos del indio americano- sobrevino un período de relativa paz que no duró empero más allá de 1805 en que en La Paz fracasa un movimiento francamente autonomista encabezado ya por don Pedro Domingo Murillo, quien sin embargo, logra lavarse las manos y salvar el pellejo luego de un juicio al que fue so- metido junto con otros conjurados. Sin embargo, para la fecha ya se habían introducido en las aulas de la Universidad de Chuquisaca y de la Academia Carolina las ideas revolucionarias de Francia y de los Estados Unidos. Esos intelectuales, muchos de ellos mestizos de larga tradición, se planteaban el problema de la libertad en términos de derecho natural. Y en cuanto a la igualdad y la fraternidad, ¿cómo podía haberla respecto de quienes regían un país ajeno sólo a título de autoridad y la fuerza? Para los guerrilleros que inmediatamente tomaron los estandartes de lucha de los universitarios de Charcas la consigna no podía ser otra que "Patria... o Muerte".

Patria o Muerte fue en efecto la consigna de don Pedro Domingo Murillo y los conjurados de La Paz en aquel 16 de julio de 1809. Y fue Patria... Porque lograron deponer a las autoridades españolas, quemaron los documentos en los que constaban las deudas y las obligaciones de indios y mestizos respecto del Erario Español, y constituyeron el primer gobierno propio americano, que aunque de vida efímera -pues terminó tres meses más tarde a causa de las sangrienta represión de Goyeneche- sirvió al menos para lanzar al mundo aquella famosa proclama que comienza con aquella conocida frase... "Hasta aquí hemos tolerado una especie de destierro en el seno mismo de nuestra Patria" y que es toda una convocatoria a la libre determinación del Alto Perú...

Y comenzó la guerra de guerrillas que es la expresión más pura de la revolución alto peruana. Largo período que dura casi 10 años durante los cuales sus protagonistas- Manuel Ascencio Padilla y su esposa doña Juana Azurduy, Ignacio Warnes, Vic- torio Manuel García Lanza, Esteban Arze, Betanzos, Camargo, el cura Ildefonso de las Muñecas, Eustaquio Méndez "el Moto" y tantos otros luchan por la revolución más que por la Independencia. Son jefes naturales que con el magnetismo de su personalidad y sus convicciones revolucionarias, logran atraer montoneras de patriotas desposeídos de toda fortuna, mal armados, y hasta hambrientos, dispuestos no sólo a ganar la independencia sino a producir un cambio verdaderamente revolucionario que impusiera en el país el régimen de justicia social por el cual sus predecesores -los revolucionarios indios del siglo XVIII- habían rendido sus vidas.

Para estos líderes de las Republiquetas no existía la Patria engrande que nació después, en 1825. Para ellos Patria era el terruño en que habían nacido, y el de los vecinos que tenían a la distancia

de sus ojos y de sus posibilidades de locomoción. Por esa Patria que la sentían hondo porque era un concepto concreto y no abstracto, abandonaron familias y haciendas para lanzarse a la revolución... Pero resultó extraño; al final de la guerra de los quince años ninguno de ellos, con excepción de José Miguel Lanza- sobrevive al cambio de manos que se produce de los estandartes de la revolución. Los nuevos luchadores por la independencia, a partir de 1820, son ex-realistas pasados a los ejércitos liberta- dores o a los cenáculos de intelectuales e ideólogos de la independencia, que luego se reúnen en la Asamblea Constituyente de 1825 que, por su conformación, ha hecho decir a algún historiador que se trató en realidad de una "Asamblea de Tránsfugas".

En efecto, allí estaba el Dr. José Mariano Serrano, como Presidente de la Asamblea Constituyente, el mismo que hasta poco tiempo atrás se desempeñara como Secretario del General Arenales en Salta... Allí estaba el Dr. Casimiro Olañeta, hasta entonces Secretario de su tío el General don Pedro de Olañeta que fuera el último jefe militar realista en rendir sus armas después de la batalla de Tumusla. Allí estaba también el Dr. José María Urcullo, ex-Auditor general del Ejército del General Olañeta. Y allí estaba también, nombrado por esa Asamblea deliberante como Guardián Civil y Militar de la Asamblea, dentro de la ciudad y sus dependencias, el General don Andrés de Santa Cruz que en 1817, en su calidad de jefe realista se había enfrentado al Moto Méndez en la Batalla de la Tablada, en cuya ocasión cayó prisionero del legendario guerrillero chapaco... En cambio ¿qué era del Moto Méndez en esos momentos? ¿Qué de los demás guerrilleros? Doña Juana- bien lo sabemos- vivía pobremente e ignorada en su casa de Sucre, hasta la cual Bolívar se llegó para rendirle su homenaje.

La Asamblea Constituyente de 1825, reunida por la complacencia del Mariscal de Ayacucho y contra la voluntad del Libertador Bolívar no tenía pues otra mira que la independencia, para ganar la cual no escatimó honras y halagos a los Libertadores... Pero en cambio, se cuidó poco de acoger la legislación ciertamente libertaria y revolucionaria de Bolívar contenida en la Constitución con que aquel regaló al país cuando asumió la presidencia.

Lo que sucedió en aquella memorable asamblea, cuyo sesquicentenario celebramos hoy, fue que se ganó la independencia, pero a costa de la revolución que habían enarbolado los caudillos indios y cuyas banderas habían pasado alas rudas manos de los guerrilleros de las Republiquetas. El poder pasó de mano de los españoles a las de los herederos políticos y filosóficos de éstos, con lo cual la suerte de las grandes mayorías indias no cambió en lo más mínimo hasta nuestros días, como tampoco cambió la suerte de las mayorías negras de África del Sur y Rodesia, al decretar las minorías blancas su independencia respecto de la Corona Británica hace unos 10 años.

Si al rendir nuestro homenaje a los hombres que lucharon por la revolución y la independencia americanas no apuntáramos a las verdaderas motivaciones, aciertos y errores de unos y otros, no estaríamos contribuyendo a la correcta interpretación de nuestra historia ni a la comprensión de los hechos que han determinado el destino aciago que parece se cirniera sobre nuestra Patria.

Es que, como lo dijo ya un escritor, "si la independencia no solevanta sobre el hecho de la justicia económica y social, menguados serán sus resultados". Y menguados han sido los frutos de nuestra independencia política en estos 150 años de vida republicana.

Actividad A

¿Por qué se invisibiliza la participación de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs) en la historia de Bolivia y cuál fue el aporte histórico? Registramos las conclusiones.

TEMA 3: Construcción de la Historia Hegemónica

Preguntas problematizadoras

En equipos de trabajo reflexionamos sobre las siguientes preguntas problematizadoras, desde la experiencia educativa y la visión de la historia, registrando en el recuadro.

- ¿Quienes narran la historia y qué fuentes usan?

- ¿Qué diferencias plantea la historia cíclica frente a la historia lineal? ¿Cómo se manifiesta la escatología en la historia lineal?

- En el análisis histórico ¿Cuál es la influencia ideológica, política, económica y sociocultural que presenta la historiografía[1] boliviana?

- ¿Qué otras fuentes alternativas se pueden tomar en cuenta para la reconstrucción de la historia de nuestros pueblos?

1 La historiografía es una ciencia auxiliar de la historia, que se encarga de las diferentes escuelas historiográficas, esto es, las distintas formas de interpretar la historia que han realizado las distintas escuelas historiográficas.

Lectura de Trabajo

Consideraciones Generales sobre la Historia de Bolivia (1932-1971)

René Zabaleta Mercado. En: AMÉRICA LATINA: HISTORIA DE MEDIO SIGLO.1 -América del sur, 2°edición, Siglo XXI. México. 1979, et al. Coordinación: PABLO GONZÁLES CASANOVA, pp. 74-75

La guerra, desde luego, era evitable. Cualquiera que fuese el grado de abigarramiento de los títulos enseña- dos por las partes, cualquiera el grado de gravedad de los incidentes previos a la guerra misma, en cualquier forma, parece evidente que habría sido posible convenir una solución arbitral. Es una mala política de Estado pensar que la única salida para todo es la imposición total del principio que uno mismo sostiene. ¿Por qué, en efecto, los dos países más pobres de la zona tenían que lanzarse a una aventura tal? Era como si la sintiera una obligación hacia sí mismos, acaso porque suponían que lo único que les quedaba era su honor. La negociación era lo que pedía la lógica pero no eran lógicos los hombres que bebían pensar la negociación. El arbitraje habría sido posible pero sólo si se hubiera tratado de países no sometidos a semejantes presiones emocionales, acumuladas y no racionalizadas jamás. En esto, que parece casi la voluntad de destruirse, algo nihilista y misterioso, quizá donde haya que tentar una explicación no sea en el razonamiento coetáneo a los sucesos sino en la carga que lo condicionaba, es decir, en el fondo histórico de los dos países. Después de todo ¿acaso no es verdad que había sido Asunción el centro de la colonización del Rio de la Plata entero y después, en el tiempo republicano, ya el Paraguay, un país modesto pero también progresista y armónico, comparable en ello al Chile de entonces pero de una manera quizá más saludable? Hay en esto un desencuentro. Los historiadores ven a los países desde la perspectiva del presente y no yerran por fuerza en ello porque la cosa se conoce en su remate; pero cada país, en cambio, se ve a sí mismo con los ojos de su memoria. Que el país como tal estanque su conocimiento en un momento de su pasado o que lo mistifique carece de importancia sustancial porque aquí lo que importa es qué es lo que cree que es. El componente de la memoria colectiva en la ideología es, sin duda, algo más importante de lo que se supone por lo común.

“Otro tanto ocurre cuando se piensa en el virreinato del Rio de la Plata, en teoría el marco de referencia al que debía remitirse Bolivia en cuanto a sus orígenes políticos. Suele darse por sentado que el centro del virreinato estuvo siempre en Buenos Aires. Lo cierto empero es que no fue Charcas que se constituyó con relación al virreinato sino el virreinato que se constituyó fundándose en Charcas. El virreinato de Perú estuvo formado por dos audiencias y la de Charcas reunía las actuales Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay. Ya en el virreinato, cuando se crea otra audiencia en Buenos Aires, en la de Charcas permanecen la mitad de las provincias y la mayor parte de la población. La zona entera, por lo demás, vive de Potosí y se refiere a él.”

Lectura de Trabajo

Historiadores e historia en Bolivia

Luis Antezana E. Producciones CIMA, La Paz-Bolivia, 2013. p. 19-23

El método historiográfico en Bolivia

Algunos estudiosos bolivianos se refirieron a la existencia de los “cronistas” o historiadores en los tiempos del Alto Perú, los mismos que fueron clasificados como Cronistas soldados, cronistas

geógrafos, cronistas legalistas y cronistas religiosos. Casi todos ellos tenían una concepción cristiana del mundo, pero también en ellos se encuentra algunos con tendencias a un materialismo económico o hacia un materialismo geográfico. Sin embargo, en forma general se encuentra que en forma habitual, inconscientemente, fueron materialistas espontáneos y pese que se inclinaban hacia las ideologías religiosas, se mantenían en sus investigaciones sobre un tímido, impreciso materialismo históriconatural. La masa de esos historiadores consideraba que nuestras sensaciones son, en su esencia, imágenes del mundo real.

La metodología histórica en el Siglo XVI era rudimentaria y las fuentes documentales eran los testigos presenciales o los que tenían noticia de algunos hechos; estos últimos Cronistas escribían lo que les dijeron, pero no lo vieron. Al respecto, en todo caso, se debe señalar que los Cronistas de entonces son la fuente más seria y sus textos nos aproximan a la vida material y espiritual del alto Perú. Sobre estos Cronistas el historiador Humberto Vásquez Machicado afirmó que eran "Los signos más remotos de una mentalidad sociológica".

El método historicista en Europa

Mientras en el Alto Perú aparecía esa clase de Cronistas, en los siglos XIX y XX la metodología de la historia era objeto de grandes debates y avances y se interesaron en ella notables filósofos como Hegel, Engels, Carlyle, Taine y otros que pusieron los cimientos para una nueva metodología histórica, pero sin resolver el problema y sin que se defina ninguna de las corrientes.

Al respecto, al principios del siglo XX, un ilustre humanista de gran influencia en la literatura, Anatole France, en todo irónico se refirió a la forma cómo escribir la historia y se propuso investigar "la historia de los pingüinos", en otras palabras la historia del hombre. France opinaba así: "Resulta difícil escribir la historia. Nunca se averigua con certeza de qué modo tuvieron lugar los sucesos; y las incertidumbres del historiador aumentan con la abundancia de documentos. Cuando un hecho es conocido -decía- por una herencia única, lo admitimos sin vacilación.; pero empiezan las perplejidades al ofrecerse varios testimonios del mismo suceso, pues no suele haber manera de armonizar las contradicciones evidentes".

Enseguida agrega: "Hay fundamentos científicos bastante poderosos para decidirnos a preferir tales referencias y a desechar las otras; aunque nunca lo sean para avasallar nuestras pasiones, prejuicios e intereses y vencer la ligereza de la opinión común a todos los hombres graves. Por ese motivo, presentamos constantemente los hechos en forma interesada y frívola.".

Para escribir esa historia de los "pingüinos", France consultó a arqueólogos y paleógrafos, quienes le respondían con indiferencia rayana en el desprecio y que ponían en duda que escribiese sobre asuntos históricos. Al escritor dedujo, entonces, lo siguiente: "Pero, ¿acaso escribimos historia nosotros? ¿acaso nos importa deducir de un escrito, un documento, la menor parcela de vida o de verdad? Limítase nuestra misión a publicar nuestros hallazgos pura y simplemente, letra por letra. La exactitud de la copia nos preocupa y enorgullece. La letra es lo único apreciable y definido; el espíritu no lo es. Las ideas no son más que fantasías. Para escribir la historia se recurre a la vana Imaginación".

Ante semejantes consejos el citado historiador quedó profundamente desanimado, pero se le ocurrió la siguiente reflexión: "Digan lo que digan, existen historiadores: la especie no ha desaparecido por completo; en la Academia de Ciencias Morales se conservan cinco o seis que no se limitan a copiar textos; escriben historias, y no me dirán que sólo una vana imaginación puede consagrarse a este género de trabajo".

Entonces, al día siguiente se fue a casa de uno de esos académicos.

"Vengo, señor mío -le dijo- a solicitar un consejo de su experiencia. Me propongo escribir una historia y no consigo documentarla. "El académico se encogió de hombros y respondió:

"¿Por qué se preocupa de buscar documentos para componer su historia, y no copia la más conocida, como es costumbre? Si ofrece usted un punto de vista nuevo, una idea original, si presenta hombres y sucesos a una luz desconocida, sorprenderá usted al lector, y al lector no le agradan las sorpresas, buscan sólo en la historia las tonterías que ya conoce. Si trata usted de instruirle, sólo conseguirá humillarle y desagradarle, si contradice usted sus engaños, dirá que insulta sus creencias. Los historiadores se copian los unos a los otros; con lo cual se ahorran molestias y evitan que los motejen de soberbios. Imítelos, y no sea usted original. Un historiador original inspira siempre la desconfianza, el desprecio y hasta el hastío de los lectores. ¿Supone usted que yo me vería honrado y enaltecido como lo estoy, si en mis libros de historia hubiera dicho algo nuevo? Y ¿qué son las novedades? ¡Impertinencias!

"Levantóse el académico. Agradeciendo sus bondades, el historiador se despidió, pero el académico insistió:

"Me permito darle un consejo. Si quiere usted que su obra sea bien acogida, no pierda ninguna ocasión de alabar las virtudes que sirven de sostén a las sociedades: el respeto a las riquezas y los sentimientos piadosos, principalmente la resignación del pobre que afianza el equilibrio social. Asegure, caballero, que los orígenes de la propiedad, de la nobleza, de la gendarmería serán tratados en su historia con todo el respeto que merecen semejantes instituciones; propale usted que se halla dispuesto a tomar en con- sideración lo sobrenatural cuando convenga; y así conseguirá la admiración de las personas decentes".

Hasta ahí las opiniones del historiador de la vida de los pingüinos, opiniones que bien pueden servir para referirse a los historiadores bolivianos del siglo pasado que, en casi todos los casos, utilizaron esos consejos para escribir la historia de Bolivia y así fueron objeto no sólo de respeto sino de admiración general. Esos historiadores copiaron a algunos escritores tradicionalistas y los que les siguieron se copiaban los unos a los otros. No eran historiadores originales, ni mucho menos y, en esa forma, dejaron una sucesión de mentiras y tonterías que se enseñaron y enseñan en escuelas, colegios, institutos y universidades. Es más, políticos y politiqueros las convirtieron en verdades absolutas y, más aún las pusieron en aplicación desde el gobierno.

Las investigaciones en Bolivia

La investigación y estudio de la historia son objeto de antigua preocupación en Bolivia. Notables historia- dores han hecho observaciones y críticas al respecto. Charles Arnade afirmó: "La historiografía boliviana se caracteriza por dos rasgos fundamentales: Primero, los verdaderos historiadores -como nosotros los entendemos- individuos que usan recursos los primarios, que trabajan en los archivos y dan a conocer estos expedientes en sus escritos, son extremadamente pocos. Estos giran alrededor del gigante de la historia boliviana, Gabriel René Moreno (1836-1908)... La segunda, que en Bolivia hay superabundancia de historia social e interpretativa, basada en recursos históricos secundarios. Esta historia es pobre fundada en recursos siempre incorrectos, pero poseedora de un profundo significado político, pues ha moldeado una nueva estructura económica y social en Bolivia".

Cuando Gabriel René Moreno llegó a Chile, algunos historiadores de ese país ya habían adoptado el sistema de "ad narrandum", aconsejado por Andrés Bello, consejo que consistía en lo siguiente: "Se trata de saber si el método "ad probandum" o, más claro, el método que investiga el íntimo espíritu de los hechos de un pueblo, la idea que expresa el porvenir que camina" es preferible al sistema de "ad probandum". (...) "¿Por cuál de los métodos -continuaba Bello- deberá principiarse para escribir nuestra historia? ¿Por el que suministra los antecedentes o por el que deduce las consecuencias? ¿Por el que aclara los hechos o por el que los comenta o resume?" -interrogantes que también ahora preocupan y debaten en la Academia Boliviana de Historia Militar.

Andrés Bello continuaba razonando de la siguiente manera sobre la forma de escribir la historia: "Cuando el público está en posesión de una masa inmensa de documentos y de historias, puede muy bien el historiador que emprende un nuevo trabajo sobre esos documentos e historias, adoptar el método del encadenamiento filosófico, como lo ha hecho Guizot...". (...) Pero, cuando la historia de un país no existe, sino en documentos incompletos, esparcidos, en tradiciones vagas, que es preciso compulsar y juzgar, el método narrativo (ad narrandum) es obligado. Cite el que niegue una sola historia general o especial que no haya principiado así".

Bello concluía con estas palabras: "Es preciso, además, no dar demasiado valor a nomenclaturas filosóficas; generalizaciones que dicen poco o nada por sí mismas al que no ha contemplado la naturaleza vi- viente en las pinturas de la historia o si se puede a los historiadores primitivos y originales. No hablemos aquí de nuestra historia solamente, sino de todas (...) Bebed en las fuentes; a lo menos en los raudales más cercanos a ellas. El lenguaje de los historiadores originales, sus ideas, hasta sus preocupaciones y sus leyendas fabulosas son una parte de la historia y no la menos instructiva y verídica. ¿Queréis por ejemplo, saber qué cosa fue el descubrimiento y conquista de América? Lee del diario de Colón, las cartas de Pedro de Valdivia... os dirán mucho más que Soliz y Robertson. Interrogad a cada civilización en sus obras; pedid a cada historiador sus garantías. Esa en la primera filosofía que debemos aprender de la Europa".

Gabriel René Moreno quedó bajo la influencia de Andrés Bello en la crítica literaria. Bello murió en 1876 y Moreno fue encargado de publicar sus "Obras Completas", pero no pudo realizar esa tarea. René Moreno, sin embargo, continuó utilizando el método y concepción históricos de Bello y trece años después criticaba al historiador boliviano, Cortez, y sosteniendo que "Conviene

entonces que el historiador, al afirmar un hecho más o menos importante, al emitir un juicio o al hacer tal o cual deducción, indique los testimonios en que se funda, citando en notas ilustrativas los documentos impresos o manuscritos, públicos o privados, los datos orales o tradicionales, etc. que haya tenido a la vista...(...) Por ese medio, no sólo se pone al lector en el caso de juzgar, si se quiere, las cosas por sí mismo, sino que facilita el camino de las investigaciones presentes y ulteriores, y se abren las puertas a importantes rectificaciones y aclaraciones y a una luminosa y concienzuda crítica histórica".

Actividad A

Desde nuestra experiencia y las lecturas presentadas reflexionamos y explicamos:

- ¿Qué estrategias metodológicas utiliza la historia oficial para conservar la memoria hegemónica de la dominación?

- ¿Cómo se puede trabajar la memoria histórica y cuál su importancia en la aplicación del trabajo de aula?

MOMENTO 2

Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las CPTEs (Comunidades de Producción y Transformación Educativa). A él corresponden las actividades de Formación Comunitaria, de Autoformación y las de Concreción Educativa.

I. Actividades de Autoformación

En la autoformación cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación. Se sugiere realizar acciones que vayan en favor de ese cometido; para ello, se toman las lecturas complementarias orientadas a los tres temas tratados en la presente.

Lectura obligatoria del Área Ciencias Sociales

Kosetteck, Reinhart (2004) historia/Historia. Editorial Trotta. S.A., Madrid

A continuación se trabajan las lecturas complementarias de nuestra área de saberes y conocimientos a partir de la problematización de los temas trabajados en esta Unidad de Formación.

Lecturas de trabajo para el Tema 1

Orden y memoria

Norbert Lechner En: Museo, memoria y nación. Sánchez Gonzalo y Ma. Emma Wills (Comp.) Ministerio de Cultura, Bogotá. 2000. p. 70-72

La Sacralización de la Historia

En el siglo XIX el pasado es abordado de dos maneras muy distintas. A la par que la historia tiene un notable progreso como ciencia y disciplina institucionalizada en las universidades, tiene lugar una sacralización del pasado. No se constituye una memoria nacional sobre la base de simples datos históricos; es necesaria una simbolización delo ocurrido. Es lo que aportan los monumentos y museos nacionales. Ellos ofrecen una escenificación del pasado; no sólo una relectura del pasado, sino una interpretación consagrada. Pretenden fijar lo que es la historia común y atar la identidad nacional a la memoria de ese pasado común. Se trata de una operación delicada; nada menos que de rehacer la historia en miras de los retos del presente. Construir una historia nacional implica "limpiarla" de toda encrucijada, eliminar- las alternativas y las discontinuidades, retocar las pugnas y tensiones, redefinir los adversarios y aliados, de modo que la historia sea un avance fluido que, como imagen simétrica, anuncia el progreso infinito del futuro. La "historia oficial" no se deja establecer por decreto y así las disputas del pasado pueden perdurar hasta el presente. No obstante, a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, las políticas de la memoria han sido exitosas en transmitir de generación a generación una idea bastante compartida acerca de "quiénes somos" y vincular esa memoria a cierta idea de "lo queremos y debemos ser".

Entre las estrategias destinadas a transformar datos históricos en símbolos de la memoria nacional, Assmann subraya tres rasgos. En primer lugar, la repetición. Se memoriza mediante repetición. El calendario de las fiestas nacionales y su conmemoración ritual año tras año van asentando en la memoria colectiva ciertas fechas constitutivas de lo común. Y se procura que las iniciativas del presente se vuelvan memorables a través de su coincidencia con las fechas ya consagradas del pasado.

En segundo lugar, la sobre proyección. Se suelen elegir aquellas fechas y figuras simbólicas del pasado que permiten realzar el presente. La coyuntura actual es sobrepuesta a determinada constelación histórica con el fin de aprovechar su arraigo en la memoria colectiva para envolver la actualidad, generalmente banal, en un aura cuasi mítica. Un ejemplo temprano de tal monumentalización del presente lo ofrece México. Y no me refiero sólo a la identificación con el grandioso pasado precolombino que pone en escena el Museo Antropológico. Bernand y Gruzinski relatan en su Historia del Nuevo Mundo un hecho curioso: en 1539, apenas consolidada la conquista española del imperio azteca, se representa en la plaza mayor de México un espectáculo en el cual participan los invasores junto con miles de indígenas: la conquista de Rodas, escenificación de la lucha de los cristianos contra los turcos. Y en el mismo año y con la misma temática, en Tlaxcala, franciscanos e indios ponen en escena La conquista de Jerusalén, donde los indios disfrazados como turcos terminan por aceptar el bautismo. “Montados sólo 20 años después de la conquista del país, esos espectáculos traducen el afán de convertir a América en una réplica de Europa. La distribución a los indios de los papeles de europeos inscribe en la costumbre, los gestos y los cuerpos la forma de una realidad lejana, exótica; más allá, intenta insuflar en los espíritus y más aún en las imaginerías de las poblaciones vencidas los sueños y las obsesiones que caracterizan a las sociedades del siglo XVI: la cruzada, la conversión, la lucha en adelante planetaria de la cristiandad contra el islam” (1995, 322).

En tercer lugar, la vinculación entre fechas y figuras de diversas épocas. Mientras que la historiografía está inserta en secuencias cronológicas, la política de la memoria se apoya en grandes saltos. El evento del pasado es sacado de su contexto histórico y transformado en un mito atemporal que legitima las metas políticas del presente. En especial, el vínculo con las luchas y los próceres de la independencia es un recurso habitual a la hora de exorcizar las dificultades que enfrenta el país en la actualidad.

El papel de los monumentos y museos nacionales se inserta en dichas estrategias. Suelen ser formas de instrumentalizar la historia en función de los objetivos políticos del presente. El museo nacional permite vincular la identidad nacional a un pasado común y derivar de esa memoria común la responsabilidad por el futuro del país. No se trata pues de una mirada estática a un pasado lejano y, por así decir, congelado en el tiempo. Se pretende, por el contrario, una interpretación actualizada en miras del futuro. La retrospectiva incluye una prospectiva; habla tanto de lo que fue como de lo que debería ser. La memoria del pasado obtiene su sentido profundo de lo que con lleva como reivindicación de futuro. No tendría sentido el museo o monumento si existiera efectivamente lo que se invoca. Precisamente porque existe una discrepancia entre el ser y el deber ser, el museo nacional está llamado a colmar esa brecha. Más tal carrera contra el tiempo suele estar perdida de antemano; en particular, cuando el tiempo se acelera. La distancia entre el momento en que se decide la construcción de un museo o monumento y la fecha en que está accesible al público tiende a ser tal que el “lugar de memoria” termina carcomido por

el paso del tiempo y la emergencia de nuevos retos y códigos interpretativos. Lo que había sido concebido como encarnación de lo duradero llega a ser un testimonio de lo pasajero.

Exclusión, memoria y luchas políticas

Elizabeth Jelin. En: Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización. Daniel Mato (Comp). Buenos Aires CLACSO. 2001, p. 100-103

Los vehículos de la memoria: fechas, conmemoraciones y lugares

Una primera ruta para explorar los vehículos de la memoria consiste en mirar las fechas, los aniversarios y las conmemoraciones. Algunas fechas tienen significados muy amplios y generalizados en una sociedad, como el 11 de setiembre en Chile o el 24 de marzo en Argentina, fechas en que ocurrieron los golpes que instalaron las dictaduras militares (en 1973 en Chile, en 1976 en Argentina). Otras pueden ser significativas en un nivel regional o local, y otras pueden ser significativas en un plano más personal o privado: el aniversario de una desaparición, la fecha de cumpleaños de alguien que ya no está.

En la medida en que hay diferentes interpretaciones sociales del pasado, las fechas de conmemoración pública están sujetas a conflictos y debates. ¿Qué fecha conmemorar? O mejor dicho, ¿quién quiere conmemorar qué? Pocas veces hay consenso social sobre esto. El 11 de setiembre en Chile es claramente una fecha conflictiva. El mismo acontecimiento –el golpe militar– es recordado y conmemorado de diferentes maneras por izquierda y derecha, por el bando militar y por el movimiento de derechos humanos. Además, el sentido de las fechas cambia a lo largo del tiempo, a medida que las diferentes visiones cristalizan y se institucionalizan, y a medida que nuevas generaciones y nuevos actores les otorgan nuevos sentidos.

Las fechas y los aniversarios son coyunturas de activación de la memoria. La esfera pública es ocupada por la conmemoración, el trabajo de la memoria se comparte. Se trata de un trabajo arduo para todos, para los distintos bandos, para viejos y jóvenes, con experiencias vividas muy diversas. Los hechos se reordenan, se desordenan esquemas existentes, aparecen las voces de nuevas y viejas generaciones que preguntan, relatan, crean espacios intersubjetivos, comparten claves de lo vivido, lo escuchado o lo omitido.

Estos momentos son hitos o marcas, ocasiones cuando las claves de lo que está ocurriendo en la subjetividad y en el plano simbólico se tornan más visibles, cuando las memorias de diferentes actores sociales se actualizan y se vuelven “presente”. Aún en esos momentos, sin embargo, no todos comparten las mismas memorias. Además de las diferencias ideológicas, las diferencias entre cohortes –entre quienes vivieron la represión en diferentes etapas de sus vidas personales, entre ellos y los muy jóvenes que no tienen memorias personales de la represión– producen una dinámica particular en la circulación social de las memorias.

También están las marcas en el espacio, los lugares. ¿Cuáles son los objetos materiales o los lugares ligados con acontecimientos pasados? Monumentos, placas recordatorias y otras marcas son las maneras en que actores oficiales y no oficiales tratan de dar materialidad a las memorias. Hay también fuerzas sociales que tratan de borrar y de transformar, como si al cambiar la forma y la función de un lugar, se borrara la memoria.

Hay controversias y conflictos políticos acerca de monumentos, museos y memoriales en todos lados, desde Berlín hasta Bariloche. Se trata de afirmaciones y discursos, de hechos y gestos, una materialidad con un significado político, 101 Elizabeth Jelin colectivo y público. Estas marcas territorializadas son actos políticos en, por lo menos, dos sentidos: porque la instalación de las marcas es siempre el resultado de luchas y conflictos políticos, y porque su existencia es un recordatorio físico de un pasado político conflictivo, que puede actuar como chispa para reavivar el conflicto sobre su significado en cada nuevo período histórico o para cada nueva generación.

Las luchas por los monumentos y recordatorios se despliegan abiertamente en el escenario político actual del país y de la región. Se trata de iniciativas generadas desde los organismos de derechos humanos, con el apoyo de organizaciones sociales diversas (sindicatos, cooperadoras escolares, asociaciones profesionales, organizaciones estudiantiles). Se promueve todo tipo de actividades: los familiares y amigos publican avisos recordatorios en los diarios, se publican libros, se proponen nombres recordatorios para plazas o calles. Las organizaciones de la sociedad empujan, promueven, piden. Por supuesto, hay variaciones importantes en la intensidad y la constancia de estas propuestas, entre países, entre regiones, entre grupos sociales. Pero cuando se llega al nivel del estado –sea el gobierno local y mucho más en el plano del gobierno nacional– por lo general se pone en evidencia una relativa ausencia de voluntad política o de una política activa de la memoria. De hecho, hay muy pocos casos en los que las iniciativas para preservar lugares de la represión, para rememorar de manera pública y colectiva el sufrimiento, contaron con el apoyo o el patrocinio gubernamental. Sin embargo, los actores sociales siguen insistiendo.

Tomemos un par de ejemplos del destino de lugares y espacios donde ocurrió la represión, de los campos y cárceles de las dictaduras. En algunos casos, el memorial físico está allí, como el Parque de la Paz en Santiago, en el predio que había sido el campo de detención y tortura de la Villa Grimaldi durante la dictadura. La iniciativa fue de vecinos y activistas de los derechos humanos, que lograron detener la destrucción de la edificación y el proyecto de cambiar su sentido (iba a ser un condominio, pequeño “barrio privado”). También está lo contrario, los intentos de borrar las marcas, destruir los edificios para no permitir la materialización de la memoria, como la cárcel de Montevideo convertida en un moderno centro de compras, quizás el caso más ilustrativo. De hecho, muchos intentos de transformar sitios de represión en sitios de memoria enfrentan oposición y destrucción, como las placas y recordatorios que se intentaron poner en el sitio donde funcionó el campo de detención El Atlético, en el centro de Buenos Aires (Jelin y Kaufman, 2000).

Estos lugares son los espacios físicos donde ocurrió la represión dictatorial. Testigos innegables. Se puede intentar borrarlos, destruir edificios, pero quedan las marcas en la memoria personalizada de la gente, con sus múltiples sentidos. ¿Qué pasa cuando se malogra la iniciativa de ubicar físicamente el acto del recuerdo en un monumento? ¿Cuándo la memoria no puede materializarse en un lugar específico? La fuerza o las medidas administrativas no pueden borrar las memorias personalizadas. Los sujetos tienen que buscar entonces canales alternativos de expresión. Cuando se encuentran bloqueados por otras fuerzas sociales, la subjetividad, el deseo y la voluntad de las mujeres y hombres que están luchando por materializar su memoria, se ponen claramente de manifiesto de manera pública, y se renueva su fuerza o potencia. No hay pausa, no hay descanso, porque la memoria no ha sido “depositada” en ningún lugar; tiene

que quedar en las cabezas y corazones de la gente. La cuestión de transformar los sentimientos personales, únicos e intransferibles, en significados colectivos y públicos, queda abierta y activa. La pregunta que cabe aquí es si es posible "destruir" lo que la gente intenta recordar o perpetuar. ¿No será que el olvido que se quiere imponer con la oposición/represión policial tiene el efecto paradójico de multiplicar las memorias, y de actualizar las preguntas y el debate de lo vivido en el pasado reciente?

Actividad 1

A partir de las lecturas, reflexionamos respondiendo a la siguiente pregunta ¿Cómo podemos interpretar el significado histórico de los monumentos, las fechas, conmemoraciones (actos cívicos) y lugares en la práctica de la y el maestro de historia en la Escuela actual? Registramos las conclusiones.

Lectura de Trabajo

"El sentido de la Historia"

Luis Villoro. En: Historia Universal, Compilador Gómez Navarro et al., Serie AWLI. México. 1998. p. 397

La historia nacería, pues, de un intento de comprender y explicar el presente acudiendo a los antecedentes que se presentan como sus condiciones necesarias. En este sentido, la historia admite que el pasado da razón del presente; pero, a la vez, supone que el pasado sólo se describe a partir de aquello que explica: el presente. Cualquier explicación empírica debe partir de un conjunto de hechos dados, para inferir de ellos otros hechos que no están presentes, pero que debemos suponer para dar razón de los primeros. Así también en la historia. El historiador pensará, por ejemplo, que el Estado actual puede explicarse por sus orígenes, pero si se propone es justamente porque ese Estado existe, en el presente, con ciertas características que plantean preguntas; y son esas preguntas las que incitan a buscar sus antecedentes. El historiador tiene que partir de una realidad actual, nunca de una situación imaginaria; esto es lo que separa su indagación de la del novelista, quien también, a menudo, escudriña en el pasa- do. Quiero esto decir que, a la vez que el pasado permite comprender el presente, el presente plantea interro-

gantes que incitan a buscar el pasado. De allí que la historia puede verse en dos formas: como un intento de explicar el presente a partir de sus antecedentes pasados, o como una empresa de comprender el pasado desde el presente. Puede verse como "retrodicción", es decir, como un lenguaje que infiere lo que pasó a partir de lo que actualmente sucede. Esta observación podría ponernos en la pista de una motivación importante de la historia.

El historiador, al examinar su presente, suele plantearle preguntas concretas. Trata de explicar tal o cual característica de su situación que le importa especialmente, porque su comprensión permitirá orientar la vida en la realización de un propósito concreto.

Lectura de Trabajo

"De la múltiple utilización de la Historia"

Luis González

En: Historia universal. Compilador Gómez Navarro et al., Serie AWLI. México. 1998. p. 397-399

Cuando iniciaba la carrera de historia en El Colegio de México parientes y amigos me preguntaban ¿para qué sirve lo que estudias? Como yo no sabía contestar paraqué servía una de las profesiones más viejas y hermosas del mundo, pues la había escogido por mera afición al cuento o discurso histórico, sondeaba a mis ilustres profesores sobre la utilidad de estudiar "lo que fue" para la vida comunitaria de hoy. El maestro Ramón Iglesias decía: "No creo que el historiador pueda jugar un papel decisivo en la vida social, pero sí un papel importante. La historia no es puramente un objeto de lujo." Recuerdo vagamente que al doctor Silvio Zavala no le caía bien la pregunta aunque siempre la contestaba con la fórmula de Dilthey: "sólo la historia puede decir lo que el hombre sea". Historia=Antropología. El maestro José Miranda sentenció en uno de sus arranques de escepticismo: "El conocimiento histórico no sirve para resolver los problemas del presente; no nos inmuniza contra las atrocidades del pasado; no enseña nada; no evita nada; desde el punto de vista práctico vale un comino." Para él la historia era un conocimiento legítimo e inútil igual que para don Silvio.

Vino enseguida la lectura de tratados sobre el conocimiento histórico y el encuentro con las proposiciones siguientes: "La historia es maestra de la vida (Cicerón). "El saber histórico prepara para el gobierno de los estados" (Polibio). "Las historias nos muestran cómo los hombres viciosos acaban mal y a los bue- nos les va bien" (Eneas Silvio). "Los historiadores refieren con detalle ciertos acontecimientos para que la posteridad pueda aprovecharlos como ejemplos en idénticas circunstancias" (Maquiavelo). "Desde los primeros tiempos se le ha visto una utilidad al saber del pasado: la de predecir e incluso manipular el futuro" (Lewis). "Escribir historia es un modo de deshacerse del pasado" (Goethe). "Si los hombres conocen la historia, la historia no se repetirá" (Brunschvigg). "Quienes no recuerdan su pasado están condenados a repetirlo" (Ortega). "La recordación de algunos acaeceres históricos puede ser fermento revolucionario" (Chesneaux). "El estudio de la historia permitirá al ciudadano sensato deducir el probable desarrollo social en el futuro próximo" (Childe).

Una praxis profesional pobre, pero larga y cambiante me ha metido en la cabeza algunas nociones de Pero Grullo: hay tantos modos de hacer historia como requerimientos de la vida práctica. Sin menoscabo de la verdad, pero con miras a la utilidad, hay varias maneras de enfrentarse al

vastísimo ayer. Según la selección que hagamos de los hechos conseguimos utilidades distintas. Con la historia anticuaria se consiguen gozos que está muy lejos de deparar la historia crítica. Con ésta se promueven acciones destructivas muy distantes a las que fomenta la historia reverencial o didáctica. Mientras las historias que se imparten en las escuelas proponen modelos de vida a seguir, la historia que se autonombra científica asume el papel de explicar el presente y predecir las posibilidades del suceder real. Cada especie del género histórico es útil a su manera. Según la porción de la realidad que se exhume será el provecho que se obtenga. Un mismo historiador, según el servicio que desee proporcionar en cada caso, puede ejercer las distintas modalidades utilitarias del conocimiento histórico. También es posible y deseable hacer historias de acción múltiple que sirvan simultáneamente para un barrido y para un regado, para la emoción y la acción, para volver a vivir el pasado y para resolver problemas del presente y del futuro. Lo difícil es concebir un libro de historia que sea sólo saber y no acicate para la acción y alimento para la emoción. Quizá no exista la historia inútil puramente cognoscitiva que no afecte al corazón o a los órganos motores.

Actividad 2

¿Cómo y quiénes deben darle sentido a la historia de Bolivia para descolonizarnos? Registramos las conclusiones.

Actividad 3

Reflexionamos dialogando críticamente sobre el sentido de la enseñanza y aprendizaje de la historia en el enfoque descolonizador del MESCP del Estado Plurinacional. En función de las preguntas problematizadoras. Si emergiera, en esta actividad, alguna otra problemática, incluir la misma como pregunta con su respectiva respuesta.

¿Qué elementos debemos tomar en cuenta para construir la historia en el nuevo enfoque Sociocomunitario Productivo?	
¿Señale algunas estrategias metodológicas para implementar en la enseñanza de la historia?	

¿Qué historia debemos investigar, estudiar y enseñar?	

Lecturas de trabajo para el Tema 2

ANEXO ACERCA DE LA MEMORIA COLECTIVA

Peter Burke (1) En: Historiadores e historia en Bolivia Luis Antezana. Producciones CIMA. 2013. P. 35-37

Otra forma de aproximarse a las funciones de la memoria colectiva es preguntarse por qué algunas culturas parecen más propensas a recordar el pasado que otras. Es un lugar común contrastar el interés chino por su pasado con la tradicional indiferencia india hacia el suyo. En Europa también se aprecian contrastes similares. Pese a su reverencia por la tradición y a la importancia que otorgan a "la herencia nacional", la memoria colectiva de los ingleses es relativamente corta. Lo mismo se ha dicho de los norteamericanos -especialmente, por un penetrante observador francés, Alexis de Tocqueville. Los irlandeses y los polacos, de otra parte, tienen memorias colectivas relativamente largas. En Irlanda del Norte aún se puede ver en las paredes dibujos de Guillermo III a caballo con la inscripción "Re- cuerda 1690". En el sur de Irlanda la gente se siente aún tan agraviada por lo que hicieron los ingleses en su país en la época de Cronwell como si hubiera sido ayer. En palabras del obispo norteamericano Fulton Sheen: "Los británicos nunca lo recuerdas; los irlandeses nunca lo olvidan". En Polonia, la película Cenizas (1965) de Andrej Wajda, una adaptación de una novela clásica de 1904 sobre la legión Polaca en el ejército de Napoleón, provocó una controversia nacional sobre lo que Wajda presentaba como un fútil heroísmo de la Legión. Por el contrario, en Inglaterra, en la misma época, La carga de la caballería ligera (1968) de Tony Richardson se consideraba poco más que una película costumbrista. Los ingleses prefieren olvidar. Adolecen -o quizá disfrutan- de lo que se ha denominado "amnesia estructural". Como éste es el opuesto complementario del concepto "memoria colectiva", en adelante lo denominaré "amnesia colectiva". ¿Por qué hay un contraste tan marcado en la actitud hacia el pasado en las diferentes culturas? Con frecuencia se dice que la historia la escriben los vencedores. También podría decirse que la olvidan los vencedores. Ellos pueden permitirse olvidar, mientras que los derrotados no pueden olvidar lo que ocurrió y están condenados a cavilar sobre ello, a revivirlo y a pensar en lo diferente que habría podido ser. Asimismo este fenómeno podría explicarse en términos de sus raíces culturales. Cuando estas se poseen, uno puede permitirse darlas por supuestas, pero cuando se pierden se siente la necesidad de buscarlas. Los ingleses y los polacos han sido desarraigados: sus países divididos. No es extraño que les obsesionase su pasado (...), ofrecen ejemplos particularmente claros del uso del pasado, de la memoria colectiva y del mito para definir la identidad. El fin de recordar 1690(desde una perspectiva determinada o de rememorar el 12 de julio o de volar la columna a Nelson en Dublín -como hizo el IRA en 1966- o reconstruir el viejo centro de Varosvia, después que los alemanes lo volaron -como han hecho los polacos después de 1945- seguramente es decir quiénes somos y distinguirnos de "ellos". (...) Es importante preguntarse ¿quién quiere que alguien recuerde qué y por qué? ¿A quién pertenece la versión del pasado que se registra y preserva? Las disputas entre historiadores que presentan relatos opuestos del pasado a veces reflejan conflictos sociales más amplios y profundos. Un ejemplo obvio es el (...) debate sobre la importancia de la historia desde abajo, debate que como mínimo se remonta a Alexander Puschkín, historiador además de poeta, que

en una ocasión dijo al zar que quería escribir sobre el líder campesino Pugachov. La respuesta del zar fue brutalmente simple: "Ese hombre no tiene historia". La memoria oficial y la no oficial del pasado pueden diferir marcadamente y la segunda, que ha sido relativamente poco estudiada, en ocasiones representa una fuerza histórica por derecho propio. (...) La destrucción sistemática de documentos, que es un rasgo común de las revueltas (...) puede interpretarse como expresión del convencimiento de que los registros habían falsificado la situación, de que favorecían a la clase dominante, mientras que el pueblo recordaba lo que había ocurrido realmente. (Cf. Meter Burke (1977) Varieties of Cultural history. Colecction Peter Burke. (Trad. cast. De Belén Urrutia. Formas de historia cultural. Madrid, Alianza Editorial. 2000, pp. 76-81). Citado en Nueva Crónica. La Paz, Bolivia. Febrero 2013). Se reproduce este artículo de Peter Burke por la actualidad que ha adquirido en Bolivia el interés por la revisión de su historia. Publicado en Nueva Crónica. La Paz Bolivia, 201337.

Actividad 1

¿Por qué las NPIOs se considera que padecen de amnesia colectiva, según la lectura? Registramos las conclusiones.

Lectura de trabajo

"Historia de una lucha desigual"

por : Juan H. Jáuregui. 2012-05-16 17:07:11

> *Roberto Choque Caqui y Cristina Quisiera Quispe, Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la pre y post revolución nacional, La Paz, Unidad de Investigaciones Históricas Unih-Pakaxa, 2012.*
> En: http://www.laepoca.com.bo/index.php?opt=front&mod=detalle&id=1720

Hace varios años Roberto Choque Canqui había iniciado, con su ingreso a estudiar historia en la universidad, la recuperación de la memoria del llamado mundo indígena. La diversidad de trabajos sobre la participación del indígena en la sociedad colonial, primero, y luego en la republicana boliviana, nos permite de alguna manera seguir los hilos de esa historia trazada por Roberto

Choque. Desde esos trabajos sobre la participación de los caciques indígenas del período colonial, pasando por la masacre de Jesús de Machaca, o ese trabajo no profundizado sobre la República del Kollasuyo, que ligados a su tesis de maestría "Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la pre-revolución de 1952" nos muestran el interés y principalmente el método por el que busca explicar este proceso histórico en la que los actores centrales son los indígenas. No debemos olvidarnos los dos trabajos realizados junto a Cristina Quisbert, me refiero a Líderes indígenas aymaras y la Historia de la educación indígena en Bolivia.

Ahora Roberto Choque junto a Cristina Quisbert nos presentan una nueva propuesta en la Historia de una lucha desigual que como nos dicen "constituye en una investigación comprendida dentro la historia indígena anterior y posterior a la Revolución de 1952, cuyo objetivo está dirigido a analizar los diferentes escenarios y mecanismos de lucha empleados por los indígenas". Trabajo dividido en cinco grandes temas, que cronológicamente abarcan los siglos XX y XXI. Aun cuando efectúan, a manera de introducción, una análisis de las rebeliones indígenas realizadas en el siglo XIX, principalmente las efectuadas a fines de siglo.

Habría que mencionar que a través de la narración, en las nacientes repúblicas de la América andina, sus elites culturales van a tratar de interpretar el proceso de formación cultural de las nuevas naciones americanas. La descripción del indio en la literatura de los países de la América andina está atravesada por el debate político que sobre el problema indígena tiene lugar.

Podemos leer que el discurso sobre el indio ha surgido en el contexto de una lucha política entre las elites dominantes de la sociedad de los nuevos países andinos. Las coyunturas políticas del Ecuador, Perú y Bolivia dieron lugar a debates diferentes sobre el indio.

La visión predominante sobre el indio fue la de la oligarquía terrateniente, por la que su explotación se justificaba con o sin el desprecio por la raza indígena. Los representantes de estas elites culturales transformaron el discurso político en narrativa indigenista e impulsaron un primer reconocimiento político del indio.

Desde una lectura muy propia Roberto Choque y Cristina Quisbert mantienen ese discurso de que el objetivo fue concentrar las propiedades agropecuarias en pocas manos de los llamados blancos o mestizos. Entonces habría que entender por qué la corriente positivista boliviana empieza a reagrupar a su entorno el interés de las elites criollas por aquello que se denominara el darwinismo social. Las elites sociales van a aplicar esta propuesta buscando ante todo mostrar sus aplicaciones sociológicas como una pro- mesa de progreso, porque la evolución de la humanidad no admitía ningún retroceso, siendo el grupo dominante siempre el mejor. Los dirigentes criollos buscan la industrialización de Bolivia. Ambicionan a llegar a ser propietarios agrarios. Para ellos su estatus social está ligado a su condición de ser hacendado.

Se puede coincidir cuando nos dicen que "podemos afirmar que, la participación indígena en esa con- tienda, entre otras cosas, tuvo el propósito de buscar un proyecto hacia una sociedad no excluyente que respetase las estructuras sociales propias en base al ayllu y la comunidad originaria y la instauración de un gobierno propio". En los hechos, esto no fue posible dada la represión de los nuevos gobernantes quienes se inclinaron a velar los intereses de la oligarquía

dominante. La exclusión indígena continuó sin mayor variación, aunque después habría algunos cambios para la causa indígena, pero bajo nuevos mecanismos de lucha.

Ya entrando en sus propuestas para analizar el siglo XX nos mostrarán la importancia del movimiento cacical y las rebeliones que se darán antes de la guerra del Chaco, donde se nos viene a la mente las propuestas iniciales que hiciera Roberto Choque en sus trabajos sobre Jesús de Machaca y su tesis de maestría sobre los movimientos indígenas antes de la guerra con el Paraguay, y la educación del indígena. De ello podemos entender los dos ejes, que ahora a los autores les permitirán explicar sus propuestas: por un lado se encuentran los llamados caciques apoderados y por otro la educación indígena.

Como nos dicen el movimiento indígena asumió nuevos mecanismos de lucha que son claramente expuestos en dos puntos: primero, la adopción del liderazgo por parte de caciques apoderados como representantes de las comunidades originarias ante las autoridades gubernamentales, especialmente, para gestionar las demandas de los comunarios sobre el respeto a las tierras comunitarias y la creación de escuelas indigenales en los ayllus, y segundo, la participación de los preceptores indígenas en la defensa de tierras comunitarias y el establecimiento de escuelas de alfabetización para niños y jóvenes, tanto en las comunidades como en los centros urbanos.

Ya para fines del siglo XIX y comienzos del XX empezaron a circular las ideas socialistas en los círculos intelectuales peruanos de la que también participaran muchas personas y serán ellos, articulados en una asociación, quienes introducirán estas ideas en Bolivia.

La Asociación Pro Indígena fue un movimiento en contra a la agresión teórica y práctica de la oligarquía "limeña" que demandaba el exterminio de los indios anexando sus bienes comunales a sus haciendas y apropiándose de la fuerza de trabajo de los indígenas. Esta asociación estaba bajo la dirección de Pedro Zulem y Dora Meyer. De Meyer podría decirse ser el nexo de ese antiguo grupo de clubes literarios limeños que a través de la novela buscaban reivindicar al indio (donde resaltaron Juana Manuela Gorriti, Lucas Jaimes y Carolina Freire) con las nuevas ideas socialistas que ingresan al Perú.

Para los miembros de la Asociación, la educación era la parte más importante de su ideal, propiciaron conversaciones en torno a la educación del indígena. Por ejemplo uno de los personajes que tendrá influencia en el pensamiento indigenista boliviano de inicios del siglo XX, me refiero a la década de los diez, será el apoderado de los indígenas de Chucuito, Teodomiro Gutiérrez Cuevas, más conocido como el Rumimaki.

Los autores sostienen que el indígena no era considerado ciudadano boliviano por su condición de indio analfabeto y, por consiguiente, no podía reclamar sus derechos a la educación ni a la participación política en calidad de elector y elegido en igualdad de condiciones con los demás miembros de la sociedad civil. Aspecto que va a ser resaltado destacando la propuesta de Eduardo Leandro Nina Quispe en la constitución de la Sociedad República del Kollasuyu, en la que existió una interpelación a la constitución social de la nación, por cuanto la comunidad indígena no estaba reconocida como parte integrante de la sociedad civil. Como nos dicen, Eduardo Leandro Nina Quispe reconocía la constitución territorial de Bolivia con relación a los países vecinos

y la división política nacional, que considero fue tomada de la propuesta de "Restauración del Tawantinsuyo" de la Asociación Pro Indígena, por los líderes indígenas bolivianos.

El establecimiento de las escuelas indigenales en Bolivia fue una de las acciones educativas de mayor importancia en la historia de la educación indígena. Entre estas escuelas se debe resaltar a las escuelas normales rurales, que van a ir fundándose en varias regiones del nuestro país, que ambos autores lo trataron en un anterior trabajo.

La historiografía boliviana ha resaltado muchísimo que la guerra del Chaco permitió la integración boliviana, porque fue en ese espacio bélico en donde se juntaron blancos, mestizos e indígenas. Pero como nos cuentan Roberto Choque y Cristina Quisbert, la llamada "conscripción" fue un verdadero dilema para la población indígena, que se vislumbró en la llamada "sublevación indígena". Se empleó al ejército para capturar a todos aquellos indígenas implicados en las sublevaciones contra sus patrones y las autoridades locales. Así, muchos indígenas fueron arrancados de sus hogares para ser enrolados inmediata- mente en el ejército y marchar a la guerra.

Por supuesto que en este acápite no habrá que olvidarse de la actuación de quien presidía la llamada "Legión Cívica", el padre Ibar Ramírez, ese sacerdote mexicano que combatió en la guerra de los cristeros y fue expresamente traído por el gobierno boliviano para dirigir esa "Legión" con el fin de "reclutar a la población indígena". Todavía la memoria de los viejos habitantes rurales le recuerda como el cura que hacía cavar sus tumbas a los indígenas rebeldes, antes de pasarles la metralla.

Las sublevaciones indígenas, la conscripción y la guerra del Chaco convivieron esos años. Mientras los sindicalistas, de corriente anarquista, de los centros urbanos realizaban un avance hacia una coparticipación con los indígenas en la lucha por las reivindicaciones sociales y económicas. Las relaciones de la Federación Obrera Local (FOL) con los caciques indígenas se habían puesto de "manifiesto en la labor de apoyo e información que prestara a su lucha el periódico Humanidad, como nos dicen Choque y Quisbert.

En lo que denominan las rebeliones de la postguerra, los autores nos muestran algo poco conocido como es la formación del sindicalismo agrario, antes de la llamada reforma agraria, que según ellos se deben a tres factores: Primero, en la segunda década del siglo XX, el movimiento indígena tuvo su vinculación con las organizaciones del movimiento obrero y artesanal de tendencias anarquistas. Segundo, estaba vinculado estrechamente al proceso educativo, a la defensa de tierras comunitarias y a la lucha contra patrones de haciendas; de forma que los colonos podían organizarse en sindicatos agrarios para defender sus derechos sociales y económicos, y tercero, los cambios políticos y sociales que se sucedieron después de la guerra del Chaco orientaron al movimiento indígena hacia otras formas de organización en procura de sentar las bases sociales y políticas a favor de un movimiento popular en Bolivia.

En este capítulo por supuesto que no iba a faltar aspectos relacionados al Primer Congreso Indigenal Boliviano de 1945, en la que se discutieron temas como:

1) La tierra debía ser para los indios y todos los terrenos debían volver a la comunidad; 2) Todo trabajo del indio debía ser pagado y de esta manera garantizar su vida y trabajo; 3) El indígena

debía tener la escuela para servir mejor a Bolivia y el gobierno nacional debía encargarse de la educación del indio hasta su titulación, estableciendo para ello la enseñanza de oficios y artes para que los educandos sean pintores, músicos, escultores, etc.; igualmente enseñar, tanto a las mujeres como a los varones, todos los deportes e idiomas: castellano, sin descuidar las lenguas nativas (qhichwa y aymara); la enseñanza agropecuaria merecía su consideración "para producir más y cuidar los animales"; 4) Debía discutirse sobre los abusos de las autoridades, patrones y otras personas, y 5) También el tema de la mujer era motivo de discusión, especialmente "sobre el cuidado de las mujeres embarazadas y de los niños".

Pero como nos dicen los autores el objeto del Congreso Indigenal consignaba cuatro puntos importantes: la supresión de servicios gratuitos; la educación indigenal, cultura agraria y social; la reglamentación del trabajo agrario, y la organización de la policía rural. El Congreso se inauguró el 10 de mayo de 1945.

De acuerdo a las nuevas tendencias historiográficas, Roberto Choque y Cristina Quisbert, parecen inscribirse en aquello denominado "historia del presente" que para los ojos de la historiografía tradicional de fuerte influencia positivista no está bien visto. La revolución del 52 marcó un paradigma en la historia boliviana, en la que iban a introducirse cambios para la consecución de la vida boliviana, entre ellos la reforma agraria.

Como nos plantean, los políticos se mostraban muy susceptibles a una reforma agraria que podía afectar a los intereses de la Sociedad Rural Boliviana que agrupaba a los terratenientes. El problema agrario implicaba la lucha por la tierra, tanto para los indígenas como para los hacendados. Tanto los partidos políticos de la derecha como los de la izquierda, postulaban solucionar la cuestión agraria, con una reforma que convirtiera al indígena como una mano de obra remunerada y con una educación orientada hacia su tecnificación. Pero tampoco debemos olvidarnos que esta reforma agraria, ahora desde el gobierno del MNR, tenía el antecedente en el Informe de Mervin Bohan que planteaba el desarrollo agrario industrial del oriente boliviano.

La reforma agraria trajo consigo el conflicto campesino por el liderazgo, el MNR había introducido el "Sindicalismo Agrario" que al parecer buscaba eliminar la importancia de la antigua estructura de mando de las autoridades originarias, es decir la de los caciques, que todavía tenían crucial importancia antes de la revolución nacional del 52. Es bien conocido el conflicto producido en el valle de Cochabamba entre Cliza y Ucureña; o en el altiplano paceño con la importancia y debilidad de Achacachi que en este último caso se va a acentuar con el movimiento de Laureano Machaca en la región de Escoma.

Choque y Quisbert van a resaltar la participación del movimiento femenino indígena organizado. Las mujeres indígenas cumplieron un rol protagónico en el ámbito del movimiento indígena. Desde el inicio de la lucha, como nos dicen, participaron en las movilizaciones, especialmente en las marchas junto a los varones. En la década de los 70, se vislumbraba la necesidad de organizarse.

Un aspecto también a resaltar son las propuestas sobre la otra etapa del movimiento indígena más avanzado políticamente que se dio con el indianismo y katarismo, como nos dicen los autores, éste se orientó hacia la participación política en los espacios de poder con sus propias identidades políticas e ideológicas. En la que debe resaltarse el manifiesto de Tiwanaku de 1973 y el movimiento katarista promovido por los estudiantes universitarios, a través del Movimiento Universitario Julián Apaza, que entre uno de sus planteamientos persistentes señalaba la constitución de un gobierno indígena.

El trabajo va a concluir mostrando los movimientos indígenas por el cambio iniciado entre 1997 y el 2003 por Felipe Quispe, Alejo Véliz y Evo Morales.

Con la Historia de una lucha desigual Roberto Choque y Cristina Quisbert nos invitan a realizar una nueva relectura de la llamada realidad boliviana, tomando en cuenta que ahora se ve la historia desde otra óptica: la realidad indígena. Como decía el shuar, de los pueblos amazónicos ecuatorianos, Aij Juank en su libro Pueblo de Fuertes “con este texto queremos contribuir a que el hijo de nuestro pueblo que se inicia a la vida se haga consciente de pertenecer a un pueblo de valientes”.

* Centro de Estudios Para la América Andina y Amazónica (CEPAAA Bolivia)

A partir de las respuestas a las preguntas problematizadoras y la lectura presentada, reflexionamos respondiendo a la siguiente pregunta ¿Qué otras fuentes alternativas, el o la maestra de historia puede tomar como referencia para la reconstrucción de la historia de nuestros pueblos? Registramos las conclusiones.

Actividad 2

En base a las preguntas problematizadoras y las lecturas reflexionadas desarrollamos la siguiente actividad sobre el legado histórico de los líderes:

Hecho histórico	Protagonista(s)	Significado histórico	Plantear nuevos contenidos
1			
2			
3			
4			

Lecturas de trabajo para el Tema 3

El sentido de la historia, implicaciones teológicas de la filosofía de la historia

Karl Lowith, Madrid: Aguilar, 1956, pp.24-27.

Polibio se ocupó de la historia romana, esto es, trató de los acontecimientos pasados progresando hacia el presente poder de Roma. Los historiadores modernos que siguen sus huellas piensan en el futuro de Europa cuando investigan hacia atrás en el tiempo, rebuscando en su historia. El historiador clásico se pregunta: "¿Cómo ha sucedido?" El historiador moderno: "¿Cómo iremos adelante?". La razón que justifica esta moderna preocupación hacia el futuro es que la fe cristiana y hebrea ha desnaturalizado el significado clásico de la historein, y, al propio tiempo, ha invalidado la concepción clásica del futuro como algo que puede ser investigado y conocido como un hecho.

En palabras de Hermann Cohen, traducidas libremente:

"El concepto de la Historia es producto de la profecía. Lo que el intelectualismo griego no pudo alcanzar, lo ha conseguido la profecía. En la conciencia griega, la historein es equivalente a investigación, a narración, a conocimiento. Para los griegos, la Historia es algo que nosotros podemos conocer, porque constituye materia de hecho (factum), esto es, perteneciente al pasado. Por el

contrario, el profeta es un vidente, no un erudito. Su visión profética ha originado que nuestro concepto de la Historia pertenezca en esencia al futuro. El tiempo se considera primeramente como futuro, y este es el contenido primario de nuestro pensamiento histórico. Para este nuevo futuro, el "Creador de Cielos y Tierras" no es suficiente. Él tiene que crear un "nuevo cielo y una nueva tierra. En esta transformación va implícita la idea del progreso. En lugar de la edad dorada del pasado mitológico, la verdadera existencia histórica sobre la tierra está constituida por un futuro escatológico".

El futuro es el verdadero foco de la Historia, siempre que la verdad more en el cimiento religioso del Occidente cristiano, cuya conciencia histórica está ciertamente determinada por una situación escatológica, de Isaías a Marx, de San Agustín a Hegel y de Joachim a Schelling. La significación de esta visión de un fin último, como finis y telos, es que suministra un esquema de orden y significación progresivas, un esquema que ha sido capaz de superar el miedo de los antiguos a la fatalidad y a la fortuna. No sola- mente delimita este eschaton el proceso de la Historia como un fin; también lo articula y lo provee de un objetivo final. La significación del pensamiento escatológico en la conciencia histórica de Occidente es que conquista el curso del tiempo histórico que se gasta y devora sus propias creaciones, a menos que se encuentre delimitado por un objetivo final. De igual modo que la brújula nos orienta en el espacio, permitiéndonos así conquistarlo, la brújula escatológica nos orienta en el tiempo, señalando el reino de Dios como nuestro último fin y objetivo. También solamente dentro de este esquema teológico, o mejor, escatológico, del proceso histórico, la Historia se vuelve universal, ya que su universalidad no depende simplemente de la creencia en un Dios universal, sino en que da unidad a la historia del mundo, dirigiéndola a su fin último. Cuando el II Isaías describe la gloria futura de la Nueva Jerusalén, su futurismo y nacionalismo religioso consisten realmente en universalismo teológico. La Humanidad, sin embargo, no ha existido en el pasado histórico ni puede existir en ningún presente. Es una idea y un ideal del futuro, el horizonte necesario para el concepto escatológico de la Historia y de su universalidad.

Nosotros, los hombres del presente, interesados en la unidad de la Historia Universal, de su progreso hacia un fin último, o, por lo menos, hacia un mundo mejor, nos encontramos todavía en la línea del monoteísmo profético y mesiánico; somos todavía judíos y cristianos, no obstante lo poco que podamos pensar de nosotros mismos en tales términos; pero al lado de esta tradición predominante somos también los herederos de la sabiduría clásica. Estamos en la línea del politeísmo clásico cuando nos interesamos en la pluralidad de las diversas culturas y exploramos con curiosidad ilimitada la totalidad del mundo natural e histórico, guiados solamente por un conocimiento desinteresado, sin preocupación alguna en la redención.

No pertenecemos ni a la antigüedad clásica ni al cristianismo antiguo, sino que somos modernos, esto es, un compuesto más o menos inconsistente de ambas tradiciones. Los historiadores griegos escribieron historia pragmática centrada en un gran acontecimiento político; los Padres de la Iglesia desarrollaron, basándose en la profecía hebrea y en la escatología cristiana, una teología de la Historia, centrada en los acontecimientos suprahistóricos de la Creación, Encarnación y Consumación; los modernos elaboran una filosofía de la Historia secularizando los principios teológicos y aplicándolos a un número siempre creciente de hechos empíricos. Parece como si las dos grandes concepciones de la Antigüedad y del Cristianismo, movimiento cíclico y dirección escatológica, hubieran agotado las consideraciones básicas para un entendimiento de la Historia.

Aun los intentos más recientes de una interpretación de la Historia no son más que variaciones de estos dos principios, cuando no una mezcla de ambos. Las reflexiones que siguen pueden comenzar con provecho por un análisis de la obra de Burckhardt Fuerza y Libertad: Reflexiones sobre la Historia, y después proceder hacia atrás en el tiempo, hasta el entendimiento hebreo-cristiano de la Historia a través de la fe.

Espíritu e Historia (Fragmento)

Taubes, Jacob. Escatología Occidental, Miño y Avila, 2010, Argentina

El hombre comparte el estado de yecto [Geworfenheit\ del origen con la naturaleza necesariamente cíclica. Pero al estado de yecto del origen el hombre le contrapone el pro-yecto [Entwurf] del espíritu. El proyecto del espíritu es la libertad del hombre. El espíritu está, en esencia, en el elemento de la libertad. El proyecto del espíritu es la historia, que excede los límites de la naturaleza. En Israel se desgarran el po- der del origen y el arraigo en el espacio. Así Israel puede volverse un "pueblo sin espacio" sin extinguirse, pues se sabe "pueblo del tiempo" que fue extirpado del arraigo en el territorio. El tiempo llega aquí a su esencia y se alza por encima del espacio. El tiempo está orientado, se dirige hacia algo que no era sino que será y que, si se alcanza, no vuelve a echarse a perder. El mundo como tiempo va hacia un "nuevo cielo y una nueva tierra". Lo nuevo va más allá del círculo del origen. Lo nuevo está en el elemento de la historia. Desde la perspectiva de la historia, el origen se vuelve comienzo, al que siguen un medio y un final. "La historia misma es el medio entre creación y redención".

El mundo como historia no tiene su centro de gravedad en el presente eterno de la naturaleza, sino que se nutre a partir de la creación inicial y está orientado a la redención Final. El acontecer singular está al servicio del paso de la creación a la redención. No lleva su sentido en sí mismo, sino que deja entrever el orden de la creación y remite al orden de la redención. Un acontecimiento está siempre referido al éschaton. El éschaton es el alguna vez en doble sentido: alguna vez de la creación (axiología) y alguna vez de la redención (teleología).

Un acontecimiento no está nunca dirigido en forma exclusivamente axiológica o teleológica hacia su éschaton, sino a la alianza indisoluble de ambos. Esta relación dialéctica entre axiología y teleología, que son los focos de la elipsis escatológica, es amenazada siempre por la autonomización de los polos. Por un lado, el polo axiológico de la creación puede ser distendido en la eternidad objetiva de los valores. La equiparación entre axiología y valor caracteriza al historicismo, que solo se reviste teológicamente en la rimbombante sentencia de Ranke según la cual todas las épocas están igualmente cerca de Dios y que cae siempre en la afirmación de que todo acontecer es igualmente válido [gleich gültig] y, por con- siguiente, indiferente [gleichgültig]". La proximidad indiferente a Dios pasa por alto la esencia de la historia como camino hacia la redención. La ideología del progreso aisla, en cambio, el polo teleológico, al despreciar cada momento de la historia a favor de un ideal, que yace en lo infinito en lugar de en lo eterno. La ideología del progreso pasa por alto la esencia de la historia como camino a partir de la creación. Solo en la dialéctica entre axiología y teleología es posible una ontología apocalíptica. Un acontecer deja entrever siempre el alguna vez de la creación: relación axiológica. Dado que el alguna vez de la creación se deja entrever en el acontecer, remite también al alguna vez de la redención: relación teleológica. Así, la historia es el medio entre creación y redención. La historia revela su esencia solo como escatología. En el j alguna vez de la creación la historia tiene su comienzo y en el al-

guna vez de la redención llega a su fin. El "entre" entre creación y redención es el camino de la hístoria. El procedere de creación a redención es la salvación. Así la historia es necesariamente historia de salvación.

El fundamento de la historia es la memoria. Pues sin memoria presente, pasado y futuro estarían definitivamente escindidos. El saber histórico es un acordar-se. El acontecer objetivo externo es internalizado a través de la memoria: el hombre recuerda en sí la profundidad de los tiempos. Como un disco, el hombre captura todos los tonos, los altos y los bajos, cada forte y cada piano de la historia universal. Pues la historia acaece no solo en forma objetiva, macrocósmica, sino que se consuma también en forma microcósmica en el hombre. En la historia acontece la identidad de objeto y sujeto. Todas las revueltas, guerras, victorias y derrotas, todas las tormentas, incendios y terremotos son solo el escenario montado del hombre, instrumentan la génesis del hombre. La memoria es el órgano del hombre que lo hunde en la historia. En la memoria se refleja el conflicto entre tiempo y eternidad en el campo de batalla de la historia y la victoria finita de la eternidad. Por eso, la memoria es una magnitud escatológica, una potencia en el drama de la escatología.

En la celebración de Año Nuevo de Israel -en la que resuena el antiguo festejo de la entronización de Yahvé- se reverencia a Dios como rey del mundo. El drama de la entronización de Dios se consuma en tres actos: coronación, conmemoración, redención. El segundo acto en el drama de la entronización de Dios es la "memoria", según la cual el día recibe su nombre: día de la memoria. Dios, que es proclamado rey, conmemora su alianza con los hombres y los redime. Dios es la memoria absoluta y para él no hay olvido. La memoria es el principio positivo, al cual se contrapone el olvido como principio negativo. En Israel la memoria está vinculada al polo masculino, mientras que el olvido corresponde al polo femenino. La palabra sikaron ("memoria") está emparentada con sakar ("masculino") y la palabra nakab ("perforar, cribar") lo está con nkeba ("femenino").

La memoria perfora los límites de la naturaleza que está agonizando. El hombre construye más allá de la mortalidad, "en memoria de". El impulso hacia la inmortalidad está en estrecha conexión con la memoria. El impulso hacia la inmortalidad genera el temor a la muerte. La memoria sustrae un acontecimiento a la corriente del tiempo. Así, un acontecimiento está sustraído al elemento temporal, porque está fija- do y no desaparece con la corriente temporal. A través de la memoria nos percatamos de que hay una expiración [Ablauf] del tiempo, y esto solo es posible porque en la memoria el tiempo está superado y puesto que la memoria está Afuera del tiempo. Puede reconocer al tiempo en su caducidad. Si no hubiera eternidad no habría ninguna intuición del tiempo.

En la escatología, la memoria representa aquel principio que lleva adelante la lucha contra el tiempo en nombre de la eternidad. En Israel el olvido significa caída y muerte. La prédica deuteronómica gira en tomo al tema del olvido: "ten cuidado de no olvidar al Señor que hizo salir de Egipto, de un lugar de esclavitud". "Recuerda y no olvides" es el motivo conductor del discurso de Moisés en el Deuteronomio y de todos los discursos proféticos.

La historia es el nivel en el que se cruzan Dios y el mundo. La historia es el camino de Dios y su obrar se manifiesta en ella. Pero la historia es igualmente historia universal. El hombre como

medio entre Dios y el mundo es así el agente de la historia. En su estrecha correlación, revelación del mundo y revelación de Dios son solo una historia, en tanto descarga eléctrica de un polo al otro: la revelación del hombre. La historia apunta a la unidad en Dios. Solo el principio de la libertad puede poner de manifiesto el mundo como limitación de Dios. El mundo es creado en función de la revelación de la libertad. El todo de Dios ha de transformarse en mundo, a fin de que en libertad Dios sea todo en todos. El hombre debe entregarle el mundo a Dios, dado que él suprime todo dominio y toda superioridad y poder del mundo. No obstante, como todo estará sometido al hombre, entonces también él estará sometido al que ha hecho que todo le estuviera sometido, a fin de que Dios sea todo en todos. Pues recién en la redención Dios se volverá eso que el esfuerzo humano ha afirmado y buscado desde siempre por todas partes, y sin embargo en ninguna parte pudo demostrar, precisamente porque aún no podía encontrarse en ninguna parte, pues todavía no estaba: todo y uno.

La dialéctica es la señal indicadora del curso de la historia, de la creación a la redención. La posibilidad interna de la dialéctica resulta de la esencia de la libertad. La libertad lo es tan solo si es también libertad para la negación. La historia es dialéctica porque se revela en ella el "poder enorme de lo negativo". El poder de lo negativo obliga a la adopción de la antítesis y aclara por qué el Reino de Dios no está realizado en el nivel de la tesis. La diferencia entre la tesis del todo de Dios -deus sive natura- y la síntesis -según la cual Dios es todo en todos- es el principio de la libertad. El "entre" entre tesis y síntesis, la antítesis, revela como historia el principio de la libertad. La tesis es el todo, ya que Dios y el mundo aún no están diferenciados. La antítesis es la separación entre Dios y el mundo; la síntesis es la alianza de Dios y el mundo a través del hombre, por la cual Dios en libertad es todo en todos.

Actividad 1

¿Los pueblos indígena originarios tienen una visión histórica de sus propias culturas? ¿Por qué? ¿Esa otra visión en qué se diferencia de un sentido escatológico? Apuntamos las conclusiones.

Lectura de Trabajo

Metodología de la historia oral

Carlos Mamani Condori. Taller de Historia Oral Andina THOA. 1996. p. 9-18

La falsedad de una sola historia o de una historia de "dos caras"

Para sentar soberanía en un territorio eminentemente indígena, el Estado boliviano, por su carácter colonial, ha desarrollado una política genocida hasta 1952. Desde esa fecha, el Estado cambió de táctica: ya no masacraba indios, pero sí desconocía y negaba nuestra identidad cultural, pretendiendo homogeneizarnos y convertirnos en mestizos desprovistos de personalidad e historia. Esta práctica, que se denomina etnocidio, fue la fórmula de solución al llamado "problema del indio".

Para desarrollar esta política, el Estado, desde 1952, elaboró una ideología destinada a despojar a los indios de su identidad nacional. La ideología nacionalista, tanto en sus variantes indigenistas como marxistas, fue la llamada a desempeñar ese papel. Esta ideología se originó a principios de la década del 20 de este siglo, y ha producido una abundante bibliografía literaria, sociológica e histórica, en la que se postula el carácter dominante de la identidad mestiza y prácticamente se niega la existencia de los pueblos nativos, o se los considera "resabios" arcaicos destinados a desaparecer. Estas concepciones son también practicadas en la historiografía dominante. Los historiadores nacionalistas han generado un abultado santoral de héroes mestizos y criollos, que pronto se encumbraron a los altares de la patria criolla.

Para que este engaño no nos despoje de nuestra identidad, debemos saber diferenciar entre la historia oficial, alentada y pagada desde los círculos de poder estatal, y la verdadera historia que está en la memoria de nuestro pueblo y en algunos documentos escritos que nuestros antepasados lograron producir, en medio de las dificultades de tener que moverse en medio de una lengua y categorías de pensamiento ajenas.

En los últimos tiempos ha surgido también otra corriente historiográfica de carácter pretendidamente popular, postulada por algunos antropólogos y etnólogos, que han creído escribir la historia india como si fuera tan sólo una de las "dos caras" de una historia única: la historia del Estado y la sociedad "boliviana". Así, por ejemplo, citamos: La cara campesina de nuestra historia, o bien Chukiyawu: la cara aymara de La Paz. Esa corriente historiográfica pretende mostrar nuestro pasado como integrado en un mismo proceso histórico hegemonizado por los criollos. Es decir, habría una sola historia, sólo que una de sus caras —utilizando la imagen de la moneda— "campesina" o aimara, habría quedado escondida y ellos la sacarían a la luz.

Nuestra propuesta no es tan simplista. Pensamos que hay no sólo varias historias (tantas como pueblos o naciones habitan este territorio), sino varias formas de ver, de pensar y de reconstruir la historia. El intento que hacemos es de desarrollar nuestra propia versión y visión de la historia, a partir de nuestra condición como pueblos sometidos y colonizados. Y por eso postulamos que la historia, al igual que la realidad, es necesario también liberarla, descolonizarla, para que sea una fuente de identidad y de elaboración de nuestro proyecto futuro de sociedad.

La Historia oficial

El historiador Juan Siles Guevara sostiene que en esta parte del mundo, la historia recién comenzó en 1532. Para Bolivia específicamente, esta fecha significa el inicio de la conquista de Nueva Toledo por Diego de Almagro. A raíz de esta afirmación, surgió una polémica entre Siles Guevara y el arqueólogo Jedu Amonio Sagarnaga, que giró en torno al viejo problema de si la historia es o no equivalente a la historia escrita. Siles Guevara, con su recalcitrante hispanismo, llegó a afirmar que siendo ágrafos (sin escritura) los pueblos aborígenes del continente, su pasado no podía ser considerado histórico; y sólo por los restos arqueológicos que dejaron podían considerarse dignos de ser prehistóricos, es decir, anteriores a la historia. Esta concepción es aún la dominante entre los historiadores bolivianos y de este modo la historiografía viene a ser una palanca ideológica más para justificar el colonialismo que continúa ejerciendo el Estado en relación con nuestros pueblos.

La historia oficial, escrita por los cronistas de la casta dominante con el fin de justificar su situación de privilegio y el sometimiento de nuestros pueblos a su dominio, es la que hoy nuestros niños y jóvenes son obligados a memorizar en las escuelas, los cuarteles, colegios y universidades. Los libros de historia oficial están ilustrados con batallas de barbudos soldados, o con las “hazañas” de curas, presidentes, doctores y generales: pocos rostros indios aparecen en ellas, y casi siempre convertidos en otros tantos “caudillos”. Esos libros cuentan las glorias de Pizarro y Almagro, pero callan sobre cuántos indios fueron muertos por sus lanzas, arcabuces y cañones. Narran, maravillados, las obras del Virrey Toledo, sin mencionar cuántos pueblos fueron destruidos por esas obras, cuántos millones de indios murieron a causa de sus decretos. En los cuadros de opulencia y grandeza del gran campamento que fue Potosí, no están pintados el sufrimiento, la miseria y el sacrificio de los mit’ayos, que por millones dejaron sus huesos en sus fatales chinkanas. Y en la República, entre el recuento de las obras de presidentes, o de tantas guerras vergonzosamente perdidas, ¿aparece acaso un párrafo acerca del asalto a las comunidades indígenas, desde la Declaración de la Independencia de Bolivia? No. El objetivo de esta historia es callar, ocultar y deformar los hechos, para seguir manteniendo en vigencia el sistema que sojuzga y oprime a nuestros pueblos en beneficio de su casta.

Pero, a pesar de contar con todos los privilegios de la difusión y el apoyo estatal, esta historia no es más que un remedo de la historia europea y occidental. El país se habría insertado en la llamada “historia universal”, sólo desde el momento en que nuestros pueblos y territorios se transformaron en factorías coloniales. Hasta para su misma investigación, esta historia tiene que recurrir a los archivos ingleses, españoles y norteamericanos (que han recreado el “Archivo de Indias”).

Y para la etapa contemporánea, la historia oficial también miente cuando postula que la Reforma Agraria, el Voto Universal, la reforma educacional, etc., fueron una “gracia” concedida por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) a los indios. Según las investigaciones del Taller de Historia Oral Andina, basadas en las versiones orales recopiladas en las comunidades, sabemos que desde la derrota y la muerte de Willka Zárate en 1899, nuestros mayores estuvieron luchando sin descanso por la sobre- vivencia, por la tierra, por la educación, etc. Los nombres de algunos de estos antepasados han sido así rescatados del olvido. Martín Vásquez

de Kurawara, Santus MarkaT'ula de la misma marka, Eduardo Nina Qhispi de Taraqu, Andrés Ch'uqitarki de San Andrés de Machaqa, Celedonio Phaxsi de Chukiyawu, Toribio Miranda de Oruro, Agustín Saavedra de Chuquisaca y tantos otros que en las primeras décadas de este siglo lucharon en forma organizada por la defensa de la tierra, la escuela, etc., desmienten esa versión falseada.

La historia "civilizadora"

En el libro Historia de Bolivia, de Florian Giebel, del que ningún niño se ha podido salvar, está el retrato de un héroe boliviano—aunque de nacionalidad francesa— apellidado Crevaux; quien, en una expedición al Pilcomayo y al Chaco, fue muerto por los indígenas del lugar. Su muerte aparece como el sacrificio de un hombre por la civilización, existiendo en honor a este aventurero, un punto en el mapa de Bolivia llamado Crevaux, donde nuestros hermanos matacos continúan siendo discriminados, maltratados y explotados.

¿Por qué mereció tal homenaje el francés? Es que este aventurero, con su expedición, estaba ampliando la frontera nacional boliviana, y para ello estaba matando a los dueños originarios de ese territorio. Al caer muerto, en su aventura, fue santificado como héroe nacional, sacrificado por la causa de Bolivia.

Los pueblos de la Amazonia fueron objeto de similares expediciones de cacería y, muy pronto, sufrieron la invasión de colonos blancos que significó el fin de sus días, el exterminio o sometimiento de muchas naciones. La historia boliviana justifica los actos criminosos contra nuestro pueblo con el argumento de la civilización. Pero ningún pueblo puede aceptar desaparecer como pueblo en beneficio de una idea de civilización, que no es más que la autorización para el saqueo y la esclavitud.

El pretexto "civilizador", del que los imperios colonialistas se han valido para invadir y dominar a los pueblos del mundo, es justamente uno de los argumentos esgrimidos por la historia oficial como justificativo de nuestra opresión. Según ella, la invasión y colonización de nuestro pueblo se debería a la misión del hombre blanco de civilizar y cristianizar a los pueblos bárbaros y salvajes, que seríamos nosotros.

Hasta hoy, los descendientes de los españoles siguen tomando en serio su papel de conquistadores y civilizadores. Así, el discurso que lanzan en vísperas de las elecciones, es para decirnos que van a traernos el progreso, la civilización y la unidad nacional boliviana. Este discurso nacionalista y liberal ha creado una interpretación donde nosotros aparecemos como indios y luego como campesinos, liberados por obra y gracia de ellos, llevados de su mano a la civilización. A nombre de la civilización, se continúa así justificando el saqueo de nuestros recursos, por ejemplo la madera de los bosques orientales, y negando el derecho de los habitantes nativos de estas regiones, dueños originarios de este territorio, a que puedan tener siquiera un espacio vital para reproducir su supervivencia y su cultura. A nombre de la civilización, se continúa, también, torturando a los niños en edad escolar, obligándoles en forma coactiva a negar su idioma y la cultura de sus mayores, a sentirse acomplejados e inseguros de sí mismos, como si ser miembros de las naciones originarias fuese una mancha de la que habría que sentirse avergonzados.

Los programas de historia en la escuela y en las normales

El programa de historia que imparten las normales, para que, a su vez, los maestros graduados en ellas los retransmitan a sus alumnos en escuelas y colegios, son un ejemplo de cómo esa interpretación de la historia niega la historia de nuestros pueblos originarios.

Apenas, en el capítulo referido a la época "prehispánica", se hace referencia a nuestra historia autónoma, pero en versión occidental, simplificando la compleja evolución de nuestras sociedades bajo los términos de "unidad tiwanacota", "sociedad aimara", "sociedad quechua" y "sociedades selvícolas del oriente boliviano". En esos programas la participación indígena se pierde con la colonización.

Las últimas investigaciones sobre el período colonial español, que muestran una fuerte resistencia indígena al sistema colonial, son de hecho desconocidas o minimizadas. Así, los grandes levantamientos anticoloniales de fines del siglo XVIII de los Amaru y Katari, son convertidos en meros antecedentes de la independencia criolla. Esta interpretación, cuestionada por muchos trabajos, continúa vigente en los programas de formación de los futuros docentes.

La parte correspondiente al período republicano es la más pobre, mucho más si sus objetivos pretenden "interpretar con sentido crítico los principales acontecimientos republicanos" y demostrarla persistencia de las formas coloniales en la República. En los contenidos todo queda en palabras y sólo para variar la versión caudillista de la historiografía q'ara (en su variante arguediana), toman como ejes de esa historia la "guerra del salitre" y la "guerra del petróleo".

Finaliza el programa con el período de la "Revolución Nacional", a la que se canta sus glorias, mostrándola como uno de los hitos más importantes que hubiera acabado con las "estructuras feudales" del pasado y posibilitando el ingreso del país a la modernidad (otro término para la civilización).

Globalmente, el programa reproduce la versión nacionalista de la historia, que postula el entronque de la cultura y la nación boliviana en las culturas nativas, la lucha entre la modernidad y la obsolescencia "feudal", y la idea de que el triunfo de la revolución "nacional" hubiera transformado irreversiblemente al país. En todo el período republicano, nuestro pueblo, a pesar su peso numérico mayoritario, es prácticamente borrado del mapa. Nuestra historia no aparece en ningún párrafo de ese programa. A diferencia de la historia colonial, la historia republicana se nos pinta como un proceso culturalmente homogéneo, donde desaparece el enfrentamiento entre indios y criollos.

Para terminar con la crítica a estos programas de enseñanza escolar, es necesario hacer notar que toda la pobreza historiográfica que nos muestran, contrasta con el detallado estudio de la llamada "historia universal", que no es otra que la historia de Europa. Y esta situación se repite desde la escuela hasta las universidades. Sucede entonces que muchos estudiantes se saben de memoria los nombres de reyes, cónsules y emperadores romanos; como también los nombres

de las dinastías monárquicas europeas, desconociendo, casi por completo, la historia boliviana e ignorando, simple y llanamente la historia de los pueblos nativos.

La historia oral: una posible alternativa

La historia oral, como alternativa metodológica, fue aplicada entre la clase obrera de Inglaterra y luego la experiencia se difundió rápidamente en muchos países, especialmente en el África, donde los pueblos africanos al carecer de literatura y fuentes documentales, optaron por esta vía para reconstruir su historia. Lo mismo sucedió en nuestro continente, especialmente con la historia de los llamados "sectores populares" (clase obrera, campesinos, pueblos nativos), como es el caso del Ecuador donde existe una abundante producción al respecto.

La experiencia del THOA

En una forma paralela e independiente, nuestra experiencia partió de necesidades y expectativas intelectuales de jóvenes aimaras, que habiendo sufrido la alienación de su memoria histórica por el bombardeo ideológico sufrido en el sistema educativo formal, redescubrieron la historia propia, que yacía entre los documentos que guardan los archivos y en la memoria de los sobrevivientes y descendientes que participaron en las luchas de resistencia comunaria.

El redescubrimiento de esta historia "oculta", puso en evidencia que existió una fuerte resistencia al proyecto estatal de destruir el sistema de ayllu-comunidad, que, a partir de las usurpaciones de Melgarejo y de la Ley de Exvinculación de 1874, estaba haciendo estragos en los territorios comunales. En esta lucha, la defensa no era solamente de la tierra, sino de todo el territorio de los ayllus, y también de sus formas de autogobierno, amenazados por la voracidad de criollos latifundistas que querían usurpar los terrenos comunales para convertirse en señores colonial-feudales. Los protagonistas de esta resistencia aparecen por cientos en los documentos, agrupados la mayoría de las veces bajo el liderazgo de caciques-apoderados como: Pablo Zárate, Santos Marka T'ula, Eduardo Nina Qhispi, Gregorio Ventura, etc.

En el proceso de investigación, nos dimos cuenta que la información sobre la lucha indígena obtenida en los documentos de archivo era sumamente parcial, ya que los protagonistas tenían que atravesar los obstáculos de la lengua y la mediación de tinterillos criollos, a quienes tuvieron que recurrir para que redacten sus memoriales de solicitud de amparo, deslinde, etc.

Conocida esta versión parcial sobre la historia del pueblo indígena, era necesario aclarar muchos puntos del proceso recurriendo a la versión de los ancianos que habían protagonizado la lucha. Como muchos de ellos ya habían fallecido, recurrimos a sus hijos y nietos, que todavía guardaban fielmente los relatos de sus padres y abuelos, convirtiéndose en depositarios de la historia de luchas contra el poder colonial. Con la información obtenida de los protagonistas del movimiento y sus descendientes, complementada por la información documental, tuvimos el material necesario como para empezar a escribir una parte de nuestra historia.

Actividad 2

¿Cómo y quiénes narran la historia de Bolivia? Registramos las conclusiones.

Lectura de trabajo

Voluntad de conocer

El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Hugo Zemelman. Anthropos Editorial; México. 2005
Páginas 115 -124 (sin citas)

HISTORIA, ARGUMENTACIÓN Y FORMAS DE PENSAR
(Reflexiones en tomo de la discusión sobre la colonialidad desde la historicidad)

Por definición, la crítica debe de reconocer como punto de partida la problematización para reconocer lo oculto, o para eliminar obstáculos que se han terminado por naturalizar. En ambas situaciones, sin embargo, no se puede restringir a la lógica de objetos que, en el mejor de los casos, lleva al contra-objeto que no está liberado con base en la misma inercia del pensamiento a quedar parametrizado como única lectura de las circunstancias. De ahí que el pensamiento crítico, más allá de su orientación, preocupación y temáticas particulares, debe responder a determinados requerimientos en su construcción que vayan más allá de la simple delimitación de objetos, por muy novedosos que éstos sean. La crítica tiene que expresarse en otras formas de construir los argumentos.

Entre los requerimientos a los cuales hacemos referencia cabe señalar uno fundamental: la incorporación efectiva del sujeto. Planteamiento que implica desarrollar la capacidad para colocarse ante las circunstancias no limitándose a dar cuenta de ellas corno simples objetos, aunque revistan otros significados, en cuanto no permitan reconocer, en los acotamientos marcados por estos objetos, los espacios de posibilidades en los que el sujeto puede ejercer su capacidad de despliegue. Ello exige trabajar con el conjunto de las dimensiones o facultades del sujeto, no solamente con el entendimiento tanto en la organización del pensamiento como en el lenguaje que le corresponda. A este respecto, conviene revisar desde una noción enriquecida del concepto de rigor, las construcciones posibles que puede enseñarnos la retórica; lo que alude a la lógica

de potenciación que obliga a pensar la realidad desde los puntos de articulación, que son los que permitirán pensar a las circunstancias como realidades externas, conformando espacios de posibilidades para el sujeto.

Como ejemplo de lo anterior, podemos citar las metáforas construidas para referirse al nuevo orden mundial, como puede ser la de «sistema-mundo (post) moderno» forjada por Wallerstein, o la de «imperio» de Hardt, o bien la de «sociedad red» elaborada por Castelis, para dar cuenta de posibilidades de contenidos en los que puede traducirse un contorno más complejo e inclusivo; pero que, además, nos permita acercamos a la problemática de los límites en que se contiene el discurso, pero cuyo esclarecimiento es fundamental para mostrar cómo los conceptos dan cuenta de la propia historicidad de lo que se busca nombrar; ya que solamente resolviendo la cuestión del límite podemos configurar el momento que pretende reflejar, esto es, de aquella externalidad que lo excede, incluyéndolo en diferentes posibilidades de conclusión histórica. Como ha dicho Mignolo, «los bordes donde la matriz legal, religiosa, ideológica, organizada en tomo al capitalismo se expande». O, en otras palabras, «el afuera criticado desde el adentro»," de manera de tener claro que la realidad histórica, en tanto concreción, puede no solamente reconocer distintas modalidades, sino además ser leída, en tanto universo semántico, con significados discrepantes; por ejemplo, «el islam ofrece una posibilidad de contar el cuento del imperio desde un marco que no es el de la cristiandad secularizada de Occidente».

La principal exigencia de lo anterior está en encontrar formas de enunciación que permitan dar cuenta de los ámbitos constituyentes de la realidad histórica social y cultural desde diferentes posibilidades de

construcción, según sea la naturaleza de los sujetos; lo cual conforma una diversidad de capacidades para formular predicados inteligibles. Creemos que la clave está en pensar con «un lenguaje naciendo, un lenguaje que está siendo, pero que todavía no es»; en forma de trascender el «proceso de simplificación, que totalice una parte por el todo y trabaje como una sinécdoque», esto es, de empobrecimiento y degradación del lenguaje. Es lo que entendemos por pensar en verbo a modo de no ceñirse a argumentaciones que la misma inercia convierte rápidamente en verdades ontológicas.

La estructura del pensar en verbo expresa el espacio de la realidad desde donde poder ensanchar nuestra conciencia y fortalecer la capacidad de acción, esto es, el espacio de la voluntad. Significa pensar fuera de la lógica de los códigos teóricos privilegiando el acto de pensar por sobre el conocimiento mismo. Es una de las exigencias de la historia como historicidad, esto es, como gnosis.

Se plantea la discusión acerca de la naturaleza del pensamiento crítico cuando, como en el caso de algunos autores, por ejemplo, en Aníbal Quijano, se provoca la confrontación con parámetros propios del discurso eurocéntrico, pero que simultáneamente plantea el riesgo de reducir los alcances de la especificidad del pensamiento a los parámetros de un cierto imaginario de la alternativa donde ésta se restringe, concretamente consciente o inconscientemente, a una concepción del poder conforme a los parámetros dominantes. La actual coyuntura se caracteriza por una «reconcentración casi total del control del poder, del lado de los dominantes, y la fragmentación y desconcentración social del lado de los trabajadores»." Lo anterior muestra

el imperativo de tomar conciencia de la problemática de los parámetros con que la realidad se impone desde una óptica de lectura, de forma que «no es inevitable que las versiones eurocéntricas convencionales [...] obtengan la primacía inmediata en el mundo de la resistencia» que, en el caso particular de la argumentación de Quijano, se ejemplifica con el materialismo histórico, aunque para ser más explícito, con el diamat (versión oficial soviética del materialismo histórico), en lo que no podemos estar de acuerdo. Si bien es verdad que en la versión que se ha hecho del marxismo hoy hay una dosis de «occidentalización», no pensamos que sea inherente al paradigma, sino a un problema de sesgo interpretativo de sus potencialidades cuanto éstas son leídas desde determinados contextos histórico-sociales y culturales que se universalizan, prescindiendo de las exigencias contextuales. De ahí la importancia de recoger el contexto en todas sus especificidades, lo que se logra a partir de acudir a los sujetos sociales, «apelando a su memoria para definir las nuevas situaciones de orientarse en ellas».

En este sentido, nos parece una teoría de primera importancia recuperar la historicidad desde el marxismo, esto es, la crítica a las categorías dominantes desde la lógica interna del pensamiento, en cuanto garantiza como paradigma el predominio de la historicidad en tanto premisa del razonamiento, lo que se opone a la detención de una teoría crítica con carácter universal. Pero la recuperación de la historicidad requiere, como central en la organización del pensamiento, la presencia del sujeto, su formación, pero especialmente la dialéctica memoria I visiones de futuro, que hacen de parámetros en la determinación del momento histórico, que es la base de sustentación de un nuevo imaginario crítico: «la reconstitución de otro horizonte de futuro, diferente del que se ha extinguido, pero que aún no está a la vista ese probable horizonte nuevo»," Se trata en nuestra opinión, de recuperar la historicidad desde el marxismo, en vez de recuperar el marxismo desde la historicidad.

Lo verdaderamente significativo de lo que decimos reside en la necesidad de reemplazar una forma de razonamiento por otra que, al no tener lugar, impidió reconocer la enorme potencialidad analítica y constructora del paradigma hegeliano-marxista. Nos referimos al reemplazo de la lógica de factores por la forma epistémica de la potenciación que, quizá, sea una de las liberaciones más profundas de entrada a la historicidad como gnosis. Y que nos obliga a recordar la crítica que se ha formulado al pensamiento, en cuanto a fundarse en el uso de la metonimia para referirse «al hecho de que cualquier aseveración filosófica es solamente posible sobre la base de omitir, de olvidar, suplementar y sobre acentuar un aspecto del asunto» figura retórica de la metonimia «cuyo modelo más representativo es sin duda la relación causa efecto, es decir, sustitución o intercambio de la causa y el efecto».

Con lo cual se pierde la historia como proyecto de vida, como decantación de vivencias y especulación de mundo, pero no solamente en el plano de la conciencia, sino además en el de la acción. Su relevancia está en que constituye el trasfondo en que se gesta la necesidad de determinar ideas; aunque también su argumentación tiene que concebirse como el cierre de un campo semántico que contiene posibilidades de significaciones asociadas a las ideas. Pues la argumentación es la transformación de necesi- dades sin forma, o en condición heteróclida, en una forma de inteligibilidad, en la que las necesidades que surgen del trasfondo se materializan en componentes-ideas que ofrecen múltiples posibilidades de cierres, por lo que esta estructura inteligible representa un cierre de significaciones a través de la forma argumental. Por eso, a

este respecto, la historicidad como gnosis refiere a distintas posibilidades de composición que dependerán de la capacidad del sujeto para dirigirse ante las circunstancias, pensar en verbo, o bien reducirse a la descripción de contenidos objetuales que han cristalizado en estructuras.

La experiencia del socialismo real, o correctamente definido como ideal, durante gran parte del siglo XX puede ilustrar los riesgos que se enfrentan cuando a los procesos históricos se les piensa línea en mente, producto de legaliformidades que resultan de determinadas causalidades, en vez de hacerlo desde la incertidumbre de la construcción por los hombres.

En efecto, «no es arbitrario ni impertinente sugerir que entre lo imaginario histórico-crítico y la experiencia histórica concreta, las relaciones originalmente ceñidas, casi podríamos decir que simétricas si consideramos los siglos XVIII y XIX desde la perspectiva europea... durante el siglo XX han tendido hacia un creciente desencuentro, en especial respecto de las Ideas e imágenes de revolución y socialismo»; especialmente cuándo se constata que «una parte de la experiencia concreta del siglo XX ... ha tendido a orientarse y a desarrollarse en una dirección distinta a la del imaginario crítico».

Es lo que ocurre cuando la historia se confunde con un discurso con pretensiones de universalidad, con base en supuestas leyes, y se deja de lado la problemática de la historia como construcción a partir no de uno, sino de diferentes proyectos que se asocian a una diversidad de sujetos sociales. Y que nos lleva a recuperar la historia como espacio de autonomía que, corno tal, conforma una dimensión del propio análisis histórico. Espacio de construcción que supone adentrarse en la función de la subjetividad social creadora, distanciándonos respecto de la influencia de la detentaciones por cuanto el quid de la cuestión se centra en reconocer los espacios para potenciar lo potenciable, lo que descansa en una articulación entre imaginario de futuro y voluntad de construcción, en la medida en que la historia es construcción pero también necesidad de construcción. Es desde esta perspectiva que retomamos la pregunta: «¿Podría un imaginario histórico y crítico en particular visión, vivir y desarrollarse largamente sin referencia demostrativa, en consecuencia victorioso, en la experiencia concreta?, probablemente no; o mejor, sin duda no».

Lo que está en discusión no es la identidad de un discurso utópico (en relación con un imaginario critico) con una forma de poder que se auto-justifica como único camino de construcción, ontologizándose como inevitabilidad histórica, sino más bien la concepción mecánica que le ha servido de sustento durante los últimos decenios, que, en consecuencia, no incluye las zonas de indeterminación como los espacios donde tiene lugar la construcción de los hombres, pero especialmente la ausencia de cualquier exigencia de especificidad histórica que refiera a lo posible como viabilidad histórica.

El imaginario critico-histórico, al expresar una esperanza por trascender al capitalismo, no puede confundirse con la lógica del poder que se impone en su lugar, como ha sido el caso de «minorías dirigentes... interesadas cada vez más en la privatización del control del poder, no en su destrucción».

De ahí que la cuestión medular sea la recuperación de una mirada sobre la historia centrada en los sujetos concretos; por eso la importancia de una epistemología que confiere un estatus a la

subjetividad creadora que hemos sintetizado en el concepto de conciencia histórica, que no se puede restringir a los límites del discurso del poder. Detrás de lo expresado está la necesidad de una concepción de la realidad como proyecto de sentido y de voluntad, que no se agote en ningún conocimiento, sino que se haga tangible en una necesidad de conciencia, en la que se articule la exigencia de proyecto con realidad como historización.

El pensamiento se ubica en la conjunción entre proyecto e historización porque se corresponde con la presencia de un discurso colectivo como el lugar desde donde, con las mediaciones que sea, se piensa y actúa. De lo cual concluimos que afirmar que estamos en la historia significa hablar de la historización del hombre como manifestación de su necesidad-voluntad de construir y de construirse. Por ello la importancia que reviste la pérdida o disolución del sujeto, lo que tiene lugar ya sea por exaltación de su individualidad, o bien por sometimiento a sus determinaciones.

En este marco, cabe discutir acerca de la naturaleza de las argumentaciones propositivas en cuanto se orientan a resolver la articulación de planos que constituyen el ámbito de sentidos posibles del sujeto, el cual éste no siempre reconoce, pero que hace parte de su vida, de sus vivencias, incluso de sus proyectos. La función que tiene esta argumentación articuladora de plano es permitir ver si en la construcción de proposiciones de contenido se definen «o no» espacios de posibilidades para el sujeto; en cuyo marco hay que tener presente los diferentes aspectos del mismo que, en su conjunto, hacen su fuerza. Se plantea si el sujeto que argumenta asume ser un ángulo mediante su esfuerzo de instalarse en el momento histórico, de manera que el pensamiento, tal como está siendo expresado, no lo sea de objetos decantados (por muy crítico que el discurso sea), sino que más bien exprese la existencia del sujeto por reconocer su historicidad trascendiendo su individualidad. Es la capacidad para significar y también reconocer lo que no tiene nombre.

Una ilustración macro-histórica de lo que decimos se encuentra en algunos análisis de las propuestas construidas desde la crítica de la colonialidad cuando se plantea el problema del imperialismo. Como afirma Mignolo, «pensar el imperialismo implica y necesita repensar el pensamiento que piensa el imperialismo. Repensar a partir de la premisa de la epistemología moderna implica reproducir la epistemología que acompaña su gestación y transformación», desde la matriz que impuso en la forma de pensar «el cristianismo [que] puso los fundamentos del pensamiento occidental que transformó al liberalismo al secularizado y traducir la creencia en razón...» lo que no hace más que explicitar los parámetros culturales e ideológicos que ciñen al pensamiento y que conforman los desafíos epistémicos de la exigencia de la especificidad histórica, la cual se traduce en la forma de pensar con sus respectivas exigencias de lenguaje. Todo lo cual requiere de un constante re-pensar estructurado, basado en el reconocimiento de la diferencia colonial de la idea estructural y de la situación diacrónica, y en el hecho simple de que la colonialidad global negó la sustentabilidad a toda forma de conocimiento que no fuera aquella que se fundara en Grecia y Roma basada en las lenguas vernáculas europeas y en su consecuente conceptualización.

Estamos aludiendo a un problema permanente de pensamiento en relación con aquello sobre lo cual quiero decir algo: el desfase que se produce como resultado del movimiento de la realidad que se manifiesta en una constante exigencia de especificidad entre la realidad y los conceptos que la aluden. Lo que obliga a estar atentos a asomarse a la emergencia de «horizontes de futuro en plena constitución... que apenas pueden ser vislumbrados, aunque podría ya, quizá, recono-

cerse su virtualidad», como pueden ser las disputas actuales «entre el moderno Estado-nación y la nueva comunidad», que será la base de «la búsqueda de nuevas formas institucionales de autoridad donde el poder no esté presente o esté reducido y controlado su espacio».”

Todo lo cual nos plantea, entre otras cuestiones, al poder como espacio de posibilidades de los sujetos. Se requiere tomar distancia de lo acumulado para cuidarse de pensar desde parámetros súper impuestos por el poder o por la costumbre. «Así como es difícil hoy pensar modelos económicos ignorando el capitalismo, es también difícil pensar modelos epistémicos ignorando el marco en el cual la epistemología moderna (de la modernidad euro-occidental) nos acostumbró a pensar en el mundo».

Es la exigencia de especificidad histórica que requiere expresarse en una forma de conciencia, como lo es la conciencia histórica que cumple la función de romper con los parámetros. Ello porque cuando hablamos del momento no nos estamos refiriendo a contenidos particulares (como los propios de una teoría, o más bien los de un campo cultural, como podría ser el eurooccidental o el latinoamericano, etc.), sino a la atención que conforma posibilidades de ámbito de sentido para sujetos potenciales en su capacidad de construcción de realidades.

Uno de los mecanismos para evitar ser atrapados por las inercias heredadas es transformar en eje del pensamiento la búsqueda de la especificidad histórica, de manera de reconocer las continuidades o discontinuidades de los fenómenos neutralizando el peso de los códigos de significación. La especificidad histórica exige pensar desde las articulaciones de dimensiones y niveles que, en su misma articulación, cumplen la función de especificar los contenidos de lo real concreto, lo cual facilita romper con las cristalizaciones conceptuales recuperándose la historicidad tanto del sujeto como de las circunstancias que se pretenden conocer. Forma de razonamiento articulador que cumple la función de delimitar la realidad como campo de exigencia de historicidad desde el cual se logre construir un pensamiento con capacidad de argumentación teórica; forma que requiere de un nivel de abstracción que hemos denominado pensamiento categorial como el modo de pensar desde la historia como proceso, en tanto devenir que transcurre en momentos que le confieren contenidos particulares a lo que se busca conocer.

Todo lo anterior se concretiza en diferentes tipos de enunciados. Distinguimos dos: a) los enunciados de proposiciones en función de sustantivos «ontologizables»: y b) los enunciados en función de verbos que, al suspender la presencia fundante del sujeto, obliga no solamente a seguir el movimiento del objeto sino también del sujeto señalando los espacios posibles para su despliegue. En el primer caso, tenemos los enunciados que hacen parte de las llamadas «historias oficiales», pero que también es la propia de muchos análisis, que incluso rompiendo con motivaciones ideológicas o valóricas no pueden romper con los parámetros de un concepto que permanece implícito, como es entender la historia como pro- ceso lineal, con una sola dirección en su proceso de desenvolvimiento. Ejemplos de ello pueden ser el caso del «Chíamat» como expresión oficial del materialismo histórico de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética (en su época), así como el caso de las versiones dominantes sobre la globalización en la actualidad. En este sentido, cabe recuperar la distinción entre los enunciados construidos por «quienes diseñan e implementan diseños globales», respecto de los que construyen «la historia desde la perspectiva de quienes tienen que lidiar con las consecuencias de los diseños globales».

Cuestión del despliegue que plantea la tensión que se puede producir entre proyectos (valóricos o ideo- lógicos) y la reactivación por el sujeto. El proyecto puede representar un encuadre limitador del sujeto, aunque también puede ser una exigencia que excede sus posibilidades; por su parte, la reactivación del sujeto no se circunscribe necesariamente a los perfiles de la propuesta. La reactivación se abre a muchas posibilidades aunque suponga hacerlo desde una exigencia de futuro.

En este sentido la reactivación del sujeto requiere fundamentarse en una problematización del presente-dado para lo cual se inserta en los marcos de un conocimiento cuya construcción se alcanza desde una relación de conocimiento que no se agota en lo acumulado, sino que entrecruza conocimiento y valores. Cabe, a este respecto, discutir las posibilidades de cambios viables que se contienen en el conocimiento construido en América Latina, según si está subordinado a determinados parámetros cognoscitivos, o bien, muestra espacios de posibilidades que han permanecido excluidos o descalificados como a-históricos.

Lo anterior lleva a aclarar la función de la dimensión histórica en cuanto expresa la viabilidad de cualquier proposición teórica, como es la relación entre procesos de cambio y procesos de liberación, entre visiones de futuro y construcción del mismo.

Desde este ángulo, nuestra opinión es que la teoría de la colonialidad, en tanto pretende encontrar una respuesta teórica al problema de parametrización del pensamiento, no puede resolverse en un plano estrictamente teórico. La historia en su devenir constantemente nos está reclamando nuevos ángulos desde los cuales organizar el pensamiento para no cerramos a sus riquezas de desenvolvimiento, en la dirección de muchos horizontes posibles según la capacidad de los hombres para construirlos. Como se ha dicho, al desmitificador de ayer quién lo podrá desmitificar el día de mañana cuando, en virtud de la moda, de las lógicas del poder, o por simple inercia, se haya transformado a su vez en un nuevo mito.

De ahí la importancia de la historicidad como gnosis y su consiguiente imperativo de formas de razona- miento abiertas a lo inédito, transgrediendo los parámetros de certeza y estabilidad, provocando trascender la conformista quietud de espíritu que hoy puede doblegamos. Se trata de la esperanza como el sendero del hombre insaciable que va en la búsqueda de nuevas fuentes de vida.

Lectura de trabajo

Introducción: el pasado como política de la historia

Marta Zambrano y Cristóbal Gnecco. En: Memorias hegemónica, memorias disidentes, el pasado como política de la historia. Ministerio de Cultura, Cauca-Colombia, 2000, p. 18-20

Aparatos tecnológicos de inscripción de la memoria y de transmisión histórica

En la tradición disciplinaria europea la historia ha ocupado un lugar privilegiado. Como productora de verdades neutras, de pruebas autoritativas y autorizadas y de explicaciones objetivas, se ha construido, sobre todo en su variante hegemónica, acervamente positivista, como una lucha heroica de los historiadores contra la subjetividad de la memoria, contra todo aquello que exhiba

huellas de intencionalidad, de perdurabilidad y de rememoración (Le Goff 1991: 227-239). Paradójicamente, esta empresa se ha nutrido de un vigoroso dispositivo de la memoria oficial que no se reconoce como tal: los documentos y archivos administrativos y jurídicos del Estado. Esta memoria se apoya en y apoya viejas premisas del saber/poder en Occidente: la palabra escrita como eficaz medio de la dominación, lo escrito como prueba y la equiparación de la historia con la escritura de la historia (De Certeau 1986). Siguiendo estas premisas, la inscripción de la memoria social se pretendió restringir durante mucho tiempo a los documentos escritos. Frente a esta tradición, los artículos de este libro suponen, al mismo tiempo, una disidencia y una reorientación. Disidencia porque varios de ellos cuestionan de manera crítica la neutralidad de la historia y de sus fuentes, la relacionan con la memoria y desnudan su intencionalidad, parcialidad y deseo de permanencia (Barona, Gnecco, Gómez y M. Zambrano), mientras que otros suponen un concepto expandido de los soportes y de las formas de inscripción de la memoria: ahora estamos descubriendo otros vehículos y expresiones de la memoria, no sólo la escritura, ni la oralidad tan colonizada, tan minada por las disciplinas históricas. En estos artículos emergen el cuerpo (Salazar), la arquitectura (Rawitscher), las prácticas colectivas (Espinosa y Escobar, Vasco), el paisaje (Gómez, Vasco), las emociones y la trayectoria biográfica (Vásquez), como poderosos continentes y superficies de inscripción de la evocación y de la reflexión retrospectiva.

En este sentido, una preocupación compartida por varios autores se relaciona con las tecnologías de la transmisión histórica. Un tema tratado en varios ensayos (Vasco, Espinosa y Escobar, Hoffmann) es el de la escritura como empoderamiento; en ellos se muestra cómo un medio de dominación colonial y de supresión de las historias locales se invierte para convertirse en un vehículo de interlocución y de legitimidad. El artículo de M. Zambrano, sin embargo, adopta la visión contraria: la escritura como dominación, como una forma de imposición de la historia hegemónica sobre las historias locales que resulta en su supresión. Zambrano es clara y lapidaria sobre los efectos de poder y las prácticas de sujeción producidas por el aparato legal y por la escritura en el régimen colonial. Estas dos concepciones, la escritura como empoderamiento y como dominación, no son de ninguna manera antitéticas y están cruzadas por el análisis, ya mencionado, del papel instrumental de la escritura en los procesos históricos de domesticación de la memoria social.

Memoria y olvido

Varios de los ensayos del libro tratan un tema que apenas empiezan abordar los investigadores colombianos: los regímenes de memoria suponen, simultáneamente, regímenes de olvido. Como lo ha señalado Connerton (1996: 12), “mientras más totales sean las aspiraciones del nuevo régimen, más imperiosamente tratará de introducir una era de olvido forzado”. El régimen instaurado por la memoria colonial, por ejemplo, supuso un poderoso método de olvido organizado, y no solamente con actos tan evidentes y lapidarios como la exterminación de idolatrías sino con mecanismos más sutiles como la imposición de la escritura y las prácticas jurídicas. Este es, justamente, el tema del ensayo de M. Zambrano, que examina la huella indeleble que la retórica jurídica imprimió en la memoria colonial.

Sin embargo, la gran paradoja de la memoria hegemónica imperial es que olvidó (o pretendió olvidar) a aquella sociedad y a aquella memoria a partir de la cual construyó su ego histórico más

determinante: Europa y la modernidad nacen, sobre todo, con el encuentro del Otro americano (Dussel 1994) pero lo olvidan en el mismo proceso de construirse históricamente. El artículo de Barona atiende esta preocupación a través de una estrategia de recreación del pasado que perdura y marca a las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Los procedimientos y dispositivos de la memoria y el olvido imperial en los siglos XVI y XVII, nominaron el mundo que somos, condenando y subordinando otros tiempos y otras memorias. El olvido histórico aparece así como un factor tan esencial como la memoria en la formación de la nación colombiana.

El control de la memoria y el olvido no es sólo una preocupación clave para las clases, los grupos y los individuos que han dominado a otros, sino también para aquellos que aspiran a hacerlo, como lo sugiere el ensayo de Hoffmann, siguiendo a Le Goff (1991). El trabajo señala a la vez, la trascendencia del olvido, como instrumento terapéutico y como acicate de historias disidentes. 1 Los pobladores negros de las áreas rurales del Pacífico labraron un mundo social, guardando silencio sobre la esclavización, proceso que desapareció de la memoria narrada, de su historia. 2 El silencio remedió el dolor pasado, cerrando antiguas cicatrices. La omisión identificó a mujeres y hombres libres de diversas procedencias y experiencias que compartieron un territorio, el Pacífico, y por ende, un tiempo común en los que la memoria se arraigó primordialmente en el espacio culturizado de lo local y de sus vecindarios y fronteras naturales y sociales.

Marcadas por un hondo sesgo intelectualista, la mayoría de las aproximaciones conceptuales a la memoria han olvidado que recordar es, ante todo, volver a pasar por el corazón, con todas sus cargas y consecuencias. Si, como afirma Hoffmann, una suerte de amnesia tácita de un grupo subalterno sirvió para distanciar el dolor que inflige el recuerdo y así persistir, la lucha explícita, racional y emocional a la vez, contra el olvido surge como poderosa arma de supervivencia para María Eugenia Vásquez. Estas sendas contrarias ponen al desnudo el carácter íntimo e inseparable de la relación entre memoria y olvido: no hay memoria sin olvido ni olvido sin memoria. Más importante aún, revelan que la dialéctica entre memoria y olvido se define dentro de las apuestas por el poder. ¿Quién y en qué circunstancias de sujeción, dominación y control decide qué y cómo se recuerda-olvida? Más allá de un contenido fijo, trascendente e inmutable, lo que compromete la relación memoria-olvido es el enfrentamiento entre historias hegemónicas e historias disidentes. Las tácticas y movidas específicas de las historias disidentes se encaminan por senderos divergentes porque lo que está en juego es la vida, persistencia y el futuro de los sujetos subordinados, cruzados por múltiples sistemas de desigualdad y diferencia, como lo señalan con gran fuerza Hoffmann y Vásquez.

Lectura de trabajo

1492 El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"

Enrique Dussel. Biblioteca Indígena, 2008, p. 53-62

La "conquista espiritual"

Veamos ahora la quinta figura. Un año después del 1492, Fernando de Aragón gestionó ante el Papa Alejandro VI una bula por la que se le concedía el dominio sobre las islas descubiertas. La praxis conquistadora quedaba fundada en un designio divino. Cortés por su parte, como Descartes

después, necesitarán de Dios para salir del encierro del ego. Cortés, cuando se ve perdido, dado el poco número de sus soldados entre millones de indígenas mesoamericanos, comprende que el valor o fortaleza guerrera de los suyos (y de sí mismo), no puede ya apoyarse en el deseo de riqueza y ni siquiera en el alcanzar el honor ni la grandeza de la nobleza. Era necesario un criterio ético absoluto en virtud del cual el ofrendar la vida tuviera un significado radical. Cuando Cortés se dispuso a la conquista del imperio azteca, arengó a sus soldados de la siguiente manera:

> *"Que ya habíamos entendido la jornada a que* íbamos, *y mediante nuestro Señor Jesucristo habíamos de vencer todas las batallas y encuentros, y que habíamos de estar tan presto para ello como convenía; porque en cualquier parte que fuésemos desbaratados (lo cual Dios no permitiese) no podríamos alzar cabeza, por ser muy pocos, y que no teníamos otro socorro ni ayuda sino el de Dios, porque ya no teníamos navíos para ir a Cuba, salvo nuestro buen pelear y corazones fuertes; y sobre ello dijo otras muchas comparaciones de hechos heroicos de los romanos".*

Dios era ahora el fundamento (Grund) de lo intentado. Como cuando Hegel afirmaba que la "religión es el fundamento del Estado"; es decir, Dios es la última justificación de una acción pretendidamente secular o secularizada de la Modernidad. Después de "descubierto" el espacio (como geografía) y "conquista- do" los cuerpos diría Foucault (como geopolítica), era necesario ahora controlar el imaginario desde una nueva comprensión religiosa del mundo de la vida. De esta manera podía cerrarse el círculo y quedar completamente incorporado el indio al nuevo sistema establecido: la Modernidad mercantil capitalista naciente -siendo sin embargo su "otra-cara", la cara explotada, dominada, encubierta.

Los conquistadores leían ante los indígenas un texto (el "requerimiento") antes de darles alguna batalla; texto en el que se proponía a los indios la conversión a la religión cristiano-europea, para evitarles el dolor de la derrota:

> *"Os ruego y requiero que entendáis bien esto que os he dicho y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello todo el tiempo que fuese justo, reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del Universo Mundo, y al Sumo Pontífice llamado Papa en su nombre, y a su Majestad en su lugar, como superior y señor y rey de las islas y tierra firme [...] si no lo hiciereis, o en ello dilación maliciosa pusiereis, certifícoos que con la ayuda de Dios entraré poderosamente contra vosotros y os haré guerra por todas las partes y manera que pudiere [...], tomaré vuestras mujeres e hijos y los haré esclavos, y como tales los venderé, y os tomaré vuestros bienes y os haré todos los males y daños que pudiere" .*

Por supuesto que el indio nada podía comprender de lo que se le proponía. Desde su mundo mí-tico, después de la derrota, sus dioses habían sido vencidos "en el cielo" -diría Mircea Eliade-, ya que vencidos estaban los ejércitos indios (los del azteca Moctezuma o del inca Atahualpa) "en la tierra", en el campo de batalla. El imaginario indígena debía incorporar -como era su costumbre, por otra parte- a los "dioses" vencedores. El vencedor, por su parte, no pensó conscientemente en incorporar elemento alguno de los vencidos sino en algunos "Autos sacramentales", que en mayor número de doscientos, los franciscanos redactaron y representaron en los teatros popu-lares, en los atrios de las inmensas iglesias coloniales. Todo el "mundo" imaginario del indígena

era "demoniaco" y como tal debía ser destruido. Ese mundo del Otro era interpretado como lo negativo, pagano, satánico e intrínsecamente perverso. El método de la tabula rasa era el resultado coherente, la conclusión de un argumento: como la religión indígena es demoniaca y la europea divina, debe negarse totalmente la primera, y, simplemente, comenzarse de nuevo y radicalmente desde la segunda enseñanza religiosa:

> *"La idolatría permanecía [...] mientras los templos de los* ídolos *estuviesen de pie. Porque era cosa clara que los ministros de los demonios habían de acudir allí a ejercitar sus oficios [...] Y atento a esto se concertaron [...] de comenzar a derrocar y quemar los templos [...] Cumpliéronlo así comenzado a ponerlo por obra en Texcuco, donde eran los templos muy hermosos y torrea- dos y esto fue el año de mil quinientosventicinco [...] Luego tras ellos los de México, Tlaxcala y Guexozingo".*

No era inútil el conocer las antiguas creencias de los indios, pero para no dejarse engañar, como enseñaba José de Acosta:

> "No es sólo útil sino del todo necesario que los cristianos y maestros de la Ley de Cristo sepan los errores y supersticiones de los antiguos, para ver si clara y disimuladamente las usan también ahora los indios".

De la misma manera, el gran fundador de la antropología moderna, que durante cuarenta y dos años puso por escrito las antiguas tradiciones aztecas en Tezcoco, Tlatelolco y en la ciudad de México, Fray Benardino de Sahagún, escribió en el prólogo de su Historia general de las cosas de Nueva España:

> "El médico no puede acertadamente aplicar las medicinas al enfermo sin que primero conozca de qué humor o de qué causas procede la enfermedad [...]: los pecados de idolatría y ritos idolátricos y supersticiones idolátricas, que son aún perdidos del todo. [...]. Y dicen algunos, excusándolos, que son boberías o niñerías, por ignorar la raíz de donde sale, que es mera idolatría, y los confesores ni se las preguntan, ni piensan que hay tal cosa, ni saben lenguaje para se las preguntar, ni aún lo entenderán, ni aunque se lo digan".

La llegada de los doce primeros misioneros franciscanos a México en 1524, dio inicio formal a lo que pudiéramos llamar la "conquista espiritual" en su sentido fuerte. Este proceso durará aproximadamente hasta el 151, fecha del primer Concilio provincial en Lima, o 1568, fecha de la Junta Magna convocada por Felipe II. Durante treinta o cuarenta años -un espacio de tiempo extremadamente reducido- se predicará la "doctrina" cristiana en las regiones de civilización urbana de todo el continente (más del 50% de la población total), desde el norte del imperio azteca en México, hasta el sur del imperio inca en Chile.

Esa "doctrina" (que pocos años después será el Catecismo de Trento, y nada más), por muy aceptada y tenida por todos por válida en Europa, no podía ya proponerse con algún viso de racionalidad a participantes de otras culturas. Fernando Mires recuerda el razonamiento de Atahualpa, relatado por el Inca Garcilazo de la Vega, donde se muestra que una evangelización en regla hubiera tomado más tiempo del que los misioneros estaban dispuestos a perder. Después que

el Padre Valverde expuso a su manera la "esencia del cristianismo" -mucho mejor ciertamente la expresó Feuerbach-, leemos lo que argumentó el Inca:

> *"Demás de esto me ha dicho vuestro hablante que me proponéis cinco varones señalados que debo conocer.El primero es el Dios, Tres y Uno, que son cuatro, a quien llamáis Criador del Universo, ¿por ventura es el mismo que nosotros llamamos Pachacamac y Viracocha? El segundo es el que dice que es Padre de todos los otros hombres, en quien todos ellos amontonaron sus pecados. Al tercero llamáis Jesucristo, sólo el cual no echó sus pecados en aquel primer hombre, pero que fue muerto. Al cuarto nombráis Papa. Al quinto es Carlos a quien sin hacer cuenta de los otros, llamáis poderosísimo y monarca del universo y supremo de todos. Pero si este Carlos es príncipe y señor de todo el mundo ¿qué necesidad tenía de que el Papa le hiciése nuevas concesión y donación para hacerme guerra y usurpar estos reinos? Y si la tenía,* ¿luego *el Papa es mayor Señor y que no él y más poderoso y príncipe de todo el mundo? También me admiro que digáis que estoy obligado a pagar tributo a Carlos y no a los otros, porque no dáis ninguna razón para el tributo, ni yo me hallo obligado a darlo por ninguna vía. Porque si de derecho hubiése de dar tributo y servicio, paréceme que se debería dar a aquel Dios, y a aquel hombre que fue Padre de todos los hombres, y aquel Jesucristo que nunca amontonó sus pecados, finalmente se habían de dar al Papa [...] pero si dices que a estos no debo dar, menos debo dar a Carlos que nunca fue señor de estas regiones ni le he visto".*

Ante tal uso de la razón argumentativa, confundidos los conquistadores y aquel Padre Valverde, en vez de argumentar con mejores razones, usaron simplemente la irracionalidad moderna:

> "A este tiempo los españoles, no pudiendo sufrir la proligidad del razonamiento (!), salieron de sus puestos y arremetieron con los indios para pelear con ellos y quitarles las muchas joyas de oro y de plata y piedras preciosas".

La "conquista espiritual" estaba fundada en muy débiles bases y sólo podía reemplazar la antigua visión del mundo, pero sin asumir lo antiguo –como había acontecido con el cristianismo en el Mediterráneo durante los primeros tres siglos de su existencia, cuando transformó por dentro el imaginario grecoromano, reconstruyéndolo y donde como fruto maduró las Cristiandades armenia, bizantina, copta, rusa, latina, etcétera.

En el mejor de los casos los indios eran considerados "rudos", "niños", "inmaduros" (Unmündig) que necesitaban de la paciencia evangelizadora. Eran bárbaros. José de Acosta define que bárbaros son "los que rechazan la recta razón y el modo común de los hombres, y así tratan de rudeza bárbara, de salvajismo bárbaro". A partir de ello explica que los chinos, japoneses y otras provincias de las Indias Orientales, aunque son bárbaros, deben ser tratados "de modo análogo a como los apóstoles predica- ron a los griegos y romanos". Vemos así tomarse el "mundo de la vida (Lebenswelt)", el "sentido común" europeo como parámetro y criterio de racionalidad o humanidad. En cuanto a nuestro tema, los azteca o incas son ya un segundo grado inferior de bárbaros, "porque no llegaron al uso de la escritura ni al conocimiento de los filósofos". Los indígenas no pertenecientes a las culturas urbanas americanas, de los Andes, son una tercera clase de bárbaros y quedan definidos de la siguiente manera:

> "En ella entran los salvajes semejantes a las fieras [...] Y en el Nuevo Mundo hay de ellos infinitas manadas [...], se diferencian poco de los animales [...] A todos éstos que apenas son hombres, o son hombres a medias, conviene enseñarles que aprendan a ser hombres e instruirles como a niños [...] Hay que contenerlos con fuerza [...] y aún contra su voluntad en cierto modo, hacerles fuerza (Lucas 14, 23) para que entren en el Reino de los Cielos".

Es por ello que la "conquista espiritual" debe enseñarles la doctrina cristiana, las oraciones principales, los mandamientos y preceptos, de memoria, cada día. Esto incluía igualmente un ciclo diferente del tiempo (ciclo litúrgico) y del espacio (lugares sagrados, etcétera). El sentido total de la existencia como rito cambiaba entonces.

De todas maneras, hoy un cierto triunfalismo eclesial vaticano, que intenta "celebrar" dichos acontecimientos, debería tener una visión más cercana a la historia real, para comprender lo ambiguo de aquella "conquista espiritual", que más se asemeja a una obligada (o irrecusable) dominación religiosa -dominación de la religión del conquistador sobre el oprimido-, que un acto adulto de pasaje a un momento superior de la conciencia religiosa.

¿"Encuentro" de dos mundos?

Consideremos la sexta figura de 1492. Se trata del eufemismo del "encuentro" de dos mundos, de dos culturas -que las clases dominantes criollas o mestizas latinoamericanas hoy son las primeras en proponer.

Intenta elaborar un mito: el del nuevo mundo como una cultura construida desde la armoniosa unidad de dos mundos y culturas: europeo e indígena. Son los hijos "blancos" o "criollos" (o de "alma blanca") de Cortés (de esposa española), o los hijos de Malinche (los "mestizos") que están todavía hoy en el poder, la dominación, en el control de la cultura vigente, hegemónica. Digo que hablar de "encuentro" es un eufemismo -"Gran Palabra" diría Rorty- porque oculta la violencia y la destrucción del mundo del Otro, y de la otra cultura. Fue un "choque", y un choque devastador, genocida, absolutamente destructor del mundo indígena. Nacerá, a pesar de todo, una nueva cultura (tema que trataremos en el Epílogo, más adelante), pero dicha cultura sincrética, híbrida, cuyo sujeto será de raza mestiza, lejos de ser el fruto de una alianza o un proceso cultural de síntesis, será el efecto de una dominación o de un trauma originario (que, como expresión de la misma vida, tendrá oportunidad de una ambigua creación). Es necesario tener memoria de la víctima inocente (la mujer india, el varón dominado, la cultura autóctona) para poder afirmar de manera liberadora al mestizo, a la nueva cultura latinoamericana.

El concepto de "encuentro" es encubridor porque se establece ocultando la dominación del "yo" euro- peo, de su "mundo", sobre el "mundo del Otro", del indio. No podía entonces ser un "encuentro" entre dos culturas –una "comunidad argumentativa" donde se respetara a los miembros como personas iguales-, sino que era una relación asimétrica, donde el "mundo del Otro" es excluido de toda racionalidad y validez religiosa posible. En efecto, dicha exclusión se justifica por una argumentación encubiertamente teológica: se trata de la superioridad -reconocida o inconsciente- de la "Cristiandad" sobre las religiones indígenas.

Es decir, ningún "encuentro" pudo realizarse, ya que había un total desprecio por los ritos, los dioses, los mitos, las creencias indígenas. Todo fue borrado con un método de tabula rasa. Claro es que, en el claroscuro de las prácticas cotidianas, se iniciaba una religión sincrética, que la más pura Inquisición (cuando la hubo) no pudo evitar; pero ésta no fue la intención de los misioneros, ni de los europeos, sino que fue el producto de la creatividad popular -cuestión que trataremos más adelante.

No podemos entonces permitir que las élites dominantes en América Latina o España sigan hablado de

"encuentro" de dos mundos o culturas.

Una expresión contraria a esta posición puede observarse en la del gran escritor colombiano -recuerdo todavía con gusto nuestro encuentro en 1964 en París a propósito de una "Semana Latinoamericana"- Germán Arciniegas. Escribe en Con América nace la nueva historia:

> *"América es el* único *continente del cual sabemos la fecha precisa del comienzo, y el* único *formado por participación universal. Nació para ser otra cosa. Lo han creado millares, millones de europeos inmigrados, venidos a fundar casa propia en tierra de oportunidades nunca antes conocidas. Ellos han unido su esfuerzo creador al de los indios ilusionados con la República, y los africanos que vinieron a conquistar aquí su emancipación: la que no habían hallado en sus tierras de origen sometidos a los de su propia sangre".*

De tal manera, que, en primer lugar, 1492 es el "comienzo" de América Latina. Es decir, los indígenas con sus espléndidas culturas no tienen significación histórica alguna. En segundo lugar, los latinoamericanos son los "hijos de los inmigrantes" -criollos primeramente y posteriormente mestizos. En tercer lugar, se les reúnen los indios emancipados -que pareciera que antes fueron dominados y que nada sufrieron con la conquista (un dolor necesario de la "modernización")-, republicanos, participantes entonces de la "ilustración (Auf-klärung)". En cuarto lugar, como el teólogo portugués Vieira en Brasil, opina que los africanos se emancipan con la esclavitud, porque en África estaban "sometidos a los de su propia sangre", y pareciera que en América Latina no. Es como una relectura hegeliana, en América Latina del continente africano. Arciniegas está en contra del concepto "encuentro" porque, para él, no hubo encuentro sino, simplemente, realización de europeos en tierras americanas. Y los indígenas o desaparecieron o se transformaron. Es una interpretación "criolla" eurocentrista -como la de O'Gorman, exactamente.

Entre otros, fue Miguel León Portilla, responsable en México en su momento de los festejos del V Centenario, el que parece lanzó la idea del "Encuentro de dos culturas". Fue así que en el año 1988 se produjo en México un debate sobre el significado de 1492, lo que mostró la necesidad de clarificar el sentido del concepto de "encuentro". En realidad, las diferentes interpretaciones que desde el presente se realizan sobre 1492, dependen de posiciones ideológicas que los mismos expositores, o las instituciones, poseen hoy sobre el pasado, con conciencia explícita o implícita. Es por ello que en España algunos intentan igualmente hablar de "encuentro". Recuerdo que en el discurso inaugural en su toma de posesión como primer ministro de la social-democracia española en 1982, Felipe González, expresó que a los diez años (en 1992) se festejaría de manera

muy especial el evento del “Descubrimiento”. España, que intentaba en esos años entrar en el Mercado Común Europeo, proponía 1492 como una de sus “glorias” a las que podía referirse ante las otras naciones europeas. Es evidente que esta “gloria” es hoy manejada por España mucho más que hace diez años, y en función, justamente, de su política de integración a Europa -y, no tanto, en cuanto intento de comprensión o apoyo a América Latina. Por ello, el hecho de que el 1992 haya sido fijado por Europa como el año del progreso en su unidad económica y política nos indica, sin lugar a dudas, que los 500 años tiene para ellos un significado particular. Hace cinco siglos Europa salió del muro que el mundo islámico le había construido durante ocho siglos, 1992 recuerda, entonces, un ciclo en la historia mundial que inició Portugal y España. Pero no era posible festejar sólo la “conquista”; había que presentar la cuestión más “positivamente”. Para ello la ideología del “encuentro” venía bien al caso y en función de esa posición política de integración europea y de “apertura” de España a América Latina.

Por nuestra parte, en 1984, en el contexto de un seminario organizado en México sobre “La Idea del Descubrimiento” comenzamos este debate negando la validez del concepto de “encuentro”, en donde expusimos la idea de “encubrimiento”, por una parte, y la necesidad del “desagravio” al indio, por otra; ideas que serán retornadas posteriormente por otros autores.

Si “encuentro de dos mundos” quiere significar la nueva cultura híbrida, sincrética, que elaborará la raza mestiza, entonces podría aceptarse por su contenido. El “encuentro” se produjo así en la conciencia creadora de la cultura popular (como veremos en el Epílogo), pero no en el hecho de la conquista.

Actividad 3

Reflexionamos y explicamos sobre el papel que juega la memoria en la construcción de la historia hegemónica desplegada por visión eurocéntrica en la historia boliviana y la necesidad de sujetos para transformarla.

En base a nuestra experiencia, las lecturas y el análisis crítico sobre la historia hegemónica, planteamos cuáles han sido los contenidos que mostraban una reproducción hegemónica de la dominación.

CONTENIDOS	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS
Contenido 1	
Contenido 2	
Contenido 5	
Contenido 4	

II. Actividades de Formación Comunitaria

Lectura obligatoria Común:

“Por una pedagogía de la pregunta”. Paulo Freyre y Antonio Faundez. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2013

Esta lectura es común a todas las Áreas de Saberes y Conocimientos y a todos los niveles del subsistema de Educación Regular del SEP; y, al interior de las CPTEs, se desarrollarán debates y discusiones del texto a lo largo del Segundo Momento.

Para realizar esta actividad se debe planificar mínimamente 2 reuniones de la CPTE para dialogar sobre el texto propuesto, es importante problematizar nuestra práctica educativa y plantear propuestas que coadyuven a desarrollar procesos educativos pertinentes.

Como resultado de las actividades presentaremos un ensayo sobre la labor educativa cotidiana a partir de la lectura “obligatoria” común a todas las Áreas de Saberes y conocimientos, cuya extensión no exceda las 3 páginas tamaño carta, letra Tahoma 10, interlineado 1,15 y márgenes 2,5 superior e inferior y 3 cm izquierda y derecha.

III. Actividades de Concreción Educativa

Articulación de las Áreas en la concreción educativa Historia, protagonistas y hegemonía

La presente actividad tiene como fin fortalecer los lazos del trabajo comunitario de las CPTE estableciendo espacios de diálogo y debate para implementar el MESCOP en las Unidades Educativas. Es de vital importancia que el trabajo desarrollado al interior de cada CPTE posibilite, a través del diálogo, la coordinación para la concreción de los procesos educativos en el marco del MESCP. A la vez es imprescindible que se generen espacios de apoyo y complementación en el desarrollo del trabajo de maestras y maestros para articular las Áreas de saberes y conocimientos a partir del Proyecto Socioproductivo en la práctica educativa; esto quiere decir que los contenidos nuevos que resultaren del análisis desarrollado con esta Unidad de Formación deben ser llevados a la práctica pedagógica a través de la coordinación de actividades con maestras y maestros de la CPTE.

En ese sentido, la concreción educativa es el lugar donde se realiza la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos a partir del desarrollo de propuestas de trabajo común, que definan las CPTE, para lograr los objetivos del PSP.

Se sugiere iniciar la actividad tomando en cuenta las siguientes preguntas que deberán ser respondidas por las y los maestros en las CPTE, reflexionando su práctica dirigida al desarrollo de las nuevas orientaciones y sentidos para la implementación en aula.

¿Cómo hemos trabajado los contenidos en nuestra práctica educativa? Analizamos y debatimos el papel de los siguientes manuales.

Criterios	Santillana	Don Bosco	La Hoguera	Manual de Historia de Bolivia Mesa-Gisbert	Otro
¿Cómo está estructurado?					
¿Es una historia lineal o cíclica, por qué?					
¿Cuál es la orientación ideológica, económica y sociocultural que presenta?					
¿Cuáles son sus referentes bibliográficos?					

Actividad 2

En su CEPT a partir de su experiencia reflexionamos y construimos las estrategias metodológicas utilizadas para recuperar la memoria histórica de los pueblos originarios, registrando en el siguiente recuadro:

Posteriormente realizamos conversatorios sobre los temas desarrollados en la presente Unidad de Formación, momento 1: La enseñanza de historia en Bolivia, los protagonistas de la historia de Bolivia y construcción de la historia hegemónica. Para ello podemos trabajar las siguientes preguntas:

¿Cuál era la corriente ideológica que predominaba la enseñanza de la historia?	**¿Con qué corriente ideológica enseñamos la historia en la actualidad?**
¿Cómo relata la "historia oficial" la presencia de algunos líderes en nuestra historia?	**¿Cómo debería ser explicada la presencia de los líderes en nuestra historia?**

¿A qué corrientes o escuelas ideológicas es-pecí- ficamente responde la enseñanza de la historia desarrollada hasta ahora?	En el enfoque descolonizador ¿Cómo sería la enseñanza de la historia?

Luego de esa identificación, planteamos cómo iniciamos la articulación con los lineamientos del modelo educativo:

¿Qué contenidos vamos a abordar en nuestra práctica educativa? Las y los maestros, integrantes de la CPTE, exponen los Contenidos que trabajarán durante el segundo bimestre de la gestión 2015.
¿De qué manera, los contenidos que vamos a desarrollar pueden articularse al PSP de la Unidad Educativa? (Se debe tomar en cuenta el PSP que actualmente se está desarrollando).
¿Qué Orientaciones Metodológicas proponemos para desarrollar los contenidos de nuestra Área? En función de los Contenidos de nuestras Áreas y el PSP propuesto, planteamos actividades que posibiliten su concreción en un Proceso Educativo.

Actividades de Concreción del Área

De la misma forma, este es el momento de llevar a la práctica pedagógica todo lo que hemos comprendido desde las experiencias desarrolladas y la teoría que nos propone la Unidad de Formación, así con las y los estudiantes desarrollaremos los conocimientos sobre los contenidos de Historia y Ciencias Sociales, el nuevo sentido que tiene y con ello trabajaremos de manera concreta lo que se pretende con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, para esto realizaremos las siguientes actividades en relación a cada tema trabajado:

Actividad 1

En nuestras CPTE, construimos las estrategias metodológicas utilizadas para recuperar la memoria histórica de los pueblos originarios, registrando en el siguiente recuadro:

¿Tradicionalmente que estrategias metodológicas utiliza la o el maestro para que la y el estudiante pierda la memoria histórica?	¿Qué estrategias metodológicas proponemos para recuperar la memoria histórica de los pueblos?

Actividad 2

Reflexionamos en las CPTE las categorías de tiempo-espacio, las demandas, estrategias y legado histórico a partir de su experiencia, registrando en el siguiente recuadro, para luego trabajarlas en la articulación entre Campos y Áreas de saberes y conocimientos.

Criterios de análisis histórico	Momento estructural*	Momento coyuntural*
Tiempo/espacio		
Demandas y problemas sociales		
Estrategias de lucha y adversarios identificados		
Legado histórico		

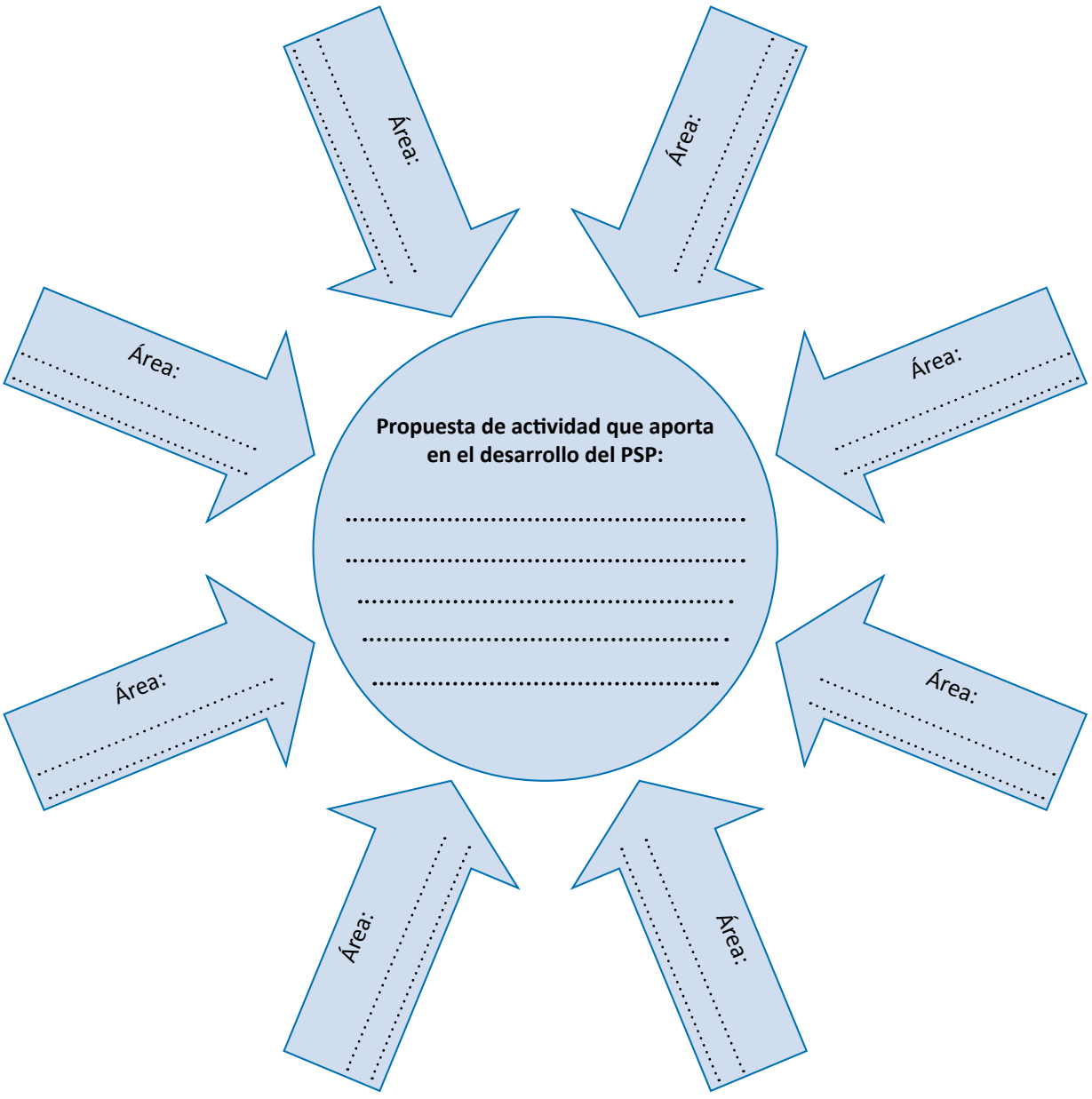
*Según F. Braudel (1970) consiste que la historia y los acontecimientos se clasifican por su duración. El tiempo de la coyuntura es el desarrollo de una generación y de las facetas de la vida colectiva del que somos mucho más conscientes y se prestan a cambios mucho más rápidos.

Mientras que lo estructural en la historia se refiere al tiempo lento casi inamovible es decir, donde los cambios no son tan perceptibles ni rápidos. Ejemplo la economía, la religión, la lengua entre otros.

A partir de las respuestas, y de manera coordinada entre maestras y maestros, identificamos posibles actividades comunes que posibiliten la articulación de los diferentes Campos de Saberes y Conocimientos.

- En el círculo anotamos la actividad propuesta que aporten en el desarrollo del PSP.
- En las flechas anotamos qué elementos de cada Área de Saberes y Conocimientos serán desarrollados en actividad propuesta.

PROPUESTA



A partir del ejercicio desarrollado realizamos el ajuste de nuestra Planificación Anual bimestralizada.

Áreas de Saberes y Conocimientos									
Contenidos articulados de los planes y programas									

Momento 3

Sesión Presencial de Socialización (4 horas)

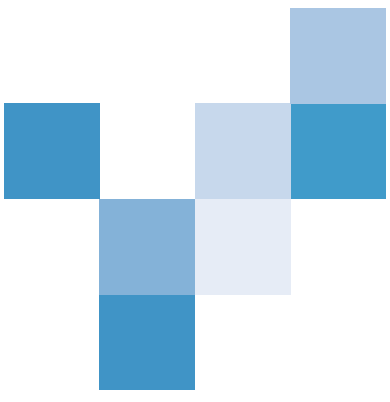
En ésta, socializaremos los trabajos presentando los siguientes productos:

Producto de la Unidad de Formación

a) Presentación del ensayo breve, por cada maestra o maestro, sobre la lectura del texto de Paulo Freire “Por una pedagogía de la pregunta”

b) Registro de procesos educativos desarrollados a partir de la implementación de los Planes de Desarrollo Curricular.

c) Registro de procesos educativos desarrollados en la Formación Comunitaria en el MESCP (Maestras y maestros que no se encuentran en servicio activo).





"Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa"

