



UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE
SAN FRANCISCO XAVIER
DE CHUQUISACA

Sociologías del Sur

Revista de la carrera de Sociología USFX

ISSN

Vol.1, No. 1, Octubre de 2024

Sociologías del Sur

Revista de la carrera de Sociología USFX

Revista Sociologías del Sur

ISSN: ...

Vol. 1, No. 1

Universidad Mayor San Francisco Xavier de Chuquisaca

Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales - Carrera de Sociología

Dirección: Calle Lemoine esq. Ballivián s/n (Plazuela del Inisterio)

Ciudad: Sucre-Bolivia

Correo electrónico: sociologiasdelsur@usfx.bo

Teléfono: (591)(4) 6457874

Sitio web: revistas.usfx.bo

Comité Editorial:

Ph.D. Mario Yapu Condo

M.Sc. Daniela Carrasco Michel

Ph.D. Adriana Gloria Ruiz Arrieta

Diseño y Maquetación:

Ing.Co. Víctor Manuel López Chumacero

Derechos y permisos:

La Revista Sociologías del Sur se publica bajo una licencia [Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) o la que se tenga]. Esto permite a otros compartir, copiar, distribuir y adaptar el material, siempre y cuando se dé crédito adecuado a los autores y se indique si se han realizado cambios.

Responsabilidad editorial:

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no necesariamente reflejan la posición del comité editorial ni de la institución responsable de la publicación.

Derechos de autor:

© 2024, Universidad Mayor San Francisco Xavier de Chuquisaca - Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales - Carrera de Sociología. Todos los derechos reservados.

Depósito Legal: 3-3-272-2424 O P.O.



Contenido

Ruiz Arrieta Adriana Gloria. <i>Dinámicas socioambientales y políticas estatales: repercusiones de la minería de oro aluvial en la vida cotidiana de los pueblos indígenas Chácobo y Takana Cavineño.</i>	1
Arancibia Almendras Maribel y Montero Fabiola Omonte. <i>Un balance del estado de las necesidades e intereses de mujeres y hombres de las comunidades indígenas Itonamas, Beni.</i>	17
Yapu Mario. <i>Diversificación y regulación del campo de la educación superior y las universidades.</i>	26
Cuellar Serrudo Diego Ignacio. <i>La lectura de novela boliviana en estudiantes de secundaria de la unidad educativa República de Venezuela (2023).</i>	48
Huarachi Villegas Javier Rolando. <i>La producción del conocimiento académico y sus usuarios. El caso de la Carrera de Sociología (2006-2017).</i>	60
Ramos Lucas Zulema Nimia. <i>Avances y dificultades en la implementación de la investigación formativa en carreras de Ciencias sociales y Sociología en universidades latinoamericanas.</i>	76
Mendoza Aruquipa Germán. <i>El debate pedagógico en torno a la educación indígena en el occidente de Bolivia (1910).</i>	86
Carrasco Michel Daniela. <i>El taller de costura, una apuesta desde la comunalidad de las mujeres. El caso del Taller de Oficios Arte Mujer Bartolina.</i>	95

PRESENTACIÓN

En Bolivia y en diversos países del mundo los temas de medio ambiente, trabajo y género, y educación, se imponen frecuentemente como una necesidad de análisis y reflexión. Cada año la población experimenta los incendios forestales que tienen efectos para con la flora, la fauna y humana, en especial en la Amazonía y el chaco boliviano y los países vecinos. Por los efectos de migración de la población y el avance de la explotación minera o de los bosques y madera, los problemas laborales para hombres y mujeres no han mejorado en los últimos años, en especial, las poblaciones indígenas han sido las más afectadas en sus territorios por la expansión de una economía liberal, corporativizada e informal. En cuanto a la educación, a catorce años de implementación de la ley 070 y dieciocho años del último congreso educativo en 2006, muy poco se conoce sobre lo que sucede en este campo actualmente; un sector que ha visto crecer el nivel superior universitario, así como el ingreso progresivo a la modalidad de enseñanza a distancia y virtual.

Con este telón de fondo coyuntural, el primer número de la revista Sociologías del Sur de la Carrera de Sociología de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca tiene el agrado de proponer un conjunto de estudios referidos a los temas evocados, como fruto de las Jornadas Académicas de la Carrera de Sociología realizadas en abril 2024. Los trabajos tienen características y alcances diversos.

El objetivo de la Revista es contribuir a la producción de información y a los debates de las Ciencias sociales y Sociología actuales y futuros, a partir de investigaciones en temas políticos, territoriales y regionales; socio productivos, económicos y laborales; culturales, educativos y lingüísticos; sobre migración campo - ciudad y sus efectos urbanos, o internacionales; entre otros temas. La Revista tiene secciones de investigación, aportes al debate, lecturas y reseñas. Se publica periódicamente, dos veces al año.

Este número propone ocho trabajos orientados en algunos ejes temáticos. Por un lado, los dos primeros artículos abordan los problemas de medio ambiente, trabajo, género y comunidades indígenas relacionados con las políticas públicas desde el Estado; luego, dos trabajos abordan aspectos educativos históricos y de nivel secundario, en particular, acerca de la visión de los indígenas y de la lectura; tres describen y discuten el nivel universitario referidos a las experiencias de formación en investigación y sus impactos al igual que los vínculos político institucionales del campo de educación superior en su diversificación e intentos de regulación a partir del Estado. El volumen se cierra con un estudio sobre las experiencias organizacionales en torno al oficio de costureras.

Mario Yapu



DINÁMICAS SOCIOAMBIENTALES Y POLÍTICAS ESTATALES: REPERCUSIONES DE LA MINERÍA DE ORO ALUVIAL EN LA VIDA COTIDIANA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS CHÁCOCO Y TAKANA CAVINEÑO

Ph.D. Adriana Gloria Ruiz Arrieta¹
Universidad Mayor, Real y Pontificia de
San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX)
ORCID:0000-0003-1988-2640

RESUMEN

Este trabajo aborda la minería aluvial del oro en los ríos Amazónicos Madre de Dios y Bajo Beni, del municipio de Riberalta. Nos proponemos indagar las dinámicas socio ambientales y estatales vinculadas a esta actividad, analizando las repercusiones en la vida cotidiana de los pueblos indígenas Chácoco y Takana Cavineño. El trabajo se desarrolla en el proceso contemporáneo de tensiones y nuevas relaciones que se vienen desarrollando en torno a la minería del oro, en el norte amazónico. La metodología es de corte etnográfico, e indagará sobre sentidos y significados de los actores respecto a la actividad minera.

Palabras clave: oro, minería aluvial, pueblos indígenas, medio ambiente, estado

ABSTRACT

This article approaches alluvial gold mining in the Amazonian rivers Madre de Dios y Bajo Beni, from Riberalta Municipio. The objective is to comprehend the socio environmental and state dynamics related to the above mentioned activity, considering how mining affects indigenous communities Chácoco and Takana Cavineño. The research is taking into account the contemporary tensions and new social relations that are surfacing in the amazonian north of Bolivia. Methodology it's ethnographic approach, in order to understand meanings and senses given by social actors to the mining activity.

Key words: gold, alluvial mining, indigenous peoples, environment, state.

Introducción

En este artículo se aborda la temática socio ambiental y las políticas públicas en el ámbito de la minería aluvial del oro, en la región amazónica, con el propósito de caracterizar las dinámicas socioambientales y estatales en la minería aluvial del oro en los ríos riberalteños Madre de Dios y Bajo Beni, y sus repercusiones en la vida cotidiana de los pueblos indígenas Chácoco y Takana Cavineño.

En ese sentido se indaga acerca de las maneras cómo la minería aluvial y las políticas públicas estatales, repercuten sobre la organización de la vida social, política y la reproducción social, en general, de los pueblos indígenas antes mencionados. Asimismo, buscamos conocer los alcances tanto bioambientales de las consecuencias de la minería del oro, como las consecuencias socio

¹ Magister y Doctora en Antropología Social, docente de pre grado y posgrado en la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Correo-e: ruiz.adriana@usfx.bo



económicas de la misma, considerando que se constituirá en una de las principales actividades económicas en Bolivia, tanto en términos de exportación, como de comercialización interna y de manufactura con valor agregado, como es el caso de las joyerías instaladas principalmente en la ciudad de La Paz.

Al acercarnos a la vida cotidiana de los pueblos indígenas Chácobo y Takana Cavineños, no solamente nos centramos en los efectos de la minería aluvial, sino en todo el ámbito de la vida social de estos pueblos, intrínsecamente ligada a la biodiversidad, lo cual nos reenvía hacia una revisita de su historia, para comprender su presente. Los pueblos indígenas de Tierras Altas, recordemos, son pueblos precoloniales y pre incaicos, por lo tanto, sus formas de organización de la vida cotidiana están vinculadas a procesos económicos más amplios, como la explotación del caucho en el siglo XIX, la castaña en el siglo XX, y la minería actualmente. De este modo, su territorio, constituye no solamente el espacio físico de selva, tierra, agua, sino las construcciones socio históricas e identitarias sobre el mismo, permeadas por diversos procesos económicos, políticos y religiosos.

Metodología de la Investigación

La metodología incluirá los siguientes momentos:

En primer lugar, caracterizamos las dinámicas socio-ambientales de la minería aluvial del oro en los ríos Madre de Dios y Bajo Beni, a partir de la revisión bibliográfica, entrevistas etnográficas y observación. Para ello se analizarán las formas de extracción del oro, en sus diferentes procedimientos.

Como parte de la caracterización de las dinámicas socio-ambientales, se estudiarán los niveles de contaminación por mercurio en la población indígena, los cambios en la morfología del río, las modificaciones en la dieta de los indígenas, en sus procesos de comercialización del pescado y finalmente en el empleo en las balsas mineras, que suele ser casi siempre precarizado.

Asimismo se estudiará el grado de afectación a las familias indígenas, a través de la identificación y análisis de las formas de incursión legal o ilegal en territorios indígenas; el uso de fuentes de agua propias de los territorios indígenas y el desecho de residuos minerales en espacios propios de los territorios indígenas.

En segundo lugar describiremos el proceso de la minería aluvial, incluyendo a los sujetos sociales y las prácticas asociadas, a través de revisión bibliográfica, entrevistas etnográficas y observación.

Con este propósito se identificarán los diferentes procedimientos de extracción del oro, que pueden ser manuales, semi industriales e industriales, lo cual involucra diferentes tipos de maquinaria, instrumentos, tiempos de trabajo, entre otros.

En tercer lugar, caracterizamos las dinámicas estatales de la minería aluvial del oro en los ríos Madre de Dios y Bajo Beni, a través de la revisión bibliográfica y hemerográfica principalmente, las entrevistas etnográficas y la observación. En el ámbito de la revisión hemerográfica se analizarán las leyes de Minería y Medio y Ambiente, decretos y leyes conexas, así como la Ley del Oro.



Asimismo, se analizarán las acciones políticas gubernamentales en relación a la minería aluvial, a través de la identificación del otorgamiento de licencias para la explotación del oro en los ríos mencionados, y el operativo gubernamental y encarcelamiento de balseros y trabajadores ocurrido en Riberalta en julio del 2023.

Por otro lado, se analizará el establecimiento de la Empresa Boliviana del Oro, a través del estudio de los espacios de explotación del oro aluvial, los procedimientos utilizados en la extracción del oro, y la generación de empleo y las condiciones del mismo. En relación al establecimiento de una comercializadora del oro, se identificarán los precios de compra, los principales países destino de exportaciones y la contribución al PIB de esta actividad.

En cuarto lugar, caracterizamos la vida cotidiana de los pueblos indígenas Chácobo y Takana Cavineño, a través de la revisión bibliográfica, la entrevista etnográfica y la observación. Para ellos focalizamos las formas de organización social, y dentro de ello, las formas de organización de la comunidad, las reuniones y toma de decisiones, los mecanismos de elección de autoridades, y las decisiones asumidas sobre los proyectos que repercuten en la vida y organización social de las familias indígenas.

En quinto lugar, caracterizamos las repercusiones de la minería aluvial en la vida cotidiana de los pueblos indígenas Chácobo y Takana Cavineños, a través de revisión bibliográfica, entrevistas etnográficas y observación.

Para ello se identificarán los roles de género, la composición de las familias, la economía familiar, las principales actividades económicas de la comunidad, y cómo se vincula esto con los roles de género, los aspectos relacionados a la educación y la accesibilidad a la misma y las diferentes cosmovisiones que atraviesan las formas de comprender la realidad entre los indígenas.

En cuanto a las interacciones con la minería aluvial, que forma parte de la vida cotidiana, se analizará el empleo en las empresas mineras, los usos de las aguas de las comunidades indígenas por parte de las empresas mineras y las tensiones en relación al desbarrancamiento de los bordes de los ríos y las consecuentes inundaciones.

Tipo de investigación

La presente investigación es de carácter cualitativo, es decir, centrada en los sentidos, significados otorgados a las prácticas de la vida cotidiana de los sujetos, sus interacciones con otros sujetos sociales y agentes estatales. El método de recolección de información es el trabajo de campo o etnografía. Este artículo es un primer avance de investigación.

Resultados y discusión

Territorio, cultura e identidad

Uno de los ejes de la presente investigación, es la relación entre territorio, cultura e identidad, debido, por un lado a que la amazonía boliviana posee características particulares y propias en términos de biodiversidad e historia, y por supuesto, porque muchos de los pueblos indígenas de Tierras Bajas, han consolidado sus territorios, legalmente reconocidos en este espacio.

De este modo, en primera instancia recuperamos la noción de Gimenez, G. (2007), a su vez retomada de Raffestin (1980) en su obra clásica *Pour une géographie du pouvoir*. "En efecto,



bajo la perspectiva que estamos asumiendo el espacio no es sólo un dato, sino también un recurso escaso debido a su finitud intrínseca, y por lo mismo, constituye un objeto en disputa permanente dentro de las coordenadas del poder (Gimenez, G., 2007: 156)

De este modo, el territorio, no es un espacio ajeno a las disputas de poder, pero tampoco es un espacio en blanco, sino que carga toda la historia de sus habitantes, las miradas de los otros, sean el estado o las mayorías étnicas, o ambos, así como las cicatrices de la explotación y expansión capitalista.

Con el propósito de profundizar en estas nociones, se recupera la categoría de paisaje (landscape) propuesta por la geografía cultural, que define el paisaje, como una dimensión a la vez contenida en el término más amplio de territorio, pero que destaca por sus características propias, y que parece apropiado para comprender nuestro objeto de estudio.

Podríamos definirlo sumariamente como “un punto de vista de conjunto sobre una porción del territorio, a escala predominantemente local y, algunas veces, regional”. En esta definición se enfatiza dos aspectos: 1) en primer lugar, la idea de algo que se ve, de una realidad sensorialmente perceptible, en contraposición a los territorios ideales o de muy pequeña escala, inaccesibles a nuestra mirada y a nuestro aparato perceptible; 2) en segundo lugar, la idea de un “conjunto unificado”, es decir, de una multiplicidad de elementos (peculiaridades del relieve topográfico y del hábitat, boscosidades, lugares de memoria, objetos patrimoniales, jardines, etc.) a los que se confiere unidad y significación. (Gimenez, G., 2007: 163)

En esta misma línea, otra autora que estudia la construcción simbólica del territorio, en este caso entre los Yabarana de Venezuela, es Gonzalez, J.(2009), para quien el paisaje es “un sistema de significados creados por los agentes sociales a través de su acción cotidiana. Dichas acciones van conformando progresivamente una memoria espacial que constituye una biografía de cada lugar; así, la memoria se reproduce en el paisaje, ya sea como puntos de referencia en la narración de un episodio de historia local, o como parte de la historia regional” (Gonzalez, J., 2009:8)

Habiendo abordado la temática de territorio y su imbricación con la historia, memoria, poder e identidades, corresponde en este trabajo de investigación, precisar, las definiciones sobre identidades étnicas así como el carácter de subalternidad de las poblaciones indígenas bolivianas frente al estado, y el lugar del propio estado en relación a estas regiones y paisajes.

Dinámicas socio ambientales

En la delimitación de la categoría dinámicas socio-ambientales, se proponen, los siguientes conceptos: conflictos ambientales son aquellos que se dan en torno a la distribución de las externalidades o ethos externos emergentes de cambios producidos en los usos del suelo de actividades nuevas; conflictos socio ambientales son, en cambio aquellos generados por el acceso y el control de los recursos ambientales, particularmente de la tierra, pero también de las aguas, minerales y otros (Sabatini, 1992:2 y ss, citado en Orellana, R. (1999).

Se debe reconocer que esta es una definición de trabajo que resulta de una perspectiva particularmente interesada en la temática ambiental. En el caso específico de los extractivismos, se entiende que los conflictos surgen de posturas muy distintas sobre cómo se perciben las condiciones sociales y ambientales, cómo se las valora, y las implicancias de las acciones humanas sobre la sociedad y el ambiente, tanto en el presente inmediato como en el futuro



mediato. Bajo esta definición, el conflicto tiene lugar entre actores colectivos (tales como asociaciones vecinales, agrupamientos ciudadanos, cámaras empresariales, agencias estatales, etc., de donde quedan descartadas las acciones individuales), las que pueden estar más o menos organizados, y cuyas expresiones se dan en la esfera pública (desde los reclamos en los periódicos a la presencia ciudadana en marcha callejeras). De esta manera, son distintos a las disputas entre individuos, o entre individuos y colectivos, o aquellos que se llevan adelante en la esfera privada.

El contenido temático de los conflictos, en el sentido de cuáles son las cuestiones, acciones o valores en oposición, es variado. En unos casos giran alrededor de interpretaciones sobre el territorio, en otros sobre los impactos ambientales o los efectos sociales, y así sucesivamente. Por lo tanto, la distinción tan común entre conflictos “sociales” y “socio-ambientales” es incierta, ya que en sentido estricto todos los conflictos siempre son sociales, en tanto es una dinámica de actores sociales en oposición. Esto hace que todos los conflictos sean siempre “sociales”, en tanto los actores colectivos que disputan son grupos de personas. Pero si se atienden a los contenidos, estos pueden ser “sociales” (en el sentido genérico del término para referirse a cuestiones como la pobreza, calidad de vida, etc.), “ambientales” (para aquellos donde predomina un contenido ecológico), pero también existen otros que a su vez, podrían ser llamados como “conflictos económicos”, “conflictos territoriales”, “conflictos sindicales”, etc. (Gudynas, Eduardo, 2014, p. 87 y ss).

Idea similar se replica en otro apartado del autor en relación a la manera cómo pueblos indígenas protegen su territorio (Gudynas, Eduardo, and Axel Rojas. (2020): 21-49). A modo de ilustración de lo señalado, se incluye este fragmento de entrevista:

P. ¿Cómo evitan que entren en el río Benecito? (en referencia a los mineros)

Usted sabe nosotros estamos también reconocidos por la Constitución Política del Estado que dice las normas primero es la previa consulta y a base de esto nosotros hacemos también como ya tenemos organización por medio de organización ya la capitania como somos nosotros que manejamos las TCO ahí ya podemos ver para analizar todo eso tenemos que hacer una asamblea general de todo la comunidad que nosotros manejamos 22 comunidades a base de esas 22 comunidades ya recién nosotros vemos la como se dice si nos conviene o no...(Mario Ortiz Álvarez Sub Capitán del pueblo Chacobo, Diciembre, 2023)

Dinámicas estatales (Políticas Públicas)

Al referirnos a las dinámicas estatales, se hace referencia a las políticas públicas, pues la manera como el estado efectiviza sus acciones, discursos y dispositivos es a través de las políticas públicas, aquí denominadas “dinámicas estatales”. En esa perspectiva, un abordaje desde la antropología plantea contextos económicos, sociales y políticos determinados, para iluminar la manera como el diseño e implementación de las políticas públicas están atravesados por relaciones hegemónicas y disputas de poder, constituyendo ellas mismas espacios de disputa (Shore y Wright, 1997; Grimberg, 2009; Manzano, 2007, 2008; Ruiz, 2021). Al mismo tiempo se plantea la recuperación de la agencia del sujeto, no como acciones preestablecidas, sino como la capacidad de transformación (Comaroff y Comaroff, 1992), así como el énfasis en la



interacción entre sujetos colectivos y políticas públicas, tomando como punto de focalización de estos intercambios la vida cotidiana.

Vida cotidiana

En este apartado tomamos la perspectiva de la antropología de la vida cotidiana que se propone analizar lo que ocurre día a día en los procesos de reproducción de la vida social, y recuperamos lo analizado por Heller (1972)

La cotidianidad no tiene un “sentido” autónomo. La cotidianidad cobra sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad. En síntesis, desde esta perspectiva, la vida cotidiana es a la vez reflejo y anticipación del movimiento histórico. La relación con la historia, tanto en el conocimiento como en la práctica, aparece en la reflexión de Gramsci como el sustento objetivo para la construcción del pasaje del sentido común a una concepción críticamente coherente del mundo. Insiste Gramsci en los Cuadernos: En el sentido más inmediato y determinado no se puede [...] tener una concepción críticamente coherente del mundo sin tener conocimiento de su historicidad, de la fase de desarrollo por ella representada y del hecho de que ella se halla en contradicción con otras concepciones o con elementos de otras concepciones [...] El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente [se es...], del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado [...] infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar ese inventario. (Agnes Heller, 1972: 20 y 93)

El recorrido por las diferentes categorías teórico conceptuales, como el territorio, la cultura y la identidad, en tanto triada indisoluble y vinculada al poder y por tanto resignificada y reconfigurada; las dinámicas socio ambientales entendidas como conflicto y espacio de intereses en disputa; las dinámicas estatales o políticas, en tanto campo de disputa y vinculadas a dispositivos de poder y la vida cotidiana, como la reproducción de la vida diaria, nos permiten interpretar nuestros datos, a por medio de la codificación etnográfica y de la etnometodología. En otras palabras, estas son las categorías teóricas que guiarán la investigación.

Reproducción de la vida social (vida cotidiana) y precariedad laboral

En este acápite analizaremos las formas de reproducción de la vida social, es decir la manera cómo transcurre la vida cotidiana (Heller, 1987) y considerando lo señalado líneas arriba, se incorpora la noción de trabajo precario o precarizado, puesto que junto a las actividades propias de la comunidad surge esta labor en diferentes espacios, que serán mencionados, centrándonos, sin embargo, en el trabajo minero.

La vida social en las comunidades indígenas, y refractariamente en las ciudades, tiene un ciclo de reproducción social, asentado en las formas de subsistencia, comercialización de productos, o venta de mano de obra, o formas mixtas de comercialización y venta de mano de obra (castaña y minería). Este proceso está intrínsecamente ligado a las épocas de lluvias y sequía, que marcan notoria y definitivamente, la producción y la posible recolección, caza o pesca.



En ese sentido, el año puede dividirse en temporadas, la época húmeda o lluviosa, que comprende, septiembre, octubre, noviembre, diciembre, y ahora parte de enero, y la época seca que va desde abril, mayo, junio, julio y agosto.

Estos dos períodos, que claramente demarcados, señalaban dos procesos fundamentales:

En primer lugar la zafra o cosecha de almendra que ocurre en la época húmeda, debido a que el fruto que se encuentra en la cima del almendro, que puede medir 20 metros, y que cae, como resultado de la lluvia y el viento.

“El castaño cae porque ya está maduro, y cae porque la lluvia o el viento lo empujan, se mete en las hojas secas, un metro o menos, alrededor del árbol, y de ahí hay que recoger cada coco”

En qué época se cosecha la castaña?

“No se cosecha, nadie se sube al árbol, se recoge del suelo, dentro de las hojas, cuando cae, porque el viento y la lluvia lo han hecho caer, de ahí se recoge y se reúne en un lugar...en la época húmeda desde enero hasta mayo más o menos..., pero viajamos en diciembre” (Entrevista, trabajo de campo, julio 2024)

La almendra es uno de los trabajos más extendidos entre los jóvenes riberalteños y de las comunidades indígenas. Consiste en ingresar al interior del monte para llegar a un almendro y recoger los cocos dentro de un perímetro de unos 10m². La comunidad indígena Takana Cavineño posee sus propios árboles de almendro, en su territorio.

Por otro lado se produce en cada comunidad maíz, yuca, arroz, plátano para la subsistencia cotidiana. Esta labor está a cargo de los hombres de las comunidades, ya que las mujeres se encargan de pelar el arroz, machacar la yuca, y el plátano para la comida diaria (masaco, sonso, pan de arroz, chivé)

La pesca es parte también de las formas de vida cotidiana, y desde la temprana edad, los niños acompañan a sus padres a pescar, con flechas creadas en la comunidad y actualmente en su gran mayoría con liñadas, es decir anzuelos rudimentarios. Los pescados de mayor abundancia son el tucunaré y el paiche.

“A los siete años yo ya tenía mi lanza o flecha para cazar el pescado, y acompañaba a mi padre... los niños desde esa edad ya sabemos pescar.” (entrevista, trabajo de campo julio, 2024)

El otro espacio de empleo es la cosecha del asaí, que corresponde con la época húmeda, por lo cual muchos se quedan en la selva para proseguir con este empleo. El asaí es también una baya cuyo proceso es mucho más complejo que el de la almendra, debido a que debe cuidarse la pulpa, a través del lavado y la congelación, que generalmente ocurre en comercializadoras que adquieren el baya de asaí o la pulpa recientemente cortada. El asaí se hierva, se machuca y



cuela, luego se empaqueta y congela. La comunidad Carmen Alto del pueblo Indígena Takana posee una procesadora de asaí, que se encuentra paralizada.

Minería

El oro y las cadenas de suministro

La extracción del oro se realiza mediante el trabajo precarizado. En ambos casos se trata de un trabajo extremadamente peligroso, mal pago, y sujeto a múltiples riesgos.

El oro se vende en el interior del país, las ciudades de La Paz, y Santa Cruz, principalmente. En el exterior, los mayores compradores son la India y los Emiratos Árabes.

El acceso a la tierra, los ríos y el oro

Con el propósito de extraer oro, como se señaló líneas arriba, es preciso tener pleno acceso a los lechos de los ríos, a las riberas o barrancos e incluso a los arroyos que circundan los territorios indígenas.

Los dos últimos aspectos (riberas y arroyos) son objeto de disputa con los territorios indígenas, particularmente los arroyos donde no se permite hasta ahora, conforme a nuestro trabajo de campo, el ingreso de las balsas mineras.

Concesiones mineras

Las concesiones mineras están reguladas por la legislación, y permiten que el estado otorgue las mismas, bajo determinadas condiciones², a las cuales se acogen diferentes personas para lograr el permiso de operar una balsa. En otros espacios, las concesiones mineras implican la otorgación de una cuadrícula o espacio territorial, como es el caso de la minería tradicional en tierras bajas, o de la minería del oro en el norte de La Paz.

Convivencia con las comunidades

Los balseros en Riberalta, son en su gran mayoría oriundos de la zona, aunque últimamente existe una mayor cantidad de mineros provenientes de regiones como Cochabamba o La Paz principalmente. Los balseros, suelen tener una relación bastante distante con las comunidades indígenas, siendo su intermediario de diálogo y negociación, el gobierno.

Salvo durante los conflictos del 2019³, cuando los indígenas y otras personas salieron a las calles, y fueron perseguidos y sus sedes destruidas, no existen antecedentes de enfrentamientos directos entre pueblos indígenas y élites o mineros.

Mecanismos de reclutamiento

Los procedimientos de reclutamiento en la minería aluvial suelen ser de boca a boca, un amigo recomienda a otro y así sucesivamente, puesto que el balsero debe tener la mayor confianza en sus trabajadores, o dicho de otro modo, el mayor control.

Los trabajadores o barranquilleros de las balsas suelen ser jóvenes riberalteños e indígenas, que atraídos por la paga rápida y la ausencia de otras fuentes laborales se introducen en esta labor.

² Ley de Minería y Metalurgia, Ley del Oro.

³ La expulsión de Evo Morales, y la toma de la presidencia por Jeanine Añez y Camacho, y la consiguiente represión de los disidentes, fue probablemente el único enfrentamiento entre pueblos indígenas y élites riberalteñas de los últimos 50 años.



Se trata de la instrumentalización de las necesidades básicas de las familias más empobrecidas, particularmente indígenas, a quienes se les atrae con una paga pronta y jugosa.

La edad de los barranquilleros aún no se ha censado, no obstante se trata de jóvenes por debajo de los 25 años, en otros países, se contratan exclusivamente adolescentes.

Sistema de pago

El sistema de pago, es actualmente por porcentaje, es decir, del peso total de la bola o lámina extraída se descuenta un 20% del gramo de oro, para el pago al barranquillero. Este sistema obliga a los trabajadores a sacar la mayor cantidad posible de oro, al depender de ello su ganancia.

Los relatos acerca del “robo” de unos y otros, son frecuentes, así hemos escuchado, que algunos trabajadores, ocultaban el oro en sus encías, en otros casos los trabajadores señalan que la bola antes de ser pesada es manipulada para dejar menos porcentaje. En otras palabras opera la profunda desconfianza entre balseros y trabajadores, abundando las narraciones acerca de las formas de de “robo” de estos últimos, que podría llevarnos a analizar los mecanismos de disciplinamiento y represión sobre los trabajadores, a través del chisme, el cuento, las historias (Thompson, 1984).

Zafra de la almendra

El trabajo en la almendra o la zafra de la castaña, data de aproximadamente los años 80, pero se intensificó en los 90 y 2000.

La zafra de la almendra tiene dos modalidades: la contratación desde la ciudad para la recolección de los cocos, y la entrada independiente para luego comercializar lo recolectado. En el primer caso, los jóvenes se contratan a destajo, y se adeudan por la vivienda y alimentación. Generalmente se trata de jóvenes ciudadanos riberalteños de familias de escasos recursos. Una vez ingresados en el proceso, son guiados a la recolección de los cocos, generalmente no alcanzan a cubrir el cupo preestablecido, por desconocimiento y por lo tanto terminan con un mísero pago o ninguno, después de diez o más días de estar en el monte.

En el segundo caso, se trata generalmente de indígenas o jóvenes con experiencia, quienes se adentra en el monte con sus propios recursos, a pie o en moto, y llegando al almendro recuperan la mayor cantidad de cocos, que luego la venden (una vez quebrado el coco y extraído el almendro) por “caja”, particular forma de adquirir el producto que exenta el peso y la cantidad y se reduce a las dimensiones de la caja. Esto, evidentemente, implica muchas arbitrariedades en el precio y disputas en el proceso, pero el que tiene la última palabra es el dueño de la intermediaria entre la comercializadora y los recolectores. Posteriormente esa almendra irá a la empresa quebradora y empaquetadora, para posteriormente pasar a su exportación. Muy pocos logran emplearse en la empresa oficial de procesamiento de almendras.

Zafra del Asaí

La recolección de asaí se realiza en los meses de la sequía, es decir junio, julio, agosto, septiembre.



El trabajo del asaí consiste en recolectar los frutos que se reproducen en las palmas, para luego someterlos a la extracción de la pulpa, de manera que se vende la pulpa con valor agregado, la cual ingresa a las procesadoras, que exprimen y congelan y luego comercializan al interior del país.

Otros trabajos urbanos

Los otros trabajos que suelen emplear a jóvenes son la albañilería, las mototaxis, las tejerías y la refacción de viviendas en general.

Las mujeres suelen vender comida y refrescos en las calles principales, o donde les quede más cerca a su vivienda.

Territorio, identidad y cultura

El territorio indígena, denominado Tierra Comunitaria de Origen (TCO) o recientemente Territorio Indígena Originario Campesino (TIOC) es el espacio que comprende tanto el suelo como el subsuelo y todos los recursos incorporados, forestales, hídricos, mineros y otros, de propiedad del pueblo indígena que ha titularizado colectivamente el mismo, conforme a la legislación boliviana⁴.

En la amazonía los pueblos indígenas Chácobo y Takana Cavineño son ambos TCO o TIOC.

Las formas de uso del territorio

La titularización de sus territorios fue un gran avance en sus derechos, después de haber vivido arrinconados por la industria cauchera, maderera y luego de la almendra. No obstante, existe una contradicción no anticipada sobre los TIOC o TCO, que tiene que ver con la pobreza y precarización del trabajo. Los indígenas, en tanto familias o núcleos familiares, han ido perdiendo peso y oportunidades, por lo que buscan ampliar su chaco o su espacio de cultivo, lo que implica acceder a las zonas colectivas o incluso a aquellas por fuera del territorio. Este problema, se presenta con el gobierno a quien le demandan ampliar las zonas de “chaqueo” o quema o roza de terreno para la plantación y las lógicas gubernamentales asentadas en la preservación del territorio colectivo.

Esto no significa de ningún modo que el gobierno, este o los anteriores, privilegie lo colectivo frente a lo privado o la biodiversidad frente a la depredación y extractivismo, sino que se trata simplemente de la superposición de normativas y usos y costumbres en juego.

La minería aluvial

El oro de la amazonía fue una fuente de riqueza en los 70 y 80, de la cual recuerdan muchos con algarabía, la fortaleza y valentía de los buzos que se metían río adentro para arrancar con sus propias manos el oro, almacenando el mineral, incluso en su boca. Estas épocas gloriosas se han reportado en Perú, Brasil y Colombia, y por supuesto en Bolivia. Los famosos buzos ingresaban para extraer sin el menor esfuerzo el oro que estaba en los lechos de los ríos. El relato de esta época de apogeo, impulsa y fortalece a quienes permanecen en el negocio de la

⁴ Ley INRA No 3545, 1996 y Ley de la Revolución Productiva, Agraria y Comunitaria, No 144, 2011.



minería y les ilusiona con un futuro fácil y rico.

Actualmente como en todos los ríos amazónicos, el proceso pasa por la extracción de los sedimentos del río y su posterior amalgamación.

No obstante, para muchos la “fofoca del ouro” permanece presente en la memoria, y sigue siendo un aliciente o un horizonte para proseguir en la labor minera. Los balseros, recuerdan con mucha alegría, cariño y certidumbre la “fofoca del oro” pues varios de ellos hicieron fortunas con el contrabando de diésel, o con el trabajo directo a través de buzos o la importación de mercurio.

Actualmente el trabajo es mucho más difícil que antes, sobretodo porque en los ríos amazónicos, sólo se puede extraer el oro a través de mangueras y amalgamarlo con el mercurio de forma bastante primaria, a diferencia del norte de La Paz, donde los mineros han obtenido cuadrículas dentro de los ríos y sus adyacentes, lo que implica una explotación a cielo abierto. Sin ser objeto de esta investigación, es importante marcar esta diferencia, puesto que ello implica el control total del territorio asignado (cuadrícula) a diferencia del trabajo de los balseros que no pueden asentarse, ni depredar un área indiscriminadamente.

Conclusiones

La minería aluvial del oro en la Amazonía boliviana, atraviesa las formas de construcción de los territorios indígenas y por ende las formas de identificación, en tanto el río, la selva, y la biodiversidad forman parte intrínseca de la manera cómo se conciben a sí mismos los pueblos indígenas. La minería afecta directamente esta dinámica con la naturaleza al introducir, no solamente químicos que hacen del agua un elemento dañino, a diferencia de lo que siempre fue, una fuente de vida, sino que emplean a los indígenas en la labor minera, generando fracturas en las comunidades, sea porque los jóvenes reciben dinero o porque fallecieron en el proceso. En cualquier caso, los balseros son indiferentes a la situación.

La relación naturaleza y trabajo, es decir los procesos de recolección de castaña, asaí o pesca, implican que la depredación de la biodiversidad como se ha venido desarrollando en el capitalismo extractivista, no es viable en un entorno en el cual los árboles y la vida marina son susceptibles de recolección y pesca en determinadas épocas secas, respetando sus ciclos vitales, aspecto que permite la supervivencia de las comunidades indígenas, en armonía con la naturaleza.

Finalmente, las formas de reproducción de la vida social, en los pueblos indígenas, se están modificando paulatinamente, para adaptarse a los procesos mayores del capitalismo y su profundización de corte extractivista en la última década. Es preciso seguir de cerca estos cambios, no solo a nivel de sustento diario y/o trabajo, sino en las formas de organización política, los roles de género, la salud y enfermedad, la educación, entre otros aspectos, que serán objeto de una fase siguiente de la presente investigación.

Bibliografía

Alvarez Ochoa, Karin Yuliet (2024) Minería aurífera legal sostenible en el municipio de Segovia, en el Departamento de Antioquia, desde la Geografía Jurídica. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.



Boscó Arias, Jorge. “Minería ilegal y el impacto a la seguridad ambiental en la región amazónica en Colombia”. En A. Cerón Rincón (Ed.), *El crimen organizado en la Amazonía: escenario de desafíos para la seguridad regional* (2023) (pp. 111-140). Sello Editorial ESDEG. <https://doi.org/10.25062/9786287602649.05>

Andrade, Aiskel. (2022) *Minería aurífera en el estado Bolívar. Un problema humano no resuelto*, En: *Red Amazónica de Información Socioambiental (RAISG) / InfoAmazonía*. <https://mineria.amazoniasocioambiental.org/>

Artacker, Tamara, Campanini, Jorge y Gudynas, Eduardo. “Extractivismos agropecuarios en tiempos de pandemia: flexibilizaciones, asimetrías, autoritarismos y otros efectos derrame.” *Yeiya* 1.1 (2020): 89-107.

Andreucci, Diego, Radhuber, Isabella. “Limits to “counter-neoliberal” reform: Mining expansion and the marginalization of post-extractivist forces in Evo Morales’s Bolivia”. *Geoforum*, 84, (2017): 280-291.

Bonilla-Calle, Daniel. “Caracterización de actores en la minería del oro en Buriticá y el Bajo Cauca antioqueño.” *Revista Científica General José María Córdova* 21.41 (2023): 201-221.

Biffi Isla, Valeria. “Los efectos del estado de la política pública ambiental en territorios indígenas.” *Anthropologica* 39.46 (2021): 11-35.

CEDLA (2020) *Amazonía y expansión mercantil capitalista, Nueva frontera de recursos en el siglo XXI*.

Comaroff, John and Comaroff, Jean (2019) *Ethnography and the historical imagination*. Routledge, Londres.

Da Silva Nogueira, Kleiton Wagner, Alves, and Ronaldo, Laurentino de Sales Junior. “Governamentalidade e consenso na construção da hegemonia neoliberal: aproximações teóricas.” *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar* 13.2 (2023).

Chavez, Claudia. (2021) *Impacto ambiental del sector minero aurífero en la tierra comunitaria de origen (TCO II), localizada entre los departamentos de Beni y pando, y el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible 2030 (2006-2019) Proyecto de grado para obtener el título de licenciatura en ciencia política y gestión pública*. La Paz: UMSA.

Das, Veena, and POOLE, Deborah . “El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas.” *Cuadernos de antropología social* 27 (2008): 19-52.

Delgado, Jaime Ornelas. “Sociedades posneoliberales en América Latina y persistencia del extractivismo”. *Economía Informa*, 396, (2016): 84-95.

Fernandez Alvarez, Maria Inés. “De la recuperación como acción a la recuperación como proceso: prácticas de movilización social y acciones estatales en torno a las recuperaciones de fábricas”. *Cuadernos de Antropología Social*, 25, enero/julio, (2007):89-110.



Fair, Hernán. "Fuerzas del capitalismo neoliberal, disputa hegemónica y construcción de alternativas en América Latina. Logros y limitaciones de los gobiernos posneoliberales y los movimientos sociales." *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales* 7.13 (2020): 465-512.

Fontana, Lorenza. y Grugel, Jean. "The politics of indigenous participation through "free prior informed consent": Reflections from the bolivian case. *World Development*, 77, (2016): 249-261

Galvis, Sebastián Rubiano y Ardila, Ángela Castillo (2020) . *La minería de oro en la selva: Territorios, autonomías locales y conflictos en Amazonia y Pacífico (1975-2015)*. Universidad de los Andes.

Garavito, César Rodríguez y Baquero Díaz, Carlos Andrés (2020) . *Conflictos socioambientales en América Latina: El derecho, los pueblos indígenas y la lucha contra el extractivismo y la crisis climática*. Siglo XXI Editores.

Giménez, Gilberto. "Territorio, cultura e identidades." *Globalización y regiones en México* (2000): 19-33.

Gomez, Sebastián. "Notas sobre los itinerarios de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell en los años 60, 70 y 80. Los usos de Antonio Gramsci en la construcción de una etnografía educativa." *Astrolabio. Nueva Época* 26 (2021): 373-401.

Gómez, Mariana. "Nosotras sin intermediarios": Acciones colectivas de mujeres indígenas contra los extractivismos y en defensa de sus territorios." *Etnografías contemporáneas* 6.11 (2020).

Gonzalez, David, Arain, Aubrey y Fernandez, Luis. "Mercury exposure, risk factors, and perceptions among women of childbearing age in an artisanal gold mining region of the Peruvian Amazon". *Environmental research*, (2019):179, 108786.

González Tabarez, Jeyni. "Paisaje e Identidad Yabarana en el contexto del proceso de demarcación territorial indígena venezolano." *Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 15.3 (2009): 117-136.

Gudynas, Eduardo y Rojas, Axel. "Informal, ilegal, artesanal, tradicional, ancestral: desentrañando el entramado de los extractivismos por el oro en los ríos sudamericanos." *Yeiya* 1.1 (2020): 21-45.

Gudynas, Eduardo. "Conflictos y extractivismos: conceptos, contenidos y dinámicas." *Revista en Ciencias Sociales* 27 (2014): 79-115.

Grimberg, Mabel. (1997). *Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos, 1984-1990*. Coedición: Facultad de Filosofía y Letras-Oficina de Publicaciones del CBC.

Grimberg, Mabel. "Poder, políticas y vida cotidiana. Un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el Área Metropolitana de Buenos Aires". *Revista de Sociología e Política*, 17 (32), febrero, Curitiba, (2009): 83-94.

Heller, Agnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Heller, Agnes (1972). *Historia y vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo.



Raffaele, María Laura y Bruculo, Celia Romina . “La problemática del agua y el extractivismo minero en la provincia de San Juan: aportes desde la Ecología Política y el Ciclo Hidrosocial.” *Revista NERA* (2023):26-67 .

Larrea-Gallegos, Gustavo y Vasquez Rowe, Ian. . “Exploring machine learning techniques to predict deforestation to enhance the decision-making of road construction projects”. *Journal of Industrial Ecology*, 26(1),(2022): 225-239

Lucero, M. Paula. “Fracking, extractivismo y políticas públicas en Argentina. Un estado de la cuestión.” *Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales* 35 (2024).

Manzano, Virginia. (2007) *De la Matanza obrera a la capital nacional del piquete*. Tesis para optar al Título de Doctora en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Méndez González, Ana Maritza. “Los problemas ambientales y sociales de la minería artesanal aurífera en Latinoamérica. Un caso epistemológico y ético: el uso irracional del mercurio en los yacimientos de El Callao, Estado Bolívar, Venezuela.” (2023).

Oliveira, Giovanni França. “O bazar corumbaense: análise das relações sociais que se estabelecem a partir do comércio de drogas ilegais na cidade de Corumbá fronteira com a Bolívia.” *Tempos Históricos* 1 (2021): 256-285.

Orellana, René. “Conflictos....¿ sociales, ambientales, socioambientales?... Conflictos y controversias en la definición de los conceptos.” En *Comunidades y Conflictos socioambientales. Experiencias y desafíos en América Latina* (1999): 331-344.

Restrepo, Lina y Montoya, Patricia . “Los Conflictos Socioambientales en el Bajo Cauca Antioqueño (Colombia): Sentidos y Políticas Públicas.” *Estudios de Derecho* (2024): 81-177 .

Rodríguez Vargas, María Francesca. “Resistencia civil en el altiplano boliviano contra el extractivismo minero transnacional: tres estudios de caso (1980-2020).” *Divergencia* (2023): 21-21 .

Rodriguez, Juan Carlos Chaparro. “Agnes Heller y la crítica a las filosofías de la Historia Un análisis desde su contexto político y trayectoria intelectual.” *Co-herencia* 20.39 (2023): 262-293.

Roseberry, William. (2007) “Hegemonía y el lenguaje de la controversia”. En Lagos, Maria y Calla, Pamela (Comps.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina Cuadernos del Futuro* 23, Informe sobre Desarrollo Humano (pp. 117-137) La Paz: INDH/ PNUD.

Rubiano Lizarazo, Maria, Vélez Lesmes, Maria Alejandra y Rueda Fajardo, Ximena. (2020). *Minería de oro artesanal y de pequeña escala: Estrategias para su formalización y diferenciación de la minería ilegal*. Universidad de los Andes. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1992/69581>

Ruggiero, Vincenzo y South, Nigel. “La ville de la fin de l'ère moderne en tant que bazar: marchés de stupéfiants, entreprise illégale et les «barricades»”. *Déviance et société*, 20(4),(1996): 317-333.

Ruiz, Gloria. (2021) *Hegemonía, disputas y nacionalizaciones mineras. Huanuni y Colquiri, una mirada antropológica*. Consejo Editorial, USFXCH, Sucre.



Shore, Chris y Wright, Susan (1997) *Anthropology of policy. Critical perspectives on governance and power*. Routledge: Londres.

Samaniego Regalado, María Daniela. (2022) *Emergencia identitaria y lucha contra el extractivismo minero. Caso Río Blanco en la Provincia del Azuay*. MS thesis. Quito, Ecuador: Flacso Ecuador.

Serrano, Gilberto Berrío y Sánchez, Becker. "Institucionalidad, prácticas y representaciones sociales en la minería aurífera a pequeña escala. El caso de los Mineros La Ramona en El Callao, Estado Bolívar, Venezuela." *Espacio Abierto* 32.1 (2023): 9-28.

Sieder, Rachel, Montoya, Ainhoa y Bravo-Espinosa, Yacotzin . "Presentación del dossier Extractivismo minero en América Latina: la juridificación de los conflictos socioambientales." *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 72 (2022): 7-12.

Smith, Nicole. . "Our gold is dirty, but we want to improve": challenges to addressing mercury use in artisanal and small- scale gold mining in Peru. *Journal of Cleaner Production*, 222, (2019): 646-654.

Telles, Vera da Silva, , "Illegalismos urbanos e a cidade", *Novos Estudos (CEBRAP)*, 84 (2009): 153-173.

Thompson, Edward Palmer (1984) *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Editorial Crítica.

Torres, Héctor Javier Castro. "La informalidad es la regla de oro para la extracción aurífera artesanal y de subsistencia." *Economía rural informal en Colombia* (2023);pp.49-72

Telles, Vera da Silva. "Apresentação: deslocando referências, propondo novas questões." *Tempo Social* 31 (2020): 1-5.

Torrez Rojas, Carlos Alberto. *La volatilidad del precio internacional del oro en el sector minero y su influencia en el desarrollo productivo en Bolivia en el Periodo 1998-2020*. Diss.

Ulloa, Astrid. "Reconfiguraciones conceptuales, políticas y territoriales en las demandas de autonomía de los pueblos indígenas en Colombia." *Tabula Rasa* 13 (2010): 73-92.

Vásquez, Francesco y Valenzuela Van Treek, Esteban. . "Rebeldía en Calama: desafío al orden centralista chileno en un contexto de boom minero". *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(222),(2014): 161-185.

Vázquez García, Verónica, Capistrán, Dulce María Sosa y Martínez González, Rocío "Género y extractivismo minero. Experiencias femeninas de movilización en Zacatecas y Puebla (México)". *Revista De El Colegio De San Luis*, 10(21), (2020);1-33. <https://doi.org/10.21696/rcsl102120201253>

Vilela-Pincay, Wilson, Marbelle Espinosa, Encarnación y Bravo González, Ana . "La contaminación ambiental ocasionada por la minería en la provincia de El Oro." *Estudios de la Gestión: revista internacional de administración* 8 (2020): 210-228.

Villar, Günter Grosser. "Territorialidades en disputa en comunas forestales: extractivismo forestal, políticas públicas y hegemonía." *Revista Líder* 23.38 (2021): 40-63.



Zapata Jaramillo, Laura. “La responsabilidad extracontractual del Estado por el daño ambiental derivado del uso del mercurio en la minería de oro en Colombia: agua, precaución ambiental y desarrollo sostenible.” (2020).



UN BALANCE DEL ESTADO DE LAS NECESIDADES E INTERESES DE MUJERES Y HOMBRES DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS ITONAMAS, BENI

M.Sc. Maribel Arancibia Almendras¹

ORCID: 0009-0008-2957-1508

Lic. Fabiola Omonte Montero²

ORCID:0009-0001-7572-4375

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar las necesidades e intereses estratégicos de mujeres y hombres, como un proceso de recolección sistemático de información sobre las diferencias de género en las relaciones sociales. El análisis se realiza desde un enfoque cualitativo adaptado a las características contextuales de las comunidades, lo cual permitió tener un acercamiento del imaginario comunitario con respecto a sus formas de organización y sus aspectos culturales, sociales y económicos de las poblaciones indígenas itonamas. A partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo, se evidencia la diferenciación de las necesidades e intereses de mujeres y hombres en las comunidades indígenas Itonamas.

PALABRAS CLAVES: género, necesidades, intereses estratégicos, comunidad indígena.

ABSTRACT

This article aims to analyze strategic needs and interests from women and men, as a systematic process of data recollection about gender differences in social relations. Analysis is done from a qualitative approach, adapted to contextual needs from communities, which allowed a closer vision of the community cosmivision about organization, culture, social and economic ways of living in the Itanomas indigenous community. From this data obtained in the field, there is evidence of needs and interests both for men and women from the Itanoma Indigenous Community.

KEY WORDS: gender, needs, strategic interests, indigenous community

Introducción

Actualmente en la comprensión de las relaciones sociales entre hombres y mujeres surge la categoría analítica social de género y todo el andamiaje teórico-político, que propone para develar las desigualdades imperantes por la vigencia de sistemas de opresión en distintos ámbitos de la vida de las mujeres, lo cual se evidencia en el debate de los movimientos feministas posicionándolo transversal de la resignificación de “Ser Mujer” y destruyendo mitos ligados a determinar estereotipos y determinismos específicos tanto para hombres y mujeres definidos por lo biológico y no considerando como resultado de constructos culturales.

Por esto, para realizar un balance del estado de las necesidades e intereses de mujeres y hombres de las comunidades indígenas Itonamas (Beni), se aplicó la categoría de género a las relaciones interactivas con el medio ambiente, que va desde los roles y responsabilidades de

1 Socióloga de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, con Maestría en Historia y Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide (España). Correo-e: arancibiamaribel.a@gmail.com

2 Socióloga y Abogada de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Correo-e: ff.omonte@gmail.com



hombres y mujeres, ya que las estructuras, normas y prácticas tradicionales, perpetúan los desequilibrios y restringen la capacidad de las mujeres para salir de situaciones de desigualdad.

Los roles son social y culturalmente contruidos, específicamente la división del trabajo basada en género dicta en las mujeres y hombres sus tareas en función al sexo, los cuales a su vez se relacionan e interactúan con su medio ambiente. Esto establece relaciones diferenciadas y desiguales, por lo que las mujeres y los hombres tienen capacidades y enfoques muy diferentes en sus percepciones con respecto a sus necesidades e intereses como hombres y mujeres indígenas itonamas.

Objetivo general

Analizar las necesidades e intereses estratégicos de mujeres y hombres de las comunidades indígenas itonamas, Beni.

Metodología

El diseño metodológico cualitativo, el diagnóstico se realiza in situ en 7 de comunidades indígena Itonama, lo cual permitió adentrarse a las formas de percepción de los actores sociales en torno a las condiciones y diferencias de género.

En este sentido, se aplicó la técnica cualitativa como los grupos focales, donde la muestra fue la siguiente:

Tabla 1. Selección de muestra para los Grupos Focales

Comunidad	Actores involucrados	N° de participantes por Género	Técnica	Total de Grupos Focales
Bella Vista	Hombres y mujeres relacionados con la gestión y transformación del cacao y el asaí.	3 hombres 6 mujeres	Grupo focal	2
Puerto Chávez	Hombres y mujeres que viven en la comunidad	2 hombres 12 mujeres	Grupos focal	1
Bahía de la Salud	Hombres y mujeres que viven en la comunidad.	8 hombres 7 mujeres	Grupo focal	2
San Borja	Hombres y mujeres que viven en la comunidad	6 hombres 7 mujeres	Grupo focal	2
El Carmen - Tres esfuerzos	Hombres y mujeres que viven en la comunidad	7 hombres 6 mujeres	Grupo focal	2



La Soga	Hombres y mujeres que viven en la comunidad	5 hombres 6 mujeres	Grupo focal	2
Nueva Brema	Hombres y mujeres que viven en la comunidad	7 hombres 8 mujeres	Grupo focal	2
TOTAL	13			

Cabe señalar que, la muestra fue intencional de acuerdo a los criterios de selección de las investigadoras.

Características culturales y organizativas de la población indígena Itonama

El pueblo indígena Itonama, se ubica tradicionalmente entre los ríos Itonama, Mchupo e Iténez, según el PTDI Magdalena (2022), la zona está habitada por la TCO Itonama es reconocida por sus pobladores como el territorio ancestral del pueblo indígena Itonama, y las comunidades allí asentadas se adscriben como tales.

Convivencia familiar y comunitaria

La familia nuclear es la base de la organización comunitaria, cuyos miembros participan activamente en los procesos productivos, organizativos y sociales; el primero está basado de acuerdo con una distribución del trabajo por sexo y edad. Los abuelos enseñan considerando tareas exclusivas para el varón: la rozada para el chaqueo y tumba, la caza, la extracción forestal maderable y la recolección; mientras que las actividades de limpiar, quemar, sembrar y cosechar en los chacos son de participación de las mujeres y los hijos, aspecto que define la fuerza de trabajo disponible, es decir mientras más grande sea la familia mayor será la productividad familiar.

Según el Ministerio de Educación, a través de Culturas Vivas: compendio de la síntesis de los registros de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios y afrobolivianos (2014), la familia nuclear es la base de la organización comunitaria de los itonamas (encabezada por el jefe de familias), en segundo orden de importancia está la familia extendida, regida por relaciones de parentesco, en la cual se mantienen vigentes relaciones de reciprocidad e intercambio; inmediatamente después, el pueblo o asentamientos organizados en función de los intereses comunales.

Actividad productiva

Según el Portal Amazonia en Pueblos Indígenas: Itonoma (2022), la economía de los Itonama, se basa en la agricultura propia de la región, de roza, tumba y quema; produciendo para su autosubsistencia: maíz, yuca, arroz, plátano, frijol, zapallo, naranja, toronja, lima, mandarina, limón, palta, café y cacao. Los Itonamas practican la caza y la pesca, como actividades complementarias, las mismas que van disminuyendo debido al descenso poblacional de la fauna y por la contaminación de los ríos que producen los mineros. La ganadería en pequeña



escala tiene como fin principal la obtención de leche de vaca, así como la elaboración de queso y mantequilla tanto para el consumo familiar como para la venta a otras comunidades.

Organización política y social

Las comunidades itonomas conviven hoy en día con miembros de los grupos baure y chiquitano, según el Atlas de Territorios Indígenas y Originarios en Bolivia (s.a). En cuanto a su organización político social “en cada comunidad hay un Cabildo Indígenal y un cacique. Este sistema, al igual que en la mayoría de los grupos étnicos de esta región, se hace responsable de la organización de las fiestas, sin dejar de ser un importante referente de consulta o consejo para los itonama”.

De acuerdo con el Viceministerio de Tierras – MDRTyT, aunque el Cabildo de Magdalena continúa siendo un referente de su organización misional, han cobrado importancia las estructuras comunales que, aglutinadas constituyen la Subcentralía Itonama. Asimismo, el Ministerio de Educación, en Culturas Vivas: compendio de la síntesis de los registros de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios y afrobolivianos (2014), indica que, esta estructura responde actualmente a una instancia nacional expresada en la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), a la cual está afiliada la Central de Pueblos Indígenas del Beni (CPIB) y la Central de Mujeres Indígenas del Beni (CMIB), de ésta depende la Subcentral de Pueblos Indígenas Itonama de Magdalena, fundada en 1992.

Análisis de los resultados

En este subtítulo se extrae y analiza las formas y características de participación, sobre todo en la toma de decisiones tanto de hombres y mujeres en cargos de autoridades y comunidad. Así también se cita las percepciones y los principales obstáculos para la igualdad de participación y toma de decisiones en cada espacio.

En ese sentido, dentro de la dimensión de género radica su importancia el tema de la participación, principalmente porque se puede tener una descripción de aquella dinámica comunal en sus formas de participar e incidir en la comunidad y así mismo, si esta participación muestra desigualdades. A partir de las entrevistas y grupos focales realizadas en las diferentes comunidades tanto a hombres y mujeres se podrá comprender las características de ellas.

Necesidades e intereses de las mujeres y hombres como parte del análisis de género.

En general, según Marne “El análisis de género. Consiste en la recolección y examen sistemático y permanente de información sobre las diferencias de género y las relaciones sociales, a fin de identificar, entender y modificar las inequidades basadas en el género. (2011) Por lo que las comunidades del río blanco permitió que se identificaran las desigualdades entre hombres y mujeres en los ámbitos de gobernabilidad, salud, educación, etc. Recopilando información concretamente sobre:

- La división sexual del trabajo
- El acceso y control sobre los recursos y beneficios
- Factores de influencia



- Las necesidades prácticas y estratégicas

Sobre el último aspecto se realizan mayor énfasis, a partir de ahora los hombres y las mujeres llegan a tener necesidades e intereses diferenciados producto de los roles que les ha sido asignados histórica y culturalmente por lo que se han identificado en las 9 comunidades pertenecientes al municipio de Magdalena y de la población Itonama que comprende territorialmente gran parte del Parque Departamental y Área Natural de Manejo Integrado (PD-ANMI) Iténez.

Considerado la forma de organización de la vida común con los elementos que condicionan maneras de vivir, de ser, de reproducir la vida material, y espiritual de culturas de selva y agua desde donde establecen relaciones cotidianas con las riquezas naturales del bosque y los ríos.

Estos previos resultados que se presentan conllevan a entender qué en ocasiones las necesidades e intereses de las y los comunarios pueden no estar formalmente articulados, no ser observadas directamente.

Por lo que surge la interrogante ¿Por qué es importante identificar las necesidades de género en las comunidades del municipio de Magdalena?

Primero: para visibilizar aquello que permanece invisible; sobre todo las necesidades prácticas e intereses estratégicos de las mujeres que en muchas ocasiones identifican sus propias necesidades con la de los demás integrantes de la familia y la comunidad.

Segundo: ayudar a los/as tomadores de decisión para que puedan elaborar políticas públicas considerando las situaciones concretas y específicas de los hombres y las mujeres tomando en cuenta no sólo necesidades básicas, si no también que se contribuya al empoderamiento y se evite las suposiciones de que se está mejorando la situación de las mujeres sólo por considerar que se han diseñado políticas públicas de beneficio colectivo.

Para identificar las necesidades prácticas que son aquellas que responden a las necesidades básicas que experimentan hombres y mujeres desde los roles que les son socialmente asignados y los intereses estratégicos que se refieren a las cuestiones de igualdad de género en la distribución más equitativa de recursos, que implica una reivindicación en favor de la redistribución equitativa de los roles, responsabilidades y poder entre mujeres y hombres, que varía de contexto en contexto, se han realizado entrevistas a dirigentes comunales (Corregidores, sub alcaldes), autoridad municipal y departamentales, lideresas comunales, funcionarios de salud, defensorías (Defensorías, SLIM), grupos focales diferenciados de hombres y mujeres y también mixtos.

Sobre los intereses estratégicos identificados en las comunidades del estudio en el caso de las mujeres que participaron en los grupos focales es preciso poner atención a la violencia basada en género, el fortalecimiento en su liderazgo y participación, la reducción de la carga de tareas y actividades domésticas, y la necesidad práctica de fortalecer el acceso de información y servicios de salud sexuales y reproductiva conforme se vaya desglosando cada aspecto, en los párrafos siguientes se realizará el análisis respectivo del tema.

Necesidad de enfrentar la alarmante violencia basada en género

En la provincia de Itenez del departamento de Beni se encuentra el municipio de Magdalena dividido políticamente en 7 distritos y 31 comunidades entre ellas la Comunidad de Bella Vista, Las



Piedritas, Puerto Chávez, San Borja, Bahía de la Salud, El Carmen, la Soga, Santa Rosa y Nueva Brema. Administrativamente estas 10 comunidades pertenecen a la jurisdicción del municipio de Magdalena que el 12 de septiembre de 2022 promulgó la ley municipal N.º 53/2022 Ley integral municipal para erradicar la violencia contra la mujer y la ley municipal N.º 32/2021 del 19 de octubre del 2021 sobre políticas de asistencia integral para las niñas niños y adolescentes víctimas de feminicidios. Ambas normativas aún no cuentan con un reglamento que permita definir el procedimiento de aplicación de las medidas de prevención, atención, protección y reparación a las mujeres en situación de violencia, así como la prevención y sanción a los agresores. De esta manera se evidencia que en lo jurídico-normativo el municipio de Magdalena demuestra una predisposición favorable de mitigar los efectos de la situación de violencia en sus diferentes formas en correlación con lo establecido por la ley 348, el convenio de CEDAW (Convenio para la eliminación de toda forma de discriminación contra la Mujer) y la CPE (Constitución Política del Estado) y en cumplimiento a sus competencias autonómicas.

Sin embargo, cabe mencionar que los gobiernos municipales autónomos tienen bajo su directa dependencia a los SLIM (Servicios Legales Integrales Municipales) que presentan debilidades institucionales de cobertura como lo mencionan los/as funcionarios de estas instancias sobre todo en cuanto a insuficientes recursos económicos que influyen en la llegada a las comunidades caracterizadas por estar dispersas y separadas unas de las otras por considerables distancias. Estas circunstancias influyen en que las víctimas no puedan salir de sus viviendas y comunidades para acudir a realizar las denuncias y por otra parte tampoco los/as servidores públicos pueden presentar una adecuada atención.

Los SLIM son esencialmente entes promotores de denuncia que se encuentran limitados de actuar adecuadamente por la carencia de medios de transporte propios para la atención y seguimiento de casos. Por otra parte, al momento de realizar las visitas a las respectivas comunidades no se encontró a ningún personal de la FELCV (Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia) dato corroborado por los funcionarios del municipio de Magdalena que indican que no se cuenta con suficiente personal efectivo policial que éste cumpliendo funciones de atención y recepción de casos de denuncias de violencia en ninguna de las comunidades que se encuentran asentadas en los bordes del río Blanco. Esta situación deja en completa desprotección y desatención a las mujeres, niños/as y adolescentes ante actos de violencia que se generan en el ámbito familiar-comunal.

El municipio tampoco cuenta con casas de acogida y refugios temporales que estén funcionando, según información manifestada existe el proyecto que recién se empezará a ejecutar, mientras tanto de forma provisional y precaria la responsable de SLIM acoge a las víctimas y a sus hijos/as en su domicilio o ambientes que consigue que le presten como favor personal.

La baja cobertura de los SLIM' s y la falta de instancias de protección y denuncia ante situaciones de violencia permite que rijan en las comunidades procedimientos que permiten la impunidad de los agresores y se naturalice la violencia en todas sus formas. Se ha identificado en la mayoría de las comunidades que cuando hay un hecho de violencia doméstica las autoridades como el Corregidor y el Sub alcalde son los que median y resuelven el conflicto o como sucede en la comunidad de Nueva Brema que, a falta de instancias legales o policiales, los militares fungen como policías.

Es de destacar que en la comunidad de San Borja a la cabeza de la señora Esmeralda Luque se ha conformado un grupo de 5 mujeres cómo promotoras comunitarias en contra de la violencia



y colaboran con el sub alcalde ante diferentes situaciones de conflictos que se presentan en las familias de la comunidad.

Es importante considerar que la violencia contra la mujer se ha intensificado en todas sus formas, la generalización del uso de la violencia es frecuente en diversos espacios con el objetivo de preservar el poder masculino que se expresa en diferentes formas (feminicidios, violencia económica, violencia política, violencia simbólica, violencia institucional, violencia estatal, etc.). Tanto hombres (agresores) como mujeres (víctimas) son reproductores de conceptos que justifican el uso de la violencia para restituir el orden, imponer disciplina pues a través de la violencia se da una apropiación del cuerpo para el control de la sexualidad, la reproducción, el mantenimiento del sistema de dominación y el ejercicio del poder patriarcal.

Es de esperar que en el caso de las mujeres de las comunidades no denuncien actos de violencia ante las instancias competentes dado que uno de los requerimientos para la perpetuación del poder es la subordinación psicológica y moral, la obediencia, el sometimiento, en otras palabras, si no hay subordinación la violencia se intensifica.

Paradójicamente a pesar de los avances normativos en favor de los derechos de las mujeres en el municipio de Magdalena con la aprobación de dos normativas éstas de por sí no son suficientes para afectar los problemas estructurales de dominación y opresión de género.

Autonomía y Autodeterminación de los Cuerpos de las Mujeres: Reconocimiento y Condiciones para el Ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos

En relación a otro interés estratégico identificado en las comunidades que se encuentran en el borde del río Blanco es el relacionado con los derechos sexuales y reproductivos, sobre todo ligado al rol de la maternidad considerada como la función social de la condición de ser mujer, con la construcción simbólica del maternalismo.

La mayoría de las participantes en los grupos focales manifestaron haber comenzado su vida en pareja cuando tenían 15 años siendo aún adolescentes, y llegaron a embarazarse inmediatamente después de realizar convivencia en pareja hasta tener entre 8 a 18 hijos/as promedio.

El embarazo en la adolescencia significa terminar con los objetivos trazados para el futuro como las posibilidades de concluir los estudios escolares y asimismo no poder llegar a ejercer una carrera profesional. El hecho de haberse embarazado inmediatamente de su pareja revela el no uso de métodos anticonceptivos y no existir planificación familiar en las parejas.

Vemos mujeres jóvenes que con 35 años ya tienen 7 o 8 hijos. La economía es bastante carente, no? Entonces tenemos programas de reproducción sexual, planificación familiar y lo que más se aconseja a las personas que viven alejadas es que se hagan poner un dispositivo (implante anticonceptivo) que esos son de larga duración, no? (...) No vienen a hacer poner, por miedo o vergüenza de hacerse ver o de hacerse poner un implante” (Coordinador de la Red de Salud Magdalena, junio 2023)

Los factores que promueven el embarazo en las/os adolescentes se determinan por no contar con métodos anticonceptivos en el momento preciso y necesario, así como falta de



conocimiento preciso sobre la utilización de métodos anticonceptivos que acompaña con la falta de empoderamiento de las/os adolescentes para la adquisición y utilización de métodos anticonceptivos sumado a la concepción cultural del modelo de vida comunal donde las generaciones presentes y anteriores valoran positivamente la concepción y procreación numerosa de hijos e hijas que se ha reproducido en el imaginario colectivo de las adolescentes y jóvenes de la comunidades.

Por otra parte, en cuanto a la aplicación de la sentencia constitucional 0206/14 que permite la interrupción legal del embarazo (ILE) por causal violencia sexual y causal salud, el personal de salud de Bella Vista manifiesta: “Ese tipo de casos lo referimos a Magdalena, yo de mi parte no apoyo a eso del aborto, siempre he negado de las personas que han solicitado” Personal Centro de Salud Bella Vista, junio 2023

Mujeres, Niñas y adolescentes no logran ejercer sus derechos porque los garantes de derechos y personales de salud obstruyen el acceso a ILE por razones “morales”, objeción de conciencia, prejuicios e incluso argumentan desconocer la normativa y remiten el caso hasta Trinidad, es así que las mujeres se ven obligadas a continuar con un embarazo forzado.

La pobre calidad de servicio de salud identificada por los/as participantes de los grupos focales es compartida por el personal de salud (insuficiente personal de salud, falta de dotación de medicamentos entre esos métodos anticonceptivos, por lo burocrático y el centralismo en Trinidad y carreteras en mal estado para acceder a las comunidades), es así, que las comunidades cercanas al Brasil prefieren movilizarse hasta puerto Márquez donde los servicios de salud son de mejor calidad. Es evidente que existe una demanda insatisfecha de métodos anticonceptivos, pero no son de acceso por las mujeres y hombres siendo su conocimiento superficial y basado en mitos, prejuicios y miedos rodeadas por barreras culturales.

Conclusiones

Es indudable que las necesidades prácticas y los intereses estratégicos de las mujeres y hombres en las comunidades del municipio de Magdalena están relacionadas a sus roles y mandatos de género por eso son diferencias específicas. Hay intereses estratégicos que merecen especial atención en el caso de las mujeres sobre violencia que se refleja de forma simbólica y psicológica reproducida dentro del ámbito familiar y donde se evidencia que no hay acciones preventivas-educativas ni para mujeres y ni para hombres de diferentes grupos etarios, lo mismo sucede con el acceso a salud sexual y reproductiva con el embarazo de adolescentes donde no se ha realizado actualmente procesos de sensibilización e información preventiva.

Es así la baja cobertura de políticas públicas dirigidas a la despatriarcalización es acompañada por una débil presencia estatal como ente garante de derechos de niños/as y mujeres a través de sus diferentes instancias

BIBLIOGRAFIA

Alberdi, Inés. (1999). El significado del género en las ciencias sociales, políticas y sociedad, Política y sociedad, ISSN-e 1988-3129, ISSN 1130-8001, N° 32,9-21

Atlas de Territorios Indígenas y Originarios en Bolivia (s.a). Pueblos Indígenas de Tierras Bajas: Pueblo Itonama.



- Barragán, Roxana (2001). *Formulación de Proyectos de Investigación*, (2da ed.) La Paz: PIEB.
- Casal, Ana. (2022). Sensibilidad de género para construir mundos más justos. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 3 (9), e210141. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.1>
- Castro, Cecilia (2019). *Tiempo para cuidar: compartir el cuidado para la sostenibilidad de la vida*, OXFAM
- Coordinadora de la Mujer (2015). *Participación Política de las mujeres en el Estado*. Acceso em, 7.
- Gasteiz, Vitoria (1998) *Guía Metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. Emakunde instituto vasco de la mujer y Secretaría General de acción exterior dirección de cooperación al desarrollo.
- Federici, Silvia. (2010.) *Caliban y la bruja*.
- Gobierno Autónomo Municipal de Magdalena (2022). *Plan Territorial de Desarrollo Integral para Vivir Bien del Municipio de Magdalena (PTDI)*. Magdalena, Beni.
- Lagarde, M. (1998). *Identidad genérica y feminismo. Género, teoría y método: Una mirada latinoamericana*.
- Lamas, Marta. (2015). *La perspectiva de género*, UNAM
- Scott, Joan. (1985). *El Género: una categoría útil para el análisis histórico*
- Segato, Rita. (2011). *Género y Colonialidad y en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial*.
- (2019). *Planificación y Presupuestos Públicos Sensibles a Género*
- Viceministerio de Tierras – MDRyT (s-a). *Atlas Virtual Interactivo Territorios Indígenas y Originarios en Bolivia: Territorio del Pueblo Indígena Itonama*. UMSA.
- Villanueva, Amaru (2018). *Encuesta mundial de valores en Bolivia 20147*, CIS
- Weise, Crista, & alvarez, Ibis. M. (2018). *Identidad y percepciones de género. Retos para la formación de mujeres líderes indígenas*. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (77), 257-287.
- Cistac, (2019). *Hombres modelo de edu-entretenimiento que cuestiona la violencia machista*. La Paz-Bolivia
- OIT, (2008). *Manual para facilitadores de auditorías de género; metodologías para las auditorías participativas de género de la OIT*. Ginebra-Suiza



DIVERSIFICACIÓN Y REGULACIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS UNIVERSIDADES

Ph.D. Mario Yapu Condo ¹
Universidad Mayor, Real y Pontificia de
San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX)
ORCID: 0000-0002-7917-9562

RESUMEN

Bolivia ha vivido un intenso proceso de diversificación social, económico, cultural y educativo en los últimos cuarenta años. Se ha reivindicado la diversidad cultural, lingüística y de los saberes indígenas, llegando a definirse como un Estado plurinacional en 2009, sin que esto cambie sustancialmente la desigualdad social, económica, regional y la emigración. En este escenario, este artículo analiza la educación superior, especialmente, las universidades, en su reposicionamiento, resistencia y cambios con relación al Estado, y entre ellas mismas como un campo de formación e investigación en conflicto. El trabajo se inspira del neoinstitucionalismo en sociología sintetizado por DiMaggio y Powell y de otros autores como Mary Douglas, Michel Foucault y Pierre Bourdieu cuyos abordajes varían, pero también comparten elementos comunes. Se inspira en ellos, pero no pretende hacer un debate teórico limitándose al nivel descriptivo. Discute las acciones institucionales del Estado y sus dispositivos que, más allá de la autonomía universitaria, pretende inducir el campo de acción de las universidades hacia sus políticas institucionales sin lograr afectar las rutinas y las regulaciones internas. En concreto, analiza el campo de las universidades en su interacción con el Estado, apoyándose en el análisis de la producción de normas correspondiente a dos reformas educativas nacionales. El objetivo es mostrar la diversificación del campo universitario y las estrategias de regulación desde el Estado.

PALABRAS CLAVES: Políticas de educación superior, Universidades, Análisis institucional, Campo educativo, Regulación.

ABSTRACT

Bolivia has experienced an intense process of social, economic, cultural and educational diversification in the last forty years. Cultural, linguistic and indigenous knowledge diversity has been claimed, defining itself as a plurinational State in 2009, without this substantially changing social, economic, regional inequality and emigration. In this scenario, this article analyzes higher education, especially universities, in their repositioning, resistance and changes in relation to the State, and among themselves as a field of training and research in conflict. This paper is inspired by neoinstitutionalism in sociology synthesized by DiMaggio and Powell and other authors such as Mary Douglas, Michel Foucault and Pierre Bourdieu whose approaches vary, but also share common elements. It is inspired by them, but does not intend to make a theoretical debate limiting itself to the descriptive level. Discusses the institutional actions of the State and its devices that, beyond university autonomy, aim to induce the field of action of universities towards their institutional policies without affecting internal routines and regulations. Specifically, it analyzes the field of universities in their interaction with the State, based on the analysis of the

¹ Mario Yapu es sociólogo y antropólogo. Doctor en sociología de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Postdoctorante de CINDE (Colombia) / CLACSO (Argentina). Es profesor de sociología de la educación y metodologías de investigación en la USFX de Chuquisaca –Bolivia. Sus intereses de investigación son políticas educativas, educación superior, sociología del conocimiento, epistemología. Email: yapu.mario@usfx.bo



production of standards corresponding to two national educational reforms. The objective is to show the diversification of the university field and the regulation strategies from the State.

KEYWORDS: Higher education policies, Universities, Institutional analysis, State, Regulation, Comparative methods, Case studies.

Introducción

La historia de la sociedad boliviana, como de tantas otras, desde la colonia, la república y actual, refleja tensiones y a veces de conflictos abiertos entre sus instituciones y campos sociales de poder. Las universidades emergentes del medievo primero en su carácter gremial y de formación, y posteriormente en su misión de la investigación científica, forman parte del campo de poder porque son instituciones que deben garantizar el capital humano y de conocimientos a la sociedad, esto es, las estructuras sociales del poder ancladas en la historia. Así las universidades iberoamericanas echan sus raíces en la colonia a la par de la Iglesia, y el propio Estado expresado en sus distintos regímenes de gobierno. De modo que el advenimiento del Estado plurinacional en Bolivia, consagrado por la nueva Constitución Política del Estado (CEP) de 2009 y sus efectos, es un hecho más, pero merece estudiarlo dentro de la dinámica de los campos de poder. El supuesto teórico sugiere que la relación entre el Estado con sus dispositivos ideales (ideologías), estratégicos (las normas jurídicas) y materiales (financieras), y las universidades como un espacio diverso y desigual centrado en la formación de profesionales y ciudadanos, y la producción de conocimientos como capitales; es inestable y conflictiva. De esta manera, el objeto de este artículo es el campo de las universidades como instituciones políticas, sociales, culturales y académicas en su interacción con el Estado o los regímenes de gobiernos (Yapu, 2011). El trabajo se presenta como un estudio de caso sobre la propuesta del Estado plurinacional boliviano con relación al campo universitario mediante la ley 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez (ASEP) de 2010 y la nueva CPE comparado con la reforma de los años 90.

Aspectos teóricos y tendencias de la educación superior y universitaria

Elementos históricos para una hipótesis

La universidad es la institución más antigua del sistema educativo boliviano y de Iberoamérica. Echa su raíz en la colonia, cuando por estos lares no se conocían escuelas o sistemas de formación especializados como en las sociedades industriales y modernas nacientes. Durante los siglos XVII y XVIII las universidades se crearon y desarrollaron bajo las órdenes religiosas de dominicos, franciscanos y jesuitas y dejaron al margen las formas organizacionales indígenas de gestión de vidas humanas, tal como Guaman Poma de Ayala describe en su texto de las “diez calles”, donde se percibe un sistema educativo estrechamente incrustado a las estructuras productivas, políticas y sociales. La universidad colonial en Hispanoamérica ha sido muy estudiada (Rodríguez-San Pedro Bezares (coord.) y Juan Luis Polo Rodríguez, 2012) donde desafortunadamente falta visibilizar la historia de la Universidad de Charcas, aunque a nivel local comienza a ser documentada en los últimos años con motivo de los cuatrocientos años de aniversario.

Si bien los aspectos históricos de la universidad, no son el objeto de este estudio, interesa dejar establecido a modo de hipótesis que la historia universitaria viene de la universidad colonial elitista, real y pontificia, hacia la universidad liberal que emerge a fines del siglo XIX y principios del XX, cuyas características son la secularización, centralización y uniformización de la enseñanza



superior dependiente del Estado bajo el modelo denominado napoleónico, con libertad de enseñanza y pensamiento, y énfasis en las ciencias pero sin una visión política clara acerca de la investigación científica en las universidades, como fue la propuesta de Wilhelm Von Humboldt en Alemania a fines del siglo XVIII (Hernández Díaz, 1997, p. 25). El supuesto del trabajo es que la universidad forma parte del campo de las luchas de dominación, a momentos se constituye como un dispositivo del poder (del Estado) y en otros se encuentra en resistencia. Los estudios historiográficos en Hispanoamérica están de acuerdo en que la universidad republicana del siglo XIX no hizo ruptura con el modelo colonial o del antiguo régimen. Los cambios fueron progresivos y parciales, cuya historia aún falta por escribir en Bolivia, donde el primer impulso fue dado por el gobierno de José Ballivián hacia 1845 que estableció los distritos universitarios con diversas funciones educativas dependientes del Estado y culminó con la autonomía universitaria instituida en 1930. Esta universidad en transición fue objeto de críticas desde principios del siglo XX por Franz Tamayo y Carlos Medinaceli que denunciaban su escolasticismo, repetitivo y apegado a la tradición sin creación ni esfuerzo por lo nacional, con escasa inclinación hacia la ciencia moderna y formaciones restringidas a derecho y medicina, además, de permanecer todavía bajo influencias de la Iglesia Católica (Yapu, 2018). Este contexto de críticas fue también impactado por el movimiento intelectual liberal en América Latina, la revolución mexicana, la revolución rusa de 1917 y los movimientos juveniles universitarios de Córdoba en 1918 que dieron contenidos sociales y políticos nuevos a las Convenciones Nacionales Universitarias de 1928-29 en Bolivia. Donde la autonomía universitaria contuvo un debate mucho más amplio que puramente educativo, cuya norma inicial fue ratificada en el Estatuto Sánchez Bustamante en 1931. Desde entonces la universidad ha oscilado entre los que defendieron la autonomía respecto al Estado (sin hablar ya de la Iglesia) y aquellos que intentaron reintegrar a la tuición de esta instancia; o bien, visto desde otro ángulo, entre el modelo académico centrado en su lógica interna y otro abierto a la historia externa; entre los que valoran su rol político y los institucionalistas que defienden la calidad y la rendición de cuentas (Rodríguez, 2000; Instituto Universitario Ortega y Gasset-IUOG, 1998).

Un ejemplo que ilustra esta relación es el gobierno de Banzer con la Ley Fundamental de la Universidad Boliviana que creó el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) donde se expresa el carácter unitario de la universidad boliviana. Aun cuando, las universidades se caracterizaron y fueron valoradas más en el plano político que académico: precisamente por el reposicionamiento en la resistencia. En efecto, desde fines de los años 60, el mundo universitario estuvo asociado a los movimientos revolucionarios. En los gobiernos de Ovando y Torres la universidad participó en el poder de manera efímera bajo el principio de cogobierno mediante la Asamblea del Pueblo en junio de 1970 (Rodríguez, 2000). Una década después, ya en el periodo democrático, según Rodríguez (2000), las universidades públicas habrían abandonado las luchas revolucionarias para ingresar al modelo institucional centrado en proyectos de desarrollo, planificación, innovación y evaluación institucionales que debió acompañarse de acreditación. Así, comenzó a debatirse el concepto de calidad y pertinencia en educación superior al tono de la reforma educativa de 1994 y las tendencias internacionales impulsada por la UNESCO a través de sus documentos publicados entre 1995 y 1998 y encuentros académicos donde se difundieron sus reflexiones y propuestas a partir del Instituto de Educación Superior para la América Latina y el Caribe (IESALC).

El Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior (UNESCO, 1995) fue publicado como parte de las actividades realizadas para promover el cambio en la educación superior que culminaría con la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998. Se basó en las memorias del Seminario La UNESCO frente al cambio de la educación



superior en América Latina y el Caribe realizado en la UNAM el 8 de junio de 1995, del cual resaltamos algunos de los planteamientos referidos a la educación superior:

- Se constata que existía cambios en la Educación Superior (ES) a nivel regional, nacional y local, con las características siguientes: expansión cuantitativa (sin considerar la desigualdad de acceso); diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudio; y además las restricciones financieras (CRESALC/UNESCO, 1995: 15-16).
- Esto se produce en un contexto contradictorio de democratización, mundialización, regionalización, marginación y fragmentación, etc., proceso al que la ES debe responder buscando lograr un desarrollo humano sostenible.
- La transformación de la ES debe guiarse por criterios de pertinencia, calidad e internacionalización de la educación superior, que inciden en el desarrollo de los aprendizajes y conocimientos.
- La pertinencia de la ES tiene que ver con su posición respecto a la sociedad en sus funciones de enseñanza, investigación y servicios conexos; sobre todo en la formación permanente de los profesionales puesto que las demandas sociales y tecnológicas requieren aprendizajes y adaptaciones rápidas y constantes.
- Esto supone mantener una relación equidistante entre la ES, la sociedad y el Estado: respetar la "libertad académica (supone libertad de cátedra) y la autonomía institucional, indispensables para la preservación de toda institución de enseñanza de educación superior como comunidad de libre investigación capaz de llevar a cabo sus funciones de creación, reflexión y crítica en la sociedad" (p. 17). Aquí el Estado asume la función catalítica y de regulación.
- Las restricciones financieras de los años 90, obligó a buscar otras fuentes de financiamiento, aunque se asumía que el Estado no podía dejar de financiar la ES porque es una inversión a largo plazo que generará competitividad económica, desarrollo cultural y cohesión social.
- En ese contexto financiero, la masificación de estudiantes iba en contra ruta de la calidad académica. Lo cual supuso mejorar y actualizar permanentemente los contenidos y avanzar hacia enfoques interdisciplinarios y multidisciplinarios aplicando métodos de enseñanza que incrementen la eficiencia en el aprendizaje, haciendo uso de las nuevas tecnologías de comunicación.
- La investigación es una de las principales funciones de las universidades, además de ser una actividad previa para garantizar la calidad científica de los conocimientos.
- Toda la ES tiene el desafío de responder a las necesidades locales e internacionales que responden a la evolución de los aprendizajes, la investigación y el conocimiento. Esta situación invita a trabajar bajo el concepto de "solidaridad internacional" con intercambio de profesionales y estudiantes de tal manera que reduzca los desequilibrios en el logro de conocimientos (CRESALC/UNESCO, 1995, pp. 15-25).

Todos estos planteamientos se enmarcan dentro de una perspectiva internacional de la UNESCO que considera la universidad "dinámica" y "pro-activa", afín al discurso de las políticas educativas



generadas en la década de los años 90 que enfatiza en los procesos y contenidos curriculares de calidad orientados hacia el entorno – la sociedad.

En Bolivia a mediados de los años 90 se publicaron diversos diagnósticos y evaluaciones de la universidad promovidos por UDAPSO (Unidad de Análisis de Políticas Sociales). La mayoría de los trabajos como los de Contreras (1999), Instituto Universitario Ortega Gasset (1998), UDAPSO (1993), etc., aborda la universidad boliviana desde el punto de vista del análisis institucional, político o financiero, que de manera general coincide con el enfoque de pertinencia y relevancia social, calidad académica, evaluación y rendición de cuentas, planteado por la UNESCO (1995; 1998). En este periodo neoliberal la lógica del mercado tuvo mayor impacto en el análisis de las universidades. Sobre este punto el libro de Rodríguez (2000) sugiere el cambio de la preeminencia política, de resistencia y revolución, hacia una dinámica más empresarial o más exactamente organizacional, donde las universidades discutían sus planes estratégicos, visiones, misiones, estrategias y evaluaciones, aun cuando estas intenciones de cambio tampoco tenían bases sólidas al interior de las universidades ni había un contexto político de acompañamiento favorable (Rodríguez, 2000; Rodríguez G. y Weise, C., 2003, pp. 123-140; Rodríguez Gustavo, 2001). En fin, otro estudio que merece mencionar es el del Instituto Ortega y Gasset publicado en el periodo del ministro Tito Hoz de Vila en 1998 (IUOG, 1998) que hace un diagnóstico crítico de la universidad boliviana en el siglo XX.

Con la ley 1565 la universidad ingresó al debate sobre evaluación y acreditación de sus carreras, aunque las instancias definidas por ley como el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) y el Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED) no lograron funcionar realmente (Daza, 2003; Yapu 2011). A nivel internacional, el MERCOSUR creó el componente Sector Educativo en 1992 y Bolivia fue invitada a participar en 1996 y asistió a la Reunión de Ministros de Educación de junio de 1998, en Buenos Aires, que aprobó el Memorando de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) destinado al Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR con el fin de facilitar la circulación de profesionales formados sobre bases comunes. Posteriormente, este mecanismo pasó a ser el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR denominado ARCU – SUR, vigente hasta la actualidad.

Finalmente, se debe añadir que el sistema universitario boliviano creó aceleradamente los programas de posgrado de maestrías y doctorados, al mismo tiempo que las universidades privadas incrementaron hasta llegar a unas 40 instituciones, cifra que actualmente está controlada y regulada desde el Ministerio de Educación.

Aspectos Conceptuales

Para analizar las tensiones, interacciones y tal vez transacciones entre el Estado y las universidades en un contexto cada vez más complejo del campo de la educación superior e inserto a nivel internacional, lo que se sostiene es que el Estado y sus dispositivos ideológicos, estratégicos o institucionales y materiales o financieros, se estructuran y actúan de manera variada con respecto a aquellas instituciones. El espacio de la educación superior universitario está compuesto de las universidades públicas y sus asociadas dependientes del CEUB, las privadas y las públicas dirigidas por el Ministerio de Educación. Según el CEUB la universidad pública y asociadas cubren una matrícula de 515.888 estudiantes, 19.247 profesores y 12107 administrativos en 2023 (cf. <https://ceub.edu.bo/datos-estadisticos/>); mientras que las universidades privadas tenían 128.871 estudiantes en 2016, según el INE. Aparte se organizan y matriculan las universidades



y las escuelas superiores de formación de maestros dependientes del Ministerio de Educación. Esta población está distribuida, además, según áreas de conocimiento, disciplinas de formación y sectores laborales. Lo que constituye un campo social y profesional complejo y diverso en el que casi el 9% de la población nacional se desenvuelve, tomando en cuenta la población total de 11.312.620 resultado del censo de 2024.

Frente a esta situación, el Estado encuentra sus limitaciones, no solo por la autonomía institucional de la universidad pública, un hecho multidimensional y eminentemente político, sino porque el espacio complejo de tensiones y acuerdos entre instituciones de formación, laborales, sociales e, incluso, de salud, está definido y regulado por las normas que el propio Estado ha generado. Entre los estudios universitarios, los aportes de Burton Clark de los años 70 (1973) basados en el análisis organizacional plantearon un sistema de análisis trilogico entre el Estado, el mercado y el poder académico que, según el autor, mantienen una relación de continuum y operan como instrumentos y actores de gobierno. Sin embargo, en contextos como Bolivia donde el Estado pretende acaparar todas las riendas del poder, esta propuesta es insuficiente. Es necesario replantear el abordaje del Estado que, según Bourdieu, pretende constituirse como un meta-campo de poder respecto a los demás campos sociales, en este caso, respecto al campo educativo universitario. Hay que recordar que el Estado no es producto de un consenso social sin conflictos ni intereses, como pretendía Durkheim, al contrario, es resultado de disputas y luchas por el monopolio de los distintos tipos de capitales y mecanismos de control y legitimación, como son las estructuras burocráticas, las normas y las posibles violencias materiales y simbólicas. Mediante estos mecanismos trata de neutralizar las resistencias, desviar las reivindicaciones y naturalizar y legitimar las relaciones de dominación.

Una vía alternativa metodológica puede venir del neoinstitucionalismo en sociología (Powell y Di Maggio, 2001), pero debe ser reforzado por autores como Mary Douglas, Michel Foucault y Pierre Bourdieu, quienes abordan las instituciones, las organizaciones y el Estado con distintos matices, pero comparten elementos comunes y complementarios que van más allá del análisis de las organizaciones y del Estado mismo a nivel formal y normativo. Definen el Estado y las instituciones a partir de las prácticas reguladas y rutinarias, lógicas de dominación, conocimientos y saberes informales heredados (habitus), conjunto de símbolos e imaginarios que conforman la cultura y la ideología, con tensiones y transacciones permanentes que operan en situaciones concretas, pero toman sentido integrados en los campos sociales e históricos mayores, donde los conflictos internos – normas, acuerdos, resistencias, etc. – pueden explicarse en interacción y/o transacción con las estructuras del entorno, por ejemplo, las políticas generadas a partir del Estado.

Aspectos metodológicos

El enfoque epistemológico y metodológico adoptado está basado en estudio de casos y sus comparaciones. Siguiendo a Aristóteles pensamos que los casos son instrumentos (Órganon) para pensar y argumentar al nivel lógico las hipótesis, tomando en cuenta que la lógica formal, silogística o clásica ya fue discutida y ampliada incluyendo criterios y modos informales de argumentación, en especial, basados en el uso de datos empíricos como soportes y pruebas en campos específicos (Toulmin, 1958; Yapu, 2023; Ragin, 1989).

Los estudios de caso tienen una larga historia, aunque es cierto que sólo en los últimos años han resurgido buscando alternativas a los métodos cuantitativos y formales, inferenciales y normativos, (Fernández Cano, 2002). Su evolución accidentada se debe a los vaivenes de los métodos cualitativos y flexibles. Por nuestra parte, desde los años 90, hemos recurrido a “casos”



para sustentar hipótesis, hemos utilizado en su función confirmatoria o de validación y no en la de exploración o inducción, flanco por donde vienen las críticas porque se afirma que los casos no permiten generalizar. Asimismo, diversos manuales de metodología destacan los casos en su nivel descriptivo y sugiere enfocarse en una unidad de la actividad humana incrustada en la realidad, el caso situado y contextualizado, definido en un tiempo preciso, cuyos límites con el contexto resultan difíciles de establecer. Es cierto, pero no debe confundirse la exigencia de estos límites empíricos con los casos que son constructos mentales o teóricos, en el mismo sentido que propuso Max Weber los tipos ideales. Sin embargo, los tipos ideales por su carácter comprensivo no pudo dar razón de los distintos elementos que conlleva la historia social y política de las sociedades: factores internos y externos, históricos del pasado, presente y futuro y estructurales que entretejen los niveles micro, meso, macro, etc., que el caso puede lograrlo. Los casos son complejos, pero son recursos estratégicos para el desarrollo del conocimiento, forman parte del enfoque estratégico del conocimiento, donde, por su contenido empírico, inciden en la discusión y cambios de las hipótesis y al mismo tiempo sustentan el razonamiento de la argumentación.

Operativamente, se apoya en la revisión documental y descripción de las normas que marcan los límites de los espacios institucionales, las cuales son igualmente productos históricos que la sociología de las normas está en condiciones de explicarlas. Siendo un estudio de caso, se limita a la descripción comparativa de la ley 1565 del periodo neoliberal, la nueva Constitución Política del Estado plurinacional y la ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en sus acápites referidos a la educación superior.

Universidad, sociedad y Estado. Estudios de casos

El Estado plurinacional propuso desafíos importantes como los modos de convivencia basados en el vivir bien, la intraculturalidad que enfatice en los saberes y culturas propias e indígenas, el diálogo de saberes ancestrales con los saberes científicos de las universidades, los sistemas productivos pertinentes a las demandas de los pueblos, las formas de gobierno despatriarcalizadas, autonómicas y participativas, etc. Este es el contexto en que se analizan los casos y tienen muchos antecedentes a los cuales no es posible referirse en este artículo. Por eso, recogiendo lo expresado más antes (punto 2), destacaremos únicamente aspectos de relevancia para los momentos de los casos estudiados. Por ejemplo: la inclusión de poblaciones indígenas en la educación superior que viene desde el periodo de los liberales de principios del siglo XX; las políticas de las universidades que oscilan entre un tutelaje directo del Estado y las autonomías universitarias, entre la producción y uso de conocimientos enciclopédicos y los especializados, entre la formación de niveles de licenciatura y los postgrados. Estos temas aluden a la división social y educativa que fue objeto de los debates políticos de los años 30 referidos a la educación básica y de indígenas, pero no concernía la educación secundaria ni superior porque se admitía como natural las diferencias entre niveles educativos y grupos o clases sociales, donde la educación elemental o básica correspondía a los indígenas y grupos populares mientras que la educación secundaria y superior respondía a las demandas y expectativas de la clase media y superior. En suma, uno de los problemas de la universidad es la atención de la diversidad y la desigualdad social en el marco de las autonomías y regulaciones del Estado. Dicho de otro modo, ¿cómo la autonomía universitaria responde a aquel problema? O ¿requiere de regulaciones desde el Estado? Como se conoce, desde el siglo XIX las universidades por un Decreto de 1845 y hasta 1931 eran cabeza de un distrito educativo y como tales eran responsables de la administración educativa de todos los niveles (Art. 1 del decreto de 1845). Un vestigio persistente de esta función es la concesión del título de bachiller por las universidades (Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana, art. 56)” (En: IUOG, 1998: 80).



De lo que precede, se puede destacar los siguientes puntos: el primero, es que las universidades tenían poder y autoridad frente a los otros niveles educativos de los diferentes distritos del país, lo que probablemente exigía que ellas se preocupen más de los problemas educativos, sociales y económicos de las regiones; segundo, las universidades no tenían autonomía y funcionaban bajo la delegación del Estado, por consiguiente, sufrían directamente los vaivenes políticos del Estado boliviano. De hecho, el Estado tenía poder de crear universidades y carreras, financiaba, aprobaba programas y nombraba autoridades y profesores, es decir, la universidad era una entidad tutelada o bien la autonomía era instrumentalizada como un “poder organizador” de la educación por distritos, según el Instituto Universitario Ortega y Gasset (1998). Sin embargo, esta idea de autonomía no solo provenía desde el Estado sino también desde la vereda de las Convenciones de 1928 y 29 que sugerían que “toda la educación debería ser entregada a la universidad, erigida en organismo autónomo, constituida como poder especial del Estado: poder que nacería por elecciones de los maestros y de los universitarios, que son los ciudadanos más interesados en su perfecta constitución” (IUOG, 1998: p. 81, citado de la Primera Convención Nacional de Estudiantes Bolivianos, Programa de Principios, Estatuto Orgánico y Reglamentos. Editorial López, Cochabamba 1929).

Como se señaló antes, el desarrollo de las universidades refleja tensiones entre dinámicas institucionales internas y externas con relación a la autonomía a lo largo de la historia, donde también inciden los debates internacionales como los que difunde la UNESCO.

3.1.La reforma educativa de 1994 y el Estado neoliberal

La ley 1565 de reforma educativa, en su Art. 20 plantea que:

“El Organismo Central de coordinación de la Universidad Boliviana, según el Art. 185 de la Constitución Política del Estado, elaborará el Plan Nacional de Desarrollo Universitario, en función del desarrollo económico, social y cultural, con los siguientes objetivos:

- a. Desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión y la difusión cultural, como funciones sustantivas de la educación superior.
- b. Optimización de la eficiencia, la eficacia y la calidad de la educación superior.
- c. Adecuación de las actividades de la educación superior a las necesidades de desarrollo nacional y regional” (Art. 20, ley 1565).

En el Art. 21, esta ley establece la creación del:

“Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED), que será administrado por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) como ente autónomo y especializado” (ibidem).

El Conamed debía estar compuesto de cinco miembros designados cada uno por cinco años: un presidente y cuatro vocales. Estos miembros serían elegidos por el Parlamento Nacional y dos de ellos serían elegidos preferentemente de una lista propuesta por la Universidad Boliviana. La elección de vocales se debía hacer entre personalidades propuestas al Parlamento con dos



tercios de votación y el presidente de la república designaba a uno de ellos como presidente del Conamed por cinco años.

El Conamed también debía certificar la calidad de la educación y la acreditación de programas de estudio de cualquier nivel educativo sean públicos o privados. En el Art. 22 la ley precisa los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación y en el Art. 23 determina que las universidades privadas pueden expedir títulos académicos, mientras que los títulos en provisión nacional deben ser expedidos por la Secretaría Nacional de Educación (de entonces) y el visto bueno del Conamed (Ley 1565 de 7 de julio de 1994).

En la práctica, esta ley avanzó poco en cuanto a la educación superior. El Ministerio de Educación a través de su Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología sólo se dedicó a controlar y hacer seguimiento del crecimiento de las universidades privadas, estableciendo un primer reglamento en 2001 que, luego vino consolidándose, hasta el que fue aprobado en 2012. Al mismo tiempo la cantidad de estas universidades fue creciendo hasta 33 unidades con niveles de pre-grado y postgrado en 2004. Hasta el día de hoy esta característica de control, seguimiento y evaluación del Ministerio de Educación (ME) hacía las universidades privadas se mantiene. Para ese mismo periodo, se registraron 12 universidades públicas, incluyendo la Universidad de El Alto, sumando así en total 45 universidades en el país (Weise, 2004).

Por la prerrogativa de la “autonomía universitaria”, estas universidades públicas no fueron afectadas por la ley 1565, pero participaron al debate del momento en torno a la calidad, pertinencia y evaluaciones, asistiendo a diversos seminarios de información y sensibilización para la reforma de educación superior que al final no pudo superar la relación tensa existente entre la universidad pública boliviana y el Estado (Presencia de 6 de junio de 1999).

Entre algunas actividades del Ministerio de Educación con relación a las universidades públicas, se puede destacar el proyecto de formación e investigación mediante convocatorias y concursos para optar a financiamientos, como fue el proyecto FOMCALIDAD, que pretendía promover acciones de innovación desde las propias universidades, del cual se beneficiaron algunas universidades.

Por su parte, el documento X Congreso Nacional de Universidades, Cobija, 26-30 de mayo de 2003 (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, CEUB, 2003) confirma que la universidad pública boliviana está en proceso de asumir el desafío de la transformación institucional. Los resultados de este Congreso plantean: lograr la competitividad en el marco de la sociedad del conocimiento; tomar responsabilidad respecto a las poblaciones de extrema pobreza; democratizar el conocimiento y los saberes con sentido de justicia y equidad; la sinergia que debe haber entre educación, conocimiento y desarrollo sostenible, y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En alguno de sus principios, el documento sostiene una visión integral del saber y una producción científica globalizadora: “apertura a las diversas manifestaciones culturales, en un permanente diálogo con los agentes sociales para colaborar en el logro de un desarrollo humano sostenible de su medio social” (CEUB, 2003: 123). Entre sus fines busca contribuir a la “creación de una conciencia nacional” (p. 125), reitera el sentido de una educación nacional, democrática y popular, con el objetivo de la formación científica y humanística del profesional, pero no aborda los temas culturales y lingüísticos del país que en los años 90 se debatieron acerca de la educación intercultural bilingüe para el nivel primario, la formación de maestros y el nivel secundario. Sin embargo, en el marco de la preparación del Congreso Nacional de Educación, entre 2004 y 2005 y su realización en 2006, la universidad boliviana participó de las reuniones y talleres departamentales donde se analizaron los desafíos



de encarar el tema de la diversidad cultural y lingüística del país. Los documentos de trabajo del CEUB plantean debatir la educación superior intercultural y pone, por ejemplo, en mesa de discusión la cuestión de ¿cómo se pueden considerar los saberes y conocimientos indígenas en la universidad?

3.2 La Constitución Política del Estado, la ley 070 y las universidades

La nueva Constitución Política del Estado (CPE) consagra siete artículos a la educación superior (Arts. 91 al 97), de los cuales queremos destacar algunos temas de análisis. Un primer punto por señalar es que la universidad se define como una instancia de formación profesional, de producción y divulgación de conocimientos, donde la novedad es la consideración de conocimientos y saberes indígenas y campesinas con relación al conocimiento científico; lo cual es un desafío de políticas de conocimiento en las universidades y sus respectivos diseños curriculares, al menos si ellas son sensibles a estas temáticas. La CPE define la educación superior – por ende, la universidad – como intracultural, intercultural y plurilingüe, pero no menciona la descolonización de este nivel educativo. Para fines de precisión destacamos algunos puntos: a) El campo de la educación superior está compuesto, según la CPE, de las universidades, las escuelas superiores de formación docente, los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados (Art. 91); b) En los artículos 92 y 93 deja intacta la autonomía universitaria y el financiamiento. Este último artículo plantea no obstante otros desafíos para las universidades públicas como la creación de “mecanismos de participación social de carácter consultivo, de coordinación y asesoramiento”, el establecimiento de programas de desconcentración académica y de interculturalidad que consideren las necesidades de los pueblos indígenas originario campesinos; en fin, la participación en la creación de universidades comunitarias y pluriculturales en áreas rurales. Deja establecido que la universidad determinará los mecanismos de rendición de cuentas y de transparencia; c) la CPE también plantea la creación de centros interculturales de formación y capacitación técnica, de libre acceso al pueblo, así como la implementación de programas de recuperación y desarrollo de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos (art. 95); d) respecto a los postgrados señala que su objeto es la cualificación de profesionales a través de la investigación que genere conocimientos científicos relevantes al desarrollo integral de la sociedad; e) Por último, el Estado es responsable directo de la formación de maestros en el país (art. 96).

En resumen, la educación superior y las universidades ocupan una parte importante en la CPE (7 artículos) y se dibuja un escenario mucho más amplio y diverso. Algunos de los artículos ratifican la autonomía y financiamiento mientras que otros abren nuevos desafíos referidos a: la participación social (tema de gestión), los procesos de desconcentración tomando en cuenta el carácter plurinacional del país, la recuperación y desarrollo de lenguas indígenas, etc. (tema de pertinencia y relevancia de las políticas y programas universitarios), así como la diversificación del campo de educación superior con la creación de otros tipos de formación (ver: recuadro).

La ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP) del 20 de diciembre de 2010 dedica a la educación superior todo el capítulo III, como el subsistema de educación superior de formación profesional, y está compuesto de 20 artículos, del 28 al 68 (cabe recordar que la ley 1565 consagró sólo diez (10) artículos a la educación superior: Arts. 14 al 23). Este hecho indica el interés especial que la política actual tiene en la diversificación y regulación de este espacio educativo.

El cuadro siguiente resume los principales puntos de correspondencia o sus divergencias entre las dos leyes educativas.

**Cuadro comparativo leyes 1565 (1994) y 070 (2010) sobre educación superior**

Propuesta en la ley 1565	Propuesta en la ley 070 (ASEP)
Educación superior. Se define como el conjunto de formación técnico-profesional de tercer nivel, tecnológica, humanístico – artística y científica, incluyendo capacitación, especialización y postgrados (art. 14).	Educación superior. Se define como un espacio de generación y recuperación de saberes y conocimientos expresados en las ciencias, las tecnologías y las investigaciones que responden a las necesidades y demandas sociales, económicas y productivas y culturales de la sociedad y el Estado plurinacional.
	Establece cuatro objetivos: i) formar profesionales con miras al servicio al pueblo, ii) desarrollar la investigación, ciencia y tecnología; iii) democratizar el acceso al conocimiento con sentido crítico y reflexivo; iv) garantizar la formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales (art. 29).
	Tipos de educación superior. Aunque sin correspondencia clara a los objetivos, la ley propone cuatro tipos de formación superior: a) Formación de maestros b) Formación técnica y tecnológica c) Formación artística d) Formación universitaria.



Propuesta en la ley 1565	Propuesta en la ley 070 (ASEP)
<p>Formación docente. Formación docente, esto es, las Escuelas Normales se transforman en Institutos Normales Superiores (INS) con nivel de técnico superior, prevé adscripciones a las universidades y convenios para la formación de nivel licenciatura para docentes.</p>	<p>Formación docente.</p> <p>Diez artículos (31 a 40) detallan la naturaleza, estructura y objetivos de la formación docente. Aquí solo se destaca algunos puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe una exclusividad de formación centrada en la “dimensión pedagógica” del trabajo docente (art. 31). • Existe una transformación de Institutos Normales Superiores (INS) a Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) de cinco años; nivel licenciatura. • Lo curricular retoma los principios generales de la educación en esta ley. • En lo institucional, funciona bajo la conducción de las Direcciones generales. • La formación de maestros es exclusividad de las ESFM. (art. 36). • La inserción laboral está garantizada bajo la vigencia del reglamento del escalafón.
<p>Postgrados docentes. Dio la posibilidad de formación docente en las universidades y además estableció que la formación de los INS pueda ser reconocida en las universidades (Art. 16).</p>	<p>Formación postgradual docente</p> <p>La línea de formación postgradual continúa en la universidad pedagógica.</p>
<p>Maestros interinos. Formas de titulación de maestros interinos</p>	<p>Maestros internos. No se menciona la titulación de los interinos.</p>
<p>Catedráticos en los INS. Los docentes serán con nivel igual o superior de formación de licenciatura</p>	<p>Catedráticos en las ESFM. Está de acuerdo con los niveles profesionales.</p>



Propuesta en la ley 1565	Propuesta en la ley 070 (ASEP)
<p>Educación técnica. Crea el Sistema Nacional de Educación Técnica y Tecnológica (SINETEC) para normar la formación profesional del sector y la capacitación laboral (no se reglamentó)</p>	<p>Educación técnica y tecnológica</p> <p>La formación técnica se define articulada al sistema productivo, sostenible, sustentable, autogestionario, etc. Está vinculada al desarrollo de las ciencias y tecnologías.</p> <p>Debe responder a las regiones y buscar recuperar los conocimientos y tecnologías de los pueblos indígenas y originarios (art. 42).</p> <p>Está compuesta de institutos técnicos y tecnológicos y escuelas superiores tecnológicas. Estas instancias tienen jerarquías distintas (art. 43 y 45).</p>
<p>Formación de la Policía y las FFAA. Los sistemas educativos de la policía nacional y de las fuerzas armadas son parte del sistema educativo nacional.</p>	<p>Universidades especiales. Contempla crear universidad militar y de la policía, y universidades indígenas.</p>
<p>Formación en universidades</p> <p>El artículo 20 deja al órgano central de coordinación de la universidad boliviana (según art. 185 de la CPE de entonces), la elaboración de un plan nacional de desarrollo universitario en función al desarrollo económico, social y cultural del país, cuyos objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la investigación, docencia e investigación. • Buscar la eficiencia, eficacia y calidad de la educación superior. • Adecuar las actividades de la universidad con las necesidades nacionales y locales. 	<p>Formación universitaria</p> <p>Se define por la formación profesional, desarrollo de la investigación científica, la interacción social e innovación en diferentes áreas sociales. La formación amplía al nivel postgradual de especialización y mantiene compromiso con los procesos de liberación social.</p> <p>El campo universitario se amplía y diversifica donde se encuentran; i) las universidades públicas autónomas, ii) las privadas, iii) las universidades indígenas y, iv) las de régimen especial (FFAA y Policía).</p> <p>A estos cuatro tipos de universidades, se debe sumar la formación de maestros, la formación técnica y tecnológica y la formación artística, todas ellas conducentes hasta el nivel de licenciatura e incluso pueden abrir los postgrados.</p> <p>Frente a esta política la pregunta es ¿por qué este desarrollo académico-institucional en paralelo? ¿A qué políticas de conocimientos, profesionales y de personas, responde esta diversificación del campo de la educación superior? etc. Son interrogantes que discutiremos más abajo.</p>



Propuesta en la ley 1565	Propuesta en la ley 070 (ASEP)
<p>Acreditación. Se crea el Sistema nacional de Acreditación y medición de la calidad educativa (SINAMED) que dependerá del Consejo nacional de acreditación y medición de la calidad educativa (CONAMED).</p> <p>Se determina que la Acreditación seguirá un proceso de autoevaluación, evaluación externa y acreditación (bajo indicadores de calidad).</p>	<p>Acreditación. Se determina crear la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, conformado de un directorio y seguirán los pasos de autoevaluación, evaluación por pares y evaluación social.</p> <p>La acreditación incluye una evaluación social (art. 68). ¿Qué significa esta evaluación y cómo se desarrollará?</p>
<p>Universidades privadas y titulación.</p> <p>Se establece que los títulos en provisión nacional de las universidades privadas serán otorgados por la Secretaría Nacional de Educación, mientras que ellas están autorizadas para otorgar los títulos académicos.</p> <p>Respecto a los tribunales de los exámenes de grado de las universidades privadas, ellos están conformados por cinco miembros: dos de la misma universidad y tres externos, entre estos últimos dos serán de la universidad pública del departamento y uno será designado por el CONAMED (art. 23).</p>	<p>Las universidades privadas y titulación</p> <p>La condición de funcionamiento de las universidades privadas está bajo el control del Ministerio de Educación y estas universidades responden a las demandas sociales y productivas de las regiones y del país. El Ministerio de Educación da la apertura de funcionamiento, seguimiento y evaluación (no difiere de lo planteado en los reglamentos de la ley 1565) (Arts. 57 a 59).</p> <p>La ley 070 no hace mención a la designación de tribunales de exámenes de grado, empero hasta 2011 seguía vigente el Reglamento de 2005 que establece que dos de los tribunales deben ser delegados por el Ministerio de Educación y esta instancia lo hace a través de la Confederación de Profesionales. Hecho que presenta diversos problemas de calidad y pertinencia en la designación de profesionales en función a los temas de los trabajos realizados en los postgrados.</p>
<p>Postgrados. En el marco de la ley 1565 no se desarrolló. Pero el funcionamiento comenzó de manera dispersa y separada del nivel de pre-grado.</p>	<p>Formación postgradual (art. 64).</p> <p>Se dedica a la cualificación profesional en diferentes áreas científicas y tecnológicas, a través de investigaciones y generación de conocimientos, vinculados a la realidad social. Estará coordinado por una instancia conformada por universidades del Estado plurinacional.</p>
	<p>Educación superior artística</p> <p>Este componente está estructurado desde niveles de capacitación, formación superior hasta el nivel de licenciaturas.</p>



Propuesta en la ley 1565	Propuesta en la ley 070 (ASEP)
	<p>Aspecto particular</p> <p>Separación entre las formaciones (exclusividad) (art. 65). En este artículo la ley propone que las instituciones deberán dedicarse a la especialización profesional y especialización en investigación (este tema no está claro).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la ley 1565 (1994) y la ley 070 ASEP (2010).

Un balance. A modo de conclusiones

Estado, sociedad y universidad

La relación entre universidad, sociedad y Estado resume una gran parte de los problemas que la universidad ha afrontado a lo largo de su historia moderna. Como testimonian las reflexiones de Marx, Weber y Durkheim, para mencionar tres de los más grandes pensadores de la sociedad del siglo XIX y principios del siglo XX (Álvarez-Uría, 2007). El primero evoca la elección de la profesión como algo fundamental para responder a las potencialidades de uno mismo (lo individual), pero se complementa con una perspectiva general de contribución a la humanidad (lo universal) que sería el camino de la perfección (Alvares-Uría 2007, p.27). A nivel social, para Marx el Estado es la fuerza pública organizada en función de los grupos o clases de poder que tiende a la esclavización y despotismo de clase. Ya es sabido que Marx no dedicó muchos estudios acerca del Estado ni las universidades. Pero, afín a la idea lanzada por él, Weber fue mucho más interesante. Definió como “un instituto público de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión al monopolio de la coacción física legítima para el mantenimiento del orden vigente” (citado en: Tenti Fanfani, E. 2021, p. 72). De aquí se ha gestado la idea de que el Estado es el instituto público que monopoliza el recurso de la violencia física (legítima) y la violencia simbólica como la capacidad de generar e imponer creencias y representaciones con fines de legitimación y reconocimiento de sus acciones, tema que fue actualizado y estudiado por Pierre Bourdieu. Pero, siguiendo con Weber, él habla de superar los misterios de la burocracia, esto es, el funcionamiento jurídico de la administración, que a veces se convierte en secretos del Estado basados en las jerarquías del saber, donde los exámenes para ingresar a la burocracia se confunden con el reconocimiento legal del saber del Estado en tanto privilegio (en sus ejemplos, Weber se refiere a la influencia que tuvo política en la elección de profesores para las universidades alemanas, con los casos “affaire Bernhard” y otros) (Alvares-Uría 2007, pp. 68-69)). Por último, Durkheim, como un humanista, veía en la universidad la guía moral de la sociedad moderna, consideraba que la universidad debía dejar de ser una instancia esotérica y abrirse e integrarse a la sociedad, pues ella no sólo debía consagrarse al desarrollo de la ciencia como medio para la democracia moderna sino también a cultivar los valores en las futuras generaciones (Alvares-Uría 2007, pp. 84-91).

Recogiendo estos aportes clásicos y los de Bourdieu, se puede decir que el Estado es la instancia pública que produce las normas que regulan las relaciones interpersonales e interinstitucionales, definen los deberes y obligaciones, lo privado y lo público, lo autorizado y lo no autorizado, lo justo y lo injusto, lo verdadero y lo falso, etc. En el mismo sentido, siguiendo a Foucault, se puede decir que el Estado define los marcos institucionales de la experiencia social y educativa (en este caso) a partir de una estructura lógica de poder que los regímenes de gobierno operan. Esto sería el telón de fondo analítico de la lucha por la autonomía universitaria de 1918 en América Latina, de 1930 en Bolivia y de hoy, porque, si bien el contexto ha cambiado profundamente, los



problemas entre universidad, sociedad y Estado siguen patentes. Es a partir de esta perspectiva que se analiza la expansión normativa de la CPE y de la ley 070. Así, las normas del Estado tratan de regular el espacio universitario y sobre todo diversificarlo, donde es posible analizar la autonomía (autonomía política e institucional, académica o de conocimientos, de las personas o profesionales), la idea de universidad cuya misión es formar e investigar, el espacio de diversificación y regulación como una forma de neutralizar el monopolio de las universidades públicas.

Si bien la CPE y la ley ASEP actuales, ratifican la autonomía, también debilitan la universidad en sus distintas dimensiones de pertinencia con la sociedad (por ejemplo, sugiere control social), de investigación en su función de producción de conocimientos y de poder en sus atribuciones de autogobierno. Es decir, la idea de universidad que ha guiado este trabajo se define como el espacio social, cultural e histórico donde se producen y se seleccionan ciertos tipos de conocimientos, se organizan y legitiman como conocimientos y saberes verdaderos y los transmite a los futuros profesionales; proceso en el que intervienen actores mediadores como son los docentes, autoridades y otros colaboradores; y cuyos resultados son los conocimientos producidos a través de la investigación y los recursos humanos que forma y brinda a la sociedad; por esta relación de interdependencia universidad y sociedad, ésta se constituye a la vez en la base y el entorno cuyo medio de acción es el Estado. De este modo la autonomía es relacional y no auto-referencial. Es pluridimensional. Tema que ya se abordó en trabajos anteriores (Yapu, 2011); por eso, aquí solo mencionamos las dimensiones en las que deben ser analizadas: la autonomía política respecto al Estado, los partidos y otros grupos de poder; jurídica, en su producción genuina y adecuaciones o adaptaciones normativas; ideológica y de conocimientos, respecto a la influencia de tendencias y tradiciones de pensamiento y disciplinarias; financiera, en la gestión de recursos propios, del Estado y del mercado económico; institucional y burocrática, en la dinámica de ser un medio y no un fin; en lo social, respecto a las demandas de la sociedad y riesgos de control. En resumen, esta autonomía multidimensional, debe ser analizada en función de las normas emergentes la nueva CPE y de la ley 070: por ejemplo, referidas a la participación social y comunitaria que corre el riesgo de ser un control, la rendición de cuentas, la creación de nuevas universidades e institutos de nivel superior a la par de las privadas, que configuran el campo de la universidad boliviana.

La universidad en una sociedad en mutación

Estos últimos años la sociedad boliviana ha reflejado nuevamente su condición social conflictiva donde los patrones de dominación denominados neocoloniales persisten y las diferencias culturales se entretajan con las desigualdades sociales y económicas, razón por la cual las políticas interculturales implementadas desde fines de los años 80 no pudieron superar las prácticas discriminatorias. En este escenario, bajo la nueva CPE y la ley 070, la universidad tiene diversos desafíos que a continuación puntualizamos:

- Objeto y perspectivas de la educación superior y, en especial, de la universidad. La visión de universidad que orienta el proyecto actual parece conjugar la formación de recursos humanos con la recuperación de saberes y conocimientos expresados en las ciencias y las tecnologías, así como con la investigación que responda a las necesidades sociales de los pueblos indígena originario campesinos. Su objetivo es formar profesionales, desarrollar la investigación, democratizar el acceso al conocimiento, con un sentido crítico. Estos objetivos se fragmentan al momento de considerar los procesos históricos concretos del país, con sus diferencias culturales exaltadas en los últimos años, sus lenguas, regiones geográficas, sistemas productivos y políticos tradicionales muy diversos.



- El campo de la educación superior. Hasta los años 60 y 70 la universidad boliviana parecía cumplir su función transmisora de conocimientos, centrada en la enseñanza, con una población estudiantil relativamente reducida social y demográficamente (espacio casi propio de la clase media y alta, urbana), en la que la investigación no ocupó un lugar central. Además, tenía un reconocimiento social, es decir una legitimidad, no sólo porque representaba el ascenso o aseguramiento social y cultural sino porque fue también el espacio de las luchas sociales. En cambio, desde los años 80 y sobre todo los 90, el espectro es más difuso con ausencia de ideologías motoras de cambio, la institucionalización de una forma burocrática de funcionamiento, el ingreso masivo de la nueva población inmigrante rural-urbana y la reiteración de un modelo universitario enseñante. Al respecto, algunos autores han hablado de crisis de la universidad (Santos, 2006; Rodríguez, 2000). En todo caso, los marcos jurídicos descritos en este trabajo dejan evidente que el campo de la educación superior se diversifica y la universidad pública ya no es la única vía para formarse a nivel superior. Primero, la formación de maestros (antiguas escuelas normales) que históricamente intentaba aproximarse a la universidad pública tiene su propio camino abierto hasta niveles universitarios siguiendo la tradición normalista y manteniendo la exclusividad en formar maestros para todos los niveles educativos. Segundo, la formación técnica y tecnológica, en paralelo a la formación universitaria, se prolonga hasta el nivel superior y se amplifica con relación a los sectores productivos y laborales. Tercero, la formación artística sigue el mismo sendero de la educación técnica. Cuarto, se ratifica la formación universitaria pública y privada, en condiciones bastante diferentes. La formación de la universidad pública, como se ha descrito, se basa en el principio de autonomía política y financiera, entre otras, la cual, a pesar de sus dificultades internas y externas, mantiene su poder social; en cambio, la universidad privada funciona bajo la autorización y control del Ministerio de Educación. Estos subsistemas universitarios son los más relevantes en el campo de la educación superior pero no logran una complementariedad ni competencia clara y real. Con la nueva ley, se adicionan al campo las universidades indígenas y las universidades especiales de las Fuerzas Armadas y de la Policía, de las cuales solo se puede decir que son nuevas alternativas.
- La formación de maestros. Como sugerimos antes, la formación docente tiene una historia compleja y muy diversa, lo que llama la atención en la propuesta actual es el incremento en años de formación en paralelo a las universidades públicas y privadas, sin posibilidad de interactuar entre estas dos instituciones que pueden muy bien enriquecerse recíprocamente. Hay que recordar que en los años 1930 y 40 la formación docente de la normal de Sucre se integró a la Universidad San Francisco Xavier, sucedió lo propio con la normal Simón Bolívar de La Paz con relación a la Universidad de San Andrés. En la reforma educativa de los 90, algunos INS fueron delegados en su administración a las universidades públicas y privadas. Lo que ilustra que la relación entre universidades y escuelas normales siempre oscilaron entre acercamientos y distancias, aun cuando estos movimientos fueron más de decisión política de los diversos gobiernos que del magisterio. A nivel internacional, las experiencias de formación docente son diversas que van desde sistemas endogámicos de formación como el caso boliviano (tradición normalista), pasando por sistemas mixtos hasta la integración completa de la formación docente en las universidades.
- Las formaciones técnicas y tecnológicas. El desarrollo de la educación técnica es un desafío grande en un país como Bolivia sin un sistema productivo estructurante para esta formación. Pues, a nivel internacional y por su naturaleza, esta formación está relacionada y condicionada históricamente por el desarrollo industrial y tecnológico de los países. Pocas veces la formación técnica fue y es la generadora de los sistemas de trabajo, al contrario, el desarrollo de estos últimos son los inductores de la formación técnica. Por consiguiente,



la ampliación de la educación técnica en Bolivia está sujeta al proceso de industrialización y al sistema productivo que demande profesionales técnicos en diferentes sectores y con niveles profesionales distintos.

- Los postgrados. Constituye un espacio relativamente nuevo y diverso que las normas descritas dejan abiertas las puertas para su desarrollo. Los Centros de postgrado, creados hace unas dos décadas, desarrollan programas de formación que contribuyen a la especialización de recursos humanos y al desarrollo de la investigación científica. De acuerdo a las tendencias internacionales, son las Facultades y Carreras las que deben asumir mayor liderazgo y responsabilidad en esta tarea.
- La investigación. Es evidente que la universidad boliviana se caracterizó y se caracteriza todavía por su función de enseñanza y transmisora de conocimientos, el uso de manuales y libros de textos que llegan de universidades extranjeras y se usan como fotocopias o bajo formato digital. Es por este carácter de la universidad se enfatiza en aspectos didácticos y pedagógicos en la educación superior, demostrados con los programas de postgrados en educación superior: diplomados, maestrías e incluso doctorados. Por otro lado, tanto las normas descritas como el discurso de las universidades reclaman la investigación. Pero, por el momento, el tránsito del modelo de universidad vigente (modelo napoleónico) hacia otra universidad que se dedique a la producción de conocimientos (modelo universitario humboltiano), está aún en su fase inicial. Además, no solo consiste en este tránsito hacia una universidad investigadora, sino igualmente en abrir el concepto de ciencias heredero de las ciencias naturales y experimentales hacia las humanidades.
- Las políticas de conocimiento y curriculares. Este punto es poco abordado en la nueva ley ASEP, a diferencia de las pistas dadas en la CPE y el Plan Nacional de Desarrollo de 2007. La ley refleja una visión educativa restringida al componente académico-institucional donde el currículum se asimila a la estructura instruccional por niveles claramente establecida. Sin embargo, el campo curricular es amplio y complejo, muy estudiado y debatido en los últimos cuarenta años. Es posible que las políticas culturales y de conocimiento de las universidades públicas y privadas sean difíciles de enmarcar en la ley, pero, entonces, la tarea del análisis y las decisiones en este dominio corresponden a las propias universidades.

Bibliografía

Álvarez-Uría, Fernando (2007). Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociología y educación. Textos e intervenciones de los clásicos. Madrid: Morata.

Bonvecchio Claudio (1995). El mito de la universidad. México: Siglo XX.

Bourdieu Pierre (1980). Le Sens pratique. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu Pierre (1994). Raisons pratiques. Paris : Seuil.

Bourdieu Pierre (2000). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XX.

Bourdieu Pierre (2021). Microcosmes. Théorie des champs. Paris: Raisons d'agir.

Bourdieu Pierre, PASSERON Jean Claude (1970). La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit.



Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2003). X Congreso Nacional de Universidades, Cobija, 26-30 de mayo de 2003. La Paz: CEUB.

Contreras Manuel (1999). Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea. La Paz: Harvard Club de Bolivia, pp. 483-507.

CRESALC/UNESCO (1995). Memorias del Seminario “La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el caribe”. UNAM, 8 de junio de 1995.

CRESALC/UNESCO (1995). Una Agenda para el cambio de la educación superior. Caracas: CRESALC.

Douglas M. (1986). Cómo piensan las instituciones. Madrid: Alianza.

Estado Plurinacional de Bolivia / Ministerio de Educación (2010). Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez. La Paz: ME (20 de diciembre de 2010).

ETARE (1993). La educación intercultural bilingüe: De la experimentación a la institucionalización y generalización. La Paz.

Fernández Cano Antonio, (2002). “La casuística: Un ensayo histórico-metodológico en busca de los antecedentes del estudio de caso”. Arbor. CLXXI, 675 (marzo), 489-511.

Gentili Pablo y Bettina Levy (2005). Espacio público y privatización del conocimiento. Buenos Aires: CLACSO.

Gibbons Michael et al. (1997). La nueva producción del conocimiento. Barcelona: Pomares-Corredor.

Gruner Wolf (2000). “Un mito enterrado: La función de la República de Bolivia y liberación de los indígenas”, Historias. Revista de la Coordinadora de Historia. No 4, 33-50.

Hernández Díaz José María (1997). “La universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU (1983). Hitos y cuestiones destacadas”. Aula, 1997, 9, 19-44.

Instituto Universitario Ortega y Gasset (IUOG)(1998). La reforma de la universidad pública de Bolivia. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Kant Emmanuel (2003). El conflicto de las facultades. Madrid: Alianza Editorial.

Kent Rollin (2002). Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. México: Fondo de cultura Económica.

Lander Edgardo (Comp.) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.

López Segrera Francisco (2006). Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudio de casos. Buenos Aires: CLACSO.



Martí Marco María Rosario (2012). Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno. Madrid: Ediciones Verbum.

Mato Daniel (2008). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO/IESALC.

MECyD/UNICOM (2004). La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados. La Paz: MECyD: 119-140.

Ministerio de Educación (2005). Guía de universidades. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (ME) (2016). Guía de universidades del Estado plurinacional. La Paz: ME.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2002). Reforma Educativa Unidad de Desarrollo Institucional. Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas. La Paz.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes- MECyD (2001). Reglamento de Universidades Privadas. La Paz: MECyD

Morlino Leonardo (2005). Introducción a la investigación comparada. Madrid: Alianza Editorial.

Powell Walter. W. y DiMaggio Paul J. (1999). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México: FCE.

Ragin, Charles C. (1989). The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 185 p).

República de Bolivia (2008). La Constitución Política del Estado. La Paz.

Ringer Fritz (1995). El ocaso de los mandarines. La comunidad académica alemana 1890-1933. Barcelona: Pomares –Corredor.

Rodríguez Gustavo y Weise, Crista (2003) "Bolivia: la reforma ¿sin forma?" En: Mollis, Universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, pp. 123-140.

Rodríguez Ostría Gustavo (coord.) (2000). De la revolución a la evaluación universitaria. La Paz: PIEB.

Rodríguez Ostría, Gustavo (2001). «Estado y universidad pública en Bolivia: Del conflicto y la omisión a la política de reforma». En : Cajías Dora et. al., (2001). Visiones de fin de siglo, La Paz: Institut français d'études andines, 2001. (<https://doi.org/10.4000/books.ifea.7287>).

Rodríguez-San Pedro Bezares Luis E. (coord..) y Juan Luis Polo Rodríguez, (2012). Historiografía y líneas de investigación en historia de las universidades: Europa mediterránea e Iberoamérica. Miscelánea Alfonso IX, 2011. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Rothblatt Sheldon y Borjn Wittrock (Comp.) (1996). La universidad europea y americana desde 1800. Las transformaciones de la universidad moderna. Barcelona: Pomares–Corredor.



Saavedra José Luis (comp.) (2007). Educación superior, interculturalidad y descolonización. La Paz: PIEB/CEUB.

Santos Boaventura de Sousa (2007a). "La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad". Umbrales 15: CIDES/UMSA.

Santos Boaventura de Sousa (2007b). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz: CIDES/UMSA. ASDI-SAREC y Plural.

Santos Boaventura de Sousa (2008). Pensar el Estado y sociedad: desafíos actuales. La Paz: Muela del Diablo/CLACSO/CIDES-UMSA/COMUN.

Schriewer J. y Kaelble H. (2010). La comparación en las ciencias sociales e históricas. Barcelona: Octaedro.

Serra Ramoneda Antoni (2023). WILHELM VON HUMBOLDT. En torno al origen y la evolución de su idea de universidad, con especial hincapié en los estudios empresariales. Barcelona: Universitat autònoma de Barcelona (Document d'Economia Industrial, 42, mayo de 2020).

Suasnabar Claudio (2004). Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976). Buenos Aires. Flacso/Manantial.

Tenti Fanfani Emilio (2021). La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Argentina: Siglo XXI.

Tünnermann Bernheim Carlos (2008). Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008). Buenos Aires: CLACSO.

UDAPSO (1993). Desafíos de la educación superior. Seminario Internacional sobre Educación Superior. La Paz: UDAPSO.

UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO.

UNESCO (1998), Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. París: UNESCO

UNESCO (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. París: UNESCO.

UNESCO/CRESALC (1997). La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América latina y el Caribe. Caracas: CRESALC.

UNESCO/IESALC (2006). Informe sobre la educación Superior en América Latina y el caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC

Vessuri Hebe (2006). Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones. Buenos Aires: CLACSO.



Villamil Ardila Carol (2005). "Alcance de la autonomía universitaria en Colombia, 1980-2002". En: Gentili Pablo y Bettina Levy (2005). Espacio público y privatización del conocimiento. Buenos Aires: CLACSO; 205-257.

Weise Vargas Crista (2004). Educación superior y población indígena. Cochabamba: IESALC/UNESCO.

World Bank (2000). Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise. Washington. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf>

World Bank (2003). Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington.

Yapu Mario (2000). Propuesta de una estrategia de formación. Instituto de estudios avanzados en ciencias sociales. La Paz: PIEB.

Yapu Mario (2004). Percepciones sobre discriminación, etnicidad, racismo y educación intercultural bilingüe. Ministerio de Educación/CARE-Bolivia.

Yapu Mario (2006). "Indígenas y educación superior. Algunas condiciones para pensar la integración". En: Integración y Desarrollo. Memoria. La Paz: Convenio Andrés Bello/Instituto Internacional de Integración.

Yapu Mario (2008). "La experiencia de la universidad indígena intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia". En: Mato Daniel (2008). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO/IESALC.

Yapu Mario (2008). Universidad y autonomía en tiempos de cambio. Seminario Taller "La Relación Universidad, Estado y Sociedad en el marco de las transformaciones del Estado boliviano", 11-13 de marzo de 2008. La Paz: UMSA.

Yapu Mario (2011). Diversificación del campo de la educación superior. La Paz: INESAD (Working paper).

Yapu Mario (2018). Introducción a la Antología de Educación (no publicada).



LA LECTURA DE NOVELA BOLIVIANA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA REPÚBLICA DE VENEZUELA (2023)

Diego Ignacio Cuellar Serrudo¹
ORCID: 0009-0002-6870-9123

RESUMEN

La presente investigación analiza la lectura de la novela boliviana, entendida como práctica cultural, en estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa República de Venezuela en la ciudad de Sucre (Bolivia), asumiendo la propuesta de la Sociología de la Lectura de Bernard Lahire y Pierre Bourdieu de manera conexas a la perspectiva en educación de Mario Yapu. A partir de un enfoque cuali-cuantitativo, con una profundidad investigativa a nivel descriptivo, se aplicó un cuestionario a un tamaño muestral de 148 estudiantes de secundaria. El estudio concluye que: la novela como género narrativo es la de mayor presencia en planes y programas de educación secundaria, la novela boliviana de mediados del siglo XX es la de mayor consumo cultural y su disposición cultural es mayoritariamente instrumental, el rol de la institución escolar es fundamental en un contexto familiar de padres con nivel bajo de estudios, por último, existe una marcada práctica de “lectura no legítima”, es decir, lecturas fragmentarias o parciales de novelas y de lecturas que se practican por fuera del currículum de educación secundaria.

PALABRAS CLAVE: Lectura, novela boliviana, Práctica cultural, Colegios secundarios,

ABSTRACT

The present research analyzes the reading of the Bolivian novel, understood as a cultural practice, in high school students of the República de Venezuela Educational Unit in the city of Sucre (Bolivia), assuming the proposal of the Sociology of Reading by Bernard Lahire and Pierre Bourdieu in a manner related to Mario Yapu's perspective on education. Using a qualitative-quantitative approach, with a depth of research at a descriptive level, a questionnaire is applied to a sample size of 148 high school students. The study concludes that: the novel as a narrative genre is the one with the greatest presence in secondary education plans and programs, the Bolivian novel of the mid-20th century is the one with the greatest cultural consumption and its cultural disposition is mostly instrumental, the role of the institution school is essential in a family context of parents with a low level of education; finally, there is a marked practice of “non-legitimate reading”, that is, fragmentary or partial readings of novels and readings that are practiced outside the education curriculum. secondary.

KEYWORDS: Reading, Bolivian novel, Cultural practice, High schools.

INTRODUCCIÓN

En Bolivia, el género literario narrativo novelístico es el de mayor presencia en planes y programas de Educación Superior Productiva (ESP), en el área de Comunicación y Lenguajes: Lengua Castellana (Área-CLLC). De primero a sexto de secundaria los contenidos temáticos están orientados a la práctica de la lectura como parte del perfil por curso y nivel deseado para los estudiantes; donde la novela, de autores bolivianos y extranjeros, supera como lectura sugerida

¹ Licenciado en Sociología por la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Correo-e: navegantenegro13@gmail.com



a otros tipos de género narrativo –cuento, fábula, leyenda y mito–, así como, a otros géneros –didáctico, lírico y dramático.

Las novelas bolivianas que forman parte de los planes y programas son parte de “cultura legítima escolar” (Lahire, 2004); que se reproducen con la práctica cultural de la lectura (Bourdieu, 2010). En ese sentido la investigación centra el análisis de la lectura de la novela boliviana como práctica cultural dentro de un campo legítimo escolar en estudiantes de cuarto a sexto secundaria de Unidad Educativa República de Venezuela (Gestión 2023), tomando en cuenta la disposición y predisposición hacia la lectura.

La perspectiva metodológica, es de tipo “fundamental o pura” (Yapu coord., 2015), es decir, pretende generar nuevos marcos teóricos e hipótesis sobre y para lectura de novela boliviana en estudiantes de ESP. Por su finalidad, la investigación consiste en estudiar patrones de un número restringido de casos donde predomina la interpretación cultural e histórica, y hacer progresar la teoría (Charles Ragin, 1994); Por su profundidad o alcance es de “tipo descriptiva” (Yapu coord., 2015; Hernandez-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), pues describe la práctica de la lectura boliviana en estudiantes de ESP en cuanto a la disposición cultural y la predisposición cultural.

La investigación se ubica en espacio-tiempo en la Unidad Educativa “República de Venezuela” de Ciudad de Sucre (Chuquisaca-Bolivia) en la Gestión 2023 del sistema de educación público en el área urbana, esta unidad educativa fue seleccionada porque la Dirección, la Comisión Pedagógica –compuesta por el director y profesores del establecimiento– más los padres de familia consolidaron actividades en la gestión 2023 que la diferencian de sus pares, y se relacionan con la práctica de la lectura, estas actividades son: el desfile por el día internacional del Libro portando retratos de autores chuquisaqueños (Rodríguez, 2023); el Concurso de Deletreo con base a la novela El Principito; el Concurso Nuevos Narradores para la producción de Audiobooks, y el Curso Investigación Biográfica y Elaboración de Ensayos.

Las técnicas empleadas son la encuesta y la entrevista. El cuestionario aplicado consta 13 preguntas sobre práctica, disposición, predisposición de la lectura de la novela boliviana, y sobre la lectura de 13 novelas (Véase tabla 1) seleccionadas específicamente para la investigación por ser parte de los planes y programas de estudio de educación secundaria y ser parte de los contenidos de examen de admisión a la USFX. La guía de entrevista abierta se coteja con cuestionario, la cual se dirigió al Dr. Mario Yapu –doctor por la Universidad Católica de Lovaina. Bélgica– línea de investigación “educación superior (...) políticas educativas y curriculares –entre otras–” (pág.577), por su conocimiento del área de estudio.



Tabla 1 Lista de novelas bolivianas elegidas para la investigación

<ul style="list-style-type: none"> • Juan de la Rosa” de Nataniel Aguirre • “La Chasckañawi” de Carlos Medinaceli • Hijo de opa” de Gaby Vallejos • “La vida me duele sin vos” de Gonzalo Leman • “Los fundadores del Alba” de Renato Prada • “Ni indio ni blanco” de Mario Granier Ortuño • “Sangre de mestizos” de Augusto Céspedes 	<ul style="list-style-type: none"> • “Jonás y la ballena rosada” de José Wolfango Montes • “Raza de Bronce” de Alcides Arguedas • “Los deshabitados” de Marcelo Quiroga Santa Cruz • “American Visa” de Juan Recacochea • “Amargos años de un estudiante” de Jaime Aduana Quintana • “Los olvidados” de Jaime Aduana Quintana
--	---

Nota. De Elaboración propia, estas 13 novelas fueron seleccionadas por ser contenidas en los planes y programas de educación secundaria y en los contenidos mínimos para el ingreso a la USFX en el departamento de Chuquisaca.

La Población Total (N) de estudiantes de secundaria de sexto, quinto y cuarto de secundaria es de 241, a la cual se aplica la ecuación muestral para poblaciones finitas, estableciendo un 95% (z) de nivel de confianza, con un 5% de margen de error (e), con una probabilidad positiva (p) y negativa (q) en ambos casos de 0,50, obteniendo la muestra (n) representativa de 148 estudiantes de secundaria.

Tabla 2 Ecuación Muestral

$$n = \frac{1.96^2 * 0.50 * 0.50 * 241}{0,05^2 * (241 - 1) + 3.84 * 0,50 + 0.50}$$

$n = 148,308$

Nota. Con base a la ecuación muestral para poblaciones finitas

APROXIMACION A LOS ESTUDIOS SOBRE LECTURA

a. La lectura en Bolivia: Una Aproximación Jurídica

La Constitución Política del Estado (CPE) de 2009, establece en su artículo 21 que todo boliviano, tiene el derecho civil de “acceder a la información, interpretarla, analizarla y comunicarla libremente, de manera individual o colectiva” (CPE, 2009). Artículo que es la base para varias leyes relacionadas a la lectura, entendida en Bolivia como un derecho y una práctica cultural positiva. En 2010, la Ley Avelino Siñani y Elizardo Perez (Ley Nro.070), reforma la educación, con un nuevo enfoque educativo y social, entre otros criterios marcando un quiebre con la reforma educativa de 1994 (Ley Nro. 1565), con la que todavía comparte ciertas “similitudes (...) como las estructuras institucionales y curriculares” (Yapu, 2023, pág. 284).



En 2013 se promulgó la Ley Libro y la Lectura Oscar Alfaro (Ley Nro. 336), reglamentada en el Decreto Nro. 1766 del mismo año, que tiene como “objeto el promover el ejercicio del derecho a la lectura (...) en condiciones de libertad, equidad social y respeto”, con doce objetivos entre los que destacaba la creación del Comité Plurinacional del Libro y la Lectura (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2013). Sin embargo, la Sociedad de Escritores de Bolivia señala en 2023 que esta ley no se cumple y que el Comité del Libro, se encuentra disuelto y olvidado (Molina, 2023).

b. ¿Qué se lee en Bolivia?

Por otro lado, los datos estadísticos presentados por El Foro Regional de Cochabamba sobre el hábito de la lectura exponen que “el 43% de los bolivianos (...) en La Paz, Cochabamba y Santa Cruz afirmaba en 2018 que no había leído ningún libro al año” (Cordellat, 2022).

Al respecto George Komadina (2018) señala que la lectura está en una encrucijada cultural, aunque la cultura ha sufrido cambios motivados por nuevas tecnologías, “los bolivianos que habitan en las principales ciudades siguen privilegiando la lectura de libros impresos o en su defecto en fotocopias” (pág.2)

A pesar de que en los planes y programas de educación se promueve la lectura de la novela desde secundaria por encima de otros tipos de textos (Ministerio de Educación, 2023), la novela no es “la más leída” por los bolivianos en las ciudades del eje central (La Paz, Cochabamba y Santa Cruz), los libros de “divulgación científica” son los preferidos por los lectores (12,3%), (...) “Guías y manuales” (12,0%), los libros de “Historia y Biografías” (11,9%) (Komadina, 2018, pág.3).

c. La lectura en el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia

La lectura en el sistema educativo boliviano es una práctica escolarizada no practicada, dan cuenta de ello, varios estudios (Salome, 2019; Machicado, 2017; Condori, 2017; Céspedes, 2002). Un primer estudio en Bolivia a nivel de educación primaria y lectura, es en la que Yapu (2003) muestra la orientación técnica e importancia de proyectos escolares y áulicos en la enseñanza y aprendizaje, específicamente en caso de la lectoescritura, en el contenido modular Alma de niño, mediando en un análisis de los procesos escolares, socialización y relaciones de poder en la escuela del estado republicano. Dos décadas más tarde, y con la aplicación de la reforma educativa de 2010, Yapu (2023) sostiene que la “educación ha tenido poca trascendencia y no cambió sensiblemente de lo diseñado de 1994” (pág.283); argumento que sustenta comparando una lámina modular de Alma de niño –área de Lenguaje en 1994– con el texto De vuelta a clases presenciales de 2022 que tiene “la secuencia de textos e imágenes (...) mucho más cercano al modelo de enseñanza aprendizaje directo y tradicional que al transformador” (pág. 279).

A nivel de educación superior, Machicado (2017) investiga el hábito de lectura que busca fomentar en 267 universitarios en La Paz, concluyendo que la lectura como hábito y practicada de forma correcta no debe darse por lograda –a pesar de estar– “en planes y programas educativos como un supuesto educativo, producto del aprendizaje en los niveles primarios de educación” (pág.123). El mismo año Condori (2017) publica un estudio sobre el nivel de lectura de 120 estudiantes, de sexto semestre, de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros Warisata y Bautista Saavedra, demostrando que los estudiantes de estas escuelas normales



tienen un bajo nivel de lectura, por falta de material bibliográfico y de motivación, y de orientación adecuada.

d. La lectura en los Planes y Programas de ESP

En ESP, los planes y programas del Área-CLLC en sus perfiles de salida del nivel secundario persiguen la práctica de “distintos tipos y niveles de lectura comprensiva ya sea oral o silenciosa, apoyándose en técnicas de estudio y herramientas digitales según el contexto sociocultural y las prácticas dialógicas en la comunidad

Los planes y programas de estudio son arquetipos que los directivos y profesores de todo el Sistema Educativo Plurinacional emplean para construir una propia propuesta curricular regionalizada, además son el cimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y son contenidos obligatorios de para los estudiantes, siendo el perfil de salida del nivel secundario de los estudiantes “habilidades, capacidades y potencialidades” que se espera que obtengan en cada curso en diferentes áreas y saberes del conocimiento (Ministerio de Educación, 2023).

El perfil de salida de tercero de secundaria es la demostración de una actitud de despatriarcalización frente a la literatura universal, –Literatura clásica, de la Edad Media, otros–, complementariamente, el perfil de salida de cuarto de secundaria es la mirada crítica de la desigualdad, donde se prosigue el avance de la literatura universal y las corrientes literarias –el romanticismo, costumbrismo e indigenismo, otros–. (Ministerio de Educación, 2023). El perfil de salida de quinto de secundaria se estudian los componentes ideológicos, políticos y culturales del denominado Boom Latinoamericano, y expresiones artísticas – cubismo, expresionismo, otros–, es decir, las “realidades literarias de la diversidad cultural y lingüística a partir de la comparación” (Ministerio de Educación, 2023, pág. 56). Y en el último nivel es decir en sexto de secundaria, se avanza la literatura nacional como contenido para la evaluación de “los elementos estilísticos y estructura literaria (...) considerando la diversidad geográfica, cultural y social de nuestro territorio” (Ministerio de Educación, 2023, pág. 57)

En los planes y programas de ESP de primero de secundaria a sexto, la lectura sugerida más numerosa es la novela, teniendo veinticinco en total por encima de doce cuentos, dieciséis leyendas y diez poemas, algunas de estas son: Ni indio ni blanco, American Visa, Jonás y la ballena rosada, Los deshabitados, Amargos años de un estudiante, La vida me duele sin vos y Los olvidados (Ministerio de Educación, 2023).

En la UMRPSXCH (2023), las novelas bolivianas, en la materia de Lenguaje y Literatura para el Examen de Admisión y de Ingreso –Resolución Vicerrectoral Nro. 083–; en el apartado de Autores Bolivianos, son: Sangre de mestizos, Juan de la Rosa, Los fundadores del Alba, Raza de Bronce, Hijo de Opa y La Chasckañawi. Identificándose que la novela boliviana se escolariza y legítima, formando parte del capital cultural institucionalizado boliviano requerido en diferentes niveles de estudio, y está presente en la transición de educación secundaria a educación superior en Bolivia.

De esta forma la novela boliviana se escolariza y legítima, formando parte del capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2010) boliviano requerido en diferentes niveles de estudio. Claro que fuera de las novelas en los planes y programas de estudios, existen otras novelas, la que no



está escolariza, al igual que por fuera de la lectura escolarizada, existen otras lecturas, tanto para la práctica de las lecturas como de llamadas “no lecturas” por Poulain (2004).

e. Esbozo teórico hacia la sociología de la lectura

Martine Poulain (2004) sostiene que “las sociologías de la lectura nacen a comienzos del siglo XX y, como muchos temas sociológicos, tienen estrecha relación con cuestiones que se debaten en la esfera social” (pág.7), y su necesidad tiene un doble perspectiva, primero de compartir los beneficios de la lectura y resaltar la importancia de su democratización, y segundo, advertir sobre los tipos de lectura que se consume culturalmente, aunque la autora señala que esa advertencia pasó a ser nada a comparación del peligro de no practicar la lectura.

Para Poulain (2004) el perfil sociocultural de un individuo –a que tejido social pertenece, sus motivaciones, sus reflexiones– se manifiesta en el efecto buscado al momento de leer, es decir ¿qué dispone a un sujeto a leer? Las respuestas disposiciones.

La disposición instrumental para resolver un problema en concreto mediante la apropiación de un conocimiento particular, la disposición de prestigio conforme las expectativas que tiene un mismo al momento leer y las expectativas que cree otros tendrán de él, la disposición de refuerzo que tiene un carácter confirmatorio sobre alguna opinión, hecho o sentimiento, la disposición estética que tiene como fin el placer y la disposición de distracción que es contrario a una obligación (Poulain, 2004)

No obstante las prácticas y las disposiciones son siempre privadas e íntimas en un primer momento, pero revisándolas son consecuencia de los capitales que poseen las personas y modifican o permanecen en posiciones sociales, su actitud y práctica hacia la lectura es una consecuencia histórica, es decir, es la manifestación del habitus (Bourdieu, 2010)

Entonces la lectura como práctica cultural, en un habitus social, no es entendida por todos los sujetos por igual, pensar así es caer en un ilusionismo social, no obstante, se practica casi universalmente (Poulain, 2004). Por lo que no es una práctica homogénea en todo el espacio social. (Lahire, 2004b). Esta puede definirse como “una construcción activa del significado (...) –que– surge de la interacción entre el texto y el lector” (Yapu, 2003, pág.).

Por otro lado, Lahire (2004a) señala que existen lecturas poco legítimas o ilegítimas son aquellas lecturas “entrecortadas, discontinuas, informativas, rápidas, técnicas, documentales” (pág.169), los estudiantes creen que consultar un diccionario no es leer, revisar una tabla de datos tampoco es leer, y que leer textos de matemáticas, química o física no es leer, para el autor, se trata de una injusticia interpretativa para todos aquellos que no practican la lectura legítima.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

a. Características de la población estudiada

De los 148 estudiantes de secundaria encuestados, 68 (45,95%) están en sexto, 52 (35,14%) en quinto y 28 (18,92%) en cuarto. Es así que 66 (44,59 %) son hombres y 82 (55,41%) son mujeres;

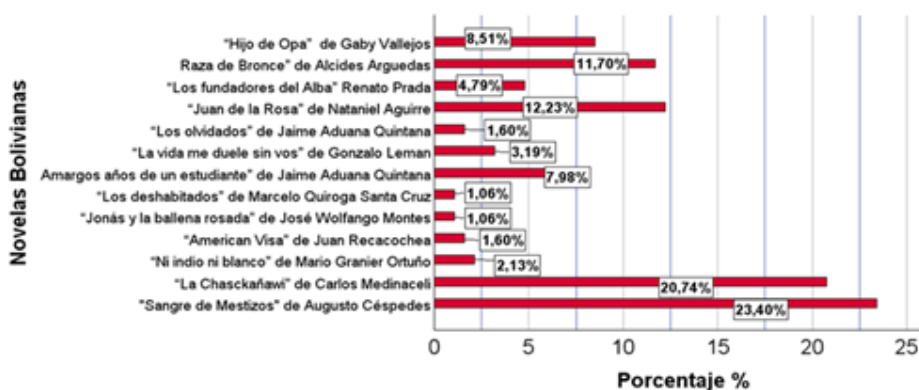


62 (41,89%) de ellos tienen 17 años, 44 (29,73%) tienen 16 años, 20 (13,51%) tienen 18 años, 18 (12,61%) tienen 15 años y 4 (2,70%) tienen entre 19 y 20 años.

b. La lectura como práctica cultural

De las 13 novelas bolivianas seleccionadas para la investigación, los estudiantes han leído por lo menos una y más del 50% han consumido dos novelas o más. De 148 estudiantes se han registrado 367 lecturas de la novelas, las más leídas son Sangre de Mestizos (88 lecturas-23,4%), La Chascañawi (78 lecturas-20,7%), Juan de la Rosa (46 lecturas-12,2%) y Raza de Bronce (44 lecturas-11,7%), en término medio se encuentran Hijo de Opa (32 lecturas-8,5%), Amargos años de un estudiante (30 lecturas-8,0%), Los Fundadores del Alba (18 lecturas-4,8%), La vida me duele sin vos (12 lecturas-3,2%); y por debajo de 10 lecturas están: Ni indio ni blanco (8 lecturas-2,1%), American Visa y Los Olvidados (6 lecturas-1,6%), y Los deshabitados y Jonás y la Ballena Rosada, (4 lecturas-1,1%) (Véase figura 1).

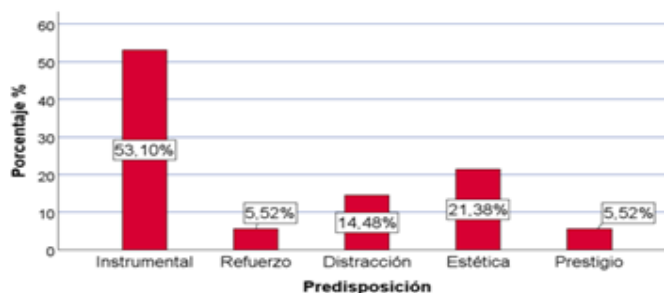
Figura 1 Lectura de novelas bolivianas



Nota. De Elaboración Propia, esta pregunta permitía a los estudiantes marcar más de una respuesta, con el fin de establecer los porcentajes de las novelas más leídas.

Estas mismas novelas, han sido leídas por diferentes disposiciones culturales, 77 estudiantes (53%) practican la lectura por una disposición instrumental, es decir para cumplir con un deber escolar encomendado por un profesor, el porcentaje restante, se divide en 31 (21,4%) que leen por disposiciones estéticas, de gusto y placer, 21 (14,5) para olvidar problemas en razón de distracción, y 8 (5,5%) leen por disposición hacia el prestigio que otorga leer y como autorrealización y un (5,55%) por disposición a reforzar el conocimiento sobre algún hecho (Véase figura 2)

Figura 2 Disposición a la lectura



Nota. De Elaboración Propia

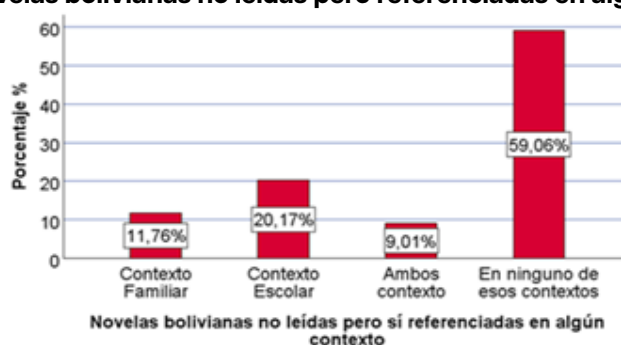


c. Disposición y Predisposición hacia la práctica de la lectura

Al ser la razón de la práctica principalmente instrumental, se comprueba la hipótesis de Gerard Mauger (2004) que señala que la literatura ha perdido su cualidad distractiva y pasa a ser una obligación, al mismo tiempo de ser escolarizada, y siempre con la posibilidad de ser escolarizable, su razón es principalmente instrumental.

Cuando se les preguntó a los estudiantes, cuál de las 13 novelas bolivianas listadas no han sido leídas, pero si conocen por que se han tratado, referenciado o avanzado sea en el contexto escolar o familiar, la mayoría responde que es el contexto escolar donde nace la predisposición hacia la práctica de la cultura (235 referencias-20,17%), siguiendo el contexto familiar (137 referencias-11,76%), finalmente en ambos contextos (105 referencias-9%) (Véase figura 3).

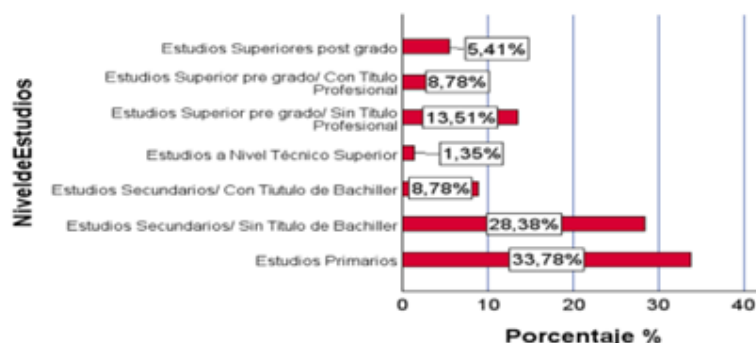
Figura 3 Novelas bolivianas no leídas pero referenciadas en algún contexto



Nota. De Elaboración propia

Evidentemente la figura muestra que la cifra y/o porcentaje más alto corresponde a la opción “ningún contexto”, pero se debe tener en cuenta que estamos tratando novelas bolivianas que no han sido leídas por los estudiantes, pero que si conocen, para no caer en un error interpretativo es necesario recordar (Véase figura 1) que el porcentaje inicial de novelas leídas es de 367 lecturas, diferente a las referenciadas es de 477, por lo tanto se evidencia que si bien no han leído, sí conocen las novelas, por lo que la predisposición hacia la práctica es mayor, que la práctica en sí

Continuando con la predisposición hacia la práctica de la lectura, de acuerdo a los porcentajes la unidad educativa juega un rol significativo en cuanto a la disposición y predisposición, pues la mayoría tienen padres que no han llegado como máximo a nivel de educación primaria (50 estudiantes-33,8%), seguido de estudiantes con padres con estudios de educación secundaria no concluida (42 estudiantes-28,4%) y concluida (13 estudiantes-8,8%), siendo la cifra más baja de padres a nivel técnico superior (2 estudiantes-1,4%, habiendo padres con estudios a nivel superior concluido (13 estudiantes-8,8) y no concluido (20 estudiantes-13,5%), finalmente los padres con estudios superiores son el segundo porcentaje más bajo (8 estudiantes-5,4) (Véase figura 4). Mario Yapu (comunicación personal, 19 de agosto de 2023) señala que “las familias populares delegan mucha responsabilidad a los centros educativos (...) la escuela (...) es la instancia de socialización () por tanto toma un papel relevante”

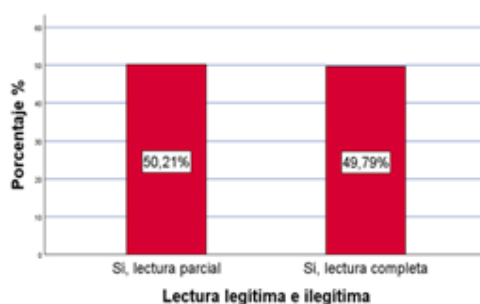
**Figura 4 Nivel de estudios de los padres de los estudiantes**

Nota. De Elaboración propia

d. La no lectura

Este aumento en el número de novelas bolivianas no leídas pero que sí fueron referenciadas sobre todo en el contexto escolar, por tanto conocen, genera la pregunta ¿Qué es leer? Como señalaba Poulain (2004) la lectura no es practicada por todos por igual, pensar eso es un ilusionismo social. Y se considera que los estudiantes entran a la lógica de la injusticia interpretativa (Lahire, 2004a; 2004b) hacia ellos mismos porque hay un habitus que hace referencia a que es leer y que no es leer. Misma que se denota cuando se les pregunta si han leído una novela boliviana de forma completa o de forma parcial, la primera con 234 (50,21) estudiantes haber practicado lecturas parciales de las novelas y 232 (49,79) haber practicado la lectura completa de las novelas. (Véase figura 5)

Cuando se les preguntó a los jóvenes que novelas habían leído, claramente no tomaron en cuenta las lecturas fragmentarias o parciales de las novelas, pasando de un registro de 367 novelas leídas, a un registro en la figura 5 de 466 novelas leídas, aumentando también el número de lecturas.

Figura 5 Lecturas leídas: de forma parcial y de forma completa

Nota. De Elaboración Propia

Por lo que la lectura fragmentaria o parcial de la novela boliviana nos es considerada lectura para los estudiantes así mismo, las prácticas de lectura de otras que no son las escolarizadas tampoco forman parte esa cultura legítima, por lo que se ha ahondado en este punto de la cultura ilegítima de los estudiantes en cuanto a la lectura de la novelas bolivianas, señalando que varios de ellos leen marginalmente obras que nos parte de los planes y programas de ESP o de los contenidos mínimos de la UMRPSFXCH, las lecturas que leen los jóvenes son principalmente de autores extranjeros (Harry Potter, El Caballero de la Armadura Oxidada, Sangre de Campeones, entre otras) (cuestionario-pregunta7). Todas éstas son cultura ilegítima pues no está escolarizada. Como señala Yapu (comunicación personal, 19 de agosto de 2023)



“cómo ciertos tipos de conocimiento se seleccionan, se organizan, se estructuran. Se validan y legitiman, a estos atributos llamamos currículum en las escuelas”, en el caso de las lecturas ilegítimas sucede lo contrario.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados en la encuesta y entrevista, la literatura consultada, las fuentes primarias y secundarias revisadas, sobre la práctica de la lectura de la novela boliviana en estudiantes de la U.E. República de Venezuela, conforme los objetivos trazados se obtuvo cinco conclusiones.

Primero, la novela boliviana es el género narrativo de mayor presencia en planes y programas de ESP en el Área-CCLL y en los contenidos mínimos de ingreso a la UMRPSFXCH, resaltando su importancia como cultura legítima del contexto escolar, en donde se busca su práctica en sus diversas formas desde el nivel de educación primaria hasta el nivel de educación superior.

Segundo, la lectura novela boliviana de mediados del siglo XX es la de mayor consumo y práctica cultural por parte de los estudiantes de secundaria (Sangre de Mestizos, Raza de Bronce, Juan de la Rosa y la Chasckañawi), al contrario, de la novela de la segunda mitad del mismo siglo, (Ni indio ni blanco American Visa y Los Olvidados, y Los deshabitados y Jonás y la Ballena Rosada)

Tercero, con la disposición a la práctica lectura se confirma la hipótesis de Gerard Mauger sobre la lectura obligatoria en unidades educativas, que hace que la práctica también sea obligatoria o instrumental dejando de ser una distracción al ser escolarizable y pasar a formar parte de los planes y programas de ESP.

Cuarto, el rol de la institución escolar es fundamental en este caso, al declarar los estudiantes que es el contexto escolar donde más se ha referenciado las novelas bolivianas que no han leído en un contexto familiar que donde menos se ha mencionado o referenciado a alguna de las novelas y donde los padres tiene nivel bajo de estudios, entre estudios primarios y secundarios no finalizados, son las actividades realizadas por la unidad educativa en cuestión determinantes y que se reflejan en la práctica de la lectura pues la totalidad han leído por lo menos una novela boliviana y más de la mitad de ellos han leído más de dos novelas.

Quinto, sobre la “lectura no legítima” los estudiantes practican lecturas fragmentarias o parciales de las novelas bolivianas, pero los estudiantes no consideran la lectura parcial de una obra como una lectura, esto se devela cuando el porcentaje de novelas leídas se aumenta cuando se pregunta si por lo menos han leído un fragmento o capítulo de alguna de las novelas, al mismo tiempo que existe una practican de la lectura no legítimas donde se practican lecturas fuera del ambiente escolar por tanto del currículum de educación secundaria.

Referencias Bibliográficas

Arguedas, A. (2006). Raza de Bronce. Venezuela: Fundación Biblioteca de Ayacucho

Bourdieu, P. (2010). El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la lectura. España: Siglo Veintiuno Editores

Canedo, G. (2022). Los deshabitados. Los Tiempos. <https://www.lostiempos.com/actualidad/opinion/20220714/columna/deshabitados>



Céspedes, E. (2002). Hábitos de lectura en estudiantes de 4° grado de secundaria en los colegios Copacabana y Cristo Rey de la ciudad de la paz (Tesis de Grado). La Paz. Universidad Mayor de San Andrés

Condori, H. (2017). Estudio comparativo de los factores asociados a los hábitos de lectura en estudiantes del sexto semestre de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros “Warisata” y “Bautista Saavedra” (Tesis de Grado). La Paz. Universidad Mayor de San Andrés

Central Obrera Boliviana. (2023). Clasificación de Ocupaciones. La Paz: Central Obrera Boliviana

Cordellat. (2022). Fomentar la lectura en la crisis lectora de la adolescencia. El País. https://elpais.bo/reportajes/20220423_fomentar-la-lectura-en-la-crisis-lectora-de-la-adolescencia.html

Godoy, J. (2005). El Germinar Del Nacionalismo Popular Boliviano En El Pensamiento De Augusto Céspedes. Revista Movimiento, nro. 21

Guzmán Díaz, J. M. (2008). Panorama de las teorías sociológicas de la novela. Cultura y representaciones sociales, 3(5), 88-124.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C y Baptista P. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V

IPSOS-CIESMORI. (2022) ¿Cómo va la lectura en Bolivia? IPSOS CIESMORI. <https://ipsosciesmori.com/?p=9865>

Komadina, G. (2018). Prácticas de lectura en ciudades bolivianas. Ceres–Los Tiempos–Ciudadanía Cochabamba (Bolivia), nro. 1.

Lahire, B. (2004a). Formas de lectura estudiantil y categorías escolar de la comprensión de la lectura. En Lahire, B. (coord.), Sociología de la lectura, págs. 149-178

Lahire, B. (2004b). Del consumo cultural de las formas de la experiencia literaria. En Lahire, B. (coord.), Sociología de la lectura, págs. 179-197

Los Tiempos. (2016). “Jonás y la ballena rosada”: espejo de Bolivia. Los Tiempos. <https://www.lostiempos.com/actualidad/cultura/20161105/jonas-ballena-rosada-espejo-bolivia>

Machicado, J. (2017). Fomento del hábito a la lectura en estudiantes de la Carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad Mayor de San Andrés (Tesis de Grado). La Paz. Universidad Mayor de San Andrés

Mauger, G. (2004). El retroceso de la lectura: Cuatro Hipótesis. En Lahire, B. (coord.), Sociología de la lectura, págs. 139-148

Ministerio de Educación. (2023). Planes y programas de Educación Secundaria Productiva. La Paz: Ministerio de Educación

Molina, B. (2023). Escritores reclaman plan nacional de lectura en unidades educativas. La Opinión. <https://www.opinion.com.bo/articulo/cultura/escritores-reclaman-plan-nacional-lectura-unidades-educativas/20230801232008915897.html>



Poulain, M. (2004). Entre investigaciones Sociales e Investigación Científica: el desarrollo de la sociología en Francia en el siglo XX. En Lahire, B. (coord.), Sociología de la lectura, págs. 17-58

Quino, M. (2020). LOS OLVIDADOS-JAIME ADUANA QUINTANA. Oruro Escribe. <https://ilsenmicaelaquinomendieta.wordpress.com/2020/08/16/los-olvidados-jaime-aduana-quintana/>

Ragin, C. (1994). La Construcción de la Investigación Social. Introducción a los métodos y a su diversidad. Bogotá-Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes y SAGE PUBLICATIONS

Sacca, Z. (2005). El fulgor de los signos en la narrativa de Augusto Céspedes. Nueva Revista de Filología Hispánica, 503-517.

Salome, D. (2019). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de quinto y sexto de secundaria de la unidad educativa urbana José Luis Suárez Guzmán y la unidad educativa rural Simón Bolívar (Tesis de Grado). La Paz. Universidad Mayor de San Andrés

Sanjinés, C. (2016). Silencios en La Chasckañawi: relectura de la novela de costumbres. Tinkazos, núm.19 (39), 115-134.

Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (UMRPSFXCH). (2023). Resolución Vicerrectoral Nro. 083/2023. Convocatoria Examen de Admisión de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca Gestión 2/2023. <https://usfx.bo/inicio/cronograma-y-contenidos-minimos-examen-de-ingreso-02-2023/>

Yapu, M coord. (2003). Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa; Enseñanza de lectoescritura y socialización. La Paz-Bolivia: PIEB

Yapu, M (coord.). (2015). Pautas para investigar en ciencias sociales y humanas. La Paz-Bolivia: Universidad de Posgrado para la investigación Estratégica en Bolivia [U-PIEB]

Yapu, M. (2023). Políticas y reformas curriculares en Bolivia en los últimos 30 años. Un análisis comparativo de la reforma de 1994 y 2010. En Yapu, M., y Velásquez-Castellanos, I., y Torres, L. (2023), El Estado de la Educación en el Estado, págs. 241-297



LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO Y SUS USUARIOS: EL CASO DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA (2006-2017)

Javier Rolando Huarachi Villegas¹
ORCID: 0009-0004-0311-5345

RESUMEN

El estudio examina la producción, intermediación y los tipos de usuarios del conocimiento académico de la Carrera de Sociología durante el periodo 2006-2017. Se encuadra en la sociología de la ciencia, en especial, en los estudios sobre ciencia y sociedad. Busca promover una línea de investigación en la institución que permita mejorar la construcción de indicadores sobre ciencia y sociedad.

PALABRAS CLAVE: Producción, intermediación, usuarios, investigación, ciencia.

ABSTRACT

The study examines the production, intermediation and types of users of academic knowledge of the Sociology Major during the period 2006-2017. It falls within the sociology of science, especially in studies on science and society. It seeks to promote a line of research in the institution that allows improving the construction of indicators on science and society.

KEYWORDS: Production, intermediation, users, research, science.

1 Introducción

La idea de consolidar espacios académicos de producción y formación en sociología se lo debe principalmente al sociólogo y político José Antonio Arce. En 1940, inicios de la pos guerra del Chaco, Arce funda el Instituto de Sociología Boliviana ISBO en la ciudad de Sucre, constituido como un centro especializado en la Investigación Social y elaboración, clasificación y catalogación de información documentada en el campo de las Ciencias Sociales.

Con este hito, la sociología en Bolivia deja de ser una asignatura particular en determinadas carreras y pasa a constituirse en una verdadera institución de formación académica. La historia de la institucionalización de la sociología en el sistema de la universidad boliviana tuvo altos y bajos. Cuestionada sobre su rol, función y su "cientificidad" lidió arduamente por posicionarse como una disciplina científica, en un entorno académico marcado por la proliferación de las ciencias duras y el positivismo. Con mucho esfuerzo, se logró consolidar carreras de formación en sociología e institutos de investigación de alto prestigio académico. La Universidad Mayor de San Andrés, la Universidad de San Simón y la Universidad Gabriel Rene Moreno son un claro ejemplo de aquello.

A ello debe sumarse que, después de más de cinco décadas de haberse fundado el ISBO, en el año 2006, se funda la Carrera de Sociología de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas

¹ Licenciado en Sociología, consultor independiente. Correo-e: Karlmarxinvestigacion@gmail.com



y Sociales de la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX). Su creación corresponde a diversas demandas regionales de desarrollo, en la que se requiere interpelar los saberes sociales de occidente y oriente desde el sur de Bolivia. Como toda institución nueva, el proceso de institucionalización resultó crucial para el cumplimiento de sus objetivos. La constitución de normas, valores, misiones, visiones y el perfil del sociólogo, implicó, un primer momento de legitimación institucional. Darse a conocer, relacionarse con la sociedad, producir conocimiento, transferir lo que se produce y garantizar relaciones estables y duraderas con las instituciones y organizaciones sociales a nivel local fue crucial en este primer momento que se lo puede llamar como una legitimación social.

Más tarde, un segundo momento, exigió la evaluación de la pertinencia social de la disciplina. Un autoanálisis, que implica observar nuevos nodos de problematización, así, por ejemplo, se hace menester evaluar lo que se produce como conocimiento académico, su calidad, pertinencia, sus formas de difusión, sus usuarios a los que se llega con este conocimiento y, también, la calidad de la formación impartida. Es decir, una legitimación científica interna, dentro del propio campo institucional.

Este artículo, resulta un aporte al autoanálisis de este segundo momento, de una institución de formación y producción de conocimiento como es la carrera de Sociología. Para ello, se ha considerado como marco interpretativo a nivel macro a la sociología de la ciencia y, a nivel micro, los aportes de los estudios de ciencia y sociedad. Se parte de la idea de que la producción de conocimiento está vinculada estrechamente a los cambios en los paradigmas de interpretación de la realidad social. Además, se asume que una intermediación positiva mejora el uso del conocimiento y éste modela el tipo de usuario final. En una relación no lineal del proceso.

2 Metodología

La metodología se basa en un enfoque mixto, cuanti-cualitativo, exploratorio y retrospectivo, estructurado en cuatro niveles: el primero analiza las características del proceso de producción del conocimiento en Sociología, evaluando su potencial de aplicación a problemáticas sociales mediante cuantimetría y análisis de contenido de 76 productos escritos entre 2006 y 2017, se toma énfasis en los trabajos finales de grado, tesis, proyectos, informes de trabajo dirigido de estudiantes y, en menor medida, trabajos publicados por docentes en ese periodo. El segundo nivel investiga los procesos de intermediación entre productores y usuarios, utilizando entrevistas a docentes y estudiantes. El tercer nivel construye un perfil del usuario a partir de entrevistas a autoridades y técnicos de instituciones con la que, la carrera de sociología tuvo convenios interinstitucionales. Finalmente, se examina a groso modo los cambios sociales del conocimiento producido, buscando construir su efecto social.

3 Estado del arte

El abordaje sobre la producción, transferencia y los usuarios del conocimiento están muy vinculados a los denominados estudios de impacto del conocimiento científico en la sociedad. Aunque ha sido objeto de desarrollo y delimitación a lo largo del siglo XX, cuenta con antecedentes en diversos modelos teóricos.

A un nivel macro la literatura sobre el tema registra aproximaciones teóricas que dan cuenta de los efectos que el avance de la ciencia y la tecnología produce sobre la estructura social, poniendo el foco sobre grandes ciclos, tales como, por ejemplo, la modernidad o las revoluciones



industriales. En este nivel, pueden ser considerados como ejemplos de análisis de impacto a nivel macro las tesis acerca del surgimiento y el desarrollo de sociedades “post-industriales” elaboradas por Alain Touraine (1973) y Daniel Bell (1976).

3.1 Enfoque lineal de investigación y desarrollo I+D

Un enfoque relevante en la relación entre ciencia y sociedad es la teoría de la innovación, también conocida como teoría schumpeteriana, la cual sostiene que la investigación y el desarrollo generan nuevas ideas y productos capaces de transformar mercados y crear industrias. Este enfoque se centra en el concepto de “destrucción creativa”, que evidencia cómo las innovaciones no solo introducen mejoras, sino que también desestabilizan y reemplazan estructuras económicas preexistentes. En este sentido, la ciencia se presenta como un catalizador esencial para el crecimiento económico y la competitividad, promoviendo tanto la creación de nuevas empresas como la renovación de las existentes.

El fundamento filosófico detrás de esta concepción se encuentra en el utilitarismo, cuyo argumento se centra en que el conocimiento científico debe tener efectos materiales y prácticos en la sociedad, enfatizando “sus efectos y sus consecuencias prácticas” (Bacon, 1774, p. 3). En este marco, la razón se erige como el pilar del progreso y la civilización, dotando a la ciencia de la capacidad para resolver los grandes problemas de la humanidad. Comte (1875) complementa esta idea al afirmar que la razón humana está “suficientemente madura para que emprendamos laboriosas investigaciones científicas” (p. 88), proponiendo que el orden y el progreso son respuestas a las calamidades humanas, alcanzadas a través del uso de la ciencia para el desarrollo.

Desde otro ángulo, se tiene el enfoque lineal, es decir, la ciencia debe ser autónoma y libre de intervenciones políticas, más o menos se puede relacionar con el fundamento sociológico weberiano. La investigación científica se relaciona positivamente con la innovación y la tecnología y ésta con el desarrollo, este modelo se lo conoce comúnmente como I+D. El modelo lineal de transferencia de conocimiento, fue propuesto por Vannevar Bush en su “contrato social para la ciencia”. Sin embargo, no logró los resultados esperados, ya que describe un flujo unidireccional del conocimiento desde la investigación básica hacia los beneficios sociales (2007). Como una evolución crítica al modelo lineal, se origina el enfoque en cadena, el cual reconoce que “el proceso de innovación se caracteriza por interacciones y efectos de ida y vuelta” (Polcuch, 2019), lo que ha llevado al desarrollo de manuales para medir impactos por innovación, como el Manual de Frascati de la OCDE (2018), que ofrece directrices sobre la recopilación de datos de investigación y desarrollo (I+D).

Desde otra perspectiva, se han desarrollado los denominados estudios de ciencia y sociedad o CyS. Como una vertiente crítica y relativista, centrados más bien en comprender la producción de conocimiento y su impacto social, dado que las prácticas científicas lineales, según esta perspectiva, habrían generado problemas como el daño ambiental y la alienación social, lo que provocó un malestar y una crítica hacia las políticas científicas. Esto llevó a cuestionar el uso



utilitarista de la ciencia y a la creación de centros de medición y control científico, dando lugar a los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS).

3.2 El programa fuerte de Ciencia, Tecnología y Sociedad

Los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) buscan ir más allá de una visión utilitarista de la ciencia, enfatizando la importancia del contexto social en la producción del conocimiento. En este marco, el “programa fuerte” de la sociología del conocimiento, desarrollado en los años 70 por autores de la Universidad de Edimburgo como Barry Barnes (1980), David Bloor (1984) entre otros, asumen “que la ciencia es una construcción social y, como tal, ha de ser susceptible de un abordaje en términos de ciencia social” (Otero, 1998). Esta perspectiva radicaliza los estudios axiológicos de Robert Merton, quien limita el objeto de estudio de la sociología a la estructura cultural y normativa de la ciencia (Echeverría, 2004).

El “programa fuerte” se ve influenciado por la teoría de Thomas Kuhn, quien plantea que las comunidades científicas operan bajo paradigmas que guían su investigación, resaltando la relevancia de las dinámicas sociales en el desarrollo científico (Moulines, 2015). Bruno Latour, en “La vida en el laboratorio”, desafía la idea de autonomía científica, argumentando que la ciencia está entrelazada con la vida social y refleja necesidades humanas (Latour, 1979). Este enfoque ha dado origen a corrientes contemporáneas como el constructivismo social y la teoría de la red de actores. Desde los años 80, estas perspectivas han enriquecido el análisis de la tecnología como un proceso social, ampliando la comprensión de la interacción entre ciencia y sociedad y subrayando la complejidad de la producción del conocimiento (González García et al., 1996, en Cerezo, 1998).

3.3 Construcciones conceptuales

3.3.1 La producción de conocimiento

En la última década de los 90, al comenzar a imaginar el futuro del siglo XXI, se desarrollaron nuevas categorías conceptuales para analizar la producción de conocimiento. Se identifican distintos modos de producción, como los propuestos por Gibbons (1997), que incluyen la “ciencia posacadémica”, el “capitalismo académico” y la “ciencia posnormal”, así como el “enfoque utilitarista que caracteriza al modo 2” (Rodríguez y Sánchez, 2013).

El concepto más influyente en los estudios sobre producción de conocimiento es el de modos de producción, por su utilidad se considera pertinente para la presente investigación. En general, el concepto abarca la forma en que se genera el conocimiento, su contexto de aplicación, la organización involucrada, las recompensas y los mecanismos de control de calidad. Según Gibbons (1997) el término “modo se refiere a una forma de producción del conocimiento, a un complejo de ideas, métodos, valores y normas”(p.13).

En la misma línea, Gibbons et al. (1997) identifican dos contextos para la producción de conocimiento, cada uno con características que influyen en sus resultados. El contexto académico se centra en la investigación básica dentro de universidades, regido por normas científicas y métodos específicos, técnicas, y herramientas debidamente elaboradas. Mientras que el contexto de aplicación se caracteriza por su enfoque en la utilidad desde el inicio del proceso investigativo, involucrando una variedad más amplia de actores e intereses. En contraste con las interacciones entre científicos (contexto académico), las relaciones entre investigadores y



actores sociales no científicos (contexto de aplicación) permiten al investigador adoptar diversas posturas basadas en criterios no institucionalizados.

Variable	Dimensión	Descripción	Indicadores
Modos de producción	Contexto Académico	Investigación básica en universidades, regida por normas científicas.	<ul style="list-style-type: none"> -Normas y métodos de investigación -Herramientas y técnicas aplicadas. -Calidad (formas de presentación del producto) -Temáticas (estructurales, súper estructurales, económicas, ideológicas, culturales, etc.) -Enfoque de investigación (cuantitativo, cualitativo-mixto)
	Contexto de Aplicación	Enfoque en la utilidad del conocimiento desde el inicio, involucrando diversos actores.	<ul style="list-style-type: none"> -Variedad de actores involucrados - Tipos de intereses en el proceso investigativo.

Fuente: elaboración propia en base a Gibbons, y otros (1997, p.13) (Estébanez M. E., 2002, p. 67).

Este diálogo sobre los modos de producción ha tenido repercusiones significativas en diversos campos, promoviendo una evolución desde el modo 1, centrado en disciplinas específicas, hacia un modo 3 que busca alternativas al utilitarismo del mercado, a menudo mediante la investigación-acción participativa. Además, la teoría crítica ha emergido como una base filosófica y sociológica fundamental en la producción de conocimiento, conectando conceptos como el “capitalismo académico colonial” y el “capitalismo cognitivo” con enfoques decoloniales y críticas a la sociedad de la información. Teorías que por su alcance mayor no se consideran para la presente investigación.

3.3.2 La intermediación

Se entiende por intermediación a una instancia vinculante entre los productores de conocimiento científico y tecnológico, y los diversos ámbitos institucionales que son potenciales usuarios de este conocimiento (Estébanez, 2007, p. 20). Teóricamente se parte de la idea que la mayor intensidad de vinculación se asocia positivamente con el uso del conocimiento. Es decir, mientras más vinculación exista entre los productores y usuarios, la probabilidad de un mayor uso del conocimiento es elevada. En la instancia de intermediación se identifican procesos particulares que de manera operativa se consideran como dimensiones en el presente estudio.



Dimensión	Descripción	Relaciones
Difusión del Conocimiento	Procesos de diseminación del conocimiento científico y su circulación a través de canales sociales (medios de comunicación, educación, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita el acceso a la información. - Se ve influenciada por la vinculación entre productores y usuarios.
Vinculación	Relación entre productores de conocimiento y usuarios. Incluye tipos de usuarios (intermedios y finales) y la intensidad de uso del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Impacta en la efectividad de la difusión. - Necesaria para una buena transferencia de conocimiento.
Transferencia	Interacción entre sectores (científico, gubernamental, empresarial, no lucrativo) que promueve la cooperación y el acceso al conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta el flujo de información hacia la difusión. - Requiere una vinculación efectiva para ser exitosa.

Fuente: Elaboración propia en base a (Estébanez, 2007, p. 20).

3.3.3 Usuarios

De acuerdo con Estébanez (2007, pág. 20), se pueden identificar al menos dos categorías de usuarios potenciales del conocimiento. En primer lugar, están los usuarios intermedios, quienes integran dicho conocimiento en los productos y servicios que ofrecen a la sociedad. En segundo lugar, se encuentra la población en general, que actúa como usuarios finales y, en consecuencia, puede beneficiarse de este conocimiento. Esta clasificación incluye organizaciones civiles, así como entidades tanto públicas como privadas.

El siguiente cuadro proporciona una visión más clara de los tipos de usuarios y las instituciones que representan, facilitando la comprensión de cómo se relacionan con el conocimiento producido.

Dimensión	Descripción	Relaciones	Tipos de Instituciones
Usuarios Intermedios	Usuarios que integran el conocimiento en los productos y servicios que ofrecen a la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> - Actúan como intermediarios que facilitan la aplicación del conocimiento en contextos prácticos. - Su función es crucial para conectar la investigación con aplicaciones concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empresas del sector privado - Organizaciones no gubernamentales (ONG) - Instituciones educativas



Dimensión	Descripción	Relaciones	Tipos de Instituciones
Usuarios Finales	Población en general que se beneficia del conocimiento generado.	<ul style="list-style-type: none"> - Son los destinatarios finales del conocimiento, cerrando el ciclo de su uso. - Su retroalimentación puede influir en la producción de nuevo conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciudadanos - Instituciones públicas (gobiernos locales y nacionales) - Comunidades organizadas

Fuente: Elaboración propia en base a (Estébanez, 2007, p.20)

3.4 RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación. Mismos que parten de la siguiente idea a defender: La producción de conocimiento está vinculada estrechamente a los cambios en los paradigmas de interpretación de la realidad social. Además, se asume que una intermediación positiva mejora el uso del conocimiento y éste modela el tipo de usuario final. En una relación no lineal del proceso.

3.4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Tabla N° 1 Tipo de producto, Carrera de Sociología, 2006-2017

Tipo de producto	Frecuencias	%
Artículo	14	18,42
Artículo científico	4	5,26
Ensayo		0,00
Monografía	1	1,32
Tesis	23	30,26
Proyecto	16	21,05
Informe de internado	6	7,89
Informe de trabajo Dirigido	10	13,16
Otro	2	2,63
Total frecuencias	76	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a ficha bibliométrica

La Tabla N° 1 presenta la distribución de los tipos de productos generados en la carrera de Sociología entre 2006 y 2017. De un total de 76 producciones, la mayoría corresponde a tesis, con 23 casos (30,26%), seguidas de proyectos (16,05%) y artículos (18,42%). Otros tipos de productos, como informes de trabajo dirigido y de internado, también contribuyen a la producción, aunque en menor medida. La categoría de ensayo no registró ninguna producción, lo que sugiere una preferencia por formatos más extensos y estructurados, como las tesis y proyectos.

Tabla N° 2 Temática de interés, carrera de Sociología, 2006-2017

N°	Temática de interés	N° de casos	Porcentaje %
Social			
1	Identidad y cultura	19	25%



N°	Temática de interés	N° de casos	Porcentaje %
2	Educación	20	26%
3	Salud	2	3%
4	Equidad	4	5%
5	Delincuencia	1	1%
6	Migración	2	3%
7	Ciencia, tecnología e innovación	2	3%
8	Religión		0%
Económico			
9	Trabajo informal	2	3%
10	Trabajo asalariado	1	1%
11	Capacitación laboral	2	3%
12	Condiciones económicas.		0%
Ambiental			
13	Recursos naturales	1	1%
14	Problemas ambientales	2	3%
Político institucional			
15	Procesos de planificación y gestión jurídica	1	1%
16	Política	4	5%
17	Democratización y gobernabilidad	1	1%
18	Participación ciudadana	1	1%
19	otros	11	14%
Total		76	100%

Fuente: Elaboración propia en base a ficha bibliométrica.

La Tabla N° 2 presenta las temáticas de interés en la producción de conocimiento entre 2006 y 2017. Dentro del campo social, la educación y la identidad y cultura fueron las más abordadas, con 20 (26%) y 19 (25%) casos respectivamente, destacándose notablemente sobre otros temas como salud (3%) y delincuencia (1%). En el ámbito económico, los temas relacionados con el trabajo informal y la capacitación laboral también tuvieron representación, aunque limitada. En cuanto a las temáticas ambiental y político-institucional, los casos fueron escasos, reflejando un enfoque predominante en cuestiones sociales, con un 14% de otros temas no especificados. Esto sugiere que las preocupaciones educativas y culturales son centrales en la producción de conocimiento sociológico durante este periodo.

Tabla N° 3 Enfoque de la producción, Carrera de Sociología, 2006-2017

Enfoque de Inv.	Frecuencias	%
Cualitativa	35	47,95
Cuantitativa	10	13,70
Mixta	28	38,36
Total frecuencias	73	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a ficha bibliométrica.



La Tabla N° 3 presenta el enfoque de la producción en la carrera de Sociología entre 2006 y 2017. De un total de 76 producciones, se revisaron 73 casos, mostrando una predominancia del enfoque cualitativo, con 35 casos que representan el 47,95% del total. El enfoque mixto fue significativo, con 28 casos (38,36%), mientras que el enfoque cuantitativo fue el menos utilizado, con solo 10 casos (13,70%).

Tabla N° 4 Perspectiva teórica, carrera de Sociología, 2006-2017

Perspectivas Teóricas	Frecuencias	%
Micro social	60	80,56
Macro social	16	19,44
Total frecuencias	76	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a ficha bibliométrica

La Tabla N° 4 presenta la distribución de las perspectivas teóricas en la carrera de Sociología entre 2006 y 2017. De un total de 76 casos, la perspectiva micro social es la más predominante, con 60 casos que representan el 80,56%. Por otro lado, la perspectiva macro social tiene una participación menor, con 16 casos (19,44%). Estos datos reflejan una inclinación significativa hacia el análisis de fenómenos a nivel individual o grupal, sugiriendo que la producción de conocimiento en este periodo se centró mayormente en aspectos micro sociales en lugar de abordajes más amplios y estructurales.

Tabla N° 5 Técnicas de producción de datos, 2006-2017

Técnica	Frecuencias	%
Cuestionario	33	21,15
Análisis de contenido	2	0,64
Entrevistas	55	35,26
Observación no participante	15	9,62
Observación participante	10	6,41
Análisis de documentos	33	21,15
Análisis de material audiovisual	2	0,64
Grupo Focal	8	5,13
Total muestra	76	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a ficha bibliométrica

La Tabla N° 5 detalla las técnicas de producción de datos utilizadas en la carrera de Sociología entre 2006 y 2017. De un total de 76 casos, las entrevistas fueron la técnica más utilizada, con 55 casos que representan el 35,26%. Los cuestionarios y el análisis de documentos también tuvieron una representación significativa, cada uno con 33 casos (21,15%). Otras técnicas, como la observación no participante (15 casos, 9,62%) y la observación participante (10 casos, 6,41%), fueron menos frecuentes. Las técnicas de análisis de contenido y de material audiovisual fueron las menos empleadas, con solo 2 casos cada una (0,64%). Estos resultados indican una



preferencia clara por métodos cualitativos, especialmente las entrevistas, para la recolección de datos en este periodo.

3.4.2 LA INTERMEDIACIÓN

3.4.2.1 La difusión

Se examinan los elementos de intermediación en la Carrera de Sociología, definiendo este proceso como el vínculo entre los creadores de conocimiento y los sectores que pueden beneficiarse de él. Se resalta la difusión como un aspecto crucial, donde los docentes comparten hallazgos a través de clases y publicaciones, aunque se critica la falta de revisión de las tesis de los estudiantes. Los trabajos de internado y proyectos de grado tienen un impacto más directo gracias a convenios con instituciones. La docencia se presenta como un espacio para discutir e integrar investigaciones, y aunque la participación en ferias científicas ha mejorado, sigue siendo limitada en sociología. A pesar de los esfuerzos individuales para difundir el conocimiento a nivel nacional e internacional, estos no se sistematizan como práctica institucional, lo que refleja un contexto restrictivo para la producción y difusión del conocimiento en Bolivia.

3.4.2.2 La transferencia.

El análisis de la transferencia de conocimiento en la Carrera de Sociología muestra una dinámica dual, donde las organizaciones son tanto ofertantes como demandantes de conocimiento; sin embargo, la carrera misma no se posiciona como un generador significativo de este. La mayor parte de la oferta proviene de organizaciones de investigación de la sociedad civil, lo que se refleja en las opiniones de informantes que señalan que las contribuciones a políticas públicas son mayormente externas a la universidad. Instituciones no gubernamentales, juegan un papel crucial en la difusión y producción de investigaciones relevantes, principalmente del sector docente. Aunque estas colaboraciones son valoradas por los docentes, algunos consideran que los sociólogos deben aprender a buscar financiamiento de manera independiente. Se identifican tres niveles de conocimiento intercambiado: el derivado de la formación académica, las investigaciones aplicadas a través de consultorías y los trabajos teóricos de posgrado. Esta clasificación indica que la transferencia de conocimiento en sociología está en una etapa embrionaria, con un potencial aún por desarrollar en su relevancia social.

3.4.2.3 Vinculación

El asesoramiento científico en la Carrera de Sociología ha cobrado relevancia como un medio para vincular la producción de conocimiento con la toma de decisiones políticas. Sin embargo, la participación de los sociólogos en estos espacios es mayormente individual y no institucional, lo que limita su impacto colectivo. A pesar de los esfuerzos de algunos docentes por contribuir a la formulación de políticas públicas, existe una desconexión significativa entre la sociología y el Estado, que tiende a ignorar o desestimar enfoques críticos que no se alinean con sus intereses.

Además, la circulación del conocimiento a través de medios de comunicación y redes sociales es reconocida como esencial, pero su uso efectivo es limitado. La Carrera de Sociología carece de plataformas adecuadas para difundir investigaciones, lo que impide que el conocimiento generado llegue a la sociedad de manera efectiva. La relación entre academia y política genera debates en el ámbito universitario, reflejando una tensión entre la independencia académica y



la responsabilidad social. En conjunto, aunque hay esfuerzos individuales y algunas iniciativas, la carrera enfrenta importantes desafíos en la transferencia y difusión de su conocimiento.

3.4.3 USUARIOS

La vinculación de la Carrera de Sociología entre el periodo 2006-2017 con diversas instituciones se caracteriza por la realización de prácticas laborales y la producción de conocimiento. Esta relación se establece a través de iniciativas personales, como docentes que han facilitado convenios para la colaboración de estudiantes en instituciones como el Órgano Electoral Plurinacional y Fe y Alegría. En estos vínculos, los estudiantes desempeñan un papel fundamental al iniciar contactos y establecer colaboraciones que después terminan en convenios interinstitucionales. Sin embargo, la efectividad de la vinculación varía según la antigüedad de la relación y el tipo de investigación, siendo más dinámica en instituciones con una trayectoria más larga, como CEADL, en comparación con instituciones más recientes.

A continuación, se presenta el perfil de los usuarios:

Dimensión	Descripción	Características Principales	Tipos de Instituciones
Usuarios Intermedios	Actores que integran y aplican el conocimiento en productos y servicios dirigidos a la sociedad, actuando como mediadores entre la investigación y su aplicación práctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad institucional: Comprenden ONG, entidades públicas y educativas. - Enfoque en el Desarrollo: Se centran en áreas como educación, derechos humanos y desarrollo comunitario. - Facilitadores de Conexiones: Promueven la colaboración entre investigadores y comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Órgano Electoral Plurinacional (institución estatal) - Centro de Estudios Agrarios para el Desarrollo Local (ONG) - Fe y Alegría (institución educativa) - Gobierno Autónomo Municipal de Sucre (institución estatal)



Dimensión	Descripción	Características Principales	Tipos de Instituciones
Usuarios Finales	Población que se beneficia directamente del conocimiento generado, actuando como receptores y aplicadores de información y herramientas.	<ul style="list-style-type: none">- Variedad Demográfica: Incluyen estudiantes, jóvenes, grupos vulnerables y comunidades indígenas.- Búsqueda de Mejora: Interesados en acceder a recursos y conocimientos que mejoren su calidad de vida y derechos.- Participación Activa: Su retroalimentación es fundamental para la adaptación y relevancia del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none">- Estudiantes de unidades educativas- Poblaciones vulneradas (mujeres, trabajadoras sexuales, comunidad LGTB)- Promotoras municipales- Trabajadoras del hogar en Sucre- Pueblos indígenas- Jóvenes universitarios

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas y cuantimetría.

El uso del conocimiento en las instituciones vinculadas a la Carrera de Sociología es predominantemente instrumental, ya que estas generan demandas específicas para resolver problemas concretos. Los informantes destacan cómo los estudiantes aplican su formación en investigación para abordar temas relevantes, como el liderazgo femenino en gobiernos estudiantiles y la violencia en estudiantes de primaria y secundaria. Sin embargo, aunque se producen materiales y se sistematizan proyectos, los cambios de esta producción de conocimiento varía según la naturaleza de la vinculación: relaciones más duraderas tienden a facilitar cambios significativos, mientras que vínculos temporales suelen resultar ineficaces.

Los cambios en las instituciones pueden observarse tanto a nivel organizativo como en la percepción de los usuarios respecto al trabajo de los estudiantes. Cuando existe una vinculación continua, los usuarios reportan mejoras en sus actividades y una mayor apertura a nuevas ideas. En contraste, en instituciones con vínculos breves, la falta de conocimiento sobre los resultados de las investigaciones limita la posibilidad de implementar cambios. A pesar de estos esfuerzos, los beneficiarios finales, como las comunidades vulnerables, no están viendo una incidencia directa de la producción de conocimiento, lo que indica que el conocimiento generado no se está difundiendo efectivamente y se estanca en la intermediación.

4 Conclusiones

La síntesis del presente trabajo no puede más que destacar algunos aspectos teóricos y de contexto, para dar un contorno de interpretación a los datos. Se ha destacado que la sociología de la ciencia aportó con herramientas teóricas a la comprensión de la ciencia como un producto social, por lo que, la producción del conocimiento está mediada implícitamente por valores y normas culturales. La comunidad científica, la autonomía de la ciencia y la linealidad de su desarrollo, no colaboran a la comprensión de la realidad científica. Al contrario, la producción de conocimiento, tiene que ver, con determinados modos particulares, y contextos específicos



(Gibbons et al., 1997, p.24) o, como diría Estébanez (2002) en una relación entre quienes ofertan un conocimiento y quienes demandan otro. A la vez, la producción de conocimiento no está exenta de las formas dominantes de interpretación de la realidad social en un determinado momento histórico. Así pues, por ejemplo, en la carrera de sociología destaca una mirada dominante que tiene preferencias a los paradigmas interpretativos, fenomenológicos y hermenéuticos.

Los resultados indican una clara inclinación hacia la perspectiva micro social, con un 80,56% de los 76 casos analizados. Esto sugiere que la producción de conocimiento entre 2006 y 2017 se ha centrado mayormente en fenómenos individuales o grupales, dejando de lado enfoques más amplios y estructurales. En términos de metodologías, las entrevistas se consolidaron como la técnica más utilizada, con un 35,26% de los casos, lo que indica una preferencia por métodos cualitativos. Este enfoque cualitativo, que representó el 47,95% de las producciones revisadas, contrasta con la menor utilización de métodos cuantitativos (13,70%). Asimismo, los tipos de producción de conocimiento muestran una predominancia de tesis (30,26%) y proyectos (16,05%) de estudiantes, mientras que los artículos académicos (18,42%) también son significativos en el sector docente, esto demuestra una tendencia hacia la investigación básica y, en menor medida a la investigación aplicada. En cuanto a las temáticas abordadas, la educación, la identidad y cultura fueron las más prominentes, con 26% y 25% respectivamente. Esto refleja una preocupación central por cuestiones sociales, mientras que temas como salud (3%) y delincuencia (1%) fueron significativamente menos tratados.

Como se puede evidenciar, el tratamiento de los aspectos macro sociales, estructurales que busquen relaciones explicativas a los fenómenos y hechos sociales son totalmente ausentes en la carrera de sociología. A ello debe sumarse que el uso de metodologías cuantitativas o mixtas son poco valoradas, ¿por qué? Según algunos docentes entrevistados, se debe a varios factores: en principio a la poca formación de los docentes como investigadores, al poco dominio del oficio del sociólogo y a la poca apropiación de herramientas estadísticas. Una fuerte influencia de otras disciplinas como la pedagogía, la antropología, la etnografía, o el derecho, marcan a fondo el perfil del sociólogo en ese periodo analizado.

Hablemos ahora de la intermediación. La intermediación en la Carrera de Sociología se define como “el vínculo entre los productores de conocimiento y los sectores que pueden beneficiarse de él” (Estébanez, 2007). Este proceso se refleja en la difusión del conocimiento, donde los docentes comparten hallazgos a través de clases y publicaciones. Sin embargo, se destaca una crítica significativa: la falta de revisión sistemática de las tesis de los estudiantes. Esto sugiere que, aunque existen esfuerzos individuales para compartir resultados, estos no se consolidan en prácticas institucionales efectivas, limitando así el impacto del conocimiento generado. Pareciera que se trata de minimizar la información, pensando que, por la poca calidad con la que se estructuran los trabajos de grado, este conocimiento por sí mismo no tiene ningún tipo de utilidad, desconociendo el potencial que tiene sobre los propios productores de conocimiento.

Por otro lado, se destaca que la interacción con instituciones a través de trabajos de internado y proyectos de grado muestra un canal más directo para la aplicación del conocimiento, aunque la participación en ferias científicas sigue siendo limitada. Este contexto resalta la necesidad de fortalecer las prácticas de difusión institucional en la carrera, lo que podría potenciar la integración de investigaciones en el proceso docente y mejorar la visibilidad del conocimiento producido.

Así mismo, aunque se reconoce la importancia de la circulación del conocimiento a través de medios de comunicación y redes sociales, su uso efectivo es limitado debido a la falta de



plataformas adecuadas para la difusión. Esta situación refleja una tensión entre una sociedad que exige conocimiento y la responsabilidad social institucional, evidenciando que, los objetivos con los que se creó la carrera aún no tienen un certero avance. A pesar de algunos esfuerzos individuales, la carrera enfrenta importantes desafíos en la transferencia y difusión del conocimiento. La identificación de diferentes niveles de conocimiento intercambiado –formación académica, investigaciones aplicadas y trabajos de posgrado– indica que la transferencia de conocimiento en sociología está en una etapa embrionaria, con un potencial significativo aún por desarrollar para contribuir de manera efectiva a la sociedad. Esto sugiere que una mayor vinculación y sistematización de las prácticas de intermediación podrían mejorar no solo la relevancia del conocimiento sociológico, sino también su uso en la toma de decisiones informadas.

Finalmente, la vinculación de la Carrera de Sociología entre 2006 y 2017 revela un perfil complejo de los usuarios, que se divide en intermedios y finales. Los usuarios intermedios, compuestos por ONG y entidades públicas, desempeñan un papel crucial como mediadores que integran y aplican el conocimiento en sus servicios. Su enfoque en áreas como educación y derechos humanos les permite generar demandas específicas que abordan problemas concretos. Sin embargo, la efectividad de esta vinculación depende de la antigüedad de las relaciones; las instituciones con trayectorias más largas, como el CEADL, muestran una mayor capacidad para implementar cambios significativos en respuesta al conocimiento generado.

Por otro lado, los usuarios finales incluyen estudiantes y comunidades vulnerables que se benefician directamente del conocimiento producido. Este grupo presenta una diversidad demográfica y busca activamente mejorar su calidad de vida a través de recursos y conocimientos accesibles. A pesar de su participación activa, los beneficiarios finales a menudo no ven una incidencia directa de la producción de conocimiento, lo que indica que la difusión y aplicación efectiva del conocimiento no se concretan en mejoras tangibles. Este escenario destaca la necesidad de distinguir entre “impactos potenciales”, que se relacionan con grupos de investigadores, e “impactos efectivos”, que reflejan resultados tangibles que buscan transformar la realidad social (Estébanez, 2002).

En conclusión: Se acepta la idea de que la producción de conocimiento está íntimamente relacionada con los cambios en los paradigmas de interpretación de la realidad social, lo que implica que las dinámicas sociales y culturales influyen en cómo se genera y aplica dicho conocimiento. Además, la noción de que una intermediación positiva puede mejorar el uso del conocimiento y moldear el perfil del usuario final es válida; esta intermediación actúa como un puente que facilita la transferencia efectiva del conocimiento. Sin embargo, es crucial reconocer que esta relación es no lineal, lo que sugiere que múltiples factores interactúan de manera compleja, afectando tanto la producción como la aplicación del conocimiento en contextos específicos.

5 Bibliografía

Bacon, F. (1774). *Novum Organum, Aforismo sobre la interpretación de la naturaleza y el reino del hombre*. España: MMPRAIZ.

Barnes, B. (1980). *Estudios sobre sociología de la ciencia*. España - Madrid: Alianza.

Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad pos industrial*. Madrid: Alianza.



Bloor, D. (1984). *Conocimiento e imaginario social*. Chicago: The University of Chicago Press Chicago and London. Obtenido de <https://altexploit.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/david-bloor-knowledge-and-social-imagery-university-of-chicago-press-1991.pdf>

Canseco, R. (2024). Instituto de Sociología Boliviana (ISBO): Titán guardián de la información de Bolivia. *Revista de la Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales*, 144-157. Recuperado el 10 de Septiembre de 2024, de <file:///C:/Users/PC/Downloads/REVISTA+CIENTIFICA+DERECHO+a%C3%B1o+4+nro+4+158-171.pdf>

Carl Mitcham, A. B. (2007). *Ciencia y política: perspectiva histórica y modelos alternativos*. CTS, 3(8), 143-158.

Cerezo, J. A. (1998). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, (18), 41-68.

Comte, A. (1875). *Principios de Filosofía positiva*. Santiago: Mercurio.

Echeverría, J. (2004). El ethos de la ciencia a partir de Merton. En J. (. Valero, J. Beriain, E. Fernández Gijón, A. Gupta, A. Ovejero Bernal, F. Morentes, . . . L. Olvé Morett, *Sociología de la ciencia* (págs. 31-55). Madrid: EDAF S.A.

Estébanez, M. E. (2002). *Impacto social de la ciencia y la tecnología: estrategias para su análisis*. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior (REDES), Argentina.

Estébanez, M. E. (2007). *Ciencia, tecnología y políticas sociales*. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, xviii(34), 13-63. Recuperado el 24 de Septiembre de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/145/14503401.pdf>

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares Corredor S.A.

Latour, B. (1979). *La vida en el laboratorio, la construcción de los hechos científicos*. España: Alianza.

Lozano, R. S. (2002). *Indicadores de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación*. *Economía Industrial*, 97-109. Recuperado el 10 de Septiembre de 2024, de <https://www.mintur.gov.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/343/097-SANCHO.pdf>

Moulines, C. U. (2015). *Popper y Khun*. Barcelona España: Salvat, SL.

OCDE. (2018). *Manual de Frascati Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*. Obtenido de https://www.oecd.org/es/publications/manual-de-frascati-2015_9789264310681-es.html

Otero, B. E. (1998). *El programa fuerte en sociología de la ciencia y sus críticos*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 89-94.



Polcuch, E. F. (2019). La medición del impacto social de la ciencia y tecnología. Obtenido de https://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2019/09/IVTaller_Indicadores_polcuch.pdfhttps://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2019/09/IVTaller_Indicadores_polcuch.pdf

Rodríguez-Sánchez, L. L. (2013). Modos colectivos de producción del conocimiento de los académicos de las universidades públicas mexicanas. Conferencia XIII Coloquio de gestión Universitaria den América del Sur. Mexico: UFCS. Recuperado el 10 de Septiembre de 2024, de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114936>

Salgado, J., & Patera, S. (2017). Nuevos indicadores de producción del conocimiento en la universidad, desde la impronta de una cultura de evaluación propendida a la innovación social. El caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Sicelo. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000300011

Touraine, A. (1973). La sociedad pos industrial. Barcelona: Editorial Ariel, SA Esplugues de llobregat.

Touraine, A. (13 de enero de 2017). La creación del conocimiento es la base de todo. Obtenido de Universidad de Barcelona: <https://web.ub.edu/es/web/actualitat/w/alain-touraine-la-creacion-del-conocimiento-es-la-base-de-todo>



AVANCES Y DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN CARRERAS DE CIENCIAS SOCIALES Y SOCIOLOGÍA EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Zulema Nimia Ramos Lucas¹
Universidad Mayor, Real y Pontificia de
San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX)
ORCID: 000-0003-3589-8597

RESUMEN

La investigación formativa es una estrategia pedagógica que permite la apropiación de habilidades y cultura investigativa necesarias en la formación profesional, sin embargo, en las universidades latinoamericanas su implementación y práctica se encuentra en estado incipiente, aunque es un tema que ya se encuentra en reflexión y debate por la comunidad académica. Este artículo es una revisión bibliográfica que tiene como finalidad realizar un primer acercamiento sobre la situación actual sobre estrategias de enseñanza para la investigación centradas en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores investigativos mediante la investigación formativa en las ciencias sociales y en Carreras de Sociología y las dificultades para su implementación en las principales Universidades de Latinoamérica en las disciplinas mencionadas.

PALABRAS CLAVE: Investigación formativa, Investigación, Ciencias sociales, Sociología

ABSTRACT

Formative research is a teaching strategy that focuses on developing essential skills and research culture for professional training. Despite being a topic of reflection and debate in the academic community, its practice in Latin American universities is still in the early stages. This article provides an initial overview of the current state of teaching strategies for research, particularly in Sociology majors, and examines the challenges associated with implementing formative research in the main Latin American universities in this discipline.

KEYWORDS: Formative research, Research, Social sciences, Sociology.

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX se han producido importantes transformaciones en la sociedad que han afectado a todas las esferas de la vida. Y más aún en el siglo XXI, las transformaciones son a pasos agigantados como los cambios tecnológicos de base digital aplicados al conocimiento, la información y la economía globalizada que influye a la educación superior contemporánea para adecuar sus políticas institucionales, discursos, misiones y visiones enfocada a dar respuestas con la formación de recursos humanos, esencialmente en el ámbito de la investigación científica.

En tal sentido, el papel de la universidad es fundamental porque tiene una función sustantiva e imprescindible en la formación de profesionales o recursos humanos que según Rojas y

¹ Licenciada en Sociología. Magíster en Educación superior. Doctorante en Educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinar. Docente de la Carrera de Sociología y Psicología de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca – Bolivia. E-mail: ramos.zulema@usfx.bo



Aguirre (2015) es de suma importancia para un país ya que constituye la generación de riqueza y economía, por lo tanto, las competencias investigativas deben ser desde los primeros años de formación profesional para garantizar una visión transformadora y crítica.

Por lo tanto, las universidades también son espacios de desarrollo de las disciplinas científicas como es el caso de las ciencias sociales, especialmente para la formación de nuevos investigadores en el área, configurar sus propias tradiciones teóricas y herramientas metodológicas.

La presente investigación es producto de una revisión bibliográfica que constituye el acercamiento inicial al estado del arte de una tesis doctoral. En primera instancia se expone el perfil profesional de las Carreras de Sociología de Universidades Latinoamericanas para visibilizar la importancia que tiene la investigación formativa como estrategia de enseñanza para la investigación científica. A continuación, se muestra el concepto de investigación formativa desde diferentes perspectivas y diferenciar de la investigación científica, para luego concluir con experiencias de aplicación y principales dificultades de implementación de la investigación formativa.

1. Perfil profesional de las Carreras de Sociología en principales universidades de Latinoamérica

Se realizó la exploración de sitios o páginas virtuales de las Universidades de 6 universidades de Latinoamérica donde existe la Carrera de Sociología para ver el perfil profesional del sociólogo, con los siguientes resultados:

PAÍS	CANTIDAD	PERFIL PROFESIONAL	DURACIÓN
PERÚ	8 universidades públicas 1 universidad privada	Pensar críticamente. Aprehender la realidad, los problemas sociales. Contribuir al desarrollo. Uso de método y técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas. Manejo de teorías sociológicas. Gerencia pública y social. Elaboración de diagnósticos, planificación y evaluación de proyectos y programas sociales. Diálogo con otras disciplinas.	4 a 5 años



PAÍS	CANTIDAD	PERFIL PROFESIONAL	DURACIÓN
COLOMBIA	6 universidades públicas	Ejecutar proyectos sociales. Asesoría en empresas del sector de servicios. Formación en investigación social. Análisis crítico – propositivo y planeación para el desarrollo social. Entender la diversidad cultural y social. Equipos de investigación interdisciplinaria. Programas de investigación e intervención social.	5 a 7 años
ARGENTINA	9 universidades (pública y presencia) 4 universidades (a distancia)	Pensamiento crítico y autonomía intelectual. Producción de conocimiento. Participar en la transformación social. Conocimiento de teorías y metodologías para producir conocimiento. Elaborar y ejecutar programas de investigación. Generar y evaluar proyectos sociales.	4 a 5 años
CHILE	10 universidades (privadas)	Capaz de investigar, analizar e intervenir críticamente procesos de transformación social, con énfasis en Chile y Latinoamérica. Maneja un conjunto de perspectivas teóricas, estrategias metodológicas y procedimientos de análisis de información. Ámbito de investigación. Ámbito de intervención social y política. Diseño de políticas públicas.	4 a 5 años



PAÍS	CANTIDAD	PERFIL PROFESIONAL	DURACIÓN
BRASIL	26 universidades (privadas)	Es un analista de los problemas contemporáneos de la sociedad y de las diversas interpretaciones y soluciones propuestas. Es capaz de investigar, pero también de planificar, evaluar e intervenir en la solución de los problemas que enfrentan los grupos sociales marginados.	3 a 4 años
BOLIVIA	4 universidades (públicas)	Diseñar, dirigir y ejecutar procesos de investigación. Diseñar, monitorear y evaluar proyectos sociales. Aplicar metodologías, técnicas y procedimientos para investigación. Analizar desde diferentes perspectivas teóricas las relaciones políticas y socioculturales.	4 a 5 años

Fuente: Elaboración propia

El perfil profesional del sociólogo en Latinoamérica, se centra en diseñar, dirigir y ejecutar procesos de investigación, el diseño, ejecución y evaluación de políticas sociales (intervención social, proyectos sociales) y manejar perspectivas teóricas para interpretar y explicar la realidad social del entorno social donde se encuentran y funcionan.

Por consiguiente, enseñar a investigar y promover habilidades investigativas en espacios de formación didáctica con el propósito específico vinculados al currículum y la institución es un requerimiento esencial en las carreras de sociología de las universidades latinoamericanas.

Sin embargo, según Peralvo et al., (2018), los docentes tienen una visión holística del proceso enseñanza-aprendizaje, más no el logro de competencias investigativas en los estudiantes del pregrado en relación con los objetivos propuestos en el currículum. Por lo que la implementación de la investigación se convierte en un reto contemporáneo para las instituciones de educación superior (Ramírez et al., 2018). En otras palabras, la investigación formativa constituye en una estrategia de enseñanza-aprendizaje fundamental para desarrollar destrezas y habilidades desde el pregrado para la familiarización del proceso investigativo. Aspecto que debe estar ligado al currículum como transversalidad formativa. Y más aún si en el perfil profesional del sociólogo está presente la formación de esas habilidades y destrezas.

2. ¿Qué es la investigación formativa y cuál es la diferencia con la investigación científica?

Según Ramírez et al., (2018) la investigación formativa es el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y pericias que adquieren los estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje



en su formación profesional en pregrado desde sus inicios sobre la investigación para abordar y problematizar una realidad compleja. En consecuencia, la investigación formativa es un proceso estratégico, pedagógico y científico para descubrir nuevos conocimientos y desarrollar competencias investigativas en la formación profesional, además de crear vínculos con el entorno social (Venegas et al., 2019)

Ramírez (2018) considera que el objetivo de una pedagogía para la investigación formativa se concreta en la enseñanza de estrategias procedimientos, enfoques y métodos propios de la investigación científica, el desarrollo de habilidades para buscar, sistematizar y hacer uso de la literatura, y la producción y análisis de textos académicos que permitan el fortalecimiento de una visión interdisciplinar y compleja. Entonces, la investigación formativa tiene como función especial la generación de una cultura que estimule el desarrollo autónomo del pensamiento, la crítica argumentada, el trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Por su parte, Turpo et al., (2020) señalan que la operatividad pedagógica de la investigación formativa se relaciona con la generación de centros de investigación que aborden los problemas de la realidad para comprenderlos, explicarlos y resolverlos mediante la creación y funcionamiento de incubadoras de proyectos y de asumir la responsabilidad y proyección social en la solución de problemas concretos, como productos de la investigación y de la formación profesional. Para ello es necesario la inclusión en el currículo de estudios de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que fomenten la libertad de pensamiento, basado en la ética y la democracia. En tal sentido, es imprescindible el desarrollo de sistemas flexibles de enseñanza, mediante currículos pertinentes y soportes tecnológicos centrados en el desarrollo profesional, de la investigación y la proyección social. Finalmente, para la concreción de la investigación formativa son importantes la implementación o participación en fondos concursables para acceder a eventos, investigaciones, equipamientos, publicaciones, pasantías y otras prácticas que contribuyan a la construcción de una cultura investigadora, y la suscripción de convenios para la internacionalización académica y de investigación de la comunidad universitaria.

Por todo lo expresado, la investigación formativa es un proceso pedagógico particular caracterizado por la interacción dinámica, reflexiva, transversal y multidireccional de los sujetos que en ella participan, es decir, docentes y estudiantes, y cuyo propósito es el aprendizaje efectivo de los elementos que integran las dimensiones epistemológica, metodológica, técnica y comunitaria de la investigación científica.

Es importante diferenciar la investigación formativa de la investigación científica, en tal sentido, Turpo et al., (2020) afirma que la investigación formativa es propia del ámbito formativo, del aula, y dirigida a la comunidad académica y a los estudiantes; es decir, son espacios formativos para aprender investigación. Por su parte, la investigación científica tiene otros espacios de realización, propias del quehacer científico, desde donde se generan productos científicos con patrones de regularidad que explican las interdependencias entre los eventos fácticos que pueden ser publicadas en revistas, ser un documento para la licenciatura de grado como es una tesis. Pero, ambas constituyen un transitar integrativo: Estrategia didáctica (investigación formativa) y generar productos científicos, resolver problemas (investigación científica).

3. Investigación formativa en principales Universidades de Latinoamérica

A continuación, se presenta un avance preliminar de revisión bibliográfica sobre la implementación de la investigación formativa en universidades latinoamericanas en el área de las ciencias sociales y la Carrera de Sociología.



Cornejo et al., (2022) en su investigación sobre la carencia de la investigación formativa en las Universidades latinoamericanas llegan a la conclusión que las mismas deben cambiar su diseño curricular para la formación investigativa acorde a las necesidades que tiene cada contexto de investigación, de esa forma cultivar en el estudiante de pregrado una cultura de investigación porque se detectó que dentro la formación académica no existe una experiencia previa para el desarrollo de un trabajo académico como una tesis o monografía. En ese sentido el rol de profesor universitario es primordial para promover la investigación formativa.

Para Rojas y Aguirre (2015), existen aspectos que influyen decisivamente en los procesos de formación investigativa en las Universidades Latinoamericanas como el currículo, las estrategias de formación, los actores del proceso de investigación y el funcionamiento institucional. Es decir, que los contextos históricos políticos, económicos y culturales diferentes de cada escenario de educación superior en Latinoamericana amerita comprender y potenciar la investigación formativa en el pregrado.

Turpo et al., (2020) en su investigación realizada en el Perú en la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA) a profesores de la Facultad de Educación sobre la investigación formativa llegan a la conclusión que existe un entramado de acepciones respecto a entender el alcance de la investigación formativa y la investigación científica, es más, respecto al uso de la palabra investigación. En ese sentido, esta investigación visibiliza los sentidos asignados por los docentes a la investigación formativa como incompletos, por lo tanto, no permite asignar ni situar en su real valor en la formación de futuros investigadores y de profesionales con capacidades investigativas, rol fundamental de una Universidad como institución educativa y profesionalizante. Aspecto que se convierte en un desafío para los docentes de la UNSA y buscar habilidades para la aplicación de la investigación formativa como una estrategia para la formación o enseñanza de la investigación.

Machaca (2020) afirma que la Universidad Nacional Altiplano de Puno-Perú, mediante la instancia correspondiente se promueve la investigación, sin embargo, el avance es lento y los productos aún no son visibles, pero existen un Proyecto Educativo Universitario y un manual para el desarrollo de competencias en investigación formativa. Instrumentos importantes para seguir caminando hacia la concreción de atender la problemática racional de Puno, además que es exigencia de la Superintendencia Nacional de Universidades del Perú.

Según la tesis doctoral de Bullón (2018) sobre la formación investigativa y actitud hacia la investigación de estudiantes de Ciencias Sociales (Antropología, Ciencias de la Comunicación, Sociología y Trabajo Social) de la Universidad del Centro del Perú tiene como conclusión principal que existe insuficiencias en capacidades cognitivas y prácticas investigativas e indiferencia por la investigación científica en la vida profesional. Por tanto, la relación entre el nivel de capacidad cognoscitiva en investigación científica y la actitud hacia la investigación científica y la relación entre el nivel de capacidad práctica en investigación no es directa ni significativa, o, por último, no existe.

Cruz et. al., (2022) menciona que en Colombia existe un organismo rector del SNCTI (Servicio Nacional de Ciencia, Tecnología e Investigación) que se encarga de medir la producción científica y a su vez cuenta con la RedCOLSI cuyo rol es de estimular el desarrollo de la producción científica en pregrado, sin embargo, aun con un apoyo institucional de producción científica, no cuentan con datos precisos sobre los semilleros de investigación y grupos de investigación al que pertenecen. Con esta realidad, el estudio puntualiza desafíos importantes para la producción científica como fortalecer la articulación de la docencia, la extensión y la investigación; concretar



políticas de semilleros de investigación que coincidan con planes de estudios de pregrado y sistematizar experiencias exitosas para seguir avanzando en la investigación formativa

Según Parra (2004), la formación de investigadores es de prioridad del pregrado, así se establece en la legislación educativa colombiana, porque se considera que se fomenta y contribuye al desarrollo de habilidades a la formación de una cultura de investigación dentro y fuera de la universidad. Recalca también que la función de investigar en la Universidad corresponde a sus profesores y las expectativas de los estudiantes no es la formación como investigadores, sino que les den experticias para una labor profesional eficiente tanto en las ciencias humanas y naturales.

En la investigación realizada por Morales et. al., (2016) donde se compara dos universidades, UBA (Argentina) y UCR (Costa Rica) en la formación en investigación en Sociología se arriba a importantes conclusiones: existe insuficiente articulación entre la formación metodológica y la participación en investigaciones a nivel institucional y contacto con equipos de investigación sociológica. Eso significa la ausencia de la investigación formativa en ambas instituciones.

En Bolivia no hay investigaciones referidas exclusivamente referido a la investigación formativas, sin embargo, según Torrez (2013) en las Universidades de Bolivia y América Latina, respecto a la Carrera de Sociología existe una crisis epistemológica de las ciencias sociales, hay poca reflexión sobre los alcances y las implicancias de la misma. Sobre todo, en el ámbito académico/ intelectual, cuando el contexto actual es cambios profundos de la sociedad y el conocimiento científico y las metodologías para encararla. Lo que representa un desafío trascendental para las universidades públicas.

Para Gamboa (2019) considera que existe una debilidad en la formación en epistemología de las ciencias sociales del área metodológica de investigación en las Carreras de Sociología de las Universidades públicas en Bolivia, la razón porque recomienda que en dicha formación académica no debe anteponerse ningún tipo de dogmatismos para que faciliten la resolución de problemas del conocimiento durante la realización de cualquier investigación social sin caer en reduccionismos metodológicos, reconociendo la multidimensionalidad de la realidad social.

Dentro los lineamientos del modelo educativo del Sistema de la Universidad Boliviana (SUB) (2023) se encuentra como un eje transversal la investigación para desarrollar las competencias investigativas a estudiantes de pregrado, para estimular el aprendizaje autónomo, contribuir al desarrollo del pensamiento holístico, crítico y discursivo desde los primeros cursos y programas de cada Carrera del SUB, promovidos por Institutos de Investigación y Sociedades Científicas de Estudiantes.

4. Dificultades en la implementación de la investigación formativa las ciencias sociales y Sociología de las Universidades Latinoamericanas

La implementación de las estrategias propias de la investigación formativa no está exenta de dificultades. Cornejo et al., (2022) se refieren a las barreras de la investigación formativa, tales como procesos administrativos enfocados en la cuantificación de propuestas, elementos (des)motivacionales hacia el aprendizaje, falta de referentes positivos; así como la inexistencia de espacios curriculares para el aprendizaje efectivo de las diferentes fases o etapas de la investigación.



Es así, Cruz et al., (2022) a nivel Latinoamérica, describe un conjunto de dificultades presentes en los docentes que buscan implementar estrategias de investigación formativa, destacando: debilidad escritural, el temor a la autocrítica y la crítica, dificultad de generar ideas originales, junto con el impacto social del cambio docente. También hace alusión a la desarticulación entre la teoría y la práctica; pocos espacios y momentos para realizar, desde los maestros formadores, procesos investigativos; espacios limitados para socializar y reportar los resultados del ejercicio investigativo llevados a cabo por los estudiantes en formación. Al igual que la falta de apropiación y sostenibilidad en el tiempo de los aprendizajes obtenidos, en cuanto a la investigación formativa se refiere. Así también, se exhibe una desarticulación constante entre la formación investigativa y la investigación formativa.

En esta misma línea y fruto de una investigación, Turpo et al., (2020) describen una serie de problemas a la hora de trabajar en proyectos grupales por parte de los estudiantes en el contexto de su trabajo en la Universidad. Establecen problemas organizados en las siguientes categorías: Dificultades presentadas en el desarrollo de proyectos que se dan en el marco de la investigación formativa. Los profesores destacan principalmente: carencia en la relación e identificación de problemas, carencia de habilidades para regular el aprendizaje, tendencia a copiar y pegar textos de internet, estudiantes con baja responsabilidad, entrega tardía de los trabajos, poco tiempo de dedicación al proyecto, falta de trabajo en equipo, dificultades en el uso de bases de datos bibliográficas y dificultades para encontrar un buen tema para investigar. Desde el punto de vista de los estudiantes, se identifican los siguientes problemas: no les gusta investigar, falta de recursos para suplir gastos asociados a la investigación, poco tiempo dedicado al proyecto, falta de trabajo en equipo, dificultad para encontrar un buen tema de investigación, percepción de complejidad en el proceso metodológico y de construcción del marco teórico, desmotivación al ver que sus productos se pierden o quedan estancados. Dificultades derivadas de la desintegración del grupo de trabajo de estudiantes. Para los estudiantes, las principales consecuencias apuntan al hecho de que un compañero permanezca en el grupo, pero sin colaborar; la universidad pierde la oportunidad de conocer el tema, los estudiantes se desorientan, la desmotivación frente a futuros proyectos y rupturas en relaciones personales.

Conclusiones

El perfil profesional en las Carreras de sociología de las Universidades de Perú, Colombia, Argentina, Chile, Brasil y Bolivia coinciden en dar énfasis al proceso de investigación científica y por tanto, es esencial la implementación o fortalecimiento de estrategias didácticas para el logro de competencias investigativas que permitan el desarrollo de habilidades y destrezas del proceso investigativo, además de la vinculación al currículo como un aspecto transversal y fomento a una cultura investigativa.

La investigación formativa es una estrategia pedagógica capaz de resolver la necesidad de concretar en la formación profesional del sociólogo la capacidad de desarrollar competencias investigativas, el desarrollo autónomo del pensamiento, la crítica argumentada, el trabajo colaborativo e interdisciplinario y posibilitar la vinculación con el entorno social.

Las principales dificultades para la implementación de la investigación formativa en las ciencias sociales y las carreras de Sociología en las universidades latinoamericanas van desde no contar con espacios curriculares para su aplicación efectiva, la desarticulación de la teoría y la práctica, docentes con problemas escriturales, estudiantes con debilidades metodológicas de investigación y desmotivados. Y la falta de recursos económicos para la concreción de investigaciones desde el ámbito social.



La revisión bibliográfica de investigaciones sobre la implementación de la investigación formativa como estrategia pedagógica en universidades de Perú, Colombia, Argentina, Chile, Brasil y Bolivia en las ciencias sociales y sociología, en su mayoría se encuentran en un estado incipiente, pero existen tendencias de facilitar reflexiones y potencialidades de fortalecer su crecimiento en su aplicación para establecer habilidades, destrezas y una cultura de investigación, imprescindibles en la formación profesional en las Carreras de Sociología principalmente.

Bibliografía

Bullón, A. (2018) Formación investigativa y actitud hacia la investigación científica en los estudiantes de ciencias sociales de la UNCP [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos del Perú]

<https://core.ac.uk/download/pdf/323347544.pdf>

Comité Ejecutivo Universidad Boliviana. (2023). Modelo educativo del sistema de la universidad boliviana 2023-2028.

https://ceub.edu.bo/doc/sna/publicaciones/Modelo_Educativo_SUB_2023.pdf

Cornejo, D., Paucar, R., Córdova, J. y De La Cruz, J. (2022). Carencias de la investigación formativa en las universidades latinoamericanas en el periodo lectivo 2020 – 2021. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación Volumen 6, Nro. 24 / junio 2022 / Edición Extraordinaria ISSN: 2616-7964 / ISSN-L: 2616-7964 / www.revistahorizontes.org

Cruz, J., Olarte, J., Hernández, S. y Hernández E. (2022). La investigación formativa en Colombia: una mirada desde su implementación. Revista Boletín REDIPE 11(2):177-187. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/REVISTA+BOLETIN+REDIPE+11-2+FEBRERO-177-187%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/REVISTA+BOLETIN+REDIPE+11-2+FEBRERO-177-187%20(1).pdf)

Gamboa, F. (2019. 17 de agosto). La crisis de la sociología en Bolivia: oportunidad o riesgo de caer en el desuso. Blogspot. <https://franco-gamboa.blogspot.com/2019/08/la-crisis-de-la-sociologia-en-bolivia.html>

Machaca, C. (2020). La investigación formativa en la Universidad Nacional Altiplano de Puno. Revista de Derecho, 5(1), 238-247. <https://doi.org/10.47712/rd.2020.v5i1.79>

Morales, N., Molina, E., Álvarez, G. y Moreno, M. (2016, del 16 al 18 de noviembre). ¿La enseñanza de metodología en la Carrera de Sociología tiene especificidades en cada país? Estudio comparativo de la perspectiva de los estudiantes de UBA (Argentina) y UCR (Costa Rica) [conferencia]. FCPYS-UNCUYO, Mendoza, Argentina. <http://elmeccs.fahce.unlp.edu.ar/>

Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y Educadores, (7), 57-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400707>

Peralvo, C., Arias, P., y Merino, M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. Revista Órbita Pedagógica. ISSN 2409-0131, 5(1), 09–27.

<https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf>



Ramírez, N., Gutiérrez, F., y Rendón, A. (2018). Investigación formativa: Elementos y propuesta para una didáctica desde el aula; más allá de una tendencia. *Revista Espacios*, 39(25), 1–14. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p09.pdf>

Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la Educación Superior en América Latina y El Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, (12), 197-222. <https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961404011.pdf>

Tórrez, Y. (2013). Avatares de las ciencias sociales en Bolivia: juegos de poder y estructura académica en las Carreras de Sociología de las universidades públicas. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131009042300/123456.pdf>

Turpo, O., Mango, P., Cuadros, L. y Gonzales, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educación y Pesquisa*, 46(e215876), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>

Venegas, V., Esquivel, J., y Turpo, O. (2019). Reflexiones sobre la investigación educativa y la investigación formativa en la universidad peruana. *Revista Conrado*, 15(70), 444–454. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1161>



EL DEBATE PEDAGÓGICO EN TORNO A LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL OCCIDENTE DE BOLIVIA (1910)

Germán Mendoza Aruquipa ¹
Universidad Mayor, Real y Pontificia de
San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX)
ORCID: 0000-0002-2191-8326

RESUMEN

Las políticas de Estado implementadas a principios del siglo XX en el ramo educativo, estuvieron marcadas por la discusión histórica entre Gabriel Rene Moreno y Alcides Arguedas, respecto al rol que iba a jugar la sociedad indígena, en torno al proceso de ciudadanía en Bolivia. Desde luego, las visiones de proyecto de país en Bolivia, iban a marcar un destino por la fuerte influencia extranjera, asimilado y “exportado” por los políticos y pedagogos de la época. Entre estos, al inicio de la segunda década del siglo XX, emergieron las figuras de Franz Tamayo y Felipe Segundo Guzmán, quienes proyectaron la educación pública del Estado liberal en ciernes. Entre la postura ideológica de Estado y la realidad imperante en la sociedad de entonces, emergerán posturas radicales para perfilar un país con cierta homogeneización entre los individuos, estos de origen indígena o hispano: El indio y el cholo.

PALABRAS CLAVE: Educación urbana-rural. Darwinismo social. Antropología pedagógica.

Abstract

The state policies implemented in the early 20th century in the educational sector were marked by the historical debate between Gabriel Rene Moreno and Alcides Arguedas regarding the role that indigenous society would play in the citizenship process in Bolivia. Of course, the visions for the country’s project in Bolivia would be shaped by the strong foreign influence, assimilated and “exported” by the politicians and educators of the time. Among them, at the beginning of the second decade of the 20th century, the figures of Franz Tamayo and Felipe Segundo Guzmán emerged, who envisioned public education in the budding liberal state. Between the ideological stance of the state and the prevailing reality in society at the time, radical positions would emerge to shape a country with some degree of homogenization among individuals, whether of indigenous or Hispanic origin: the Indian and the cholo.

Keywords: Urban-rural education. Social Darwinism. Pedagogical anthropology

Introducción

Es amplia la bibliografía sobre la historia de la educación indígena en América Latina, para el caso boliviano existe una base historiográfica con importantes aportes, entre los que destaca: Pérez (1963), Salazar Mostajo (1992), quienes abordan la problemática a la hora de la instalación de la Escuela “Ayllu” de Warisata.

¹ Historiador, Magíster en gestión de la investigación. Correo electrónico: mendoza.german@usfx.bo



Existen varios investigadores que trabajaron el problema de la educación indígena en distintos momentos de la historia. Se tiene el trabajo de Roberto Choque Canqui (1992, 2014), Karen Claure (1989) sobre las escuelas indígenas: Otra forma de resistencia comunitaria, editado por Hisbol; Vitaliano Soria (1992) sobre los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952); Humberto Mamani Capchiri (1992), sobre la educación india en la visión de la sociedad criolla (1920-1943); Raúl Calderón (1994) sobre la ‘deuda social’ de los liberales de principios de siglo: Una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910. En nuestro siglo, se tiene la aportación de Cristina Oyarzo Varela (2021), sobre la historia política de los discursos educativos, pueblos originarios y Estado en Bolivia, 1931-2010. En los mismos, se polemiza y se muestra, la cuestión de la educación indígena en Bolivia, incidiendo en las regiones de altiplano y valles de este país, donde existe presencia de poblaciones aymaras y quechuas.

El contexto pedagógico de la época, inspiraba implementar “escuelas ambulantes”, que se integren a la educación rural en Bolivia. Síntomas de una política educativa que iba a implementar las famosas entidades conocidas como “núcleos escolares”, en un espacio para la implementación de la educación indígena. Daniel Sánchez Bustamante, el promotor de esta política educativa, era el Ministro de Instrucción en la etapa del gobierno liberal.

La primera década del siglo XX, fue un momento efervescente para la creación de normales rurales, dirigidas a formar maestros para la población aymara y quechua hablante. Las normales para formar preceptores para educandos indígenas fueron, Supukachi (1910), Umala (1915), Qulumí (1916), y Puna (1917), las mismas que fueron cerradas por el gobierno de Bautista Saavedra (1920-1924).

Las normales urbanas que se crearon para formar maestros de Estado, fueron ubicadas en capitales de Departamento y algunas poblaciones urbana-rurales: Entre las primeras instituciones se tiene, la Normal de Maestros Mariscal Sucre (1909), la Escuela Superior de Formación de Maestros “Ismael Montes” de Vacas (Cochabamba), un 18 de febrero de 1916, la Normal Simón Bolívar (1917), la Normal Juan Misael Saracho (1938) en Canasmoro; al igual que la Normal de Santiago de Huata (1938). Otras normales son de tardía creación como, la Escuela Normal “Enrique Finot” fue creada por Decreto Supremo del 20 de enero de 1958. La Normal Superior de Maestras y Maestros “Franz Tamayo” de Villa Serrano, el 14 de enero de 1961. Instituciones que perfilaron la formación de educadores, desde una realidad socio-cultural, vigente hasta nuestros días en Bolivia.

Esa especie de efervescencia pedagógica presente en el país, hizo que muchas ideologías y posturas de “estatuto educativo”, confluyeron en disonancias y generaron una discusión entre los políticos de entonces. La emergencia del nacionalismo como ideología, fue leída en la experiencia de países europeos como Alemania e Italia. La educación francesa también propuso estrategias pedagógicas para el futuro educando, con una cierta conciencia de patria o de ciudadanía. En sí, orientarse mediante la educación, a un futuro de ciudadanía que le otorgue plenos derechos a los sujetos, parte de un país integrador y libre.

El darwinismo social en la época (inicios del siglo XX)

El espectro social experimentado en las cúpulas intelectuales de las ciudades de Santa Cruz de la Sierra y La Paz, se fue manifestando en la prensa local de esas urbes bolivianas. Nicómedes Antelo, tutor de Gabriel René Moreno, había bebido de las teorías darwinianas traídas desde Europa.



El ejemplo de los seres “más aptos” en un contexto social boliviano diverso, se manifestó rápidamente en los círculos académicos que discutieron o propusieron una pedagogía que aconseje, el desempeño de los educadores en ámbitos educativos. Para esta época, Bolivia tenía un aproximado de 1'000.000 de habitantes. La mayoría de ellos, habitaban amplias áreas rurales del occidente y los valles interandinos.

“Escritores indigenistas como Alcides Arguedas y Franz Tamayo estuvieron obsesionados, cada uno a su manera, con la superioridad e inferioridad de las razas. Está claro que Arguedas vio a los indios en una escala inferior de la evolución humana y Tamayo los consideraba superiores. Como hombres de sus tiempos, ninguno de ellos percibió al indígena como semejante al ‘blanco’” (Roca, 2019, p. 477).

La mentalidad de la época (a inicios del siglo XX) estriba en una forma de pensamiento trasplantado del mundo anglosajón, el mundo francófono y la mentalidad heredada por el criollaje experimentado por varios países latinoamericanos desde el periodo de la colonia. Entre Gabriel René Moreno, Franz Tamayo, Alcides Arguedas y Felipe Segundo Guzmán, impusieron una visión racional, lógica de la sociedad imperante en ese momento histórico. Se habían perdido territorios con Brasil y Chile, y se pensaba, “cómo superar ese espíritu derrotista”, en las nuevas generaciones porvenir, en suelo boliviano.

Las aptitudes y capacidades de poblaciones aymaras y quechuas, iban a ser puestas a prueba, dentro del entorno pedagógico que se estaba planteando por los historiadores y pedagogos de principios de siglo. La clase política de entonces, iba fijar sus ojos un influjo foráneo desde el extranjero, relegando o frenando las posturas de esta intelectualidad cruceña y paceña.

El darwinismo social analizado por Demelas (1981), en una realidad presente en la sociedad boliviana de fines del siglo XIX hasta la primera década del siglo XX, partió de las ideologías imperantes entre científicos sociales de la Europa occidental, y transplantada hacia América, en un contexto ampliamente diverso como la que presentaba Bolivia en esa época, representa un espacio de comparación entre grupos asimilados a una cultura criolla asentada en este territorio, y la persistencia de sociedades originarias, con un vínculo común en su raíz étnica (Demelas, 1981).

El contexto cultural donde se fundó la Normal de Maestros Mcal. Sucre

El espíritu derrotista en la época, posterior a las guerras internacionales que atravesó Bolivia, con Chile (1879-1881), y la Guerra del Acre con Brasil (1903), ahondaron sobre la pregunta de cuál sería el destino de las poblaciones asentadas en territorio boliviano.

Las tratativas del cuerpo diplomático boliviano para buscar orientación en la formación de un ejército preparado para cualquier otra contingencia, a inicios del siglo XX, abrió paso al arribo de la misión alemana, encabezada por el General Hans Kunt (1911), para la formación militar del Ejército boliviano.

Así también, en el contexto educativo, se buscó el apoyo de educadores belgas, para formular una instrucción pública, acorde a las necesidades académicas imperantes en esta época. El Ministro Daniel Sánchez Bustamante, fue el propulsor de la educación técnica, para fomentar la formación académica de los futuros educadores en Bolivia.



Luego de cuatro años de recorrido por Chile, Argentina, España, Francia Italia, Suiza, Alemania, Suecia y Bélgica analizando en cada lugar las novedades pedagógicas, Daniel Sánchez Bustamante y Felipe Segundo Guzmán, elaboraron sus conclusiones y destacaron y elaboraron los aspectos favorables de cada uno de los países: De Chile y Argentina, destacan la centralización administrativa, de España su museo pedagógico, de Europa sus bibliotecas; de Francia su arquitectura; de Suecia su gimnasia. En cuanto a la formación docente, les llamó la atención la Escuela Normal Charles Buisson de Bruselas, dirigida por el profesor Alexis Sluys. Daniel Sánchez Bustamante lo quiso contratar para traerlo a Bolivia, pero según los documentos enviados, Sluys de 59 años, prefirió recomendar a uno de sus estudiantes, Georges Rouma, a quien la misión contrató para ser, a los 28 años, primer director de la Escuela Normal de Bolivia (Suárez, 2022, p. 46-47).

El contexto social cuando se fundó la normal de maestros en la ciudad de Sucre, tuvo que ver con la ampliación de espacios donde se iba a impartir la educación liberal en Bolivia. A diferencia de la instrucción castrense, donde también se estaba implementando una educación alfabetizadora, es que estaba basada en la instrucción diferenciada: una urbana y otra rural, es decir, para poblaciones de manera diferenciada: indígenas y mestizos.

Sus componentes de discriminación y desprecio étnico no eran nuevos, pero sí su sistematización bajo un refrendo pseudocientífico. Vincularon en relación de causa-efecto retroalimentada la raza y la geografía con el caudillismo militarista aparecido tras las guerras de independencia y la degeneración de la república y sus pobladores (Irurozqui, 1998, p. 200-201).

La postura del partido liberal (a inicios del siglo XX), fue la de establecer una política educativa secularizadora, desplazando al rol pedagógico que jugaba la iglesia católica (con una educación eclesiástica), para permitir un proceso evolutivo en la sociedad establecida en el territorio boliviano (Martínez, 1998).

La efervescente pedagogía mundial había calado en los ámbitos políticos de Bolivia. La escuela belga fue la más imperante en su momento, con los profesores que proponían pedagogías para el niño y el joven educando. La técnica antropométrica fue una forma de “estudiar”, la psicología y la biología del niño indígena. Ese darwinismo social había calado en la mentalidad de la época, donde se trataba de “civilizar al indio”. La historiadora Francoise Martínez (2022), analiza este proceso educativo, en sus palabras “regenerar la raza” presente entre las ciudades emergentes en este nuevo siglo XX, Cochabamba, La Paz y Oruro. Con una demografía de un millón seiscientos mil habitantes, este país contaba con un 80% de población indígena. Por ello, era imperante educar a los “no ciudadanos” y convertirlos en piezas útiles para el servicio a la patria.

El debate nacional sobre la educación del ciudadano boliviano (Guzmán – Tamayo)

La primera década del siglo XX en Bolivia, fue dominada por el partido liberal. Por lo tanto, las medidas en el rubro educativo, fueron implementadas desde un tinte liberal. La asunción al poder del presidente I. Montes tuvo como misión fijar o implementar un proyecto de reforma educativa, mediante su ministro del ramo, para establecer escuelas urbanas y rurales en todo el territorio nacional.



Los aspectos fundamentales de esta reforma eran los siguientes: (1) mejora del sistema de administración de la educación; (2) iniciar la formación de maestros en Bolivia; (3) privilegiar la primaria en área urbana; (4) desarrollar el currículo para la primaria y la secundaria; (5) fortalecer la instrucción del indígena; (6) promocionar y proveer la educación de la mujer, y (7) iniciar la educación comercial y técnica. Una característica fundamental de este proceso de reforma fue la búsqueda de modelos educativos en Europa, llegando a traer pedagogos belgas para que dirijan las primeras normales (Contreras, 2001). La reforma educativa liberal, significó un cambio brusco respecto a la forma de gestionar y administrar, este servicio social de parte del Estado boliviano. La creación de normales urbanas y rurales fue prueba de ello.

Cuando se fundó la primera normal de preceptores y maestros de Bolivia (1909), en la ciudad de Sucre, el debate pedagógico sobre a qué tipo o clase de ciudadanos tenía que proyectarse esa instrucción pública, fue latente. Franz Tamayo y Felipe Segundo Guzmán nacieron el mismo año (1879), el primero en la ciudad de La Paz y el segundo en la localidad de Luribay. Uno abogado y diplomático, el otro, pedagogo, diplomático y político, establecieron un debate sobre la forma de conducir la educación pública en Bolivia en el año de 1910.

Según F. S. Guzmán: Una crítica a la pedagogía impuesta por los educadores de la época:

- Hay que partir de realidades internas (no externas), en el nivel secundario y universitario.
- La crítica de o hacia las universidades estriba en que son “muchas” (en el territorio boliviano), para planificar una educación con una limitada cantidad poblacional.

F.S. Guzmán planteaba que las universidades deben dirigir la instrucción primaria y secundaria desde el ámbito formativo y la gestión educativa. Asimismo, planteaba que los mismos pedagogos deben diagnosticar a la sociedad que se pretende instruir con “nuevos conocimientos”.

Entre tanto, Franz Tamayo (1910) afirmaba: “Las costumbres son cosa tan importante que son la materia misma de la historia” (Tamayo, [1910] 2014, p. 30). En ese sentido, según Tamayo, era muy importante el ecosistema donde se iba a implementar la educación de poblaciones citadinas y rurales. Para el contexto donde creció Tamayo, hubo presencia de sociedad aymara que estaba sujeta a servidumbre, la cual aún conservaba sus propias costumbres y tradiciones, identificadas desde su entorno lingüístico.

Por otro lado, Felipe Segundo Guzmán, fue político y profesor. Él estudió y enseñó en la Universidad de San Andrés; el Ministro Daniel Sánchez Bustamante le envió a Europa y a países del continente americano para conocer las tendencias pedagógicas del momento (1907). Al ser militante del Partido Republicano, con el Presidente Bautista Saavedra fue designado como Ministro de Instrucción (1922) (Barnadas, 2002, p. 994). Guzmán creía que, las nuevas tendencias del contexto pedagógico latinoamericano y universal, orientarían a mejorar la proyección de la educación boliviana en esas décadas.

Los siguientes párrafos se analizarán con cierta profundidad, a la discusión que se impuso, en los espacios intelectuales de la prensa paceña, sobre la cuestión educativa en Bolivia, para la primera década del siglo XX:



Para Felipe Segundo Guzmán, el contexto latinoamericano permitiría un ámbito pedagógico acorde a la realidad social de la época. En ese sentido, Bolivia como país sudamericano, tendría que tener los medios y recursos didácticos suficientes, para llevar adelante un plan educativo para los bolivianos (Guzmán, 1910).

La discusión de Franz Tamayo (1910), iniciaba sobre la capacidad de la raza para adecuarse a un contexto pedagógico propio. Afirmaba, “Las costumbres son cosa tan importante que son la materia misma de la historia”, “nuestra costumbre” alude al comportamiento del ciudadano boliviano (Tamayo, 1910, p. 30). Entre tanto, Guzmán afirmaba, se tiene que analizar los conocimientos del niño boliviano en su psicología. En una búsqueda constante de una psicología nacional.

¿Es menester civilizar al indio?

A esa pregunta F.S. Guzmán proponía que en nuestro país hay que organizar la enseñanza pública, basándose en la cultura científica. En contraposición, Tamayo afirmaba que no se trata de civilizar al hombre andino, sino el de educarlo en su propio contexto.

Tamayo proponía sobre crear una pedagogía propia; la cuestión de la raza, no significa proyectar una educación con los propios “vicios” de una sociedad, más al contrario, es contribuir a suprimirlos y anularlos. Mientras tanto, F.S. Guzmán, afirmaba establecer una educación boliviana apoyada por las ciencias sociales.

Según F.S. Guzmán (1910), las experiencias europeas y latinoamericanas en el manejo pedagógico contribuyen a la educación para el boliviano. Opuestamente, Tamayo (1910) criticaba ese tipo de educación, tildándolo de “un conocimiento extraño”, y se debía hacer o crear una verdadera pedagogía boliviana. Afirmaba que, la raza es producto de la reproducción humana; por lo tanto, estas cualidades permanecen en las condiciones de su propia identidad. Entre lo propio y ajeno, el legado histórico y la realidad imperante en la época, provocarían un espacio acorde a lo que significa enseñar, o los entornos que se deben enseñar de lo propio y no de lo ajeno.

En el ámbito del debate educativo, los dos destacados intelectuales han protagonizado una intensa discusión sobre los enfoques y metodologías en la educación: Tamayo y Guzmán. Ambos han presentado posturas muy marcadas y contrastantes que han generado un interesante diálogo en el campo de la pedagogía. Por un lado, Guzmán ha centrado su discurso en la influencia de factores externos en la educación, resaltando la importancia de adaptarse a los cambios del entorno y de incorporar elementos modernos y globalizados en los procesos educativos. Su visión se centra en la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo en constante evolución, enfatizando la importancia de la tecnología y la diversidad cultural en la formación integral de los individuos. Por otro lado, Tamayo ha abogado por una educación que parte de la realidad cultural y social de los propios individuos, en especial de las comunidades indígenas. Para él, es crucial que la educación sea sensible a las particularidades de cada grupo étnico y que promueva el respeto por la diversidad cultural. Su enfoque se basa en la creación de un modelo educativo inclusivo que reconozca y valore las tradiciones y saberes ancestrales de las comunidades indígenas.

El debate entre Tamayo y Guzmán ha evidenciado la diversidad de enfoques en el ámbito educativo y ha generado reflexiones importantes sobre el papel de la educación en la sociedad actual. Mientras que Guzmán aboga por una educación abierta y adaptable a los cambios del mundo contemporáneo, Tamayo defiende la importancia de preservar y valorar las raíces



culturales de los pueblos originarios. En última instancia, ambos intelectuales han coincidido en la necesidad de promover un diálogo constructivo y enriquecedor en torno a la educación, que permita identificar y superar los desafíos de su época en este ámbito: El educativo. Su intercambio de ideas ha demostrado que la diversidad de perspectivas enriquece el proceso educativo, y contribuye al desarrollo de una sociedad más inclusiva y equitativa.

En un contraste entre estos dos pedagogos, Goerges Rouma (1915), un educador de origen belga, propuso aplicar hacia la población originaria de Bolivia, “enfocar no solamente todos los elementos físicos y sociales del medio en el cual vive el niño, sino además y sobre todo, el sujeto mismo” (Rouma, 1915, p. 7) integrado en su espacio y su pensamiento propio. Esta mirada se fijó, observando al sujeto social que convive en su medio ambiente rural, habitante en los espacios de altiplano, la puna y la serranía agreste que les rodea, de la cual se nutren y respiran su propia esencia.

Para una visión después de esta discusión pedagógica, salieron a la luz pública, la siguiente publicación en la prensa paceña:

Habéis hablado de escuelas. El afán de saber y el deseo de salir de la oscuridad que os rodeaba, es indicador promisor, porque nuestra inquietud espiritual, es el alma de los pueblos que surgen. Pero no bastan escuelas de elemental alfabetización; se precisan maestros que sean educadores y en el número suficiente para que todos los niños de Bolivia reciban a instrucción adecuada; se necesitan técnicos que enseñen los procedimientos agrarios convenientes para la evolución sistemática de los cultivos y que quienes cultivan la tierra, los que no deben apartarse de ella, porque es la única que siempre responde con creces al esfuerzo que se realiza. Es por eso que hay que amar a la Pachamama, que generosa nos da la vida con sus precisados frutos (La Calle, La Paz, 16 de mayo de 1945, p. 4).

El mensaje del Presidente Gualberto Villarroel (1945), hizo hincapié en los métodos alfabetizadores para la población indígena. Tres generaciones de proyectos pedagógicos desde inicios del siglo XX, se habían implementado para el medio rural del occidente de Bolivia: Las escuelas ambulantes, los núcleos escolares y la creación y consolidación de escuelas normales rurales, para la formación de futuros maestros, que tienen como idioma materno, al quechua y el aymara. En este sentido, Villarroel abstrae la convivencia del habitante del suelo altiplánico, muy arraigado a su tierra y su entorno económico material.

Según este discurso oficial: El ser esencialista, manifiesta su propia visión de mundo, plagado de subjetividades que se reflejan en su comportamiento social y cultural, que podría proyectar su autoafirmación, crear su propia convicción como pueblo de origen. Reproduciendo su identidad étnica y su cultura, que se iba regenerando en el tiempo y el espacio.

Conclusiones

El proceso de una búsqueda de espacios y proyección pedagógica para el futuro ciudadano boliviano tuvo que ver (en el contexto social en Bolivia), con la presencia de poblaciones mestizas e indígenas, presentes en el territorio boliviano.

Este debate giró en torno a cómo formular un ámbito pedagógico acorde a esta población presente en una especie de simbiosis cultural. Aymaras, quechuas y guaraníes. Aunque los



Guaraníes no fueron considerados en el proyecto liberal que se formuló o se propuso de parte de los pedagogos y los políticos de la época.

La ideología imperante en la época, dio principio a una serie de reformas educativas implementadas en el siglo XX: incluyendo la elaboración del código de la educación boliviana (1955), y la reforma educativa implementada por el expresidente Gonzalo Sánchez de Lozada, buscando un pluralismo cultural en la educación de este país (1993-1995). Hoy está vigente la normativa en el plano educativo Elizardo Pérez-Avelino Siñani, que plantea una educación anticapitalista y descolonizadora.

Las esferas del poder político están abocados a crear políticas de gobierno en el área educativa; sin embargo, no se consulta a los historiadores, para ver objetivamente, la realidad social que manifiesta un pueblo. Esa tarea delicada de antropólogos e historiadores, darían una visión más clara de qué público se quiere beneficiar con los niveles de educación pública, presentes en el Estado boliviano. Las lógicas de convivencia adoptadas por los pueblos aymaras y quechuas, sufrieron una etapa de transición en este periodo de la historia, en la primera mitad del siglo XX. El enfoque de los pedagogos previsto en un proyecto educativo integrador, generó debate y aún lo genera en las comunidades académicas actuales, que requieren atención del Estado y los gobiernos locales, encargados de administrar este servicio social hoy en día.

Fuentes

“Nuevamente habló a los indios el presidente de la República”

La Calle, La Paz, 16 de mayo de 1945.

Bibliografía

Blanco, María Cecilia (1999) Warisata: Proyecto de transformación integral. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Carrera de Historia (Tesis de licenciatura).

BOLIVIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014) El Debate sobre la Pedagogía Nacional de 1910: Creación de la pedagogía nacional de Franz Tamayo; El problema pedagógico en Bolivia de Felipe Segundo Guzmán. La Paz: ME-Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional.

Calderón Jemio, Raúl (1994) “La ‘deuda social’ de los liberales de principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910”. En Data N° 5. La Paz: INDEEA (p. 53-83).

Choque Canqui, Roberto (2014) El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia. La Paz: Instituto Boliviano de Medicina Tradicional Kallawayá.

Contreras, Manuel E. (2001) “La educación boliviana en la primera mitad del siglo XX”. En Dora Cajías; Magdalena Cajías; Carmen Johnson et. al. Visiones de fin de siglo. Bolivia y América Latina en el siglo XX. Lima: IFEA.



Demelas, Marie-Danielle (1981) "Darwinismo a la criolla: El darwinismo social en Bolivia, 1880-1910". En Revista Boliviana 1/2. Cochabamba: Amauta Books.

Irurozqui, Marta (1998) "Sobre caudillos, demagogos y otros 'males étnicos'. La narrativa anti-chola en la literatura boliviana, 1880-1940". En Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas Anuario de Historia de América Latina, N° 35. Colonia: S/ed. (págs. 189-218).

Martínez, Françoise (1998) "Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley de 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba". En Revista Historia de la Educación Latinoamericana 1. Tunja, Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Martínez, Françoise

2021 Regenerar la raza. Políticas educativas en Bolivia (1898-1920). La Paz: CIS.

Mendoza Aruquipa, Germán

2007 "La educación indígena en el altiplano paceño 1920-1930". En Revista Historia N° 30 (Número monográfico dedicado a la historia de la educación boliviana). La Paz: Carrera de Historia UMSA.

Oyarzo Varela, Cristina (2021) Historia política de los discursos educativos. Pueblos originarios y Estado en Bolivia, 1931-2010. Santiago: Ariadna Ediciones.

Pérez, Elizardo (1963) Warisata, La escuela-ayllu. La Paz: Editora Empresa Industrial Grafica E. Burillo.

Roca Sánchez, Juana (2019) "El surgimiento, cúspide y ocaso del paradigma de la indigenización de las identidades en Bolivia". En Seoane, Alfredo y Claros, Luis (Coordinadores). Bolivia en el siglo XXI. Transformaciones y desafíos. La Paz: CIDES-UMSA Plural editores.

Suárez Saavedra, Fernando

2022 Historia de la Escuela Normal de Maestros "Mariscal Sucre". Sucre: Duplicar impresiones.



EL TALLER DE COSTURA, UNA APUESTA DESDE LA COMUNALIDAD DE LAS MUJERES: EL CASO DEL TALLER DE OFICIOS ARTE MUJER BARTOLINA

M.Sc. Daniela Carrasco Michel ¹
Universidad Mayor, Real y Pontificia de
San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX)
ORCID: 0009-0007-0295-8094

RESUMEN

En este artículo se aborda el sentido que cobra la organización de mujeres alrededor del oficio de la costura más allá de la lógica de organización laboral. A través de la experiencia de las mujeres que componen el Taller de oficios Arte Mujer Bartolina de la ciudad de Sucre, nos acercamos a la comprensión de la autenticidad de la experiencia organizativa más allá del horizonte instrumental con la que fue creada, con sus certezas y conflictos, y cómo este espacio se articula en este momento dentro de las luchas cotidianas que emprenden las mujeres en Bolivia.

PALABRAS CLAVE: Oficio, costura, interseccionalidad y comunalidad.

ABSTRACT

This article addresses the meaning that women's organization takes on around the craft of sewing beyond the logic of labor organization. Through the experience of the women who make up the Arte Mujer Bartolina Workshop in the city of Sucre, we approach understanding the authenticity of the organizational experience beyond the instrumental horizon with which it was created, with its certainties and conflicts, and how this space is articulated at this moment within the everyday struggles undertaken by women in Bolivia.

KEYWORDS: Job, sewing, intersectionality and communality

INTRODUCCIÓN

Cada una tiene su trabajo... La costurera pasa a la bordadora, la bordadora a mí y así. Para la tienda también alguna vez se hace (algún diseño). Ahí, entre todas nos ponemos de acuerdo cómo debe quedar, qué modelito hacemos. Cada una pone un detalle. (...). La Asociación es como una segunda casa, venir un rato a compartir, a veces nos contamos, nos reímos.²

El arte de la costura es una práctica milenaria que ha posibilitado articular a las mujeres en proyectos alternativos de vida. La costura no solo se constituye en una vía para la satisfacción de las necesidades básicas materiales, sino esencialmente en un espacio de creación de lazos afectivos y trabajo colaborativo que brinda sustento emocional que permite sobrellevar los agravios de la vida. Esta práctica del "entre mujeres" es un tránsito de colores alegres y roturas dolorosas, es el camino de enlaces, luchas y de permanente creatividad.

¹ * Socióloga (UMSS), Magister en Estudios Latinoamericanos (UASB-ECUADOR), Docente universitaria de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Correo-e: carrasco.daniela@usfx.bo. Este artículo es parte de la investigación: Hilando Vidas. Apuntes para comprender la interseccionalidad en las costureras del Taller Arte Mujer Bartolina, realizado colectivamente con: Adriana H. Coronado Rioja, Nelba Fuertes Sánchez.



Consideramos que es necesario mirar las prácticas cotidianas e intencionales para generar vínculos de confianza entre mujeres diversas. Creemos que es urgente repensar críticamente las nociones que señalan que sólo la autonomía económica potencia a las mujeres. Las mujeres no sólo somos fuerza de trabajo, somos una trama amplia y compleja que se entreteje con múltiples intersecciones. Para ello, nos acercamos a las experiencias de las mujeres costureras del Taller Arte Mujer Bartolina (AMB) de la ciudad de Sucre, porque este espacio, más allá de ser una fuente de autonomía económica, representa un lugar de creación artística colaborativa y creación de relaciones múltiples entre mujeres.

El objetivo central que guió el trabajo investigativo, fue comprender las experiencias de las mujeres costureras del Taller Arte Mujer Bartolina en la construcción de lo común, desde una perspectiva interseccional. Para lograr esto, nos enfocamos en, por un lado, caracterizar las relaciones de clase/género/raza-etnia al interior del Taller y por el otro, analizar la construcción de lo común en las actividades creativas-productivas que emprenden las mujeres costureras. Nos planteamos un acercamiento a esas complejas dinámicas para entender el sentido que cobra una organización de mujeres, más allá de la organización del trabajo. Acercarnos a la comprensión de la autenticidad de la experiencia organizativa más allá del horizonte instrumental con la que fue creada, con sus certezas y conflictos, y cómo este espacio se articula en este momento dentro de las luchas cotidianas que emprenden las mujeres en Bolivia. A través de un enfoque cualitativo, centrado en la investigación feminista, se empleó como instrumentos las historias de vida y los relatos grupales, para alcanzar los objetivos planteados y lograr los resultados que se presentan posteriormente.

El documento presenta los resultados de la investigación en tres apartados. En la primera sección hacemos referencia al proceso histórico del surgimiento del Taller Arte Mujer Bartolina y el trayecto que encaminó hasta la actualidad, atravesando por la dependencia del financiamiento internacional hasta desembocar en la autonomía organizacional. En la segunda parte nos enfocamos en la comprensión de los múltiples entrecruzamientos que se dan entre el ser mujeres, costureras, madres, migrantes y/o personas de la tercera edad; a partir del análisis de las relaciones sociales que articulan los tres ejes de la dominación/explotación (sexo/raza/clase) que adquieren un carácter dinámico. En la última parte hacemos referencia a la construcción de lo común desde la práctica del arte de la costura, generado al interior del Taller. Ponemos atención a la creación de entramados sociales que sobrepasan la satisfacción de necesidades básicas para la existencia, que conlleva más bien el tejido de lazos afectivos, cuidados y apoyo mutuo que se torna prioritario frente a la generación de ingresos económicos.

CONTEXTO-HISTORIA

El feminismo moderno boliviano³, bajo el denominado enfoque de género, lanzó sus semillas apostando por la incorporación de las mujeres en el ámbito productivo (en la versión de pequeñas empresas), proyectos de salud sexual y reproductiva, de educación popular y de incorporación de las mujeres a la política pública. Esto sucedió a partir de los años 80 del siglo XX y fue apoyado, en esencia, por la cooperación internacional.

Con el impacto de la perspectiva de género, en el año 2000, por iniciativa de un grupo de mujeres residentes en la ciudad de Sucre, algunas de ellas, nombradas abiertamente como feministas y, principalmente motivadas por el deseo de “aportar a revertir la situación de pobreza, discriminación y exclusión social de mujeres indígenas y campesinas en áreas rurales y urbanas del departamento de Chuquisaca”, se creó legalmente la Asociación de Mujeres Kuskha Alma Terrawan (KAT).

2 Entrevista a Jacinta y a Jacinta Patzi.

3 Virginia Ayllon (2015) advierte que tras la presencia política de mujeres marxistas en el periodo del nacionalismo revolucionario, éstas marcaron cercanía y sensibilidad con la problemática social en general, y de las mujeres en particular, impulso fundamental para el surgimiento del feminismo moderno en Bolivia. Esto sucedió en los años 70 y 80 del siglo XX, fundamentalmente a partir de la creación de varias organizaciones no gubernamentales, ONG, dedicadas a la promoción de los derechos de la mujer.



Con la implementación del primer proyecto denominado “Warmi Ñawiwan” (con ojos de mujer) ejecutado con las contrapartes Alma Terra de Turín-Italia, RETE ONG de Turín – Italia, con financiamiento de la Unión Europea y el Comune de Turín, se creó y gestionó el Centro de Capacitación para la Mujer Migrante, en la ciudad de Sucre. Las actividades estaban orientadas a fortalecer y desarrollar habilidades de mujeres migrantes, trabajadoras del hogar, en actividades tradicionales como tejido en telar artesanal y tejido a mano, macramé, confección de polleras, corte y confección.

Como resultado de ese proyecto, el año 2001 nació la unidad productiva nombrada Arte Mujer Bartolina (AMB). Tras un proceso de formación, las mujeres confeccionaron chales-mantas con macramé, polleras y blusas para cholos, ropa en tocuyo con bordados a mano y posteriormente incursionaron en ropa de fiesta con aplicaciones artesanales (bordados de las culturas Jalka, Potolo y San Lucas). Las prendas confeccionadas fueron comercializadas en una tienda céntrica de un shopping de la ciudad, participaron en ferias y desfiles de moda con mucho éxito. La forma de organización productiva entre mujeres y las confecciones novedosas propuestas por Arte Mujer Bartolina las constituyó como pioneras en el rubro textil y artesanal a nivel local.

En el año 2007, el segundo gran proyecto encabezado por las ONGs italianas UCODEP y RETE ONG, fortaleció el accionar de la Asociación de Mujeres KAT y su unidad productiva Arte Mujer Bartolina y se amplió el apoyo a otras mujeres con similares características socioeconómicas, alentando la creación de nuevas asociaciones productivas de mujeres en diferentes barrios de la ciudad de Sucre y comunidades de San Lucas, conformándose posteriormente, una red de asociaciones productivas de mujeres.

Con el financiamiento de la cooperación internacional, la Asociación KAT no solo logró llevar adelante proyectos de formación y fortalecimiento de las habilidades productivas de las mujeres en la ciudad de Sucre en los rubros textil-artesanal, sino que hizo posible la venta de las prendas confeccionadas en ciudades de Europa y la adquisición de bienes materiales, entre ellos, una movilidad, una casa con ambientes apropiados para la producción textil-artesanal, maquinarias, oficinas y una tienda. Con esto se estableció y posicionó el Taller Arte Mujer Bartolina.

Tras 11 años de financiación internacional, la Asociación en general y el Taller Arte Mujer Bartolina, en particular, tuvieron que transitar hacia la inesperada y para muchas de ellas dolorosa, autonomía organizativa, pues el año 2011 las ONG que encabezaban los proyectos, cerraron su intervención. Y, aunque en el proceso de transición todavía contaron con la colaboración de pequeños proyectos financiados por organismos internacionales, pronto tuvieron que generar mecanismos propios para no perecer. Pese a varios intentos la mayoría de las asociaciones creadas con el segundo gran proyecto financiado, dejaron de funcionar. Se dice dolorosa porque para muchas de las costureras y bordadoras, sino todas, la subvención constante, en términos económicos, fue el pulso de las acciones de la organización.

En estos 12 años de trabajo y organización autónoma, el Taller Arte Mujer Bartolina se ha visto en la necesidad de reactivar la actividad productiva bajo formas distintas en la oferta de su producción. Aunque el contar con un capital semilla les permitió seguir funcionando para pagar la mano de obra, a pesar de que la prenda confeccionada no sea vendida, su permanencia y su recorrido en la organización colectiva a través del oficio de la costura, deja elementos interesantes para el análisis. La (larga) relación entre las mujeres artesanas costureras y bordadoras de AMB,



el horizonte común a través del oficio, las formas de producción organizativa, entre otras, dejan aprendizajes y profundas problematizaciones.

INTERSECCIONALIDAD: Ser mujer, costurera, madre....

La interseccionalidad que, como término puede atribuirse a Kimberlé Crenshaw (1991) en el marco jurídico estadounidense, conceptualmente es comprendida y estructurada a partir de tres ejes: 1) Estructural, 2) Política, y 3) Representacional (Puar 2013:346). De hecho los movimientos feministas, sobretudo dentro de los feminismos negros, identificaron la necesidad de entender las opresiones y privilegios en relación a una totalidad en la que entender sólo el género o sólo la raza o clase es insuficiente, tal es el caso del manifiesto “The Combahee River Collective Statement” que cuestionó el accionar de los movimientos feministas de la época, así como de sus compañeros de izquierda.

Por otra parte, la interseccionalidad tiene un carácter multifacético, por un lado implica una práctica epistemológica ya que desafía el conocimiento existente e interroga los vacíos y silencios, es una práctica política socialmente situada; tiene una dimensión ontológica en cuanto expresa una subjetividad compleja y reconceptualiza la agencia, desvelando el privilegio y la opresión simultáneamente y finalmente tiene una orientación política a partir de la coalición que se organiza a partir de la solidaridad y no tanto de la igualdad, y su imaginario de resistencia rompe con la imaginación social dominante y cuestiona el pensamiento estructurado según un eje único (Cf. Marugán 2021: 223) en este sentido podemos decir que:

Los análisis interseccionales ponen de manifiesto dos asuntos: en primer lugar, la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud. Al develar estos dos aspectos, este tipo de análisis ofrece nuevas perspectivas que se desaprovechan cuando se limita su uso a un enfoque jurídico y formalista de la dominación cruzada, y a las relaciones sociales –género, raza, clase– como sectores de intervención social. (Viveros 2016:8)

Si entendemos que la interseccionalidad implica comprender el carácter dinámico de las relaciones sociales bajo el sexo-raza-clase podemos entender que las relaciones sociales son consubstanciales y co-extensivas. Son consubstanciales porque estas generan experiencias que no pueden ser divididas secuencialmente sino para efectos analíticos, y son coextensivas porque se coproducen mutuamente. Es decir, el género crea la clase, como cuando las diferencias de género producen estratificaciones sociales en el ámbito laboral. Puede que las relaciones de género sean utilizadas para reforzar las relaciones sociales de raza, como cuando se feminiza a los hombres indígenas o se hipermasculiniza a los hombres negros; por otra parte puede que las relaciones raciales sirvan para dinamizar las relaciones de género, como cuando se crean jerarquías entre feminidades y masculinidades a partir de criterios raciales. Es decir que la consubstancialidad y la co-extensividad de las relaciones sociales significa que cada una de ellas deja su impronta sobre las otras y que se construyen de manera recíproca. (Cf. Viveros 2016:8).

En un contexto como el boliviano, es central entender cómo se construye esta consubstancialidad y co- extensividad para entender la interseccionalidad en nuestra realidad en un mundo globalizado, para ello los trabajos de Mohanty (2008) muestran que es posible cuestionar las identidades hegemónicas desde posiciones marginales, de hecho, se puede leer la escala



ascendente del privilegio, acceder y hacer visibles los mecanismos del poder a partir de las vidas e intereses de las comunidades marginadas de mujeres porque el punto de vista particular de las mujeres del tercer mundo, ofrece la visión más inclusiva del poder sistémico del capitalismo global. Igualmente, señala “que estas experiencias de género, clase y raza de la globalización abren el espacio para formular preguntas sobre conexiones y desconexiones entre lo local y lo global, y generar alianzas entre movimientos activistas de las mujeres en todo el mundo” (Mohanty, 2008: 445).

En el caso del taller de oficios Arte Mujer Bartolina, entendemos que la articulación de estos tres ejes de dominación/explotación se articulan de diversas maneras. El extracto de una entrevista sirve de ejemplo:

A mi esposo le dije: “quisiera aprender a costurar”. “No, para qué”, me dijo, “para qué vos vas a costurar, quien va a cuidar a los niños [...]”. No me quería dar para la inscripción mi esposo porque él ganaba. Parece que no le gustaba que yo salga a trabajar. Yo que hice, me puse a trabajar de empleada, lo que nunca he trabajado de empleada, ni en mi casa, en mi familia mis papás eran labradores[...]Entré a trabajar de cocinera, agarré mi sueldito del primer mes y con eso me hice inscribir para entrar a estudiar⁴.

En el caso de Rosemary vemos que los roles de género son un eje central ya que la figura del esposo que no desea que su esposa trabaje, articula las otras opresiones, donde la explotación de clase se manifiesta en dos momentos: por un lado cuando inicialmente se dedica a las tareas de cuidado y luego se dedica al oficio de la costura; también nos muestra que lo étnico/racial en su historia no posee un peso muy grande. Este testimonio es importante porque en el sentido de la coextensividad, el ser mujer configuró las tareas dentro del hogar pero también su acceso al mercado laboral.

Somos ocho hermanos y soy la única que costura. Donde trabajaba de empleada doméstica he estudiado lo que es corte y confección. Ahí he conocido a mi esposo, nos hemos casado. Y la hermana de él me trae aquí a la Asociación en el año 2002.⁵

En el caso de Juana vemos un patrón similar, puesto que se incorpora al trabajo mediante el cuidado para luego dedicarse a la costura, si analizamos lo racial ligado al grado de educación y el acceso a recursos económicos vemos que ambas forman parte de los procesos de migración campo- ciudad ya que Juana nació en Higuera y Rosemary en Ravelo, por tanto en ambos casos vemos que la imbricación de esta triada racialidad- clase- género toma una forma particular, puesto que son mujeres racializadas que encontraron en la migración una posibilidad de mejorar sus condiciones de vida pero los trabajos a los que pudieron acceder fue el llamado “trabajo doméstico” que les permitió estudiar una carrera técnica que en este caso es la costura y que tienen relación con los roles de género pero que este ser mujer tuvo diferencias en su relación, sobretodo en el matrimonio.

Sin embargo, este análisis interseccional se complejiza cuando añadimos el factor étnico:

Soy solita, mis hijos ya son casados, ellos ya tienen su vida. Yo tengo mi casa, vivo sola, es mi distracción de mí venir aquí [...] Cuando una está acostumbrada a trabajar y que tu dinero nazca de vos, de tu producto, eso es muy diferente. Mi hijo me dice “mamá yo te voy a dar”, no es lo mismo que yo agarre mi dinero, es otra cosa”, le digo.⁶

4 Entrevista Rosemary Chumacero

5 Entrevista Juana Serrudo

6 Entrevista a Florinda Lora



Las mujeres que forman parte del taller de oficios son, en su mayoría, personas de la tercera edad, en muchos casos viudas, con la mayor parte de sus hijos independizados; son mujeres que siguen trabajando en el taller, uno de los motivos es mantener la autonomía económica pero también es un espacio donde se generan otros fenómenos, en palabras de Florinda es una “distracción” pero ello tiene otras implicaciones.

EL TALLER COMO APUESTA COMÚN

Las formas de producción del capitalismo contemporáneo, arrastran la herencia colonial-patriarcal, de relaciones sociales de producción marcadas por el dominio y la explotación, configurando así, permanentes condiciones de escasez y precariedad de la vida social en general y en particular de la vida de las mujeres.

Las mujeres y los cuerpos feminizados en el horizonte de hacer frente a las múltiples violencias machistas, capitalistas y coloniales, han venido organizando experiencias significativas que hacen brotar conocimientos renovados y que dan dura pelea a las múltiples formas en las que se presenta el dominio patriarcal. Se trata de la construcción de lo común-comunal entre mujeres. ¿Qué significa esto?

(Es) una forma de establecer y organizar relaciones sociales de «compartencia», vínculos y haceres compartidos y coordinados— que tienden a generar equilibrios dinámicos no exentos de tensión con el fin de reproducir la vida social, en medio de los cuales una colectividad tiene y asume la capacidad autónoma, autodeterminada y autoregulada de decidir sobre los asuntos relativos a la producción material y simbólica necesaria para garantizar su vida biológica y social a través del tiempo (Gutierrez y Salazar 2019:23).

Se trata entonces de entramados de relaciones sociales que operan coordinada y/o cooperativamente de forma más o menos estable en el tiempo con diferentes objetivos, a diferente escala y situados para cubrir o ampliar la satisfacción de necesidades básicas de la existencia social y por tanto individual. Esto supone que lo comunal puede articularse fuera del Estado, contra el Estado o a pesar del Estado, de hecho, estos entramados comunitarios dan la capacidad de dar forma a la reproducción de la vida social y modifica la forma de la dominación, contraponiéndose al capital al garantizar esta reproducción que además, tiene como eje central los valores de uso que no son únicamente cosas, sino ante todo vínculos y relaciones sociales establecidas más allá de figuras contractuales (Cf. Gutierrez y Salazar 2019: 33).

Sería básico pensar que un Taller de oficios como el Taller Arte Mujer Bartolina, es un espacio exclusivo para la producción de prendas/mercancías destinadas al mercado, sin embargo, lo común es una de las principales esencias de este Taller.

El modo de funcionamiento del Taller a lo largo de toda su existencia, ha logrado que se tejan lazos afectivos, de cuidados y de apoyo constante entre las costureras y que se posiciona, la mayor parte de las veces, como un horizonte de supremacía frente a la generación de recursos económicos. Por lo general, el trabajo de media jornada que realizan las mujeres costureras dentro del Taller AMB no abastece para cubrir todos sus gastos, por lo que muchas deben complementar con trabajo externo. La mayoría de ellas tienen talleres propios en sus casas, pero no se dedican de manera exclusiva porque ahí producen solas, lo cual les genera estrés, tristeza. En cambio, el Taller llega ser un lugar de apoyo, desahogo, terapéutico y de distracción ante las



dificultades familiares o personales que puedan tener, o simplemente de entretenimiento para evadir el aburrimiento que pueden padecer cuando están solas en sus talleres.

Estos vínculos afectivos se constituyen en herramientas poderosas que revitalizan sus fuerzas para sostener la vida misma, pues la generación de ingresos económicos no es suficiente para vivir en armonía, se necesita también de la comunidad que abraza el afecto, acompañamiento y complicidad entre mujeres para sobrellevar los azares de la existencia.

Se trata sin duda de una gran riqueza social, pues la producción de vínculos son fuente de sustento afectivo como de autonomía material. La forma en la que el Taller se organiza deja aprendizajes muy valiosos. Y es entender que las actividades, las prácticas, los oficios que sostienen la materialidad de los cuerpos, que participan del mundo de la producción de mercancías en el mercado, no pueden desgajarse de los afectos, del bienestar emocional. Es, en definitiva, una estrategia de sostenimiento de la vida.

Las decisiones las tomamos todas, no tenemos una jefa, tenemos una encargada[...] Decidimos todas, no hay una que tenga el poder o mande.⁷

Por ejemplo, ahorita no estoy ganando solo para mí, estoy ganando para la encargada, para pagar luz y agua, para la administradora, para la contadora sale de ese vestido que yo voy a cobrar.⁸

Producir en comunidad no solo implica que todas pongan su parte y generen amistades, sino fundamentalmente consiste en romper con el modo de producción capitalista donde no hay un/a propietario/a que se apropia del trabajo excedente de sus empleados/as. En este espacio todos los bienes, medios de producción son de propiedad colectiva y las costureras (que son el brazo operativo) son socias con derecho a voz y voto. Asimismo, los ingresos se distribuyen entre todas las socias y un porcentaje es para la operatividad del Taller.

Esta forma de funcionamiento quiebra las bases del modelo de producción capitalista, rompiendo las relaciones de dominación/explotación, anteponiendo lo afectivo a lo económico y asumiendo el timón del Taller, con aciertos y desaciertos, conflictos y reconciliaciones; pero siempre afianzando la comunidad entre mujeres. Es una apuesta común por crear otros modos de producir, en los que no se pueden separar afectos y cuidados de la producción económica colectiva.

CONCLUSIONES

Investigar la dinámica del funcionamiento del Taller Arte Mujer Bartolina nos arroja importantes apuntes para comprender la articulación de mujeres desde un sentido crítico, alejándonos de las miradas que centran su análisis en la autonomía económica como el único horizonte de lucha y forma de vida para las mujeres, reduciéndolas a simple fuerza de trabajo. Afortunadamente, a pesar de la predominancia del capitalismo, se tejen formas alternativas de producción y de relacionamientos entre mujeres.

En el entramado complejo de las múltiples intersecciones que atraviesa cada una de las costureras del Taller AMB, las relaciones de dominación/explotación en torno al género/clase/raza, se presentan de diversas maneras. Por un lado, el origen del Taller se enfocó en reunir mujeres trabajadoras del hogar y migrantes que sufrían explotación laboral y en algunos casos abusos sexuales que se articula con la clase. Por otro lado, los roles tradicionales atribuidos a las

⁷ Entrevista con Victoria Paca

⁸ Entrevista con Rosemary Chumacero



mujeres continúan vigentes en las costureras, más aún cuando conviven con sus parejas. Esto hace que en primer lugar dediquen su tiempo y esfuerzo a las tareas del hogar y la costura como un trabajo extra, lo cual se articula con las opresiones de género. Asimismo, lo étnico atraviesa a algunas de las costureras que son migrantes y vieron en la costura una posibilidad de movilidad social, por lo que realizaron estudios técnicos de corte y confección. Es así que la relación entre tecnificación y migración campo-ciudad se concatenan con intersecciones diversas entre el género, etnia y clase.

Respecto a los entramados de las relaciones sociales que operan en el Taller de forma cooperativa, presentan múltiples trascendencias que giran en torno al trabajo colaborativo, creación de lazos afectivos, apoyo emocional, lugar de distracción y de terapia ante el estrés que pueden generar los problemas personales y el trabajo individual. La forma en que funciona el Taller fractura las bases del modo de producción capitalista y rompe con las relaciones de dominación/explotación; amalgama afectos y cuidados con la producción económica colectiva.

El Taller es el espacio de la producción de lo común, cimentado sobre formas de colaboración que se producen para resolver necesidades y plantear soluciones, es el espacio en el que se comparten elementos materiales y no materiales. Se trata entonces de la construcción de lo común como relación social, como la construcción de un Nosotras que es concreto pero que se expande en historia, en deseos y horizontes. Estas alianzas hiladas entre mujeres son esfuerzos por desplazarse del lugar fijado por el imaginario patriarcal del capitalismo colonial, para acercarse y coproducir nuevas fuentes de fuerza para sí mismas y para todas.

BIBLIOGRAFÍA

Gutierrez, Raquel y Salazar, Huáscar (2019) "Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el presente" en Producir lo común, Entramados comunitarios y luchas por la vida. El Aplante. Revista de estudios comunitarios. Traficantes de sueños:Madrid.

Marugán, Paola (2021) "Presentación: My feminism will be intersectional or it will be bullshit! Reflexiones sobre la interseccionalidad: razones para continuar teorizando desde ese enclave", en: Cejas, Mónica y Ochoa, Karina (coord.). Perspectivas feministas de la interseccionalidad. Ciudad de México:UAM.

Mohanty, Chandra.(2008). "De vuelta a 'Bajo los ojos de Occidente': la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas." En Suárez, Lilita y Aída, Rosalva (Eds.), Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes. Madrid: Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.

Puar, Jasbir (2011). "I would rather be a cyborg than a goddess." Intersectionality, Assemblage, and Affective Politics. Disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0811/puar/en>

Viveros, Mara (2016) "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación" en Debate Feminista N°52. Ciudad de México: UNAM.

Sociologías del Sur

Revista de la carrera de Sociología USFX



Sociologías del Sur

Revista de la carrera de Sociología USFX