

JOURNAL *de*

Comunicación Social

Artículos de investigación
Ensayos y otras contribuciones
Reseñas

ISSN edición impresa: 2412 – 5733
ISSN online: 2413 – 970x

Año 11, N.º 16, julio de 2023 / La Paz, Bolivia / Universidad Católica Boliviana “San Pablo”

Discurso del Movimiento al Socialismo
ante acusaciones de división del
partido durante el 2022

Pablo Rodrigo Quiroz Chambilla

Entramado de textualidades: Catalina
de Erauso, personaje de la literatura
modernista boliviana

Mary Carmen Molina Ergueta

Cine en el aula: exploración con
docentes de colegios en Lima, Perú

**Álvaro Velarde-Ferreyros y Julio-Cesar
Mateus**

Snapchat: resistencia al control y
vigilancia parental en Facebook
Laura Andrea Flores Baldiviezo

¿Distancia étnica o distancia de clase?
Sergio Ramírez

Interviniendo y desafiando memorias.
La intervención a monumentos en
clave feminista

Javier Andrés Claros Chavarría

Disciplina y militarización en
instituciones educativas en Bolivia
Mateo Gonzales Montaña

Escape a los Andes, rigor histórico y
excelencia narrativa

Juan Carlos Salazar del Barrio

Educación, comunicación y realidad en
la obra de Paulo Freire
Adalid Contreras Baspineiro



UNIVERSIDAD
CATÓLICA
BOLIVIANA
LA PAZ

Departamento de
Comunicación Social

JOURNAL *de*

Comunicación Social Artículos de investigación Ensayos y otras contribuciones Reseñas

Año 11 N.º 16

1-2023



UNIVERSIDAD
CATÓLICA
BOLIVIANA
LA PAZ

Departamento de
Comunicación Social



UNIVERSIDAD
CATÓLICA
BOLIVIANA
LA PAZ

Departamento de
Comunicación Social

Julio, 2023

Universidad Católica Boliviana "San Pablo" (UCB-SP), sede La Paz Departamento de Comunicación Social

Ximena Peres Arenas
Rectora Regional
María Elena Lora
Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Juan Carlos Salazar del Barrio
Director del Departamento de Comunicación Social

Editor del Journal de Comunicación Social
Claudio Rossell Arce
Universidad Católica Boliviana "San Pablo"

Comité editorial
Mtra. Nelly Balda Cabello (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia)
Mtra. Sandra Villegas Taborga (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia)
Mgr. Rafael Loayza Bueno (Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Bolivia)
Lic. Andrés Martínez Crespo (Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Bolivia)

Comité científico externo
Mgr. Anika Quiñones (Universidad Cooperativa, Colombia)
Mgr. Eduardo Gutiérrez (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)
Ph.D. Kate Maclean (Northumbria University, Reino Unido)
Mgr. Paola Bedoya (Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia)
Dra. Sofía Cordero Ponce (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Ecuador)
Dr. Rodrigo Salazar Elena (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, México)
Mgr. José Pérez (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Mgr. Esperanza Pinto (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia)
Mgr. Guadalupe Peres-Cajías (Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Bolivia)

Universidad Católica Boliviana "San Pablo"
Av. 14 de Septiembre N.º 4807, Obrajes
Teléfono: (+591 2) 2782222 / Fax: (+591 2) 2786707
Casilla N.º 4805
La Paz, Bolivia
E-mail: journalcom.lpz@ucb.edu.bo
Sitio web: <https://www.jcomsoc.ucb.edu.bo/>

Autores: Pablo Rodrigo Quiroz Chambilla, Mary Carmen Molina Ergueta, Álvaro Velarde-Ferreyros y Julio-Cesar Mateus, Laura Andrea Flores Baldiviezo, Sergio Ramirez, Javier Andrés Claros Chavarría, Mateo Gonzales Montañó, Juan Carlos Salazar del Barrio, Adalid Contreras Baspineiro

Asistente de la revista
Lic. Diego Lucano

Depósito Legal: 4 - 3 - 52 - 15
ISSN (edición impresa): 2412 - 5733
ISSN (online): 2413 - 970S

El Journal de Comunicación Social del Departamento de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Sede La Paz, se publica dos veces al año, julio y diciembre. La revista está indexada en la Red de Revistas Bolivianas Digitales, el directorio de Latindex y cuenta con su portal en Open Journal System (OJS).

La revista no se hace responsable por las afirmaciones vertidas por los autores que publican en este número.

Diseño: Ronald Romero

Impresión: Editora Presencia S.R.L.
Edificio Esperanza, N.º 2150, Av. Mariscal Santa Cruz
Tel. 2334210; casilla 5097; email: editora.presencia@gmail.com

Índice

Presentación.....	7
-------------------	---

Artículos de investigación

Discurso del Movimiento al Socialismo ante acusaciones de división del partido durante el 2022 <i>Pablo Rodrigo Quiroz Chambilla</i>	13
---	----

Entramado de textualidades: Catalina de Erauso, personaje de la literatura modernista boliviana <i>Mary Carmen Molina Ergueta</i>	49
--	----

Cine en el aula: exploración con docentes de colegios en Lima, Perú <i>Álvaro Velarde-Ferreyros y Julio-Cesar Mateus</i>	75
---	----

<i>Snapchat</i> : resistencia al control y vigilancia parental en Facebook <i>Laura Andrea Flores Baldiviezo</i>	93
---	----

Ensayos y otras contribuciones

¿Distancia étnica o distancia de clase? <i>Sergio Ramírez</i>	111
--	-----

Interviniendo y desafiando memorias. La intervención a monumentos en clave feminista <i>Javier Andrés Claros Chavarría</i>	131
---	-----

Disciplina y militarización en instituciones educativas en Bolivia <i>Mateo Gonzales Montaña</i>	157
---	-----

Reseñas

<i>Escape a los Andes</i> , rigor histórico y excelencia narrativa <i>Juan Carlos Salazar del Barrio</i>	175
---	-----

Educación, comunicación y realidad en la obra de Paulo Freire <i>Adalid Contreras Baspineiro</i>	181
---	-----

Presentación

Esta revista que usted está leyendo es el primer volumen de los dos que la Carrera de Comunicación Social publica cada año. Pero este es especial, porque, en primer lugar, es la consolidación de una década de trabajo compilando, editando y publicando artículos de investigación, teórica, pero mayormente empírica; ensayos con profundas reflexiones sobre ciencias sociales en general y comunicación social en particular; y numerosas reseñas que dan relieve a las publicaciones, propias y ajenas, que nutren la biblioteca de esta Carrera y las lecturas de docentes y estudiantes. En segundo, porque el *Journal de Comunicación Social* recibe cada vez en mayor cantidad aportes desde otras universidades y centros académicos del extranjero, síntoma de una continua expansión en el mundo de la divulgación científica.

El número 16 del *Journal de Comunicación Social* no es la excepción: los cuatro artículos de investigación que se presentan en esta edición abordan diversos aspectos de la comunicación y la cultura en diferentes contextos. Desde la exploración de la obra literaria de Alberto de Villegas y su inserción en la tradición del modernismo, pasando por el análisis del discurso político en Bolivia, hasta la utilización del cine como recurso didáctico en escuelas y la migración de la generación “z” hacia Snapchat como red social de resistencia. A primera vista, estos temas pueden parecer dispares, pero si los examinamos más de cerca, podemos encontrar un hilo conductor que los une.

En esencia, todos estos temas se relacionan con la forma en que la comunicación, tanto a través de la escritura, el discurso político, el cine y las redes sociales, moldea nuestra percepción del mundo y la sociedad en la que vivimos. Ya sea a través de la representación de lo femenino en la literatura, la construcción del discurso político en la arena pública, el uso del cine como herramienta educativa o la búsqueda de espacios de resistencia en las redes sociales, en todos estos casos, la comunicación desempeña un papel fundamental.

En un mundo cada vez más interconectado, donde la información fluye constantemente y las narrativas se entrelazan, comprender cómo se transmiten los mensajes y cómo influyen en nuestras vidas se vuelve esencial. Estos estudios nos invitan a reflexionar sobre el poder de la comunicación en la configuración de nuestra identidad, nuestras creencias y nuestras interacciones sociales.

Es fascinante observar cómo estos temas se entrelazan y se conectan en un panorama más amplio. Nos desafían a examinar críticamente los medios a través de los cuales nos comunicamos, a comprender los contextos en los que se desarrollan estas interacciones y a considerar las implicaciones tanto individuales como sociales de nuestras elecciones comunicativas.

En última instancia, estos estudios nos recuerdan que la comunicación es una fuerza poderosa que da forma a nuestra realidad y que debemos ser conscientes de cómo la utilizamos y cómo nos afecta. Como futuros profesionales de la comunicación, es nuestro deber desarrollar una comprensión más profunda de estos procesos y utilizarlos de manera ética y efectiva para promover el diálogo, el entendimiento y el cambio positivo en nuestras sociedades.

En resumen, estos cuatro temas nos invitan a reflexionar sobre la influencia de la comunicación en nuestras vidas y a reconocer su importancia en la construcción de nuestra identidad y nuestra interacción con el mundo que nos rodea. Al explorar estos temas de manera interconectada, ampliamos nuestra comprensión y nos preparamos para enfrentar los desafíos y oportunidades que la comunicación nos presenta en un mundo en constante evolución.

El segundo apartado de este volumen ofrece tres ensayos investigativos que también profundizan en la reflexión propuesta líneas más arriba: el primero de ellos reflexiona sobre las últimas tres películas del cineasta boliviano Juan Carlos Valdivia, no en plan de crítica cinematográfica, sino buscando respuesta a la problemática de cuál es la perspectiva apropiada para concebir las diferenciaciones sociales y culturales en Bolivia, establecida en la pregunta: ¿distancia étnica o distancia de clase? El ensayo es un apasionante avance de investigación que se aproxima al fenómeno a través de la sociología del arte y su subdisciplina, la estética sociológica.

El segundo ensayo de este apartado explora el fenómeno de la intervención de monumentos y las luchas por la memoria en el espacio público, centrándose en pintadas hechas por mujeres feministas entre 2020 y 2021 en La Paz. La investigación, también en progreso, busca evitar la simplificación de la mirada del indigenismo romántico y plantea una muy valiosa reflexión desde la intersección del feminismo y la descolonización; en ella se refleja las inquietudes, experiencias y perspectivas de las interventoras de los monumentos, cuyas acciones generan incomodidad y posibilitan la impresión de memorias de mujeres violentadas, resignificando el espacio público como estrategia de resistencia.

El tercero y último ensayo de este apartado es fruto de trabajo investigativo de un destacado estudiante de la Carrera, quien estudia las técnicas disciplinarias y la influencia militar presentes en la escuela boliviana a través de un riguroso análisis etnográfico de tres prácticas cotidianas en cualquier unidad educativa del país: el desfile, la hora cívica y las clases de educación física. El resultado muestra que se ejerce

sobre el alumnado violencia simbólica estructural a través de mecanismos de control, disciplinamiento y sumisión.

Este volumen cierra con sendas reseñas sobre los libros *Escape a los Andes*, del historiador y docente de esta carrera Robert Bockmann, y *Paulo Freire en el centenario de su nacimiento*, fruto de un evento internacional organizado por el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD) y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), y publicado bajo la dirección editorial de J. L. Aguirre, G. Dávila y R. Portugal.

Juan Carlos Salazar del Barrio
Director
Departamento de Comunicación Social

Artículos de investigación

Discurso del Movimiento al Socialismo ante las acusaciones de división del partido durante 2022

Speech of the Movimiento al Socialismo in response to accusations of party division during 2022

Pablo Rodrigo Quiroz Chambilla¹

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2023

Fecha de aprobación: 14 de mayo de 2023

Resumen: Se analiza, desde la teoría del populismo, la teoría del contexto y la construcción de la realidad social, el discurso manejado por miembros del gobierno de turno en Bolivia, a partir del año 2020, y dirigentes del Movimiento al Socialismo frente a las acusaciones de división del cual fue objeto este partido. En esta investigación de tipo descriptiva, transversal y documental, se recopila evidencias que corroboran la idea de división a través del proceder de cuatro actores que asumieron un rol protagónico en esta problemática. Se compendia y analiza las acciones comunicativas de los integrantes del partido ante esta situación, desde cinco formas características de actuar.

Palabras clave: Análisis discursivo, populismo, Movimiento al Socialismo, construcción de la realidad, contexto.

Abstract: From the theory of populism, the theory of context and the construction of social reality, the discourse handled by members of the government in power in Bolivia, from 2020 onwards, and leaders of the Movimiento al Socialismo in the face of the accusations of division to which this party was subjected, is analyzed. In this descriptive, transversal and documentary research, evidence is gathered to corroborate the idea of division through the actions of four actors who played a leading role in this problem. It summarizes and analyzes the communicative actions of the members of the party in this situation, from five characteristic ways of acting.

Keywords: Discursive analysis, populism, Movimiento al Socialismo, construction of reality, context.

1 Licenciado en Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo" (UCB), sede La Paz. Estudiante de la carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Diplomado en Formación Docente para la Educación Superior basada en Competencias de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo" (UCB), sede La Paz. ORCID: 0000-0001-6069-3089 - correo electrónico: prodrigoquiroz@gmail.com

I. Introducción

El salto del Movimiento al Socialismo (MAS) a la palestra de la política nacional marcó un antes y un después en el curso de la historia nacional. El 22 de enero de 2006, fecha de la asunción de Evo Morales al poder, marcaría ese punto de inflexión en los registros del país, ya que se dio lugar a una transformación de la República de Bolivia al Estado Plurinacional. El partido está cimentado sobre la idea de desarrollo de un movimiento campesino que reúna a este sector bajo un ideal: la unidad. Y para fortalecer esto, el discurso que se comenzó a manejar fue el siguiente: “los partidos nos dividen”. Es decir, se comenzó a actuar en nombre de la población indígena y campesina, apropiándose de las demandas de estos sectores. Fue en un contexto de crisis de la democracia, característico de la década de los noventa, que el movimiento indígena percibió la necesidad de construir un instrumento político, cuya base es la unidad ante los ataques del “otro” como un arma de defensa que los proteja en medio de una sociedad de no iguales (Zuazo, 2010, p. 124). Por lo tanto, el funcionamiento de este instrumento sólo es posible si funciona como una federación de organizaciones sociales. O como también lo demuestran las propias palabras de Evo Morales: “donde las organizaciones sindicales (que forman parte del MAS-IPSP) funcionan bien, el instrumento político no existe por separado”. Esa fue su declaración en un Congreso del MAS-IPSP en Sucre, en julio de 2003.

Al alcanzar el segundo lugar en las elecciones generales de junio de 2002, el partido se encaminaba a despegar su proyecto. En diciembre de 2005, el MAS ganó las elecciones nacionales con el 54% de los votos. En agosto de 2008, el partido ganó el referéndum revocatorio con el 67% de los votos. Posteriormente, a estas victorias también se sumaron las registradas en las elecciones del 2009, 2014 y la del 2019. Esta última cargada de polémica. Y la del 2020, con un cambio de rostro en la papeleta de votación. Ya no se podía observar la imagen de Evo Morales, ahora ingresaba otro actor. Por primera vez, en la carrera por la silla presidencial, aparecía Luis Arce Catacora. Al ser una situación que el partido experimenta por primera vez, no se cuenta con investigaciones previas al respecto. Los trabajos que se realizaron, ya sea alrededor del MAS o de sus simpatizantes, solo consisten en análisis discursivos de ciertas personalidades en torno a otras problemáticas.

El presente artículo, realizado individualmente el año 2022, explica el mecanismo discursivo que funcionó por detrás de la aparente ruptura del partido de gobierno, como problemática, la cual involucra a diferentes actores. Es decir, se analiza y describe el discurso que maneja el Gobierno de Luis Arce, el MAS y los más importantes referentes de este partido, como respuesta frente a ciertos acontecimientos. La pregunta que guio la investigación es: ¿qué discurso manejó el Movimiento al Socialismo ante las acusaciones de división durante la gestión 2022? La proposición de la cual se parte es la siguiente: El Gobierno del Movimiento al Socialismo aplicó ciertas acciones comunicativas con el objetivo de cambiar el curso de ciertos acontecimientos, o revertir

el rumbo de estos, los cuales sustentaban la tesis de una división dentro del partido. Sobre el objeto de estudio, se tomó en cuenta la posición de un grupo respecto a una situación: las acusaciones de división dentro del partido del MAS. Por consiguiente, este grupo está conformado por las autoridades y representantes de este instrumento político y los partidarios o simpatizantes. El único requisito a cumplir para ser parte del objeto de estudio es ser afín al MAS; de modo que la opinión del bando de oposición al gobierno de turno (2020-2025) quedará al margen.

Este trabajo permitió, primeramente, descubrir el sentido de ciertas acciones discursivas de las diferentes personalidades del oficialismo; segundo, dio lugar a comprender el nivel de influencia en la forma en que se entiende esta problemática en el público objetivo, cómo se usan para transmitir ideas, cómo se construyen y cómo se relacionan con los contextos políticos y sociales; y, finalmente, este ejercicio de análisis dio lugar a confirmar, a la vez, el grado de veracidad de división.

II. Estado del arte y marco teórico

Al ser una problemática emergente, una experiencia nueva en este partido, la investigación existente sobre el tema revela que el discurso del MAS frente a las acusaciones de división no cuenta con un importante contenido bibliográfico. Respecto a trabajos previos, en primer lugar, existe un estudio de la retórica utilizada por los líderes del MAS para abordar las acusaciones de división, las cuales fueron publicadas en algunas columnas de diferentes medios de prensa escrita y que a continuación serán presentadas en una clasificación según su contenido. Primero, algunas de esas redacciones han identificado la estrategia discursiva de enfatizar la unidad y cohesión del partido frente a un otro, el cual ahora se encuentra al interior del MAS y ya no así como un enemigo externo (Peres & Velasco, 2022; Molina, 2021; Mendoza, 2022). Segundo, se hace énfasis en el uso de narrativas históricas y simbólicas para reforzar la identidad colectiva del partido y fortalecer la lealtad hacia el mismo (Molina, 2022; Komadina, 2008; Arequipa, 2022). Tercero, algunos trabajos han señalado el rol desempeñado por los medios de comunicación y las redes sociales como instrumentos para difundir mensajes de respaldo al partido, así como también contenido que apoya la idea de división (Molina, 2022; Villalba, 2022). Ante esto, se ha observado en la presente investigación que es necesario profundizar en el impacto de estas estrategias discursivas y examinar cómo se relacionan con los resultados políticos y electorales del MAS.

A partir de lo que ya se señaló, el paradigma sobre el cual se desarrolla el artículo es el del interpretativismo. Tomar en cuenta que, según Norman Blaikie (2010), este paradigma busca establecer una “ciencia objetiva a partir de lo subjetivo (...). La atención (del interpretativismo) se enfoca en la naturaleza de actos sociales significativos, su papel en la comprensión de los patrones de la vida social y en cómo este significado puede ser evaluado” (p. 99). Cada acto social está cargado de subjetividades; por lo tanto, es necesario centrarse en estos para entender su función para que a la larga sea posible

comprender el por qué de ciertas interacciones. Por su parte, Ana Graciela Burgardt (2004) postula que este paradigma consiste en no solo observar la realidad, sino que también debe ser comprendida por una necesidad de comprensión del sentido de la acción social en un determinado contexto. Según Max Weber (1990), la comprensión parte de encontrar la intencionalidad, el reconocimiento de los motivos de la acción social. No se puede pensar las acciones y los procesos sociales sin un sentido que las lleve a cabo.

Una vez esclarecida la selección del paradigma, se procederá a explicar las teorías y conceptos que aportaron las directrices más específicas. Estas son las teorías del populismo, de la construcción social de la realidad y la teoría del contexto.

Respecto a la primera, debe considerarse que el populismo, según Peter Worsley (1970), ya no es exclusividad de un bando ideológico, sino que es una forma de hacer política a partir de un grupo que él califica de “pueblo”. Además de esto, Ernesto Laclau (2012) añade que para llegar a crear ese “pueblo” se requiere de establecer una frontera que separe a los “nuestros” de un antagonismo externo, el cual es el “otro”. La unidad del pueblo frente al antagonista será el factor determinante para el éxito del gobierno que ejecute este plan, plan al cual se le debe añadir un elemento más. Según Elkin Heredia (2016), “sin una comprensión propedéutica de las bases teóricas del discurso resulta imposible seguir el hilo conductor de la argumentación que se ofrece” (p. 287). De modo que el empleo del discurso prepara el terreno sobre el cual se arma la intención del emisor para que el oyente, el pueblo, pueda captar la idea central. Heredia también recalca que debe existir un análisis previo de la situación coyuntural para que el discurso sea coherente con las estructuras y mecanismos que se desea establecer. No existe sentido, sobre el concepto de populismo, cuando el bando que alinea sus directrices con este fenómeno demuestra un desmoronamiento de la unidad ante un “otro” y, por consiguiente, es menester una modificación necesaria en el discurso, situaciones que se analizarán en este trabajo.

Respecto a la construcción social de la realidad, Ernesto Laclau (2012) también aborda la definición de realidad al postular que este es el conjunto de ciertos sentidos y significados que se pretende establecer en un determinado contexto. Al igual que en el fenómeno del populismo, para este caso también interviene el rol del uso del lenguaje. Al respecto, Gerardo Álvarez et al. (2002) postulan lo siguiente: “La construcción social de las representaciones de la realidad solo es posible sobre la base de la intercomunicación” (p. 146), es decir, el discurso asumido como el medio por el cual se imponen ideales, costumbres y acciones. Michel Pêcheux (1969) postula que, en este ejercicio de construcción, todo proceso discursivo supone de parte del emisor una anticipación de las representaciones del receptor; por lo tanto, este mismo emisor se adelanta y en base a esto creará y aplicará sus estrategias discursivas. De este modo, el emisor del discurso, al forjar sus intenciones, estará orientando su propio proceso interpretativo pero en el público objetivo. Regresando a Álvarez, Álvarez y Facusse

(2002), los autores proponen que “lo que se nos presenta por medio del lenguaje no son hechos reales sino que son representaciones que construye el enunciador” (p. 151). Es por esto que el discurso será el encargado de opacar lo que sucede con respecto al objeto o situación empírica. En este punto, surge una pregunta: ¿qué sucede cuándo un individuo oyente no se apropia o no capta el contenido del discurso? Watzlawick (2011) responde diciendo que todos aquellos que no coincidan con la percepción del emisor del discurso viven en la equivocación, porque no respaldan la versión de la realidad de quien la comunica, es decir, no tienen la verdad. De modo que, en ese embrollo de realidades percibidas, uno de los individuos debe imponer sus ideales, costumbres y acciones para condicionar al resto en el momento que ellos también perciban la realidad.

Es importante aclarar que el concepto realidad y contexto debe ser interpretado de manera separada. La realidad parte de la objetividad, pero es vulnerable a interpretaciones; viene cargada de ciertos sentidos y significados que adquieren valor cuando logra que todos los individuos la acepten. Mientras que el contexto es, según Teun van Dijk (2001), una situación social-comunicativa en la que cada individuo experimenta momentos, algunos más relevantes, y que interviene en la construcción de la percepción de los individuos (pp. 71-72).

Para explicar este último concepto, se recurrió a la teoría del contexto, de Teun van Dijk (2001), para así comprender hasta qué grado se puede adaptar el discurso a una determinada situación social-comunicativa. Van Dijk propone que, frente a cualquier contexto, el sujeto tiende a comprenderlo a partir de modelos mentales individuales y subjetivos. Del contexto, el individuo solo captará, o extraerá, aspectos que considere importantes según las vivencias, experiencias y memoria de este, tomando en cuenta que el contexto es dinámico. Este cambia permanentemente. Sin embargo, el contexto influirá en el discurso. Y para proceder al funcionamiento de los procesos mentales frente a un contexto, se debe tomar en cuenta las siguientes categorías: escenario (tiempo, lugar), participantes y sus roles, y un evento o acción en específico (pp. 72-73).

En síntesis, el contexto debe pasar a través del filtro de la percepción mental del individuo para así poder proceder a la construcción de la realidad, “objetiva” aparentemente, como se explicó ya anteriormente. De modo que el contexto se convertirá en el elemento básico de análisis porque es a partir de este que el discurso empleado halla valor y sentido y los individuos proceden a crear sus respectivas representaciones mentales, sus realidades.

III. Metodología

Respecto a la metodología, se usaron dos estrategias: la abductiva y la deductiva. Sobre la primera, se buscó el entendimiento del problema por medio de la descripción de las características de las personas estudiadas. Es decir, se debe observar los hechos,

registrar los datos, clasificar y analizar lo anotado y construir las generalizaciones. Y respecto a la segunda, se pretende explicar los patrones que se observaron (Loayza & Peres-Cajías, 2016, pp. 45-46).

Tomando en cuenta el paradigma elegido, que es el interpretativismo, el método de análisis será cualitativo, para lo cual los mismos autores anteriormente citados recomiendan:

Desarrollar la descripción “gruesa” y luego la “minuciosa”. La primera implica la descripción de hechos, mientras que la segunda incluye los contextos de la acción, las intenciones de los actores sociales y los procesos a través de los cuales se sostiene o cambia la acción social. Luego de hacer estas descripciones, habrá que hacer una clasificación para poder profundizar el análisis de los datos recolectados (p. 91).

Aplicado esto al fenómeno de estudio de este trabajo, se busca explicar las acciones comunicativas, el discurso, empleado a partir de ciertas circunstancias. En otras palabras, se busca responder el “qué” a partir de un “por qué”.

Respecto a las técnicas empleadas, estas fueron la observación y la revisión de contenidos a través de una guía, como instrumento, que logre plantear los elementos a ser analizados, en relación con los propósitos investigativos. Y para el caso del análisis del discurso, el instrumento para aplicar este método es una matriz (pp. 86, 88). La guía y la matriz tienen como fin organizar la información hallada. Al incluir el término “acusación” en el título de este trabajo, se debe probar dicha situación a través de acontecimientos específicos. Para esto, se extrajo fragmentos de ciertas declaraciones hechas por cada uno de los cuatro actores seleccionados; según Laclau (2012), la demanda. La guía de observaciones consiste en explicar el “nosotros”, es decir, el nombre específico que se le da a todos aquellos que, insertos en el discurso, a la vez actúan como un solo cuerpo. También está la categoría de “otros”, que consiste en identificar a aquellos que cumplen con el papel de antagonistas en el contenido del discurso, una vez se haya identificado el “nosotros”.

Una vez recopilada y ordenada la anterior información, se elabora una tabla, o matriz que reúne y facilita su clasificación e interpretación a partir de la propuesta de Teun van Dijk e Iván Mendizábal (1999) y lo expuesto por Nayla Pardo (2013). Los primeros autores analizan el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad y cómo estos son plasmados en soportes escritos y en manifestaciones orales en determinados contextos. La autora pone énfasis en una serie de acciones a partir de los significantes que emergen de declaraciones. Esto es posible gracias a una minuciosa búsqueda de cada palabra empleada en cada una de las acciones comunicativas más relevantes. Para este caso, la tabla consta de las siguientes columnas: respuesta ante la acusación, emisor, fecha de la declaración y la de significantes, es decir, las palabras referentes que marcan el rumbo del discurso y que facilitan el trabajo de encontrar las respectivas clasificaciones.

IV. Resultados

Tras una búsqueda, durante el año 2022, en medios de prensa escrita, se encontró una serie de señales que giran en torno a cuatro actores políticos del MAS: David Choquehuanca, Rolando Cuellar, Eduardo Del Castillo y Evo Morales. La selección de estos cuatro actores responde a los siguientes criterios: número de intervenciones a lo largo del marco temporal de este trabajo, ya sea como actores directos o indirectos, la frecuencia de su participación en este fenómeno, el nivel de repercusión tras determinadas acciones y cargo o puesto en el Gobierno nacional. Respecto a esto último, Berger y Luckmann (1968) consideran que el contenido del discurso alcanzará mayor valor y atención cuando este sea emanado por una autoridad, o como también lo llaman ambos autores, por “poseedores de un status privilegiado” (pp. 194-197).

IV.1. Las señales de la división desde la voz de cuatro líderes

Sobre el discurso de David Choquehuanca

El primer actor a revisar es David Choquehuanca, vicepresidente de Bolivia. Para entrar en contexto, esta autoridad fue parte del binomio elegido por Evo Morales. Sin embargo, días antes de las elecciones generales, el candidato a la vicepresidencia de entonces declaró lo siguiente: “El pueblo nos pide en las reuniones que el entorno (de Evo Morales) ya no tiene que volver (...). El entorno no va a volver, vamos a ser un gobierno de jóvenes, tenemos que darnos oportunidad con nueva gente”. Y eso no fue todo. “Los ministros ya no tienen que volver a ser ministros. Tienen que ser gente joven, caras nuevas; necesitamos renovarnos (...) Esta renovación tiene que responder a la renovación generacional”, (*Urgente.bo*, 20 de septiembre de 2020). Otra ocasión aclaró que él no proviene del MAS, sino del Instrumento Político para la Soberanía de los Pueblos (IPSP). Cercano a esos días, también manifestó que insistir en la reelección de Evo Morales tras no respetar el referéndum del 21 de febrero de 2016, había sido un error y que por eso Morales se vio afectado. Hasta ese punto, era latente la conflictiva relación Evo-David, al punto de que, con el pasar del tiempo, surgieron rumores de otro bloque dentro del partido oficialista, el cual era identificado como “choquehuanquistas” (*Los Tiempos*, 12 de septiembre de 2022).

Partiendo del marco temporal, es momento de repasar las acciones más relevantes de esta autoridad. El 18 de febrero de 2022, el vicepresidente pronunció la siguiente declaración: “Hoy necesitamos promocionar nuevos líderes, tiene que haber una renovación permanente” (Agencia Boliviana de Información). Un detalle a no pasar por alto es que manifestó eso frente a un público joven, el cual era parte de la militancia del partido. Esta declaración se presenta después de que, desde enero, se había tratado de vetar los bloques que promocionen a nuevos líderes. A esas alturas, Choquehuanca ya estaba siendo acusado por ese motivo. Un mes más tarde, declaró

lo siguiente: “Tenemos que apostar por nuevos líderes, hay que apostar por nuestras wawas [del aimara: hijos] para levantarnos con identidad propia (...). Tenemos que prepararnos para gobernarlos nosotros mismos” (Los Tiempos, 27 de marzo de 2022). Estas palabras fueron vertidas en una concentración en Coripata, en los Yungas de La Paz, ante dirigentes y militantes del MAS con una presencia importante de jóvenes. El 21 de mayo de 2022, el Vicepresidente manifestó: “No hay que endiosar a nadie, (...) muchos no quieren que haya nuevos liderazgos. Apenas está saliendo un nuevo liderazgo por ahí, disimuladamente lo aplastan, tienen que tomar conciencia de eso”. La cuarta declaración toma lugar en el hall de la Vicepresidencia en La Paz durante el primer encuentro de juventudes aymaras. “Si somos millones (...) por eso pues no quieren que haya nuevos líderes, no quieren que nos unamos, pero no (nos) van a detener, ya no. Ya hemos despertado y vamos a seguir (...), no somos ovejas” (Noticias Fides, 11 de julio de 2022), fueron sus palabras aquella ocasión. Esto sucede pese a tomar mayor fuerza las acusaciones de que Choquehuanca era parte del bloque radical y que estaba creando su propia organización política. Posterior a ese acontecimiento, el 20 de agosto, Choquehuanca dijo: “Si no eres buen padre, no vas a poder ser buen presidente o vicepresidente, hermanos. No podemos fomentar división, tenemos que construir la unidad sin odio, sin racismo, sin rencor” (Página Siete). Esta declaración fue la que más repercusión provocó, ya que el intento por tratar de encontrar el nombre de quien hacía referencia despertó una serie de reacciones negativas en un sector del MAS. El Vicepresidente pronunció esas palabras un día después de que en Santa Cruz se lanzó la campaña “Evo Candidato del Bicentenario de Bolivia” impulsada por Mario Cronenbold, personaje cercano al expresidente. Finalmente, pronunció lo siguiente: “Estamos en tiempos de cambio a los que van en contra del pueblo les irá mal, porque nuestro pueblo ha despertado” (Agencia Boliviana de Información, 16 de diciembre de 2022).

En la tabla 1, se presenta de manera sucinta una clasificación sobre el discurso de este actor en conflicto.

Sobre el discurso de Rolando Cuellar

El segundo actor a estudiar es Rolando Cuellar, quien asume el cargo de diputado del Movimiento Al Socialismo. Este personaje entra a escena a partir del momento en el que “apareció con fuerza el ‘ala renovadora’ del MAS” (Los Tiempos, 12 de septiembre de 2022). Para comprender las posteriores acciones de Cuellar, es importante repasar algunos antecedentes. “Cuéllar, desde que el MAS retornó al poder, demandó la necesidad de renovación en el partido azul, a la vez de cuestionar la prórroga de Evo Morales y su entorno como máximos dirigentes del instrumento político” (Aguilar, 17 de marzo de 2022). Esta autoridad, el 13 de noviembre de 2020 mostró abiertamente su primera señal de no simpatía con un sector del partido. En esa ocasión declaró: “Aquí en Santa Cruz tienen que ser expulsados Carlos Romero y Adriana Salvatierra (...).

Tabla 1
Clasificación del actor en conflicto: David Choquehuanca

Acción comunicativa	Mensaje	Patrones
Ataque	Renovación en el liderazgo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Promoción de jóvenes como líderes. ● Insistir en crear una nueva identidad. ● Postular que son tiempos de cambio. ● Declarar que es momento de ser conscientes respecto a la renovación. ● Insistir en que es momento de despertar.
	No endiosar a nadie.	<ul style="list-style-type: none"> ● Acusar a Morales de no ser buen padre y, a la vez, no ser buen presidente. ● No dar la potestad a algunos de anular liderazgos emergentes.
Defensiva	Ellos no quieren nuevos líderes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Declarar que la oposición a la renovación se debe a que no quieren que se autogobien. ● Declarar que a quienes no aceptan la renovación, les irá mal.
	Ellos no quieren la unión de nosotros.	<ul style="list-style-type: none"> ● Declarar que la oposición a la unión de los renovadores se debe a que no quieren que despierten. ● Postular que quienes no quieren nuevos líderes, son los que promueven la división en el partido. ● Promover trabajar sin odio, sin rencor, sin racismo, un comportamiento que estaban asumiendo los contrarios a la renovación.

Fuente: elaboración propia.

Estos traidores no tienen moral ni sangre en la cara para volver” (Erbol, 14 de noviembre de 2020). El motivo de esa decisión se debió a que Romero y Salvatierra son los causantes de la división del MAS porque pusieron a candidatos a dedo, y por tal motivo, el partido nunca ganó en el departamento de Santa Cruz. Ese discurso cambió cuando los ataques se dirigieron a Morales: “feneció su cargo del compañero Evo. El estatuto de MAS dice que son dos años (la presidencia del partido) y por la pandemia por cosas que vino estaban seis años los dirigentes nacionales donde ya no tienen legitimidad” (Agencia de Noticias Fides, 24 de marzo de 2021).

Sobre las declaraciones a lo largo del 2022, el 13 de enero, en una entrevista ante medios de comunicación, Cuellar dijo lo siguiente: “Este 22 de enero se va a cambiar a algunos ministros (...). Claramente la resolución dice que exministros, exviceministros, exdirectores de Evo Morales no pueden asumir ningún cargo” (Los Tiempos). Posteriormente, declaró: “No es democracia que esté siete años en la dirigencia (Gerardo García), sino es una dictadura interna dentro del MAS y nosotros no nos vamos a callar, esta vieja rosca es el cáncer del MAS, que le hace mucho daño” (Correo del Sur, 22 de febrero de 2022). Esto tiene su origen en una serie de fotos, que expuso

Cuellar, en las que se podía observar a Gerardo García, vicepresidente del partido, en una reunión en Beni con dirigentes opositores allegados a Jeanine Añez, expresidente de Bolivia.

Cabe hacer notar que los primeros meses del 2022, el diputado aún manejaba un discurso de ataque directo a los más cercanos a Evo Morales, sin aún apuntar hacia Morales. Sin embargo, es evidente que en sus mensajes aparecen modificaciones a partir de esta declaración del 16 de marzo: “Evo es dictador, es dictador porque no respeta la democracia, muestro las convocatorias donde eliminan la escuela de formación de líderes, no quiere líderes, le tiene miedo a la renovación” (Agencia de Noticias Fides). Días después, manifestó lo siguiente: “El Gobierno no está encubriendo al narcotráfico (...) Le vamos a pedir que cite al presidente de las Seis Federaciones, Evo Morales, que lo cite en calidad de testigo, y Morales (que) entregue el celular para hacer un perito” (Correo del Sur, 7 de abril de 2022). Esta invitación surge a partir de la divulgación de los audios que hizo Evo Morales el 4 de abril de 2022, en los que se devela un presunto encubrimiento al narcotráfico. Un mes más tarde, a través de su cuenta de Facebook, escribió: “Los que derechizaron el MAS son los que se escaparon a otros países y estuvieron en embajadas, cobardemente abandonaron a las bases y negociaron con la derecha. (...). Traidores del gobierno nacional” (Agencia de Noticias Fides, 22 de mayo de 2022). Se puede observar en lo anteriormente citado un respaldo evidente al Gobierno de Arce, cuando añade las palabras “traidores del gobierno nacional”.

Hasta ese momento, los objetivos de sus acusaciones ya eran identificables: Evo Morales y sus cercanos y no así los “simpatizantes”, desde su perspectiva, del gobierno actual. El 29 de junio de 2022, Rolando Cuellar mostró una carta firmada por el vicepresidente del MAS, Gerardo García, en la que supuestamente agradeció a un narcotraficante argentino, Miguel Ángel Salazar Yavi, por los “generosos aportes” (Erbol, 29 de junio de 2022) al partido azul desde el 2014. El 8 de noviembre de 2022, tras terminar una conferencia de prensa, Cuellar se topó con un grupo de parlamentarios del ala dura del MAS y se desató un intercambio de golpes. Cuellar manifestó que fue agredido por Gualberto Arispe, y por otras tres diputadas de La Paz (Correo del Sur, 9 de noviembre de 2022). Finalmente, como parte del tema de las acusaciones de narcotráfico dentro del partido, el 13 de diciembre de 2022, Cuellar anuncia que presentará una demanda contra Carlos Romero: “Estamos formalizando una demanda penal contra una organización criminal que ha operado más de 10 años en Bolivia. Carlos Romero, alias los Ojitos de Guapurú (...). Romero es un pez gordo de narcotráfico” (*Página Siete*). Esta declaración se encuentra en relación directa con la denuncia realizada por Cuellar el 29 de junio de 2022.

Al clasificar el discurso de este actor, salen a flote los resultados que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2
Clasificación del actor en conflicto: Rolando Cuellar

Acción comunicativa	Mensaje	Patrones
Ataque	Renovación en el liderazgo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Promoción de jóvenes como líderes. ● Declarar que algunos tienen miedo a la renovación. ● Exigir cambios en el directorio del partido. ● Identificar a una "rosca interna" y acusarlos de dictadores.
	Denuncias de vínculos de ciertos sectores del MAS con el narcotráfico.	<ul style="list-style-type: none"> ● Postular la idea de que un sector del MAS, a la cabeza de Morales, defiende al narcotráfico. ● Ataques contra Gerardo García y Carlos Romero por un supuesto encubrimiento al narcotráfico.
	Expulsión de líderes que llevan tiempo en un cargo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Mantener al margen a Evo Morales. ● Exigir el distanciamiento con exautoridades que trabajaron durante el gobierno de Evo Morales
	Hay divisionistas en el partido.	<ul style="list-style-type: none"> ● Los que huyeron tras los conflictos de 2019 son los traidores.
	Ataque a Evo Morales.	<ul style="list-style-type: none"> ● Morales abandonó el partido tras los conflictos de 2019. ● Morales "derechizó" al MAS.
Defensiva	Defender al gobierno de turno.	<ul style="list-style-type: none"> ● El gobierno de turno lucha contra el narcotráfico. ● Declarar que se debe dejar trabajar al gobierno de turno.
	Ellos no quieren cambios en el liderazgo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Postular que quienes no quieren nuevos líderes, son los que promueven la división en el partido. ● No dar lugar a cambios en el liderazgo es causar daño al partido.

Fuente: elaboración propia.

Sobre el discurso de Eduardo Del Castillo

Es importante revisar algunos antecedentes para comprender de mejor manera el rol que actualmente desempeña el tercer actor a estudiar, el ministro de Gobierno Eduardo del Castillo. Según Aguilar, en un artículo en *Los Tiempos* (2021), el Ministro era parte del equipo con el cual se pretendía "preparar el escenario para sepultar el fraude electoral de octubre de 2019 e imponer su versión de un presunto golpe de Estado, perpetrado contra el entonces presidente Evo Morales". Sin embargo, dirigentes del MAS colocarían a Del Castillo bajo la lupa a partir de su accionar en contra de Luis

Fernando Camacho, Gobernador de Santa Cruz. En diciembre de 2020, la exdiputada Lidia Patty abrió una denuncia contra Camacho, además de otros, por el caso Golpe de Estado. El 9 de diciembre de 2020, el ministro de Gobierno negó que existiera una alerta migratoria contra el Gobernador a pesar de esa denuncia. Inmediatamente, Patty pidió públicamente al presidente Luis Arce que destituyera al Ministro de Gobierno porque consideraba que él “actúa como pitita”, al no activar la alerta migratoria contra Camacho. Este sería el primer antecedente de la serie de acusaciones de las cuales sería objeto esta autoridad.

A continuación, se repasan las acciones de esta autoridad. La primera evidencia tomó lugar el 16 de marzo de 2022, en un discurso en un Ampliado de la Federación de Cocaleros de La Asunta, Yungas de La Paz. En aquella ocasión, Del Castillo manifestó lo siguiente: “Lamentablemente hay gente, dirigentes y diputados que se están llenando los bolsillos (...), hay gente que tiene tres, cuatro, cinco y hasta ocho hectáreas (...) y sabemos quiénes son esos dirigentes y diputados” (Los Tiempos). Esto provocó malestar en un sector, los cocaleros. Incluso llegaron a compararlo con Arturo Murillo y Carlos Sánchez Berzaín, figuras que, desde el punto de vista del partido, son parte de la derecha. Terminaron acusándolo de estar “sometido” a la agencia estadounidense, Drug Enforcement Administration, DEA (Los Tiempos, 17 de marzo de 2022). Con el pasar de los días, se comenzó a exigir su renuncia al cargo. Ante esta situación, el 31 de marzo de 2022, Del Castillo salió a decir: “No podemos renunciar a un cargo que nos ha confiado nuestro presidente (...) Tenemos muchas tareas pendientes y las vamos a seguir realizando mientras sigamos teniendo la confianza de nuestro presidente” (El Deber). El 9 de abril de 2022, Morales expresó que sospecha que la DEA opera desde “algunos ministerios” para desprestigiar su liderazgo. Al día siguiente, el Ministro de Gobierno salió a manifestar lo siguiente: “Esto es completamente falso, no existe ningún tipo de coordinación por parte del Ministerio de Gobierno con la agencia DEA de los Estados Unidos” (Los Tiempos, 11 de abril de 2022). El 31 de mayo de 2022, tuvo lugar la interpelación de esta autoridad. En dicho evento, de 145 parlamentarios, 77 ratificaron su confianza en el Ministro, descartando la censura y posterior destitución. En otra ocasión, Evo Morales aseguró que Del Castillo le pidió tener una reunión privada a lo que esta autoridad respondió: “Las veces que mi persona ha intentado comunicarse con el señor Evo Morales, lo ha efectuado de manera directa o a través de la secretaria personal que tiene, la última vez que me he contactado con su secretaria o con su persona fue el pasado 23 de enero del año en curso (2022)” (El Deber, 5 de septiembre de 2022). Estas palabras trataron de desmentir los dichos de Morales, distanciando aún más a ambos personajes. En septiembre de ese mismo año, Morales señaló que le teme al Ministro de Gobierno y acusó al Ministro de Defensa, Edmundo Novillo, de gestar un “plan negro” en su contra. Tras esto, Del Castillo aclaró lo siguiente, el 8 de septiembre de 2022: “somos un Gobierno que no está gobernando para un partido”. Más tarde añadió: “no nos vamos a prestar a ningún tipo de confrontación” (El Deber). Días después, el Ministro hizo otra declaración, la cual evidenciaba que se estaba

llegando a un punto de no retorno en su relación. “Evo Morales, tiene un cáncer que (...) es su exgabinete. Ese gabinete que lo cercó y no dejaban que se les den sus ideas y empiece a entender la realidad del pueblo boliviano y empezaron a carcomerle el cerebro” (El Deber, 10 de septiembre de 2022). A partir de esas palabras uno descubre que la autoridad ahora pasó a atacar y no solo a defenderse o justificarse. Finalmente, el 22 de septiembre de 2022, tras las constantes acusaciones de Morales y Romero de que Del Castillo encubre el narcotráfico, la autoridad salió a decir: “Entonces el señor Carlos Romero tendrá que decir por qué había más denuncias de avasallamientos en su tiempo y por qué había menos incautación de narcotráfico”.

En la tabla 3, se presenta una clasificación a partir del accionar de este actor en conflicto:

Tabla 3
Clasificación del actor en conflicto: Eduardo Del Castillo

Acción comunicativa	Mensaje	Patrones
Ataque	Ataques contra Evo Morales y sus exautoridades.	<ul style="list-style-type: none"> ● Desmentir acusaciones de Morales en su contra. ● Declarar que las exautoridades de Morales perjudicaron al expresidente.
	Denuncias de vínculos de ciertos sectores del MAS con el narcotráfico.	<ul style="list-style-type: none"> ● Existen autoridades que se llenan los bolsillos a través de la coca. ● Acusar a Carlos Romero de tener vínculos con el narcotráfico.
Defensiva	Defender al gobierno de turno.	<ul style="list-style-type: none"> ● El gobierno de turno lucha contra el narcotráfico. ● Declarar que se tiene la confianza del gobierno de turno. ● Declarar que el gobierno de turno lucha contra el narcotráfico
	Promover la unión y no la división.	<ul style="list-style-type: none"> ● Defender la idea de que no serán partícipes de ninguna confrontación.

Fuente: elaboración propia.

Sobre el discurso de Evo Morales

El cuarto actor estudiado es Evo Morales, expresidente de Bolivia y líder del MAS. Al respecto, Erick Torrico, en un artículo de opinión en el medio *Agencia de Noticias Fides* (27 de junio de 2022, párr. 11), postula la idea de que tras los comicios de 2020 y 2021 afloraron las pugnas masistas por el poder que contrapusieron al menos dos corrientes, la de la ‘unidad’ y la de la ‘renovación’. Y la principal cara de ese bando que opta por la unidad, a partir de la continuidad, es Evo Morales. Y relacionado a esto, está el tema del “dedazo”, motivo por el cual el exmandatario sería uno de los observados. Afines al MAS realizaron, el 15 de diciembre de 2020, una protesta en

El Alto en rechazo a que Morales imponga candidatos a “dedazo”. “Evo escucha, no al dedazo” y “renovación”, fueron algunos de los gritos que se escucharon en las protestas. Pese a esto, el sábado 19 de diciembre de 2020, el MAS, encabezado por Morales, eligió a Zacarías Maquera como el candidato a la Alcaldía de El Alto, dejando de lado así a Eva Copa. Esto provocó que, según el artículo “Zacarías Maquera y Eva Copa enfrentan a las organizaciones sociales afines al MAS” de *El Alto Digital* (2020): “El denominado Gran Cuartel de la ciudad de El Alto (...), terminó por dividirse en un sector que apoya al candidato a alcalde Zacarías Maquera y otro sector que apoya a la candidata a alcaldesa, Eva Copa”. Al respecto, la exdiputada Lidia Patty dijo: “se han equivocado, porque ya antes ella estaba haciendo campaña y se veía que tenía gente, ya hubiéramos tenido nuestra alcaldesa”. Llegada la fecha de las elecciones, salieron a flote los siguientes resultados: el MAS obtuvo 240 de los 336 municipios. En cambio, en las ciudades capitales no sucedió lo que el MAS pretendía. Sólo se obtuvo dos, Oruro y Sucre. Sobre las gobernaciones, el MAS ganó en primera vuelta en tres departamentos (Cochabamba, Oruro y Potosí) y perdió en dos (Santa Cruz y Beni). En consecuencia, el MAS comenzó con la búsqueda de los responsables de la derrota. Algunos partidarios se animaron a reconocerlo con nombre y apellido. Este es el caso de Marcial Córdoba, exdirigente del MAS, quien declaró lo siguiente el 25 de marzo de 2021: “Yo ya no quiero estar en el Movimiento Al Socialismo porque hay un grupo de dinosaurios que impone desde arriba. (...) Llegó el compañero Evo y empezó a imponer y escoger a los candidatos sin valorar la opinión del pueblo” (Mena, 2021, párr. 1).

A continuación, se presenta la recopilación de las pruebas que protagoniza Morales durante el 2022. El 4 de abril, en medio de la denuncia que Morales hizo respecto a unos audios en los que aparentemente se estaba encubriendo el narcotráfico, el expresidente dijo: “Vamos a hacer llegar al Ministerio Público para que pueda ser investigado (...), también quisiéramos saber quién le ha instruido al coronel para que salga, cuando un grupo de Umopar (Unidad Móvil de Patrullaje Rural) estaba haciendo operativo” (Agencia de Noticias Fides). Estas palabras fueron emitidas en una conferencia de prensa desde el Chapare. Con este hecho, muchos creyeron que Morales estaba apuntando de manera indirecta al ministro de Gobierno, Eduardo del Castillo. Seis días después de esa declaración, emitió las siguientes palabras: “Mi recomendación pública a la población boliviana, hay que cuidarse del Ministerio de Gobierno, no estoy diciendo del Ministro de Gobierno, por si acaso, es el Ministerio de Gobierno” (El Potosí, 11 de abril de 2022). Además, afirmó que la DEA opera en el Ministerio de Gobierno. Respecto a los rumores de división, Morales se refirió a la reunión convocada por el Pacto de Unidad: “Mira, primero no he recibido una invitación oficial del Pacto de Unidad. Pero no tiene ningún sentido, la prensa dice que va haber careo, debate. No tengo ningún problema con el hermano presidente Lucho” (Los Tiempos, 17 de abril de 2022). El 19 de mayo, escribió en su Twitter: “¿Quién asesora al Ministerio de Gobierno? ¿Usaid? ¿La DEA? No comprendemos por qué replica un programa que Usaid ya impuso con los gobiernos neoliberales” (La Razón).

El 20 de julio de 2022, Morales, en Trinidad, Beni, para iniciar el registro biométrico de los militantes de su partido, aprovechó para lanzar sus críticas contra los renovadores del MAS: “Hay que acabar con la rosca, ¿qué rosca? Si se trata de rosca, los primeros rosqueros tendrían que estar (ser) el presidente (Luis Arce) y el vicepresidente (David Choquehuanca) por favor ¿acaso no se dan cuenta ustedes?” (Agencia de Noticias Fides). El 28 de agosto de 2022, tuvo lugar un acontecimiento que marcaría un antes y un después en cuanto a la relación del gobierno central con Evo Morales. En La Guardia, Santa Cruz, durante un acto de proclamación del candidato del MAS Rufino Correa, se produjo el robo del celular de Morales. Ante esta situación, la víctima publicó el siguiente ‘tuit’: “El robo de mi teléfono celular ocurrió en un acto que contaba con la presencia del ministro de Gobierno y su seguridad. (...) No quisiéramos pensar que es parte de un ataque planificado para perjudicarnos” (Página Siete, 29 de agosto de 2022). El 17 de noviembre, publicó en sus redes sociales lo siguiente: “No son ‘renovadores’, son traidores. Abandonaron las luchas históricas de nuestro pueblo (...). Traicionaron al MAS-IPSP, se sometieron a la derecha golpista” (Los Tiempos). Antes de culminar el año, Morales también lanzaría unas últimas acusaciones. “Denunciamos que no se investigan casos de corrupción en ABC, protección al narcotráfico y la impunidad a los autores del golpe y masacres de Sacaba y Senkata” (Agencia de Noticias Fides, 26 de diciembre de 2022). Tampoco dejó de lado el tema de su celular y salió, el 24 de diciembre, a pedir al ministro Eduardo del Castillo que “le devuelva” su celular, que le fue robado (Agencia de Noticias Fides, 26 de diciembre de 2022).

En la tabla 4, se presenta una clasificación a partir del discurso de este actor en conflicto:

Tabla 4
Clasificación del actor en conflicto: Evo Morales

Acción comunicativa	Mensaje	Patrones
Ataque	Ataques contra Eduardo Del Castillo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Declarar que del Castillo tiene vínculos con Estados Unidos. ● Declarar que Del Castillo encubre el narcotráfico. ● Declarar que se debe tener cuidado con el ministro de Gobierno. ● Insinuar que el ministro de Gobierno está detrás del robo del celular. ● Acusar a Del Castillo de provocar división en el partido.
	Ataques al gobierno de turno.	<ul style="list-style-type: none"> ● Acusar a Arce y Choquehuanca de divisionistas y "rosqueros". ● Acusar a Arce y Choquehuanca de estar contra la renovación.
	Calificar a los renovadores de divisionistas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Declarar que exigir renovación, es ser traidor al partido. ● Declarar que los renovadores están sometidos a la derecha.
Defensiva	Promover la unidad del partido.	<ul style="list-style-type: none"> ● Defender la idea de que no hay división. ● Defender la idea de que la división es provocada por los renovadores.
	Declarar que él no tiene vínculos con el narcotráfico.	<ul style="list-style-type: none"> ● Defender la idea de que él es víctima del ministro de Gobierno. ● Denunciar casos de narcotráfico y otros hechos.

Fuente: elaboración propia.

Esto sería en cuanto a la recopilación de señales que evidencian una separación en el MAS a partir de cuatro actores.

IV.2. Análisis del discurso

A continuación, se recurre al análisis discursivo para describir e interpretar las acciones comunicativas de los respectivos actores que son objeto de estudio, una vez que se presentó la recopilación de evidencias. Este análisis consiste en presentar, primero, aquellos patrones específicos, como una forma de tratar de revertir o contrarrestar el objeto de dichas acusaciones. Una vez identificados esos patrones, se procede a construir las generalizaciones, como una clasificación que permita ordenar las

evidencias recopiladas. De este modo, el mecanismo que existe por detrás de este fenómeno consiste en una lucha por tratar de imponer un discurso por sobre otros que de alguna manera atentan o ponen en riesgo el motivo del mensaje o los intereses del emisor de dicho discurso. Cabe resaltar que no necesariamente éste debe derivar en la desaparición o el silenciamiento del discurso negativo ya que el otro discurso es el que mantendrá vivo al primero (Verón, 1987, p. 4).

Para la interpretación del objeto de estudio se recurre a las tres teorías seleccionadas: Teoría del Populismo, Construcción Social de la Realidad y la Teoría del Contexto. El contexto es la unidad mínima de análisis para comprender el cómo, por qué y para qué de cualquier ejercicio que incluye una acción comunicativa. Y ese contexto consiste en las acciones que prueban una división dentro del MAS. Sobre esta base, los individuos que habitan e interactúan en ese contexto, captarán solo lo que les parece más importante, depurando así ciertas situaciones. A partir de esto, de entre esos individuos, emergen actores que recurrirán al discurso, como una herramienta para tratar de revertir esa situación, tomando en cuenta que el discurso, al fin y al cabo, es el empleo de palabras que responde a un propósito específico del emisor de dicho mensaje. Por consiguiente, los oyentes de tal discurso, el cual está armado sobre la base del contexto y la ideología de sus emisores, procederán a guardarlo, interpretarlo y, al final, construir sus realidades. Respecto a la Construcción Social de la Realidad, una vez identificada la situación coyuntural, los individuos que conforman ese contexto recibirán primeramente lo que sea de su interés. Dicho de otra manera, consiste en la transformación de lo objetivo a lo subjetivo a través de alteraciones que condicionan los conceptos, en querer ajustar a todos a la realidad que uno quiere imponer (Watzlawick, 2011). Resultado de esto es que surge un embrollo de realidades. Y en medio de ese embrollo el individuo capta situaciones según su interés.

Partiendo de las declaraciones realizadas por los representantes del MAS, el contenido se clasifica de la siguiente manera: reconocimiento de división y acusación a otros actores, no reconocimiento de división y a la vez acusación a otros actores de provocar diferencias en el partido, recurrir a la historia como fundamento para justificar la división, apuntar a actores dentro del partido como responsables de las diferencias y, el último, promoción de mensajes de unidad.

Reconocimiento de división y acusación a otros actores ajenos al partido

El primer comportamiento común en cuanto al contenido del discurso de los simpatizantes del MAS, fue el referente a esos mensajes que reconocían una fractura en el partido pero que a la vez hacían responsable de eso a actores que no tenían acercamiento al instrumento. Esos actores, a la vez, son agrupados en la misma categoría por tener un historial de oposición al oficialismo. En la tabla 5, se presenta, en síntesis, las acciones comunicativas:

Tabla 5
Declaraciones sobre un reconocimiento de división
y acusación a otros actores ajenos al partido

#	Respuesta ante la acusación	Emisor	Fecha	Significantes
1	"Obsesión por la división, la masiva desinformación para falsificar la verdad (...) tenemos raíces fuertes para encarar esta crisis (...). El divisionismo vino desde la colonia".	David Choquehuanca	22 de enero	Obsesión, división, desinformación, encarar, crisis, divisionismo, colonia.
2	"El enemigo principal del MAS es la derecha que busca confrontarnos con traiciones, ambiciones y mentiras".	Evo Morales (en Twitter)	25 de marzo	Enemigo, derecha, confrontarnos.
3	"Es el único partido político que tiene presencia hasta en el último rincón del país, y por todo eso es (que surgen) nuestras dificultades, tenemos nuestras diferencias y en eso estamos totalmente claros".	Freddy Mamani	12 de julio	Dificultades, diferencias, claros.
4	"Nosotros vamos a luchar (con) enemigos externos e internos, vamos a agarrarnos de frente, acá no vamos a tener miedo a nadie".	Gualberto Arispe	9 de septiembre	Luchar, enemigos, externos, agarrarnos, miedo, nadie.
5	"Ellos quieren que sigamos peleándonos entre nosotros. Hay que tener cuidado de las personas que manejan las redes sociales".	David Choquehuanca	3 de octubre	Peleándonos, cuidado, redes sociales.
6	"Desde el gobierno nacional nosotros estamos mostrando claras señales de que los más interesados, de que los que más promovemos la unidad somos nosotros del gobierno nacional".	Luis Arce	15 de octubre	Mostrando, interesados, promovemos, unidad, nosotros, gobierno.
7	"Nunca hay que temer a reconocer la existencia de tensiones internas en nuestro Instrumento (...), agudizadas por estas falsas acusaciones".	Comunicado del Ministerio de la Presidencia.	18 de diciembre	Tensiones, acusaciones, falsas.

Se puede reconocer algunos calificativos con los que se dirigían a lo “otro” en los discursos estudiados. Algunos de estos fueron “derecha”, “enemigos”, “ellos”, “colonia”. Cabe hacer notar que previa o posteriormente al empleo de estas palabras, se admite la existencia de una división dentro del partido. Ambos elementos, tanto el calificativo identificador como el reconocimiento del hecho, es una combinación recurrente al momento de abordar el tema de la fractura en el MAS. En esta primera clasificación es evidente el funcionamiento del mecanismo que postula la Teoría del Populismo, el cual, recordando, expone que cualquier interacción entre individuos se debe construir sobre la base de la dicotomización entre estos. Y para este caso se logra evidenciar que en el discurso se recurre al “otro” para justificar el distanciamiento por el que está atravesando el partido. De esta manera, queda demostrado el postulado que defiende la idea de que lo negativo viene de factores externos y de que lo positivo es un atributo del “nosotros”. Al respecto, lo positivo se puede ver en las cualidades que el “nosotros” trata de enfatizar.

Ejemplos de esto son frases como las siguientes: “tenemos raíces fuertes para encarar esta crisis”, “partido político que tiene presencia en el último rincón del país”, “no vamos a tener miedo a nadie”. A la vez, también se logra identificar lo contrario. Es decir, se puede observar el énfasis que se hace en las negatividades del “otro”: “obsesión por la división”, “confrontarnos con traiciones, ambiciones y mentiras”, “cuidado con las personas que manejan las redes sociales”, “agudizadas por falsas acusaciones”. En algunos casos se puede identificar el sustantivo con el cual se refieren al otro bando, y en otros se puede evidenciar que, además de ese sustantivo, está la descripción de su accionar a partir de verbos o adjetivos. También se puede encontrar aquellos mensajes que no necesariamente apuntan a un responsable, pero que sí admiten una división. “Tenemos nuestras diferencias y en eso estamos totalmente claros”, “los que más promovemos la unidad somos nosotros”, son algunos ejemplos. Para este último caso, aunque no se califica directamente de división la situación del partido, las palabras dejan entrever que sí es así.

No reconocimiento de división y acusación a otros actores ajenos al partido

Es momento de revisar aquellas acciones discursivas que corroboran la idea de un no reconocimiento de división en el MAS en las que, también, el emisor del mensaje apunta al mismo responsable de la clasificación anterior. En estas acciones discursivas también se recurre a sustantivos similares, repitiendo de esta forma algunas prácticas del populismo (tabla 6).

Tabla 6
Declaraciones sobre un no reconocimiento de división
y acusación a otros actores ajenos al partido

#	Respuestas ante la acusación	Emisor	Fecha	Significantes
1	“La derecha (...) intenta dividirnos con intrigas y rumores. Hago un llamado a nuestra militancia a no prestarse a ese juego y mantener la unidad”.	Evo Morales (en Twitter)	18 de enero	Derecha, dividimos, unidad, defensa.
2	“Tratan de eliminar a Evo, para dividir y destruir al MAS. Ignoran que nuestra fortaleza surge de la verdad, dignidad, unidad y honestidad”.	Evo Morales (en Twitter).	22 de febrero	Eliminar, dividir, destruir, unidad.
3	“Quieren dividirnos para vencernos porque saben que unidos somos invencibles. Y por esta razón es que la agenda mediática que se pretende instalar, pasa por posicionar divisiones en el MAS-IPSP”.	Luis Arce	20 de marzo	Dividimos, vencernos, unidos, invencibles, mediática, instalar, posiciones, divisiones.
4	“Los medios de comunicación de derecha están diciendo que en el MAS hay división, pelea, fractura, fraccionamiento, ellos están más preocupados de nosotros porque a ellos les interesa fraccionar la unidad de este instrumento político”.	César Dockweiler	27 de marzo	Medios, derecha, división, pelea, fractura, fraccionamiento, unidad.
5	“Celebrar de manera conjunta y mostrar a la oposición la unidad y fortaleza que tiene, el instrumento político junto a su único líder: nuestro hermano Evo Morales”.	Juanito Angulo, diputado	28 de marzo	Celebrar, mostrar, oposición, unidad, fortaleza, líder, Evo.
6	“Golpistas que mentían al decir que Evo controla al hermano Luis Arce, ahora denuncian falsamente que Evo quiere dar golpe. La verdad, tienen miedo a un MAS-IPSP unido y fortalecido. Buscan confundir con intrigas”.	Evo Morales (en Twitter)	12 de abril	Golpistas, mentían, miedo, unido, fortalecido, confundir.
7	“Rechazamos la propaganda mediática de la derecha fascista que pretende hacer ver a nuestro pueblo la falsa idea de división de su instrumento político”.	Juan Carlos Irahola, asambleísta del MAS por Cochabamba	4 de junio	Rechazamos, mediática, derecha, pretende, falsa, idea, división.
8	“Somos una sola familia, un solo gobierno, un solo instrumento político. Nadie, ningún resentido, ningún derecho nos va a dividir”.	Leonardo Loza	19 de junio	Somos, familia, resentido, derecho, dividir.

#	Respuestas ante la acusación	Emisor	Fecha	Significantes
9	“Tenemos que trabajar la unidad (...). No podemos pelear porque eso es lo que quiere la clase dominante y el capitalismo, que peleemos entre nosotros. Tienen miedo a la unidad”.	David Choquehuanca	2 de julio	Tenemos, unidad, pelear, clase, capitalismo, miedo, unidad.
10	“Hay que preservar la unidad. Unidos vamos a ganar, unidos no nos van a someter, unidos vamos a seguir ganando y derrotando a esas aventuras golpistas”.	Luis Arce	15 de octubre	Unidad, unidos, someter, golpistas.

Fuente: elaboración propia.

Primeramente, algunas de las declaraciones demuestran que no en todos los casos reconocieron una división. En muchas ocasiones se recurre a formas verbales en tercera persona plural del presente para indicar que hay un grupo antagonista. Algunos de estos son: tratan, quieren, tienen. Una diferencia con la anterior clasificación es que en esta aparecen nuevos sustantivos para identificar a esos “otros”. Estos son: medios de comunicación, oposición, derechosos, clase dominante, capitalismo. Incluso, en algunos casos llegan a identificar a través de qué vías pueden hacerse con su cometido. Para este caso se puede observar las palabras agenda mediática o propaganda mediática. También se puede observar algunas acciones que el “nosotros” trata de demostrar como propias del “otros”. Estas acciones son intrigar, rumorear, destruir, fraccionar, mentir, miedo, confundir y dividir. Además de apuntar a ciertos actores, se puede reconocer el intento de proteger a ciertos individuos, como por ejemplo, Luis Arce y Evo Morales. Algunos de los fragmentos registran estas ideas: “mantener la unidad como base de la defensa del gobierno de nuestro hermano @LuchoXBolivia”, “tratan de eliminar a Evo, para dividir y destruir al MAS”, “instrumento político junto a su único líder: nuestro hermano Evo Morales”. Con esta serie de frases se pretende demostrar la importancia que se les otorga a algunos líderes dentro del partido y el cuidado que se debe tener con estos.

Finalmente, se reconoce la intención de demostrar que no existe división. Esos mensajes son los siguientes: “No prestarse al juego de la división”, “quieren dividirnos”, “están diciendo que en el MAS hay división”, “les interesa fracciones la unidad”, “buscan confundir”, “hacer ver a nuestro pueblo la falsa idea de división”, “ningún derechosos nos va a dividir”, “tiene miedo a la unidad”. Al no haber un reconocimiento de la división, los emisores del mensaje se mantienen en la idea de que el partido aún está unido. Frases como “mantener la unidad como base”, “unidos somos invencibles”, “unidad de este instrumento político”, “un MAS-IPSP unido y fortalecido”, “somos una sola familia, un solo gobierno, un solo instrumento político”, “Unidos vamos a ganar, unidos no nos van a someter”, son prueba de ello.

Recurrir a la historia para justificar la división

Para esta clasificación, se recurre a acontecimientos del pasado, es decir la historia, ya sea del MAS o de otros partidos similares, para justificar la división del instrumento como un proceder natural, o como para sustentar la idea de que un resquebrajamiento no es posible. En la tabla 7, se evidencia las declaraciones que sustentan esta clasificación:

Tabla 7
Declaraciones sobre el recurrir a la historia para justificar la división

#	Respuesta ante la acusación	Emisor	Fecha	Significantes
1	“La mayoría de los vicepresidentes siempre han sido conspiradores, menos Álvaro García Linera”.	Evo Morales	20 de enero	Mayoría, vicepresidentes, conspiradores, García Linera.
2	“Yo sé que quizás la historia se puede repetir, así como el tiempo del MNR, se puede repetir, pero siempre hay gente comprometida, hay gente leal (...), si tiene que pasar algo, va a tener que pasar”.	Concepción Ortiz, exvicepresidenta del partido y militante del MAS	7 de marzo	Historia, MNR, repetir.
3	“Las tensiones internas siempre han existido y existirán en los procesos revolucionarios, más aún en un instrumento político que aglutina a millones (...)”.	Luis Arce	21 de marzo	Siempre, existido, existirán.
4	“No hay diferentes corrientes políticas ¡por favor! (...) ¿Qué están queriendo decir?, que aquí hay derecha y aquí hay izquierda. Si alguien tiene esa duda se equivoca, que repase la historia del Movimiento al Socialismo”.	Evo Morales	22 de mayo	Corrientes, derecha, izquierda, duda, equivoca, historia.
5	“Problemas internos siempre han habido. Cómo no puede haber en un movimiento político que es el más grande de toda la historia de Bolivia”	Evo Morales	6 de octubre	Problemas, grande, historia.

Fuente: elaboración propia.

A diferencia de las anteriores clasificaciones, esta clasificación cuenta con una menor cantidad de enunciados. Sin embargo, es menester el respectivo análisis de estos enunciados, por tratarse de un contenido distinto que requiere de atención. Según los mensajes recopilados, el recurso de la historia es utilizado para varios fines. El primer objetivo de estos fue el de atacar a David Choquehuanca, al declarar que, así como él, existieron otros vicepresidentes que traicionaron a sus respectivos mandatarios. El segundo objetivo es asegurar que esta situación de distanciamiento en el MAS puede terminar como la del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR). El tercer objetivo es asegurar que cualquier acontecimiento de separación o desintegración

en el instrumento es natural debido a que se trata de “un instrumento político que aglutina a millones”, o por tratarse del partido “más grande de toda la historia de Bolivia”. Finalmente, la historia se convirtió en un recurso para justificar una posible división. Es frecuente emplear los siguientes significantes: “repetir”, “siempre”, “existido”, “existirán” para darle mayor fuerza al mensaje.

Acusar a actores dentro del partido como responsables de la división

Esta clasificación acepta que sí existen ciertas diferencias dentro del partido y a la vez destaca que los responsables de esta división son actores que pertenecen al mismo instrumento político. Al respecto, debido a que lo expuesto por Ernesto Laclau (2012) y la teoría del populismo no se aplica como en los anteriores casos, hay comportamientos a tomar en cuenta. En la tabla 8, se presentan las declaraciones al respecto.

Tabla 8
Declaraciones sobre las acusaciones a actores dentro
del partido como responsables de la división

#	Respuestas ante la acusación	Emisor	Fecha	Significantes
1	“En el MAS no hay división, lo que hay es traición; desde el primer momento siempre hubo traición, puede ser largo recordar (lo ocurrido por ejemplo con) Alejo (Véliz), Román (Loayza) o Lino (Vilca)”.	Evo Morales	20 de marzo	División, traición, recordar, Alejo, Román, Lino.
2	“Hay grupos selectos al interior de la dirección política que se denominan bloque evista, bloque luchista, bloque choquehuanquista, bloque androniquista, que (...) le hacen daño al instrumento político”.	Omar Ramírez	19 de abril	Selectos, bloque, evista, choquehuanquista, androniquista, daño.
3	“Los militantes que somos de convicción y no de ambición, los militantes formados desde las bases, vamos a cuidar el (aspecto) ideológico, eso no está en debate. Y si hay algunos que no piensan así, pues van a tener que hacer su propio partido”	Evo Morales	21 de mayo	Militantes, convicción, ambición, bases, cuidar, propio, partido.
4	“La derecha golpista con ayuda de algunos traidores usa documentos falsos y nuevamente trata de proscribir al MAS-IPSP”.	Evo Morales	30 de junio	Derecha, golpista, traidores, proscribir.

#	Respuestas ante la acusación	Emisor	Fecha	Significantes
5	"Todos somos una familia, la familia del MAS-IPSP, tampoco podemos desconfiar entre compañeros y compañeras, entre viejos y jóvenes. Yo estoy muy preocupado cuando manejan el tema de renovación como sinónimo de oportunismo".	Evo Morales	20 de julio	Familia, desconfiar, viejos, jóvenes, preocupado, renovación, oportunismo.
6	"No nos vamos a prestar a ningún tipo de confrontación, de división, lo que nos interesa es trabajar por el pueblo boliviano (...). No vamos a contribuir como Gobierno nacional a la confrontación y mucho menos a la división".	Eduardo Del Castillo	8 de septiembre	Confrontación, división, trabajar, pueblo, confrontación.
7	"El ampliado es para acabar con ese discurso de renovación que solo intenta dividir al MAS, ampliado para proteger al Gobierno de los ataques, para consolidar y sellar la unidad".	Leonardo Loza	6 de octubre	Renovación, acabar, dividir, proteger, Gobierno, ataques, unidad.
8	"No dejamos manipular con esos traidores (...). Nos hablan de renovación, nos hablan de juventud, nos acusan de vieja rosca, eso viene directamente al trópico de Cochabamba, del trópico es Evo Morales y siempre será nuestro líder".	Leonardo Loza	18 de octubre	Manipular, traidores, renovación, juventud, rosca, Evo, líder.
9	"El enemigo interno no descansa y pretende oponerse a las ansias de libertad de nuestros pueblos mediante conjuras antipatrióticas que se expresan en intento de división y separatismo".	Luis Arce	12 de diciembre	Enemigo, oponerse, pueblos, conjuras, antipatrióticas, división, separatismo.

Fuente: elaboración propia.

Para esta clasificación, el ataque ya no va dirigido a un enemigo externo, el "otro", sino que las acusaciones apuntan a actores del mismo partido. De modo que el ejercicio de la dicotomización se practica al interior del "nosotros". De esta manera queda en evidencia la prueba más relevante de fractura en el partido, ya que lo que Laclau (2012) manifiesta como un comportamiento natural que responde al fenómeno del populismo —el cual consiste en la semejanza de ideas entre integrantes de un mismo grupo respecto a un determinado asunto sobre la base de enfatizar lo positivo de unos frente a las negatividades del otro— se ve interrumpido cuando en ese grupo emergen un "nosotros" y un "otros". De este modo los ataques irán dirigidos a ese grupo que piensa diferente, y así cumplirán el papel de antagonistas. Prueba de esto son las siguientes palabras que, en el discurso, son utilizadas para identificar a ese

“otro”: traidores, *evistas*, *luchistas*, *choquehuanquista*, *androniquista*, renovadores, juventud, vieja rosca, enemigo interno. La existencia de sustantivos para identificar a un “otro” dentro del partido, es la primera prueba de una división. Al respecto también se recurre a frases, que son las siguientes: “desde el primer momento siempre hubo traición”, “aparentemente hay grupos selectos al interior de la dirección política que se denominan bloque evista, bloque luchista, bloque choquehuanquista, bloque androniquista”, “si hay algunos que no piensan así, pues van a tener que hacer su propio partido”, “derecha golpista con ayuda de algunos traidores”, “tampoco podemos desconfiar entre compañeros y compañeras, entre viejos y jóvenes”, “ese discurso de renovación que solo intenta dividir al MAS”, “no dejarnos manipular con esos traidores”, “nos hablan de renovación, nos hablan de juventud, nos acusan de vieja rosca, “el enemigo interno no descansa”. Otro dato no menor es que en la mayoría de los casos se reconoce que sí es real una fractura dentro del partido. De no ser así, los emisores de tales mensajes no estarían apuntando a estos actores y tampoco usarían ciertos sustantivos para identificarlos. Sumado a esto se puede evidenciar que pese a todo lo anterior, los emisores insisten en que es posible el trabajo en torno a la unidad: “Para nosotros existe una sola militancia del MAS”, “Los militantes que somos de convicción y no de ambición, los militantes formados desde las bases, vamos a cuidar el (aspecto) ideológico”, “todos somos una familia, la familia del MAS-IPSP”, “consolidar y sellar la unidad”.

Promoción de mensajes de unidad

Esta clasificación se caracteriza por la difusión de comunicados orales cargados de mensajes sobre unidad sin recurrir a un previo reconocimiento, o no, de una división. Tampoco se evidencia un intento por apuntar a algún responsable, como si se tratase de la aplicación del ejercicio de la dicotomización entre un “nosotros” y un “otros”. En la tabla 9, se presenta las declaraciones al respecto:

Tabla 9
Declaraciones de promoción de mensajes de unidad

#	Respuesta ante la acusación	Emisor	Fecha	Significantes
1	“Nuestro gobierno apuesta por la unidad, pues somos convencidos que son más las cosas que nos unen que las que nos separan”.	Luis Arce	22 de enero	Nuestro, gobierno, unidad, convencidos, unen, separan.
2	“Unidos somos invencibles, movilizados somos inalcanzables”.	Evo Morales	29 de marzo	Unidos, invencibles, inalcanzables.
3	“La unidad del Movimiento Al Socialismo es indisoluble, vamos a seguir trabajando por la unidad”.	Eduardo Del Castillo	22 de mayo	Unidad, indisoluble, trabajando, grande, trabajando.

#	Respuesta ante la acusación	Emisor	Fecha	Significantes
4	"Hemos tenido consideraciones de lo importante que puede ser el saber mantener y sostener la unidad del partido con miras al bicentenario del próximo 2025".	Jorge Richter	12 de junio	Reflexión, mantener, sostener, unidad, partido, bicentenario.
5	"Estamos contentos con que nuestros hermanos Lucho y David estén trabajando en unidad. No existe división".	Luciano Marca	6 de julio	Trabajando, unidad, división.
6	"Muy contentos por la reunión de trabajo, coordinación y planificación (...). Estamos más unidos que nunca".	Evo Morales (en Twitter)	19 de julio	Contentos, estamos, unidos.
7	"Desde el gobierno nacional nosotros estamos mostrando claras señales de que los más interesados, de que los que más promovemos la unidad somos nosotros del gobierno nacional".	Luis Arce	15 de octubre	Mostrando, señales, promovemos, unidad, nosotros, gobierno.
8	"Llegamos al final de un año difícil, un año de pruebas superadas, en el que la unidad, la valentía, la democracia y el compromiso con la Patria vencieron".	Luis Arce	24 de diciembre	Difícil, pruebas, superadas, unidad, valentía, democracia, compromiso, Patria.

Fuente: elaboración propia.

Se puede identificar que, a través de algunas palabras y frases, incluidas en el discurso, se recurre al aspecto emocional de los oyentes. Esta idea se puede corroborar a través de las siguientes frases: "son más las cosas que nos unen que las que nos separan", "trabajando por la unidad del partido más grande", "estamos más unidos que nunca", "la unidad, la valentía, la democracia y el compromiso con la Patria vencieron". En este armado de palabras existe una tendencia a usar adjetivos que caen en las exageraciones al momento de analizar el estado actual del partido. Frases como "el partido más grande", "más unidos que nunca" son intentos de difundir la seguridad de que no hay peligro o negatividad alguna dentro del partido. Al respecto, Hovland (1954) postula que además de la importancia de la participación de la fuente o emisor dentro de un proceso comunicativo, es determinante incluir, si se pretende alcanzar un mensaje persuasivo, palabras que inciten a la emoción. Según Louncher (1952), aplicar este ejercicio tiene como fin despertar ciertos sentimientos que a la larga dejen de lado a la razón o cualquier respuesta lógica que impiden ver la realidad tal y como es. De manera indirecta, según el emisor del mensaje, existe la intención de demostrar que esa unidad tiene como promotores a las autoridades del Gobierno nacional. "Nuestro gobierno apuesta por la unidad", "desde el gobierno nacional (...) los que más promovemos la unidad somos nosotros del gobierno nacional", ambas frases fueron pronunciadas justamente por Luis Arce. Otra característica diferente, inmersa en el discurso, es hacer un previo análisis del estado del instrumento. "Hemos tenido

una reflexión sobre la coyuntura”, “hemos tenido consideraciones”, “contentos por la reunión de trabajo, coordinación y planificación”, “llegamos al final de un año difícil, un año de pruebas superadas”. Finalmente, se realza la unidad entre los integrantes del partido a través de los líderes observados. Es decir, se pretende demostrar que los líderes apuntados por (como se vio anteriormente) armar su propio partido al interior del MAS, exigir renovación en nombre del divisionismo, o acusar a otros dirigentes por algunos delitos, son quienes en realidad están trabajando en torno a la unidad. Esto es en cuanto a la clasificación de mensajes promocionales de unidad.

V. Discusión

A partir de este trabajo, se presentó, primero, una serie de evidencias que sirven de sustento a la tesis de ruptura dentro de este instrumento político. Seguidamente, se comprendió, como segundo logro, el mecanismo discursivo que existe detrás de este fenómeno. Es decir, se hizo una tarea de descripción para luego proceder al respectivo análisis. De esta forma, el trabajo no solo se limitó a ahondar en las acciones comunicativas, sino que, como tarea previa, se tuvo que comprobar que tal división era real.

Este trabajo se suma a otros (Álvarez, 2012; Torrico, 2021; Ulloa, 2020; Fuente, 2017; entre otros) que también, desde un análisis discursivo, explicaron el modo de proceder del mismo actor, el gobierno de MAS y sus principales referentes, en determinados contextos. Sin embargo, como se dijo anteriormente, la situación por la que atravesó este partido es una novedad. De este modo, cualquier estudio en torno a esta situación es pertinente. Un punto a tomar en cuenta es el hecho de que, al ser una experiencia nueva para el partido, en el sentido de que se trata de una relación de dicotomización entre sus mismos integrantes, se recurrió a describir y analizar el accionar de ciertos miembros frente al accionar de otros, situación que, como se vio anteriormente, está en contra de los ideales fundacionales del partido. Cabe hacer notar que el proceder de las acciones anteriormente revisadas no responde de manera directa a aspectos regionales, como se suscitó en otros hechos en los que el gobierno está estrechamente relacionado. Prueba de esto es que las diferentes evidencias sobre un resquebrajamiento al interior del MAS, tomaron lugar en diferentes puntos del país (occidente y oriente), en los que estaban involucrados diferentes actores.

Aún quedan algunas tareas pendientes. Se sugiere abordar el tema del comportamiento de los sectores sociales, o bases del MAS, frente a esta problemática de la división, como un actor que deja la dimensión individual y asume una dimensión colectiva. Otro tema que se propone tratar guarda relación con hacer una revisión al papel específico que jugó el bando de la oposición en este fenómeno, aplicando la Teoría del Populismo, desde una relación de contraposición entre oficialismo y opositores (un “nosotros” y un “otros”). También se propone tratar el papel específico que asumió Luis Arce como un quinto actor, el cual debe ser analizado desde una categoría aparte, ya que hay

una ausencia importante de pruebas de división desde un protagonismo individual. Esto se debe a que Arce no es un actor activo en esta problemática, sino que su nombre y presencia es razón para que otros actores le den mayor fuerza a la tesis del fraccionamiento. Finalmente, se propone hacer una investigación a profundidad de la relación de este fenómeno con la aparición de corrientes ideológicas que emergieron en el interior del partido, desde diferentes intereses, personalidades y bloques.

VI. Conclusiones

Según los hallazgos, tras la debida recopilación, es evidente que el MAS está atravesando por una situación que nunca antes experimentó en su historia. Esta situación se erige sobre el hecho de que este partido está en un proceso de diferencias respecto a ciertos asuntos. Cada uno de los protagonistas y sus acciones sumaron, en calidad de sustento, a la tesis de que sí era real una división en el MAS. Sobre el modo de proceder de los actores, estos se sintetizan a continuación. En el caso de David Choquehuanca, este actor asume un discurso desde la base de la “renovación” con el objetivo de observar la continuidad, en términos de tiempos, de ciertos liderazgos para de esta forma realizar ataques en sus declaraciones sin especificar el nombre y apellido. Rolando Cuellar, por su lado, a diferencia de David Choquehuanca, sí logra incluir la identificación, con nombre y apellido, en sus ataques; y por el otro lado, a semejanza de Choquehuanca, también defiende la idea de la “renovación”. Eduardo del Castillo, pese a que no fue un partícipe activo, se convirtió en un motivo más de distanciamiento y diferencias entre dirigentes; al punto de que su modo de proceder en ciertos eventos relacionados al narcotráfico, corrupción o posición frente a los calificados de “golpistas”, fue motivo suficiente para provocar el malestar en otros miembros del instrumento. Al respecto, Del Castillo salió de su posición de disculparse con los afectados y comenzó, de manera indirecta, a también apuntar con sus declaraciones a otros actores, entre los que estaba el exmandatario y sus cercanos. Finalmente, Evo Morales, el cuarto actor analizado, es la figura que carga con la mayor cantidad de polémica por tener algún tipo de vinculación con cada uno de los anteriores actores; es decir, está involucrado en la mayoría de los hechos.

Una vez corroborada esta situación (la división del partido) se procedió a analizar el discurso que se manejó a partir de esas evidencias. A lo largo de las acciones comunicativas empleadas desde la posición de las autoridades del gobierno nacional y la dirigencia del Movimiento Al Socialismo, se halló un modo de proceder al respecto, el cual está dividido en cinco clasificaciones, como comportamientos comunes de este partido. Esta clasificación consiste en el reconocimiento de división y acusación a actores externos de tal situación, no reconocimiento de división, pero aun así se hace presente la acusación a actores externos ajenos al partido, apelar a la historia como un recurso que justifique la división al interior de este instrumento, apuntar a actores dentro del mismo partido como promotores de tal división y promocionar mensajes de unidad.

El recurrir a conceptos y teorías, como el contexto, la construcción de la realidad, el populismo y el análisis discursivo, permitió concretar el objetivo de este trabajo. El resultado de la aplicación de estos en el trabajo es el siguiente: el contexto, que es la situación de ruptura dentro del partido mediante la interacción de sus miembros, debe pasar a través del filtro de la percepción mental del individuo para así poder proceder a la construcción de la realidad, “objetiva” aparentemente. En ese ejercicio de construcción de la realidad, interviene el discurso, como instrumento con el que se pretende modificar la realidad y así imponer otra. Por tal motivo, es menester hacer un análisis de esta acción comunicativa, tomando en cuenta que responde a directrices populistas.

En conclusión, se hace evidente una división en el partido a partir de los discursos de ciertos actores. Esto sale a flote como resultado, principalmente, de discrepancias respecto a determinados asuntos que tienen relación con poner en riesgo la integridad del partido. Ante esta situación de riesgo, los actores involucrados procedieron a aplicar acciones comunicativas (las cuales se dividieron en cinco clasificaciones) para de alguna manera tratar de revertir o negar la problemática de la división. Cabe resaltar que este comportamiento responde a un mecanismo de índole populista, desarrollado sobre una determinada realidad (el cual se limita a las acusaciones de división), que emergió desde un contexto específico.

Referencias

- Aguilar, W. (17 de marzo de 2022). Expulsión de Cuéllar devela esencia autoritaria del MAS y sus líderes. *Los Tiempos*. <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20220317/expulsion-cuellar-devela-esencia-autoritaria-del-mas-sus-lideres>
- Aguilar, W. (27 de junio de 2021). Enterrar el caso fraude electoral, otra meta para implantar el “golpe”. *Los Tiempos*. <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20210627/enterrar-caso-fraude-electoral-otra-meta-implantar-golpe>
- Ala renovadora del MAS pide cambio de al menos ocho ministros vinculados a Evo. (15 de enero de 2022). *Los Tiempos*. <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20220115/ala-renovadora-del-mas-pide-cambio-al-menos-ocho-ministros-vinculados-evo>
- Álvarez Garriga, D. (2012). Estudio sobre la variación perfecto simple y perfecto compuesto en los discursos presidenciales de Evo Morales: marcas del contacto lingüístico. *Cuadernos de la ALFAL*, (4), 30-44.
- Álvarez, G., Álvarez, A., & Facuse, M. (2002). La construcción discursiva de los imaginarios sociales: el caso de la medicina popular chilena. *Onomazein*, 7, 145-160. <https://doi.org/10.7764/onomazein.7.08>

Arequipa, M. (5 de mayo de 2022). No es el masismo, es el evismo. *La Razón*. Recuperado de <https://www.la-razon.com/voces/2022/05/05/no-es-el-masismo-es-el-evismo/>

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Blaikie, N. (2010). *Designing social research*. Polity Press.

Burgardt, A. (2004). *El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales*. Universidad de Buenos Aires.

Choquehuanca critica a “eternos dirigentes”. (21 de mayo de 2022). *Correo del Sur*. https://correodelsur.com/politica/20220523_choquehuanca-critica-a-eternos-dirigentes.html

Choquehuanca llama a la unidad y advierte que “les irá mal” a los que van contra el pueblo. (16 de diciembre de 2022). *Agencia Boliviana de Información*. <https://abi.bo/index.php/noticias/politica/31319-choquehuanca-llama-a-la-unidad-y-advierte-que-les-ira-mal-a-los-que-van-contra-el-pueblo>

Choquehuanca: “Necesitamos promocionar nuevos líderes, tiene que haber una renovación permanente”. (18 de febrero de 2022). *Agencia Boliviana de Información*. <https://abi.bo/index.php/politica/19768-Choquehuanca--%22Necesitamos-promocionar-nuevos-l%C3%ADderes,-tiene-que-haber-una-renovaci%C3%B3n-permanente%E2%80%9D>

Choquehuanca: “Si no eres buen padre, no vas a poder ser buen presidente”. (20 de agosto de 2022). *Página Siete*. <https://www.paginasiete.bo/nacional/choquehuanca-si-no-eres-buen-padre-no-vas-a-poder-ser-buen-presidente-IC3675497>

Choquehuanca: El entorno de Evo Morales no debe volver. (20 de septiembre de 2020). *Urgente.bo*. https://www.urgente.bo/noticia/choquehuanca-el-entorno-de-evo-morales-no-debe-volverelpais/2015/07/22/eps/1437562493_886614.html

Choquehuanca: No quieren que haya nuevos líderes, pero no nos van a detener. (11 de julio de 2022). *Agencia de Noticias Fides*. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/choquehuanca-no-quieren-que-haya-nuevos-lideres-pero-no-nos-van-a-detener-ya-hemos-despertado-416366>

Cocaleros del trópico acusan a Del Castillo de ser “operador de la derecha” y “sometido a la DEA”. (17 de marzo de 2022). *Los Tiempos*. <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20220317/cocaleros-del-tropico-acusan-del-castillo-ser-operador-derecha-sometido-dea>

Congreso campesino del MAS debatirá la expulsión de Romero y Salvatierra. (13 de noviembre de 2020). *Erbol*. <https://erbol.com.bo/nacional/congreso->

campesino-del-mas-debatir%C3%A1-la-expulsi%C3%B3n-de-romero-y-salvatierra

Congreso del MAS debatirá la expulsión de Romero y Salvatierra. (14 de noviembre de 2022). *Red Uno*. <https://www.reduno.com.bo/noticias/congreso-del-mas-debatira-la-expulsion-de-romero-y-salvatierra-2020111418590>

Cuéllar responde a Evo: Los que rechazaron al MAS son los que escaparon a otros países. (22 de mayo de 2022). *Agencia de Noticias Fides*. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/cuellar-responde-a-evo-los-que-rechizaron-al-mas-son-los-que-escaparon-a-otros-paises-415440>

Del Castillo afirma que hay dirigentes y diputados que se “están llenando los bolsillos” con la coca. (16 de marzo de 2022). *Los Tiempos*. <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20220316/del-castillo-afirma-que-hay-dirigentes-diputados-que-se-estan-llenando>

Del Castillo rechaza “enfáticamente” las acusaciones de que la DEA opera en Bolivia. (20 de diciembre de 2022). *Opinión*. <https://www.opinion.com.bo/articulo/pais/castillo-rechaza-enfaticamente-acusaciones-que-dea-opera-bolivia/20221220200950891471.html>

Del Castillo responde a Evo que “no existe ninguna coordinación con la DEA”. (11 de abril de 2022). *Los Tiempos*. <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20220411/del-castillo-responde-evo-que-no-existe-ninguna-coordinacion-dea>

Del Castillo responde a Evo: “Somos un Gobierno que no está gobernando para un partido político”. (8 de septiembre de 2022). *El Deber*. https://eldeber.com.bo/pais/del-castillo-responde-a-evo-somos-un-gobierno-que-no-esta-gobernando-para-un-partido-politico_292210

Del Castillo: “Evo Morales tiene un cáncer y es su exgabinete”. (10 de septiembre de 2022). *El Deber*. https://eldeber.com.bo/pais/del-castillo-evo-morales-tiene-un-cancer-y-es-su-exgabinete_292527

Del Castillo: “No podemos renunciar a un cargo que nos ha confiado nuestro presidente”. (31 de marzo de 2022). *El Deber*. https://eldeber.com.bo/pais/del-castillo-no-podemos-renunciar-a-un-cargo-que-nos-ha-confiado-nuestro-presidente_272885

Diputado Cuéllar anuncia proceso penal contra Romero por liderar organización criminal “Ojitos de guapurú”. (13 de diciembre de 2022) *Página Siete*. <https://www.paginasiete.bo/nacional/diputado-cuellar-anuncia-proceso-penal-contra-romero-por-liderar-organizacion-criminal-ojitos-de-guapurú-HB5636854>

Diputado Cuéllar pidió la renovación de la dirección del MAS, incluido el cambio de Evo. (24 de marzo de 2021). *Agencia de Noticias Fides*. <https://www.noticiasfides.com>

com/nacional/politica/diputado-cuellar-pidio-la-renovacion-de-la-direccion-del-mas-incluido-el-cambio-de-evo-408854

Diputado Cuéllar revela carta en que supuestamente el MAS agradece a un ‘narco’ por aportes económicos. (29 de junio de 2022). *Erbol*. <https://erbol.com.bo/nacional/diputado-cu%C3%A9llar-revela-carta-en-que-supuestamente-el-mas-agradece-un-%E2%80%98narco%E2%80%99-por-aportes>

Diputado del MAS ve una “dictadura interna” en su partido y con una dirigencia obsoleta. (22 de febrero de 2022). *Correo del Sur*. https://correodelsur.com/politica/20220222_diputado-del-mas-ve-una-dictadura-interna-en-su-partido-y-con-una-dirigencia-obsoleta.html

El Movimiento Al Socialismo festeja 27 años en medio de cuatro fisuras. (27 de marzo de 2022). *Los Tiempos*, <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20220327/movimiento-al-socialismo-festeja-27-anos-medio-cuatro-fisuras>

Evo a Del Castillo: por favor ministro devuélvame mi celular, no vas a encontrar nada. (26 de diciembre de 2022). *Agencia de Noticias Fides*. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/-34por-favor-ministro-de-gobierno-devuelvame-mi-celular-no-vas-a-encontrar-nada-34-le-dice-evo-a-del-castillo-419814>

Evo critica la gestión económica del Gobierno de Arce y lo acusa de impulsar la división del MAS. (26 de diciembre de 2022). *Agencia de Noticias Fides*. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/-evo-critica-la-gestion-economica-del-gobierno-de-arce-y-lo-acusa-de-impulsar-la-division-del-mas-419818>

Evo dice que legisladores “renovadores” son “traidores” del MAS. (17 de noviembre de 2022). *Los Tiempos*. <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20221117/evo-dice-que-legisladores-renovadores-son-traidores-del-mas>

Evo Morales acusa al Ministerio de Gobierno de replicar un programa de Usaid. (19 de mayo de 2022). *La Razón*. <https://www.la-razon.com/nacional/2022/05/19/evo-morales-acusa-al-ministerio-de-gobierno-de-replicar-un-programa-de-usaid/>

Evo Morales dice que se siente perseguido y recomienda cuidarse del Ministerio de Gobierno. (11 de abril de 2022). *El Potosí*. https://elpotosi.net/nacional/20220411_evo-morales-dice-que-se-siente-perseguido-y-recomienda-cuidarse-del-ministerio-de-gobierno.html

Evo niega roscas en el MAS y si habría dice que Lucho y David serían los primeros rosqueros. (20 de julio de 2022). *Agencia de Noticias Fides*. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/evo-niega-roscas-en-el-mas-y-si-habria-dice-que-lucho-y-david-serian-los-primeros-rosqueros-416553>

- Evo vuelve a atacar al ministro de Gobierno, ¿quién lo asesora, USAID o la DEA? (19 de mayo de 2022). *Agencia de Noticias Fides*. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/evo-vuelve-a-atacar-al-ministro-de-gobierno-quien-lo-asesora-usaid-o-la-dea--415388>
- Evo: El robo de mi celular ocurrió en un acto con la presencia del ministro de Gobierno. (29 de agosto de 2022). *Página Siete*. <https://www.paginasiete.bo/nacional/evo-el-robo-de-mi-celular-ocurrio-en-un-acto-con-la-presencia-del-ministro-de-gobierno-CH3845613>
- Fuente, Manuel de la (2017). Discurso y realidad bajo Evo Morales. En *Congreso El Extractivismo en América Latina: Dimensiones Económicas, Sociales, Políticas y Culturales*, pp. 40-57.
- Heredia, E. A. (2016). La Teoría del discurso de Laclau y su aplicación al significante “la paz”. *Analecta política*, 6(11), 283-303. <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v6n11.a04>
- Hovland, C. (1954). Effects of the mass media of communication. *Handbook of social psychology*, 2(3), 1062-1103. <https://eric.ed.gov/?id=ED033569>
- Jefe antidroga sospecha que denuncia de Evo tiene “otro tinte y otro tipo de intereses”. (4 de abril de 2022). *Agencia de Noticias Fides*. <https://www.noticiasfides.com/nacional/seguridad/jefe-antidroga-sospecha-que-denuncia-de-morales-tiene-34otro-tinte-y-otro-tipo-de-intereses-34-414613>
- Komadina Rimassa, J. (2008). La estrategia simbólica del Movimiento al Socialismo. *Tinkazos*, 11(23-24), 183-196.
- Laclau, E. (2012). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Loayza, R. & Peres Cajias, G. (2016). *Repensando la investigación en Ciencia Sociales; Guía de trabajos de grado para comunicadores sociales*. Universidad Católica Boliviana “San Pablo”.
- Louche, L. (1952). *El Diario de Goebbels*. La Esfera de los Libros.
- Mena, M. (25 de abril de 2021). Amenazas y castigos acallan a disidentes del MAS en el Chapare. *Página Siete*. <https://www.paginasiete.bo/nacional/amenazas-y-castigos-acallan-a-disidentes-del-mas-en-el-chapare-PIPS292926>
- Mendoza, K. (29 de diciembre de 2022). El MAS enfrenta dura división en cada sector. El Deber. Recuperado de https://eldeber.com.bo/pais/el-mas-enfrenta-dura-division-en-cada-sector_309139
- Ministro Del Castillo niega haber buscado una reunión privada con Evo Morales. (5 de septiembre de 2022). *El Deber*. https://eldeber.com.bo/pais/ministro-del-castillo-niega-haber-buscado-una-reunion-privada-con-evo-morales_291817

- Molina, F. (2021). Luis Arce y el MAS: gobierno sin hegemonía. Nueva Sociedad.
- Molina, F. (26 de junio de 2022). El MAS ya no baila sólo al ritmo de EVO. La Razón. Recuperado de <https://www.la-razon.com/politico/2022/06/26/el-mas-ya-no-baila-solo-al-ritmo-de-evo/>
- Molina, F. (2022). El MAS boliviano ya no baila solo al ritmo de Evo. Nueva Sociedad, (299), 93-104.
- Morales pone en duda asistencia a la reunión del Pacto de Unidad y dice que no fue invitado. (17 de abril de 2022). *Los Tiempos*. <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20220417/morales-pone-duda-asistencia-reunion-del-pacto-unidad-dice-que-no-fue>
- Ocho hechos marcan ruptura en el MAS y ven riesgo de implosión. (12 de septiembre de 2022). *Los Tiempos*. <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20220912/ocho-hechos-marcan-ruptura-mas-ven-riesgo-implosion>
- Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. OPR-Digital.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Dunod.
- Peres, N. y Velasco A. (13 de julio de 2022). Bolivia: ¿qué está pasando con el Movimiento al Socialismo?. *El País*. Recuperado de <https://agendapublica.elpais.com/noticia/18127/bolivia-qu-esta-pasando-con-movimiento-al-socialismo>
- Ponce y Cuéllar piden citar a Evo por “narcoaudios” y que entregue su celular. (7 de abril de 2022). *Correo del Sur*. https://correodelsur.com/seguridad/20220407_ponce-y-cuellar-piden-citar-a-evo-por-narcoaudios-y-que-entregue-su-celular.html
- Se agudiza la división del MAS: Diputados se van a los puños en edificio legislativo. (9 de noviembre de 2022). *Correo del Sur*. https://correodelsur.com/politica/20221109_se-agudiza-la-division-del-mas-diputados-se-van-a-los-punos-en-edificio-legislativo.html
- Tildan a Evo de dictador y lo acusan de eliminar la Escuela de Líderes para evitar renovación. (16 de marzo de 2022). Agencia de Noticias Fides. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/en-el-mas-acusan-a-evo-de-dictador-y-de-eliminar-escuela-de-lideres-por-miedo-a-renovacion-414297>
- Torrice, E. (27 de junio de 2022). El MAS y su camino a la división. Agencia de Noticias Fides. <https://www.noticiasfides.com/opinion>
- Torrice, E. (2021). La construcción de identidades políticas en el discurso de Evo Morales (2006-2016). *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (30), 9-28.

- Ulloa, C. (2022). Chávez, Correa, Morales: discurso y poder. Universidad de las Américas Ecuador.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-82. <http://discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>
- Van Dijk, T., & Mendizábal, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Editorial Abya Yala.
- Verón, E. (1987). *La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política*. Hachette.
- Villalba, G. (19 de junio de 2022). La dictadura mediática y su bandera de 'división'. La Razón. Recuperado de <https://www.la-razon.com/politico/2022/06/19/la-dictadura-mediatica-y-su-bandera-de-division/>
- Watzlawick, P. (2011). *¿Es real la realidad?: confusión, desinformación, comunicación*. Herder.
- Weber, M. (1990). *Ensayo sobre metodología sociológica*. Amorrortu.
- Worsley, P. (1970). *El concepto de populismo. Populismo: Sus significados y características nacionales*. Amorrortu.
- Zacarías Maquera y Eva Copa enfrentan a las organizaciones sociales afines al MAS. (29 de diciembre de 2020). *El Alto Digital*. <https://www.elaltdigital.com/zacarias-maquera-y-eva-copa-enfrentan-a-las-organizaciones-sociales-afines-al-mas>
- Zuazo, M. (2010). Los movimientos sociales en el poder. *Revista Nueva Sociedad*, 227, 120-135. <https://nuso.org/articulo/los-movimientos-sociales-en-el-poder-el-gobierno-del-mas-en-bolivia/>

Nota: Declaro que no tengo ningún conflicto de intereses en relación con la elaboración de este artículo.

Entramado de textualidades: Catalina de Erauso, personaje de la literatura modernista boliviana

Woven of textualities: Catalina de Erauso, a Bolivian Modernist Literature character

Mary Carmen Molina Ergueta¹

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2023

Fecha de aprobación: 21 de mayo de 2023

Resumen: El artículo busca ser una puerta de entrada a la obra del escritor boliviano Alberto de Villegas y a las estrategias con las que su libro *Sombras de mujeres* se inserta en la tradición literaria del modernismo y configura diferentes representaciones de lo femenino, tomando como caso el relato sobre Catalina de Erauso, personaje enigmático en la historia colonial y moderna de América y Europa. El artículo aborda las formas en las que, en el relato, el autor/narrador se vincula con una tradición de escritores y sistemas de representaciones que van desde el barroco hasta el género de la tradición en la América decimonónica.

Palabras clave: Literatura boliviana, modernismo hispanoamericano, Alberto de Villegas, Catalina de Erauso, representaciones, mujeres

Abstract: The article seeks to be a gateway to the literature of Bolivian writer Alberto de Villegas and the strategies he used to insert his book *Sombras de mujeres* into the literary tradition of Modernism through different representations of the feminine. To explore this, the research takes the short tale about Catalina de Erauso, an enigmatic character in the colonial and modern history of America and Europe. The article focuses on the ways in which the author/narrator is linked to a tradition of writers and systems of representations that goes from the Baroque to the genre of tradition in nineteenth-century America.

Keywords: Bolivian literature, Hispanoamerican Modernism, Alberto de Villegas, Catalina de Erauso, representations, women

¹ Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia. Correo electrónico: mcmolinaergueta@gmail.com - ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6483-6355>

A través del brillo de sus ojos oscuros, en el perfume de sus cabellos negrísimos, en sus pies breves y en sus manos finas y ágiles, nadie, ni aventureros ni timadores, ni frailes ni capitanes, ni dueñas ni doncellas, adivinan bajo el manto español el cuerpo de aquella mujer que se llamó doña Catalina de Erauso.

Alberto de Villegas

I. Introducción

La configuración, circulación y legitimación del discurso de la historia es un ejercicio de poder que modela el espacio público y el entramado cultural de las sociedades. En el campo de la historia de la literatura, este ejercicio tensiona luces y sombras, marca acentos y revela omisiones, y todo ello construye las heterogéneas capas de los paisajes y caminos, las influencias y los quiebres que hacen andar los lenguajes como maquinarias en continuo diálogo con el pasado. En el caso de los estudios sobre literatura boliviana, Prada (2021) destaca una tendencia actual que deja ver una búsqueda por construir la contemporaneidad —tal como la entiende Agamben (2008): una no coincidencia con el presente, una distancia que otorga la capacidad de percibir y aferrar mejor el propio tiempo, del que no se puede huir— a partir del rescate y la re-edición de escritores y de obras del siglo XIX y principios del XX (p. 549). Es en este periodo de modernización desigual y no-institucionalizada en América Latina (Ramos, 2009, p. 54) cuando surge el modernismo literario en Bolivia, hoy un espacio todavía en las sombras, poroso y disímil, que durante el siglo XX tuvo como casi única fuente de luz la obra y el nombre de Ricardo Jaimes Freyre. Lo cierto es que, aunque la preocupación por el modernismo hispanoamericano en la historia literaria no es reciente, desde fines del siglo pasado se despliega un proceso de revisión de los criterios con que tradicionalmente este fenómeno fue abordado (Osorio Tejada como se citó en Ojeda, 2004, p. 82). Producto de ello, en el campo boliviano, se han venido dando “rescates” de autores y obras de este periodo, guiados por el objetivo de “revisar los entrepliegues del discurso manifiesto acerca del modernismo y encontrar en los llamados textos ‘menores’ las convenciones dominantes, tanto del pasado en el que fueron escritos, como en este presente de lector” (Rotker, 1992, p. 21). En esta revisión, la atención a la crónica y a otros textos de compleja o heterogénea adscripción genérica que revelan la multiplicidad de la “práctica cultural” literaria (p. 20) ha tenido en Bolivia rescates interesantes que han ampliado las perspectivas acerca del fenómeno del modernismo, cuestionando los criterios de configuración del discurso de la historia de la literatura boliviana, en el que la crítica “‘encendida’ por los altos sentidos patrióticos”, preocupada por la nacionalización de las representaciones y la homologación de las diferencias después de la Guerra del Chaco (Wiethüchter, 2003, p. 68), dejó de lado y echó al olvidadero aquello que no le era útil para sus pretensiones.

Uno de estos objetos incómodos para la historia oficial de la literatura boliviana y que, en las últimas tres décadas, ha sido abordado por investigadoras e investigadores es la literatura del escritor paceño Alberto de Villegas. Modernista tardío, diplomático

en Francia y Bélgica, arqueólogo amateur y héroe del Chaco, fue una figura extraña en la élite cultural paceña de las décadas de 1920 y 1930. Se cuentan con los dedos de una mano las aproximaciones críticas a su obra y su personalidad durante el siglo XX —escritas por Roberto Prudencio (1936, 1970) o Alberto Crespo (1986, 1989), entre pocos otros. Fue en *Hacia una historia crítica de la literatura en Bolivia*, proyecto coordinado por Blanca Wiethüchter y Alba María Paz Soldán (2002) que aparece no solo un nuevo abordaje al autor —escrito por Omar Rocha—, sino que se da la incorporación del proyecto literario del autor a una novedosa reconfiguración de las insistencias, los temas y los lenguajes de la literatura en Bolivia a principios del siglo XX. Una década más tarde, en 2013, el grupo de investigación “Prosa boliviana”, de la carrera de Literatura, de la Universidad Mayor de San Andrés, edita el volumen *Alberto de Villegas. Ensayos y antología*. El equipo editorial, compuesto por Pedro Brusiloff, Ana Rebeca Prada, Omar Rocha y Freddy Vargas (2013) explicita, en su contratapa, sus intenciones con el rescate: que este “retorne al escritor al lugar que merece en nuestras letras y lo integre plenamente al estudio de los intelectuales bolivianos de principios del siglo XX, época y espacio al que distinguidamente pertenece”. En 2018, aparece la reedición de *Sombras de mujeres*, el último libro que publicó en vida De Villegas y que no había sido incorporado en la publicación del grupo “Prosa boliviana”. En la obra integral del escritor, es justamente este libro el que, como diríamos en charla amena, “se cae” de tan modernista.

Publicado inicialmente en 1929, *Sombras de mujeres* es una obra a medio camino entre la crónica y la biografía. Se trata de un volumen de relatos que congrega las historias de las vidas y las muertes de mujeres vinculadas, desde uno u otro lado del Atlántico, a la cultura occidental y a Europa entre los siglos XVII y las primeras décadas del siglo XX. Aunque el periodo más importante del libro sea el que va desde la segunda mitad del siglo XIX hasta principios del XX, la época y la huella colonial se recogen a través de las historias de mujeres americanas, criollas y españolas, que vivieron entre los siglos XVII y XVIII, pero cuya memoria despertó y persistió en la cultura decimonónica y la modernidad del *fin-de-siècle*. Santas, escritoras, artistas, aventureras y monarcas, lo que articula la galería de perfiles femeninos de Alberto de Villegas es el signo excesivo y trágico del destino de estas mujeres, su belleza y extravagancia, la voluptuosidad de los sucesos de su vida. En este compendio de imágenes, De Villegas dedica un capítulo a un personaje enigmático para la historia, la literatura y otros campos de conocimiento, como los estudios de género y sexualidad: Catalina de Erauso y Pérez Galarraga, también conocida como la monja alférez, uno de los perfiles más intrigantes de la historia colonial y moderna en América y Europa. Nació en San Sebastián, España, en 1592, y llegó a América a principios del siglo XVII. Lo hizo en un atavío masculino, que adoptó después de huir del convento y que no dejó hasta el final de sus días. Fue soldado y funcionario de la corona española, trabajó para comerciantes y vivió como un truhán, fuera de la ley. Tuvo una vida errante, marcada por su carácter violento e irascible, y recorrió distintos espacios del Nuevo Mundo;

pasó por La Paz. Existen algunas versiones —ninguna completamente comprobada— sobre su muerte, que habría acaecido en Nueva España hacia 1650. Sus correrías y aventuras quedaron plasmadas en la *Historia de la Monja Alférez, Catalina de Erauso, escrita por ella misma*, publicada en 1829, pero escrita dos siglos antes, en 1625. Junto al periplo de los manuscritos y las ediciones de esta atribuida autobiografía —cuyo propósito principal fue el pedimento del personaje, ante la corona y la Iglesia, de una recompensa por su actuación como soldado en el Nuevo Mundo, así como de una licencia para permanecer en hábito de hombre—, emergió ella como personaje de la ficción literaria y, de manera amplia, social. Porque la historia de Erauso es “también la historia de las distintas versiones de su vida” (Castro Morales, 2000, p. 228), en el siglo XIX, a la luz de la edición de su atribuida autobiografía, la monja alférez fue abordada como una curiosidad y una celebridad: así la consideró Laure Junot, la Duquesa de Abrantes, en *Les femmes célèbres de tous les pays* (1834) o, más tarde, en 1872, el tradicionista peruano Ricardo Palma (1894/1872). A mediados del XIX, Thomas de Quincey escribió la novela por entregas *The Spanish Military Nun* (1909/1847) que, con el relato “La Monja Alférez” del colombiano Camilo S. Delgado, de fines del XIX (1979) y el texto de De Villegas comparten la suerte de reivindicación de la feminidad del personaje. En Bolivia, la fama de Catalina llega con el libro de Villegas y, poco después de él, retomaría la ficción el tradicionista y periodista paceño Ismael Sotomayor, en dos textos —“Catalina de Erauso y Villegas” (1951) y “Catalina de Erauso y su novelesca vinculación con Nueva Toledo” (1957). Los gestos de recuperación del carácter femenino y rescate del olvidadero de este personaje articulan la lectura de Mónica Navia en “Retratos de la Monja Alférez Catalina de Erauso” (2016), artículo en el que se estudia el retrato literario de De Villegas en *Sombras de mujeres* y cuyos objetivos dialogan con los que alientan el presente texto.

Este artículo es una adaptación de un capítulo de la tesis *Escrituras y representaciones de lo femenino en Sombras de mujeres de Alberto de Villegas*, producto de una investigación realizada entre 2016 y 2022 para obtener el título de Maestría en Literatura Boliviana y Latinoamericana de la Universidad Mayor de San Andrés (Molina, 2022). El objetivo de la tesis fue realizar un análisis detallado sobre las estrategias de narración biográfica y representación que emplea De Villegas en su obra. En la mayor parte de sus capítulos, la tesis propone lecturas acerca de la representación literaria configurada por el escritor boliviano para cada personaje, en articulación con la presentación y el análisis de las biografías y los contextos de las mujeres, además de señalar e interpretar las relaciones de los textos de Alberto de Villegas con otros textos e imágenes sobre las mujeres retratadas, escritos, producidos o circulados en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. El análisis organiza el corpus de textos y personajes en tres conjuntos o campos de disputa de sentidos, que marcan algunas de las problemáticas más relevantes en el enfoque narrativo y la representación de las mujeres: 1) santidad y espiritualidad religiosa; 2) cultura y arte; y 3) fama y poder. El personaje de Catalina de Erauso es abordado al interior del tercer campo, aunque

sus vinculaciones con el primero y el segundo, como en el caso de las otras mujeres retratadas, contribuyen a la configuración del perfil biográfico. En coherencia con la propuesta de la tesis y la búsqueda de aportar desde la investigación y el rescate a la reconfiguración de los discursos sobre la literatura boliviana, el presente artículo busca ser una puerta de entrada a la obra de Alberto de Villegas y a las estrategias con las que su libro *Sombras de mujeres* se inserta en la tradición literaria del modernismo y configura diferentes representaciones de lo femenino, tomando como caso el relato sobre Catalina de Erauso. Partimos de una pregunta central: ¿Cómo en su relato sobre este personaje, el autor/narrador de *Sombras de mujeres* se vincula con una tradición de escritores y sistemas de representaciones que van desde el barroco hasta el género de la tradición en la América decimonónica? En la primera parte del desarrollo, el texto tratará a Catalina de Erauso como personaje barroco que, en tanto tal, es un caso posible en el sistema expresivo del periodo a través de dos narrativas: la mujer vestida de hombre como estrategia política en la historia europea desde la Edad Media y la mujer vestida de hombre como un tópico del teatro áureo español. En la segunda parte del desarrollo, se enfoca en la impronta americana decimonónica que porta el personaje de De Villegas, realizando un análisis de las modalidades de uso, adaptación y apropiación de los textos de la autobiografía de Erauso para la composición de la Monja Alférez de *Sombras de mujeres*, estrategias que se emparentan con las utilizadas por el peruano Ricardo Palma en la tradición “A Iglesia me llamo”, sobre Catalina de Erauso en el Perú.

II. Estado del arte y marco teórico

La investigación desarrollada para el análisis del relato “El alférez doña Catalina de Erauso” en el libro *Sombras de mujeres* de Alberto de Villegas se enfocó en identificar los motivos principales de la representación del personaje y la narración de algunos episodios de su vida, prestando atención a las huellas de otras representaciones de Erauso en la literatura y la historia modernas. Desde el barroco y el teatro áureo español hasta el medievalismo y el simbolismo, desde el periplo de manuscritos de la autobiografía de Erauso y documentos vinculados con su identidad hasta la prensa del siglo XIX y la tradición, las diferentes imágenes que componen el conjunto de representaciones de las que bebe De Villegas para confeccionar su propia Monja Alférez reafirman la multiplicidad del personaje y contribuyen a afirmarlo como un dispositivo para, por un lado, vincular dialogantes o disímiles tradiciones, corrientes y búsquedas literarias y culturales; y, por otro, revolver los alcances de la referencia histórica documental con los que trabaja el autor boliviano para escribir su relato.

Para el caso de Erauso en tanto personaje barroco y personaje de tradición decimonónica —los dos perfiles que se abordarán con detenimiento en este texto— se partió con la reconstrucción del periplo textual detrás del atribuido texto autobiográfico publicado en 1829. Los datos recogidos de esa edición, realizada

por Joaquín María de Ferrer, así como los estudios de Esteban (2002), Segas (2015) y Andrés (2015), demuestran la compleja articulación entre las incertidumbres que rodean al manuscrito original de 1625 y sus copias, la falta de claridad sobre algunos datos básicos de identidad de Erauso (por ejemplo, su fecha de nacimiento o las circunstancias en las que murió) y la tensión entre veracidad-verosimilitud que atraviesa al relato de sus aventuras. El estudio de la raíz barroca de Catalina de Erauso implica considerarlo no como un personaje, sino como una *enunciación* de lo barroco, es decir, actualización concreta de una noción común y virtual en un campo de posibilidades dado (Ruiz, 2013). La Monja Alférez de Alberto de Villegas acaece en un régimen de visibilidad y la estrategia de *pliegue-despliegue-repliegue* está anclada en la insistencia del narrador en mostrar el secreto del personaje. Esto pone en obra el motivo barroco de la máscara y la simulación. Siguiendo a Deleuze (1989),

El Barroco no remite a una esencia, sino más bien a una función operatoria, a un rasgo. No cesa de hacer pliegues. No inventa la cosa: ya había todos los pliegues procedentes de Oriente, los pliegues griegos, romanos, románicos, góticos, clásicos... Pero él curva y recurva los pliegues, los lleva al infinito, pliegue sobre pliegue, pliegue según pliegue. El rasgo del Barroco es el pliegue que va al infinito (p. 11).

La aparición de la primera edición de la autobiografía de Erauso en el siglo XIX arrastra consigo esta apertura a la posibilidad dada por la comunidad nacional del barroco, convirtiéndola en una curiosidad alentada tanto por las perspectivas moralizantes del editor Ferrer como por la circulación de retratos visuales y textuales en las publicaciones itinerantes que comenzaban a modelar la sensibilidad moderna europea y también americana. La obra editada por Ferrer levantó polémica y eso pudo notarse, por ejemplo, en la inclusión de Erauso en el *Observatorio pintoresco*, revista de romanticismo didáctico de instrucción de 1837, y puede vincularse con el “*goût de Moyen Âge*” del romanticismo francés en el contexto de la estetización del cristianismo (Narr, 2015) y, en el campo americano, por una nostalgia colonial que en nuestro romanticismo decidió volver la mirada hacia “personalidades singulares, [...] aventureros y truhanes de toda laya, [...] vidas apasionadas y tumultuosas” (Carilla, 1958, p. 51).

Por otra parte, la revisión de estudios sobre el personaje y el análisis de sus distintas representaciones a manos de quienes la reescribieron en casi siglo y medio, desde finales del siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XX, implicó una investigación sobre las fuentes históricas documentales de las que De Villegas habría echado mano para su relato. En este punto, la investigación buscó complejizar el punto de vista del historiador Alberto Crespo (1989), para quien el autor paceño no realizó una pesquisa histórica sobre Erauso cuando decidió escribir sobre ella (p. 199). Como se verá en la segunda parte del desarrollo de este artículo, los anacronismos o “equivocaciones” del escritor sobre algunas referencias concretas de la vida de la Monja Alférez y su paso por territorio americano —particularmente, la ciudad de La Paz— responden a inquietudes

y búsquedas literarias que trabajan lúdicamente con la historia, sin considerarla un corsé de datos, fechas y nombres, activando el imaginario cultural y la memoria como una estrategia de apropiación en el contexto de la experiencia de la modernidad a través de la literatura.

Recogiendo lo dicho, es necesario afirmar explícitamente que *Sombras de mujeres* es un libro de gestado a través del diálogo. En este volumen, así como en toda la obra de Alberto de Villegas, las voces del pasado convocan y promueven la configuración de una mirada que restituya sus formas, sus tiempos y espacios, sus sujetos y dinámicas. Esta mirada es nostálgica y se fascina con las estelas de lo perdido u olvidado desde un presente que no por esta vocación por dialogar con las sombras del pasado deja de ser experimentado y encarnado. En la literatura de este escritor toman cuerpo contradicciones y tensiones de una visión problematizada del mundo relacionada con la experiencia del tiempo (Rocha, 2013). Esta experiencia escindida da cuenta de la contemporaneidad de la mirada del autor y el narrador de *Sombras de mujeres*. Según Agamben (2008), el sujeto contemporáneo no coincide perfectamente con su tiempo y sus pretensiones, pero este desvío es el que le permite percibir más que otros su tiempo (p. 1). Siguiendo esta idea, el gesto de inactualidad del autor/narrador boliviano le permite mirar y experimentar su época mediante un doble movimiento de adhesión y distancia. El autor-narrador es contemporáneo en cuanto percibe la oscuridad de su tiempo como algo que lo concierne e interpela: contemporáneo es quien “recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo (...) una luz que, directa, versándonos, se aleja infinitamente de nosotros” (p. 4).

Engarzado a este concepto de Agamben sobre el ser contemporáneo, nos es útil una herramienta de la semiología literaria, ampliamente abordado por la teoría y la crítica: la intertextualidad. *Sombras de mujeres* es un libro de citas —marcadas o no, *in extenso* o solo sugeridas—, mediante las cuales el autor/narrador busca filiarse a diversas tradiciones literarias, legitimarse como escritor y vincular su obra con la de otros. Si, con Curtius (1995), comprendemos que “[p]ara la literatura, todo pasado es presente o puede hacerse presente (...) El ‘presente intemporal’, rasgo constitutivo de la literatura, implica que la literatura del pasado puede actuar siempre en la literatura de cualquier presente” (p. 33), en la obra de De Villegas la activación de las voces y las imágenes del pasado a través de la absorción y apropiación del discurso literario ajeno anterior se plantea como un carácter de la textualidad y literariedad del lenguaje poético. Para Kristeva (1997), la intertextualidad significa que todo texto “se construye como un mosaico de citas (...), es absorción y transformación de otro texto” (p. 3). Genette (1989), quien retoma el concepto de Kristeva y lo inserta como una forma de la transtextualidad, considera a esta como la trascendencia de los textos, las formas que, de manera manifiesta o secreta, dan cuenta del diálogo tácito o explícito entre un texto y otros anteriores (pp. 9-10). Como en todo el volumen *Sombras de mujeres*, en el relato sobre la Monja Alférez, mediante diversos procesos compositivos, el autor/narrador

injerta en su escritura otras textualidades, tradiciones o sistemas de representación: desde la atribuida autobiografía del personaje, pasando por el contexto del barroco que acoge la emergencia de Catalina de Erauso, hasta estrategias y textualidades más cercanas, propias de la transición del romanticismo en América en el siglo XIX.

III. Metodología

Tomando dos vías de entrada o espacios textuales en el relato de Alberto de Villegas sobre Catalina de Erauso, la metodología de lectura del discurso que propone este artículo trabaja sobre la base del concepto de intertextualidad. Este, en la clásica propuesta de Kristeva (1997), parte del dialogismo bajtiniano, que designa a la escritura “como subjetividad y comunicatividad o, mejor dicho, como intertextualidad”, lo que da paso a la noción de ambivalencia de la escritura (p. 5). Este término refiere la inserción de la historia (la sociedad) en el texto, y del texto en la historia y considera a la escritura como lectura del corpus literario anterior, “el texto como absorción de y réplica a otro texto” (p. 6). Genette (1989) aclara que la relación de co-presencia entre dos o más textos adquiere diferentes formas: desde la cita —como la más explícita—, hasta la alusión —la menos literal (p. 10)—. Estas formas de la intertextualidad se traducen en marcas más o menos perceptibles en las unidades del discurso y las estrategias de representación y composición narrativa del conjunto de los textos de *Sombras de mujeres* y, como se verá en el siguiente apartado, del relato “El alferez doña Catalina Erauso”.

El rastreo de estas huellas intertextuales implicó un trabajo de búsqueda de aquellas fuentes textuales que absorbe la escritura del autor boliviano y una descripción de las formas de uso de estas fuentes. Este conjunto de *otras* textualidades cruza los campos de la literatura y la historia, siendo esta un contenido de consumo cultural que funge como herramienta de legitimación y verosimilitud de la narración, útil incluso más allá de la veracidad requerida por el discurso histórico. En este artículo, a manera de ejemplificar los procesos intertextuales del relato, se analizarán las vinculaciones del relato de De Villegas con el motivo literario y el caso histórico de las mujeres disfrazadas de hombres entre los siglos XVII y XVIII en Europa y España, y con las estrategias discursivas del género de la tradición, en un texto sobre la monja alferez escrito por el peruano Ricardo Palma.

IV. Resultados

IV.1. Un libro y un escritor olvidados

La trascendencia de *Sombras de mujeres* corrió una suerte parecida a la de sus protagonistas. Ellas, como el libro y su autor, han sido mayormente olvidadas y su fama se ha perdido entre las páginas de la historia, al fondo de las vitrinas de curiosidades, entre las imágenes de los catálogos de mujeres y destinos contrastantes por su dolor y

sus ambiciones. Sin embargo, durante las últimas décadas, el perfil del escritor Alberto de Villegas y su obra han comenzado a ser objeto de investigaciones más profundas. En esta línea, cabe dedicar una brevísima noticia biográfica del autor antes de abordar uno de sus textos en este artículo.

Alberto de Villegas Pérez nació en La Paz 1897, en el seno de una familia privilegiada —fue hijo de Carlos de Villegas, concejal municipal en la década de 1910 y fundador y director del Hogar de Villegas, creado en 1914 y en funcionamiento hasta la actualidad—. Estudió Derecho en la Universidad Mayor de San Andrés. Comenzó su carrera diplomática en 1920, como segundo secretario *ad-honorem* de la legación boliviana ante la Santa Sede, establecida en París. A inicios de los veinte, aparecen sus primeras publicaciones literarias, en las revistas paceñas *La Ilustración* y *Motivos*, y en 1925 publica su primer libro, *La campana de plata. Interpretación mística de Potosí*. En 1926 y 1927 fue Secretario de la misión diplomática boliviana en Bruselas, Bélgica. Al comenzar esta etapa, su esposa, Sofía Flores, con quien se casó en 1925, murió en París después de dar a luz a una niña, que le sobrevivió un par de meses. A su retorno a Bolivia, De Villegas publica *Memorias del Mala-Bar* (1928) y *Sombras de mujeres* (1929). Entre fines de 1920 y los primeros años de 1930, De Villegas profundizó en sus estudios y trabajos vinculados con la arqueología. Fue director del Museo Nacional Tiahuanacu —hoy, Museo Nacional de Arqueología—, uno de los fundadores de la Sociedad Arqueológica de Bolivia (1930), gestor de la Semana Indianista de Bolivia (1931) —un evento organizado por la Asociación Amigos de la Ciudad, que incluyó conferencia y exposiciones alrededor de lo indígena— y delegado del Estado para la Misión Bennett Phillips del Museo Nacional de Historia Natural de Nueva York, que realizó excavaciones en las ruinas de Tiwanaku en 1932. Luego de esta expedición, en la que se descubrió el monolito Bennett, junto con el ingeniero y arqueólogo Arturo Posnansky, el escritor impulsó el proyecto de excavación de la estela y su emplazamiento en la ciudad de La Paz. A fines de 1933 o principios de 1934, De Villegas se enlistó como soldado y partió a la Guerra del Chaco. Murió en Cucurenda, el 10 de noviembre de 1934. En el Chaco, escribió la novela *Gualamba*, publicada póstumamente en 1936.

La obra de Alberto de Villegas y, en particular, *Sombras de mujeres*, hunden la mirada y la pluma en la experiencia contradictoria de la modernidad a través de la experiencia concreta —desde Bolivia hacia afuera— de la literatura y el fenómeno del modernismo, los escritores modernistas, sus dinámicas y sus ambiciones. Para De Villegas, las mujeres se encuentran al centro de este fenómeno, ya que su participación en lo moderno “no deja inalterada ni la categoría de feminidad ni la de modernidad” (Felski, como se citó en Kirkpatrick, 2003, p. 23). El autor se sitúa entre el control de las imágenes de lo femenino que circulan en su linaje y la representación de la contrastante libertad de las mujeres protagonistas dentro de un sistema social que las restringe. Ello potencia este libro como una ventana no solo hacia un agitado periodo para las reconfiguraciones de la agencia y la autonomía de las mujeres (fines del siglo XIX y principios del XX),

sino hacia las transformaciones que este periodo implicó para las maneras como las mujeres son representadas en la sociedad y los diversos medios y soportes artísticos, de comunicación y legitimación social que sostienen y circulan estas imágenes.

IV.2. Catalina de Erauso, personaje barroco

La autobiografía de Catalina Erauso, hipotexto del relato del modernista boliviano, gira alrededor del sorprendente caso que fue su vida misma. “Conversión cosmética de mujer en hombre, fascinación por la máscara, el camuflaje, por desaparecer de un mundo para aparecer en otro, simulacro de una forma y un modelo que oculta al verdadero sujeto”, en un texto cuyas formas expresan una “poética de la obscuridad y del desciframiento constantes” (Areta Marigó, 1999, p. 241). Esta conversión, en tanto composición de una combinación de relaciones en un campo cuya noción común es el barroco, se da a mostrar y comprender, *es posible* a través de, precisamente, la combinación de relaciones precisas y fijas de la naturaleza del siglo XVII, “que no impide nada ni prohíbe cosa alguna, sino que revela, da a conocer, y en cualquier caso, faculta” (Ruiz, 2013, p. 81). A la pregunta germinal acerca de la obra de simulacro de este personaje, ¿cómo fue posible?, algunas respuestas formuladas por investigaciones provenientes de distintos campos de estudio (el de la literatura colonial, el de la literatura del teatro áureo y el Siglo de Oro, la antropología moderna, la historia de las sociedades del siglo XVII) suponen para Catalina de Erauso y su autobiografía una anomalía en primera instancia, llevada, en segunda instancia, al marco de lo permitido, legitimado y celebrado (Castro Morales, 2000; Merrim, 1999). Se propone otra entrada, desde las reflexiones sobre el barroco de Ruiz: ¿bajo qué condiciones fue posible? En tanto composición monstruosa, Erauso es posible en tanto se sitúa en un periodo cuya concepción de las leyes y principios de la naturaleza no es moral, sino retórica (Ruiz, 2013, p. 81). Así, la capacidad de lo monstruoso barroco no es exceder o transgredir una ley, ya que las combinaciones de relaciones son infinitas y todas ellas permitidas, sino afirmar y comprender esas relaciones de composición, activando la condición reflexiva del barroco en la expresión de una obra de aquellas condiciones que hacen posible su actualización. Y es desde esta condición reflexiva de donde emerge el espejo como elemento barroco, y algunos de sus motivos en directa relación —según la presente lectura— con la Monja Alférez: la simulación, el travestismo, la máscara, el ser-parecer. Entonces, ¿cómo es esta composición de la simulación, en una comunidad notional, pero también en una civilidad y sociedad barrocas, definidas por el pliegue infinito en diversas prácticas del ser por el parecer?

No es gratuito que, en su relato, el escritor boliviano Alberto de Villegas tome como trazo potente de la silueta de Catalina de Erauso su vestir y que este se halle condicionado, a través del uso de adverbios y adjetivos, a un obrar de ocultamiento y simulación a través de dos hábitos —el de soldado y el de monja— dos identidades genéricas marcadas al inicio y al final de una vida —la niña y adolescente que entra al convento;

el hombre adulto Antonio de Erauso. Travestida durante todo el relato, el personaje oculta un cuerpo que nunca llega a narrarse, siendo los pliegues de sus atavíos los que configuran, en tanto despliegue infinito, su identidad. En tanto caso, el de la mujer vestida de hombre atraviesa las sociedades occidentales y llega al relato de *Sombras de mujeres* a través de una tensión barroca de sus pliegues, tensados uno al otro, que se relanzan incesantemente. Soldado, el personaje que Erauso se crea desde su autobiografía, que De Villegas retoma y reelabora, y revela la remisión de un pliegue, el del conjunto de las numerosas historias de mujeres guerreras, reactivado en el teatro áureo a través, principalmente, de las comedias de Lope de Vega. El mito clásico de las Amazonas, en tanto comunidad cerrada de mujeres guerreras,² se articula a las noticias (históricas, pseudo-históricas y literarias) de mujeres que tomaron las armas en el Nuevo Mundo, como Isabel de Guevara en el siglo XVI o las guerreras araucanas (Castro Morales, 2000, p. 231). Además, en la sociedad europea del Renacimiento flotan en el aire los pliegues de las historias de mujeres guerreras de la Edad Media, encabezadas, por supuesto, por Juana de Arco. La *Pucelle de Orléans*, que guio al ejército francés en la Guerra de los Cien Años, y que fue acusada de herejía y quemada viva en Rouen en 1431, marcó con su vida y su posterior rehabilitación la historia y la sobrevivencia de muchas otras mujeres que tomaron el hábito de hombre en los siglos XVII y XVIII, especialmente. Entendemos sobrevivencia como las estrategias de permisibilidad que toman cuerpo en el relato del travestimiento, es decir, el relato de las causas de este y la vinculación deliberada de la decisión con determinados valores y normas de una sociedad o una comunidad. En el caso de Francia, del Renacimiento a la Revolución, contexto en el que se puede rastrear al menos 300 historias de travestimientos —en un noventa por ciento protagonizadas por mujeres—, la construcción de un recorrido de vida a través de la configuración de una identidad narrativa en testimonios y otro tipo de documentos —de orden, más que todo, legal—, además de implicar una remisión a valores, normas y modelos que son aceptados por la comunidad, se vale también de un préstamo de otros tipos de narraciones, cuyo trazo se encuentra en la *esencia novelesca* de los hechos de varios testimonios conservados, y que, a su vez, acaece por la amplia presencia de personajes travestidos en la literatura que ocupa las estanterías del pensamiento europeo de la temprana edad moderna (Steinberg, 2001, p. X).³ En

2 En *États de femmes*, un libro que propone y recorre un sistema de representaciones de lo femenino, Nathalie Heinich (1996) explica que la existencia de una comunidad permite construir la exclusión como autoexclusión y retiro voluntario, como una elección y no como una maldición. Diferencia las comunidades de mujeres abiertas (las Amazonas, virilizadas; las ninfas, feminizadas) de las cerradas (las monjas). También plantea que estas comunidades de *filles-entre-filles*, refugiadas fuera de lo masculino en un espacio no marcado por la diferencia de los sexos, hacen que “la soledad de las mujeres solteras haga lugar a una sociabilidad que no se define ya por la falta o la exclusión, y donde la ausencia de una relación de tipo sexual con el hombre no se vive, negativamente, en el fantasma o la fantomatización, sino como un estado auténtico, a través del cual el ser femenino está, por principio, definido fuera de lo masculino” (p. 34).

3 “Los personajes travestidos abundan no solamente en las novelas o las piezas de teatro, sino también en las recopilaciones de mujeres ilustradas de los siglos XVI y XVII, donde las figuras históricas coexisten con los seres míticos e imaginarios conocidos de los que aquellas se travestían: guerreras del Antiguo Testamento, heroínas de la Antigüedad, Amazonas del Viejo o el Nuevo Mundo. Igualmente, en otro registro, *La leyenda dorada* evoca numerosas santas travestidas cuyos destinos sin duda incitaron a Antoinette Bourignon a fugar bajo el hábito de hombre”

Inglaterra, las mujeres guerreras son un arquetipo en la *popular balladry*: su primera referencia data de 1600 y alcanzan la cumbre de su popularidad a finales del siglo XVIII (Leduc, 2006, pp. 41-42).

En España, las maneras en las que, a través del motivo de la mujer vestida de hombre, la ficción y la realidad entrelazan sus intereses, es diferente. El personaje de Catalina de Erauso es especialmente llamativo en su consideración por contraste con otras sociedades —Francia o Inglaterra—, pero también por vinculación con las historias y las estrategias de mujeres de otros contextos. No hay muchos estudios que aborden el caso de mujeres que tomaron el hábito de hombre en las sociedades españolas y criollas del Viejo y el Nuevo Mundo. Lo cierto es que la mujer vestida de hombre sí está presente en otro plano narrativo: el de la literatura. La mujer vestida de hombre es un personaje que aparece en centenares de comedias del Siglo de Oro español: 113 comedias de Lope de Vega, un tercio de su obra, presentan un personaje femenino en disfraz varonil, el ejemplo más potente entre otros autores del teatro español, entre los que se encuentran también casos en el género del drama y uno emblemático, la Rosaura de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, estrenada en 1635. En su libro *La mujer vestida de hombre en el teatro español (siglos XVI-XVIII)*, Carmen Bravo Villasante (1988) hace un exhaustivo análisis de todos los casos de este motivo, en los que incluye la comedia de Juan Pérez Montalbán *La monja alférez*, estrenada en 1626 y reeditada por Joaquín María de Ferrer en la primera edición de la autobiografía de Erauso en 1829. Bravo Villasante apunta que los casos históricos de mujeres que vistieron como hombres tomaron ejemplo de modelos literarios y no a la inversa, aduciendo además la objeción de la Iglesia al disfraz y al travestismo y la permisibilidad dada en el teatro áureo solo si se trataba de personajes de mujeres que tomaban el hábito del otro sexo por razones honorables y no para propósitos lascivos (como se citó en Merrim, 1999, p. 186). Esto conduce a una pregunta central: ¿qué razones para tomar el hábito masculino eran aprobadas para las mujeres?; pero, sobre todo: ¿cuáles fueron las razones de la Monja Alférez?, ¿cómo esto era posible?; y, enfocándonos en el relato del escritor boliviano, ¿qué de esta permisibilidad se retoma y aprovecha?

La Monja Alférez de Alberto de Villegas es, ante todo, un personaje español que, en su silueta, rehabilita los valores del soldado/aventurero español en la colonia del Nuevo Mundo. El hábito de hombre que toma —al salir de otro, el de una monja aún no profesada— es el que le confiere esa silueta valerosa e intrépida, audaz, temeraria y arrogante: un traje varonil de capa y espada que defiende los intereses de la corona española: en el relato, gran parte de sus acciones proyectan una heroicidad que se esgrime a favor del honor de españoles, vascos en su mayoría, y las prácticas de las instituciones religiosas, sociales y económicas que detentan el poder, como la matanza de infieles, el comercio o el corregimiento de deshonras o injusticias.⁴ Estos

(Steinberg, 2001, p. X).

4 En su versión de la historia de la Monja Alférez, De Villegas no habla acerca de la vida cotidiana o, más precisamente,

intereses institucionales defendidos por Erauso se casan de forma explícita en el relato de *Sombras de mujeres*, y no así en el texto de la autobiografía, con una búsqueda de orden personal del personaje que, fatalmente, la llevaría a su fin incluso después de haber conseguido otro: el de la fama. Hacia el desenlace del relato, el narrador de *Sombras de mujeres* apunta: “En la corte de los papas, Urbano VIII la recibe, los cardenales le ofrecen ágapes suntuosos, dice ella, pero el cielo resplandeciente de Italia no puede colmar su insaciable afán de aventura, su incurable nostalgia de infinito” (De Villegas, 2018, p. 84). Es principalmente esta sed de infinito el gesto que vincula al personaje de Erauso con las otras imágenes-sombras del libro, y que se expresa desde el inicio del texto a través del segundo motivo barroco que aparece junto al de la simulación: el claroscuro. En el relato de montaje episódico y elíptico, el narrador figura las apariciones del personaje a partir de un contraste lumínico base: la silueta es una sombra, una materialidad oscura que (se) pliega y (se) despliega (en) los espacios de la noche, su obscuridad, sus muertes y sus sangres, plegados a sus deslumbramientos, a sus brillos de oro y espada, a sus luces de cirio de iglesia y al cielo resplandeciente de la corte. El escenario *ideal* de la Monja Alférez, precisa el narrador, es un *lienzo reembraneco*, su existencia de romance mezcla “confusamente grandezas y funestas inclinaciones, su valor es irascibilidad ciega y feroz, su ingenio, travesura” (p. 81). Esta mezcla profunda de ejemplaridad y picardía, presentada por el narrador como *valor y travesura*, se encuentra en el origen de los cuestionamientos acerca de la licencia a Erauso para que continúe con su vida como la venía llevando —en hábito de hombre— y el reconocimiento solicitado y otorgado por esa vida y sus obras, luego de la confesión de su identidad. ¿Cómo fue posible que la dejaran permanecer en hábito de hombre, encarnando la vida que ella eligió, a pesar de que estaba marcada por los *claroscuros* de un accionar libre y fuera de las normas de las instituciones del poder?

Para ser permitido, el travestismo tenía que tener una causa honorable que no sobrepase los límites de las normas establecidas y, especialmente, aquellas ejercidas para el control de la vida de las mujeres. En Francia, en los siglos XVII y XVIII, son mucho más abundantes los casos que sugieren que las mujeres que vistieron el hábito de hombre para escapar de la miseria y el infortunio que aquellos de mujeres que se travistieron para prostituirse o vivir el lesbianismo (Steinberg, 2001, p. IX). El caso de Inglaterra es otro, ya que la razón más recurrente (y que inspiró a los personajes de la

de las labores cotidianas del personaje. En la autobiografía de Erauso, el relato de este decurso es constante y está enlazado de manera clave con las correrías, los problemas y las soluciones a los problemas que encuentra el aventurero. Desde su llegada al Nuevo Mundo, Erauso trabaja en distintos comercios, sobre todo asociados a la venta de géneros, textiles y prendas de vestir. Véase, por ejemplo, el capítulo III de la *Historia...*, situado entre Saña y Trujillo. En otros momentos de la autobiografía, Erauso comenta sobre sus prendas o el hecho de que le regalan algunos atavíos, sobre todo como compensación a sus pérdidas constantes de dinero y pertenencias. Resulta cuando menos paradójico el hecho de que el personaje travestido se desenvuelva en este oficio y esta articulación podría ampliar el abordaje de un aspecto señalado por críticos e investigadores como poco tratado: ¿cuáles fueron las características precisas del travestismo de Erauso?, ¿cómo este pudo ser posible en la cotidianeidad durante décadas?

popular balladry) de las mujeres soldados del siglo XVIII para tomar el hábito militar masculino fue buscar a un amante partido a la guerra (Leduc, 2006, p. 41). Todas estas razones, en los dos contextos citados, eran expuestas y dadas a su comprensión cuando las mujeres eran descubiertas y debían salvar su honor e incluso su vida argumentando la decisión de tomar el hábito del sexo opuesto. Estas razones aparecen en documentos legales de variado tipo, gestionados en muchos casos por las instituciones y por las mismas involucradas que, sobre todo cuando argumentaban tener causas honorables patrióticas o militares, solicitaban licencia y reconocimiento a sus acciones, este último concretado en pensiones u otro tipo de pagos que permitían a las mujeres subsistir. En los procesos, las autoridades hacían una clara separación entre aquellas que se habían travestido para corromperse y aquellas que se habían mantenido castas bajo el hábito de hombre (Steinberg, 2001, p. 55), separación que se acuerda con el modelo de la *virgen heroica*, según el cual la elevación de una mujer al estatuto heroico exige que la castidad no sea contingente sino consustancial a la persona, lo que posibilita al ser femenino su separación del hombre, condición indispensable para la configuración de las dos formas más regulares de sacralización de la castidad: la santificación (la Virgen María) y la heroización (Juana de Arco) (Heinich, 1996, pp. 30-31).

Si volteamos la mirada a España y al teatro áureo, el terreno de razones no es del todo distinto. Debido a las prohibiciones impuestas al disfraz varonil, las representaciones que contaban con personajes mujeres vestidas de hombre no podían presentar a estos personajes de manera gratuita y debían incluir en el desarrollo dramático no solo la restitución del orden alterado —es decir, la vuelta de la mujer al atavío femenino—, sino la serie de confusiones y consecuencias grotescas que genera el disfraz en las situaciones representadas (Arana Caballero, 2015, p. 156). El carácter gratuito de un personaje femenino vestido de hombre debía ser evitado por la rigurosa censura que las autoridades eclesiásticas impusieron a inicios del siglo XVI (Inamoto, 1992, pp. 138-139), articulada no solo a razones morales sino de la poética clásica: la mujer viril era un motivo paradójico en la ley aristotélica por contradecir el rasgo femenino de la debilidad física y mental. Para lograr trabajar este motivo en 113 de sus comedias, Lope de Vega se escuda en los gustos del público (Arana Caballero, 2015, p. 156). No solo la popularidad, sino el origen y las transformaciones de este motivo son rastreables en obras de este autor, Tirso de Molina y también en Calderón de la Barca⁵, principalmente (Inamoto, 1992, pp. 137-138). La licencia que daban las normas para la existencia de estos personajes también estaba ligada a la exposición de las razones del travestimiento. Más que el contenido de estas, interesa marcar que la permanencia y abundancia de estos personajes en el teatro áureo confirma el soporte nocional común del escenario literario-social de este periodo y este contexto, en el que las variadas relaciones de composición y descomposición de las leyes de

⁵ Ver, por ejemplo, *La mujer vestida de hombre en el teatro español (siglos XVI-XVIII)*, de Carmen Bravo Villasante (1988), "Las disfrazadas de varón en las comedias", de Miguel Romera-Navarro (1935), "El disfraz varonil en Lope de Vega", de Jaime Homero Arjona (1937).

la naturaleza se afirman y se dan a comprender, antes de negarse o condenarse, en un campo que permite la expresión de diferentes combinaciones de relaciones de manera reflexiva, es decir, para expresar y dar a conocer cierta capacidad, cierta potencia que daba a inventar y componer de cierta manera. El hecho de que Catalina de Erauso haya logrado conseguir, luego de su confesión, la licencia solicitada para permanecer en hábito de hombre, así como una recompensa por sus servicios a la corona española y, por supuesto, la fama de su nombre, significa un decurso de los pliegues de este motivo literario, pero de manera amplia también los de ciertos personajes y figuraciones en el imaginario occidental de lo femenino. Lo que resulta contrastante es que eso que algunos logran para las tablas del teatro, Erauso lo logró para su vida misma, siendo esta portento y maravilla vía excepcionalidad y licencia, para el escenario de la sociedad barroca.

El espacio de la silueta de aventurero español de Erauso en el relato boliviano estudiado es un tanto más particular: “El Nuevo Mundo, fresco de conquista y poblado de leyendas que atraían con el brillo diabólico del oro o con la senda tentadora de la aventura, era el escenario ideal para doña Catalina de Erauso” (De Villegas, 2018, p. 81). Un escenario de claroscuro, siendo este no una oposición entre luz y oscuridad sino una tensión entre los dos niveles de un pliegue, un escenario “donde las figuras se definen por su recubrimiento más que por su contorno” (Deleuze, 1989, p. 47). Desde que toma el hábito de hombre, la silueta de la Monja Alférez que confecciona De Villegas discurre bajo el amparo de la oscuridad: su espada y la sangre que derrama brillan en “la noche de la callejuela” (2018, p. 81), Potosí es una villa que deslumbra por el brillo del metal que sale de la sombra de su “cerro hechizado” (p. 82), el valle florido que acoge al personaje en alguna de sus correrías guarda el rostro oscuro de una india negra, la iglesia es constantemente una sombra acogedora, iluminada por la luz de cirios bajo el palio. En esta noche iluminada por una luz tan vacilante como cegadora, la silueta protagoniza una serie de acciones, limitada o recompuesta en el énfasis sobre dos rasgos del personaje: el de la heroicidad y el de la pérdida. Ambos rasgos no son opuestos, sino que se confunden o, más precisamente, se pliegan uno sobre otro. Así, los frecuentes lances de capa y espada responden tanto a razones de orden institucional y a razones que corresponden a otra temeridad, una más cercana a la del pícaro. Sin embargo, De Villegas sobrepone las primeras a las segundas razones, en coherencia con el objetivo que lo impulsa en la rehabilitación de este personaje: la reivindicación del perfil aventurero del conquistador español en tanto forma que le permite rehabilitar una serie de valores encarnados por un imaginario y una clase en los que él mismo se coloca como estandarte. Este sobre-pliegue se rastrea en el aura nostálgica que atraviesa todo el relato, a través de la condición enigmática y la insaciable sed de infinito atribuidas a la silueta de la Monja Alférez. El objeto de esta nostalgia es ese escenario y los valores que posibilitaba a través de la composición de este personaje en particular.

IV.3. Vida romántica y de tradición

El contexto en el que la Monja Alférez hace su reaparición en el mundo americano es el de la transición hacia el romanticismo que, según Emilio Carilla (1958), ocupa las tres primeras décadas del siglo XIX en Hispanoamérica y, concretamente, se rastrea en Perú (p. 50). Carilla señala que es posible encontrar el romanticismo como una actitud vital: vidas románticas, más que romanticismo (p. 51). La Monja Alférez, explica el crítico, es uno de los personajes de una galería numerosa de vidas que dejaron rasgos luego identificados como románticos: el desborde, la pasión, la voluntad sin frenos en las vastas tablas de la América colonial. Es un tiempo y una cultura no de ruptura, sino de continuidad de lo colonial (p. 57). Es en este contexto de transición donde Erauso hace su revenida, en un género con el que De Villegas se emparenta en su relato de la Monja Alférez: la tradición.

En uno de sus *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Mariátegui (1995) diferencia los intereses, los nombres y las obras del contexto literario peruano de la segunda mitad del siglo XIX. Dos autores interesan en relación a De Villegas: José Antonio De Lavalle y Ricardo Palma. El primero, escritor y diplomático, fundador de la *Revista de Lima* en 1859, fue ferviente enamorado de la Colonia y se dedicó con vehemencia a reconstruirla en sus esplendores y sus glorias. Una corriente de la historia de la literatura peruana lo señala como la base sobre la que despegaría el mismo Palma, lectura que Mariátegui (1995) desmiente. Palma, evidentemente, miró el pasado con una ironía que no pertenecía a De Lavalle, una fascinación que coloca a este último en el *ancien régime* que buscaba la continuidad de la colonia. La configuración de una identidad peruana encuentra en las *Tradiciones* de Palma, según Mariátegui, un discurso irónico y distanciado de la mistificación liberal y anclado en un saber y un poder ser *popular* que es vital para el contexto social y político de la república naciente (1995). ¿De qué lado está De Villegas? ¿Del lado del caballero limeño, chalán elegante y garboso que sujeta la fina rienda de seda blanca y roja, o del lado del tradicionista socarrón que puso en boca de Erauso una estocada bautizada como “el golpe de la misericordia”? “Amén, y si me han de desencuadernar el pescuezo por una, que me lo tuerzan por diez lo mismo da, ni gano ni pierdo”.

Así habla Erauso en la tradición que Palma le dedica, titulada “¡A Iglesia me llamo!”, publicada en la revista *El Correo del Perú* en 1872 (Rodríguez Mansilla, 2010, p. 806) y luego en sucesivas ediciones —como la consultada, de 1894. Sin compartir el tono distante e irónico que le da cuerpo al personaje pendenciero que recrea Palma, como el tradicionista peruano De Villegas activa una estrategia de uso, adaptación y apropiación de materiales para la composición de personajes: el montaje, en una combinación de relaciones que tiene al “corte-pega” como principal gesto. Transgresor, para el caso de ambos escritores, ya que el montaje sirve para un objetivo preciso: hacer de Erauso un personaje propiamente americano y, según cada caso, específicamente peruano (Rodríguez Mansilla, 2010, p. 817) y boliviano —incluso, potosino y paceño—.

Los materiales: los episodios de la *Historia...* editada por De Ferrer y, a esas alturas (segunda mitad del siglo XIX, primeras décadas del XX), un determinado conjunto de obras derivadas que reinterpretan al personaje de la Monja Alférez. Palma y De Villegas utilizan como material para sus textos algunos episodios de la *Historia...* — De Villegas algunos más que Palma— extraídos de capítulos específicos que, en los textos derivados, actúan de manera dinámica y funcional, y son susceptibles de ser fusionados y modificados para el objetivo primordial de la apropiación de los materiales hipotextuales. Las relaciones intertextuales entre la *Historia...* (hipotexto) y el relato de *Sombras de mujeres* (hipertexto) van desde un apego diegético entre hipotexto-hipertexto, la simplificación, resumen o elipsis en el hipertexto, la modificación de la causa o la atmósfera del episodio, la modificación del tiempo y/o espacio del suceso; hasta el anacronismo del hipertexto con respecto al hipotexto u otras fuentes históricas sobre el personaje y la adición en el hipertexto de información no verificable en términos históricos.

Ni Palma ni De Villegas mencionan de forma explícita el “uso” de la primera edición de la *Historia...* como fuente, aunque los dos la utilizan de base para su escritura. Ambos, sin embargo, se refieren a “crónicas y relaciones de visorreyes” que mencionan a la Monja Alférez (De Villegas, 2018, p. 81) y a “varios libros que sobre ella corren impresos” (Palma, 1894, p. 51). En ambos autores, el planteamiento de un narrador pretendidamente objetivo se arma de un espejismo de veracidad y fuentes documentales presentadas de forma ambigua. El desapego de la veracidad de la historia, sin embargo, en De Villegas se origina en la nostalgia; en Palma, en la ironía.

El texto del boliviano retoma la estructura total de la obra de Erauso, haciendo modificaciones de tiempo y/o lugar, atmósfera o causalidad de los episodios, resumiendo o simplificando algunos de ellos en ciertos casos, en otros empleando la elipsis para enganchar de manera dinámica con el siguiente episodio y, en un escenario particular, añadiendo un suceso que no aparece en la *Historia...* y que no encuentra soporte histórico fuera de ella. Del otro lado, el texto de Palma se concentra en un episodio de riña entre jugadores de naipes, entre los cuales el último en entrar al garito y el responsable de encender el conflicto es la Monja Alférez. La riña ocurre en Huamanga y su fin se apega a aquello narrado en esta ciudad peruana en la autobiografía: la confesión y el camino hacia Lima para la entrevista con el Obispo. Las modificaciones que realizan ambos autores tienen el objetivo de hacer de Erauso un personaje americano, pero sobre todo situado en los contextos específicos de los escritores, es decir, Perú y Bolivia. A Palma le interesa narrar los lances acaecidos en el Perú (Huamanga y Cusco) y no duda en alterar los nombres de los lugares donde efectivamente ocurrieron estas historias según la autobiografía (Rodríguez Mansilla, 2010, p. 809). Una de las licencias que Palma se permite involucra a La Paz como el lugar real del suceso (una riña de naipes) según el texto de la *Historia...*, lugar que el autor peruano intercambia con Huamanga en Perú (Rodríguez Mansilla, 2010, p. 810).

De su parte, De Villegas también modifica lo ocurrido en La Paz, con una búsqueda emparentada con la del tradicionista peruano, pero también enraizada a sus proyectos escriturales más allá de *Sombras de mujeres*.

El autor boliviano modifica las características del episodio de la llegada de Catalina de Erauso a La Paz, con el objetivo de articular el personaje a otra composición, la de la historia o “crónica” de la ciudad de La Paz. La *Historia...* refiere que Erauso llega a La Paz cuando era corregidor Antonio Barraza (capítulo XV). Según el *Diccionario histórico del departamento de La Paz*, de Nicanor Aranzaes (1915), Barraza fue corregidor entre 1610 y 1613 (pp. 111-112). Ambas fuentes narran el episodio violento del que fue parte el controversial personaje: ella acabó en la cárcel porque “provocada por un criado del corregidor que le arrojó un sombrero a la cara, le hirió con una daga y resultó muerto” (p. 112). El anacronismo en la narración de De Villegas salta en la referencia a la sublevación de un personaje llamado “Philineo” (2018, p. 82). El texto aludiría a “Philinco”, alias de Antonio Gallardo, uno de los cabecillas de las revueltas de mineros de los días 9 y 10 de diciembre de 1661 en La Paz⁶. El mismo Alberto de Villegas registra un anacronismo similar en otro documento inédito, hallado en los fondos del autor en el Archivo de La Paz, que probablemente formó parte de una obra anunciada en la primera edición *Sombras de mujeres*, pero finalmente no publicada: *Crónica de la ciudad de La Paz (1535-1800)*. En un legajo sin fecha, titulado “Monografía? de La Paz”, sobre la historia la ciudad entre 1548 y 1825, se registran, por un lado, la sublevación de Antonio Gallardo “[e]n la tarde del 1° de diciembre de 1601”, cuando era corregidor Cristóbal de Cañedo; y, por otro, el paso de Catalina de Erauso “[s]iendo corregidor de La Paz Don Antonio Barraza y Cárdenas, en el año 1610 (...)” (De Villegas, s.f.). La narración del paso del personaje por La Paz en el relato de De Villegas es, así, una de las muchísimas reelaboraciones tejidas para la historia de este personaje, composiciones e invenciones posibles en base a sus correrías en América. En este caso, es un pliegue en la historia de Erauso, en tanto composición y textura, con el que el autor busca integrar a la historia de esta ciudad su silueta “gallarda” y aventurera, incorporándola a un episodio donde estos valores cobren una fuerza importante: una sangrienta sublevación.

6 Referido como “mestizo”, “criollo” e incluso “vizcaíno”, fue un minero de la región de Puno, probablemente originario de Ica; llegó a La Paz junto a otros expulsados por el corregidor de Puno, debido a las denuncias de irregularidades que vinculaban a otros mineros con autoridades civiles y oficiales reales de la Caja de San Antonio de Esquilache, encargada de recaudar los quintos de toda esa región —cuyas nuevas vetas habían sido descubiertas poco antes, en 1658—. Gallardo fue apresado por el corregidor Cristóbal de Cañedo, quien fue asesinado por la turba de amotinados el 10 de diciembre en su casa, junto a otras autoridades que lo acompañaban. El grupo de sublevados era heterogéneo: si bien el origen del levantamiento eran los conflictos mineros que se venían dando en la región de Puno desde 1660 y los líderes del movimiento subversivo de diciembre de 1661 eran mineros directamente afectados por estos choques, se sumaron a ellos otros grupos sociales, con sus propias reivindicaciones y reclamaciones políticas. Todo este grupo, también conformado por indios, se condujo hacia Puno, donde el corregidor de Paucarcolla, Pedro de Herquimigo, los esperaba con una fuerte defensa. Los sublevados cayeron el 30 de diciembre de 1661 (Crespo, 1961; Acosta, 1981; Valencia Vega, 1977).

V. Discusión

En este acápite, me interesa plantear una discusión a partir de algunas problemáticas en el análisis planteado en articulación con perspectivas provenientes de otras investigaciones. La comprensión de Catalina de Erauso como un personaje histórico y literario implica considerar que la multiplicidad de versiones de su vida, la heterogeneidad de sus relatos y retratos, es una tensión permanente en la que la resolución queda anulada o, al menos, diferida. Planteo que ello ocurre justamente porque el personaje está enraizado en el suelo de lo barroco, que faculta sin prohibir y da cuerpo y cabida a construcciones ficcionales mediante la retórica y no la moral (Ruiz, 2013). Las estrategias de la simulación, el travestismo, la máscara, el ser-parecer, propias de la comunidad nocional del barroco, se tejen con las historias —en testimonios y documentos— también “novelescas” de mujeres que tomaron el hábito de hombres y guerreros con diferentes fines, y con el motivo de la mujer vestida de hombre en el teatro del Siglo de Oro español. Son justamente estos espacios construidos a través del lenguaje los que sostienen la afirmación de Erauso como un personaje *escrito*.

En este punto, entran al diálogo dos propuestas. Por una parte, la de Rutter-Jensen (2007), quien plantea que “Erauso logra un cambio de sexo a través de una operación narrativa” (p. 87); y, por otro lado, la de Navia, quien hace una lectura sobre tres retratos de la Monja Alférez —entre ellos, el relato/retrato escrito por De Villegas— y refiere: “Si un retrato define la identidad de un personaje de la historia, debemos afirmar que se trata de la construcción de múltiples autores: quien es retratado, quien realiza el retrato y quienes hablan de este” (2016, p. 178). Si, con Rutter-Jensen, consideramos que la atribuida autobiografía le permite a Erauso otorgarse y configurarse una identidad sexo-genérica masculina, es necesario tener presente, junto con Navia, que en más de cuatro siglos de trayectoria del personaje, el autorretrato/la autobiografía de Erauso es, más que una o pocas singularidades, un conjunto de pluralidades que crean distintos rostros, historias, escenarios y cuerpos para esta figura histórica.

Por otra parte, se encuentra la problemática acerca de los alcances de la representación de Catalina de Erauso como guerrero. Es aquí, a través de una forma, la de la guerra, que el relato de la Monja Alférez en *Sombras de mujeres* se relaciona con la “divagación melancólica sobre la impresión que causa en De Villegas el pasado mágico de una ciudad” (Crespo, 1986, p. 231); de manera amplia, un espacio, y, de manera específica, el contexto colonial en La Paz y Potosí. Esta divagación revelaría, según el crítico Pedro Brusiloff (2013), la relación problemática del autor con su tiempo, en tanto su prosa corresponde a unos contenidos que iluminan un aspecto soslayado de la historia: “la decadencia, la desestructuración de una élite que buscaba abandonar su abulia y redimirse de sus errores a través de la prueba purificadora de la guerra” (p. 88). Brusiloff habla sobre *Gualamba*, la novela que De Villegas dejó inconclusa, escrita hasta su muerte en campaña en la Guerra del Chaco. Esta novela presenta a un personaje, el capitán Adoley, sumergido en ensueños afiebrados, en medio de la fronda del

Chaco, entregado a la aparición de las sombras de las expediciones coloniales y los indígenas de la región. Fantasiosa, la novela se acerca al pasado a través de la ruina, resto articulado a la tierra a través de la cual los muertos hablan y demandan, tal y como entiende esta demanda el escritor e ideólogo francés de tendencia nacionalista-monarquista Maurice Barrès, cuya literatura animó a gran parte de la juventud francesa a ir a la Primera Guerra Mundial (Brusiloff, 2013, p. 105) y nutrió también la literatura y el pensamiento de Alberto de Villegas en sus últimos años de vida.

A través de la reivindicación de la guerra, como un valor de la sensibilidad ligado a la continuidad histórica del pasado, tanto en *Gualamba* y el contexto de la guerra del Chaco que rodea la novela, como en el relato de la Monja Alférez, el escritor boliviano sostiene una ideología de casta vinculada con el pasado hispánico y la rehabilitación de unos valores que, en decadencia, representan el lugar de esta casta en la sociedad boliviana. El sistema señorial habría comenzado a ser dibujado por el autor con su libro *La campana de plata* (1925), y culmina con *Gualamba* (1936), pasando en medio de este trayecto el perfil de Erauso, una gallardía española que activa los proyectos de clase del autor, asociados de manera trágica con la viabilidad de la guerra como sostén para la configuración de la nación a partir de su pasado colonial. La reactualización de esta silueta en el marco de la composición de un linaje femenino extrae al personaje de sí mismo, haciendo de su identidad una abyección que entra en relación con aquella experimentada por el observatorio de mujeres que es el libro *Sombras de mujeres*. A esa composición se liga otra, un linaje masculino compuesto por los expedicionarios españoles de la colonia que habitan los sueños de fiebre del capitán Adoley. La Monja Alférez también pliega los valores de estas sombras. Su condición liminal en tanto existencia pasajera seduce porque permite componer la estética de un poder que, decadente, busca la redención en la sangre y la muerte.

VI. Conclusiones

A través de dos entradas —el motivo de la mujer vestida de hombre dentro del sistema barroco y las relaciones intertextuales entre la autobiografía de Catalina de Erauso y el relato de Alberto de Villegas, a la luz de la tradición americana en el siglo XIX— el sistema de representaciones del personaje de la Monja Alférez en el texto de *Sombras de mujeres* revuelve los alcances de la referencia histórica documental y las posibilidades de filiación a tradiciones literarias y sociales, asentando las especificidades de una estrategia macro del libro del autor boliviano: la absorción de textualidades en tanto encarnación de la contemporaneidad en la experiencia de la modernidad.

El artículo recoge un análisis sobre algunas de las estrategias de representación y de narración biográfica que emplea De Villegas en “El alférez doña Catalina de Erauso”, atendiendo la concepción desde el diálogo que sostiene a este proyecto literario. El diálogo con las sombras del pasado se proyecta también como la puesta en obra de una práctica cultural y literaria concreta: la lectura. Y, más precisamente, la colección y

organización de estas: la biblioteca. En este libro y en el relato tratado en este escrito, De Villegas da cuenta de las lecturas que componen su biblioteca, siendo esta un espacio germinal de posibilidad imaginativa y literaria que alberga la potencialidad de sus usos y transformaciones.

El texto propone un abordaje a las formas en las que la lectura teje la escritura en el relato biográfico sobre Catalina de Erauso, es decir, a las dinámicas y herramientas de intertextualidad que despliega el autor desde su condición efectiva, pero también como organizador de sus imágenes. Para construir el relato biográfico de este personaje colonial, el autor-narrador entabla una conversación con la escritura autobiográfica de Catalina Erauso, con un motivo literario e histórico propio de la época que acogió a la protagonista del texto, y con una textualidad y un género americano en articulación conflictiva con la memoria colonial de nuestros territorios. Estas escrituras *otras* conforman un conjunto de textualidades que, como citas, paráfrasis o interpretaciones, se insertan e intervienen en las páginas del autor-narrador y las tejen; son hilos de su urdimbre que colaboran a la creación de la trama de las vidas de las mujeres.

El rastreo de las huellas intertextuales en la narración de Alberto de Villegas contiene no solo el desafío de la identificación de fuentes y el planteamiento de articulaciones entre una diáspora de textos y sistemas de representación, sino la diversificación de fuentes y un ejercicio metodológico creativo que privilegie el diálogo de textos en diversos géneros, campos de conocimiento y soportes.

El presente artículo tuvo el objetivo de dar cuenta de las posibilidades del análisis de un texto literario a la luz de las búsquedas de filiación literaria y legitimación social e histórica del autor/narrador, en el interior del fenómeno complejo y contradictorio de la modernidad y uno de sus entramados de imágenes más contrastantes: el de las mujeres modernas, ambiciosas y enigmáticas. Catalina de Erauso, imagen literaria y “existencia de romance” en el que se mezclan la irascibilidad ciega y feroz, ingenio y travesura (De Villegas, 2018, p. 81) desafía con su historia y las textualidades que esta provoca las estrategias de figuración genérica binaria y aquellas cifradas para las mujeres en el interior de la literatura como sistema, libro abierto en continuo diálogo con su tradición y actualización.

Referencias

- Acosta, A. (1981). Conflictos sociales y políticos en el sur peruano (Puno, La Paz, Laicacota, 1660-1665). *Primeras Jornadas de Andalucía y América*, 2, 27-52.
- Agamben, G. (2008). ¿Qué es lo contemporáneo? (A. Pennisi, Trad.). *19 Bienal de Arte Paiz*. <https://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>

- Andrés, G. (2015). Construcciones autobiográficas y relaciones de sucesos sobre la Monja alférez Catalina de Erauso. En J. García López y S. Boadas (Eds.), *Las relaciones de sucesos en los cambios políticos y sociales de la Europa Moderna. Studia Aurea Monográfica* (pp. 163-173). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Arana Caballero, R. (2015). El vestido como signo de identidad de la mujer. *Anduli*, 14, 151-170.
- Aranzaes, N. (1915). *Diccionario histórico del departamento de La Paz*. Casa Editora y Talleres gráficos La Prensa.
- Areta Marigó, G. (1999). El barroco y máscaras: Vida y sucesos de la Monja Alférez. *Anuario de Estudios Americanos*, 56(1), 241-252. <https://doi.org/10.3989/aeamer.1999.v56.i1.295>
- Arjona, J. H. (1937). El disfraz varonil en Lope de Vega. *Bulletin Hispanique*, 39, 120-145.
- Bravo Villasante, C. (1988). *La mujer vestida de hombre en el teatro español (siglos XVI-XVIII)*. Mayo de Oro.
- Brusiloff, P. (2013). Alberto de Villegas y la decadencia señorial. En P. Brusiloff, A. R. Prada, O. Rocha, F. Vargas (Eds.), *Alberto de Villegas. Estudios y antología* (pp. 87-122). Plural Editores, Carrera de Literatura de la Universidad Mayor de San Andrés, Instituto de Estudios Bolivianos, Instituto de Investigaciones Literarias.
- Brusiloff, P., A. R. Prada, O. Rocha, F. Vargas (2013). *Alberto de Villegas. Estudios y antología*. Plural Editores, Carrera de Literatura de la Universidad Mayor de San Andrés, Instituto de Estudios Bolivianos, Instituto de Investigaciones Literarias.
- Calderón de la Barca, P. (1994). *La vida es sueño*. Texido.
- Carilla, E. (1958). *El romanticismo en la América hispánica*. Gredos.
- Castro Morales, B. (2000). Catalina de Erauso, la monja amazona. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 26(52), 227-242. <https://doi.org/10.2307/4531130>
- Crespo, A. (1961). *Historia de la ciudad de La Paz. Siglo XVII*. Industrial Gráfica.
- Crespo, A. (1986). *Tiempo contado*. Universidad Mayor de San Andrés.
- Crespo, A. (1989). Aproximación a Alberto de Villegas. *Signo*, 27, 198-203.
- Curtius, E. R. (1995). *Literatura europea y Edad Media Latina*. Tomo 1. Fondo de Cultura Económica de España.

- De Quincey, T. (1909). *The Spanish Military Nun and Revolt of the Tartars*. Claredon Press. (Obra originalmente publicada en 1847)
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue*. Paidós Ibérica.
- Delgado, C. (1979). La Monja Alférez. En E. Núñez (Ed.), *Tradiciones hispanoamericanas* (89-92). Biblioteca Ayacucho.
- Erauso, C. de (1829). *Historia de la Monja Alférez, Doña Catalina de Erauso, escrita por ella misma, e ilustrada con notas y documentos por D. Joaquín María de Ferrer*. Imprenta de Julio Didot.
- Esteban, A. (2002). Introducción. En C. de Erauso, *Historia de la Monja Alférez, Doña Catalina de Erauso, escrita por ella misma* (pp. 11-80). Cátedra.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Heinich, N. (1996). *États de femmes. L'identité féminine dans la fiction occidentale*. Gallimard.
- Inamoto, K. (1992). La mujer vestida de hombre en el teatro de Cervantes. *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*, 12(2), 137-43. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.1271>
- Junot, L. (1834). *Les femmes célèbres de tous les pays : leur vies et leurs portraits*. Imprimerie de Lachevardiere.
- Kirkpatrick, S. (2003). *Mujer, modernismo y vanguardia en España: 1898-1931*. Universitat de València.
- Kristeva, J. (1997). Bajtin, la palabra, el diálogo y la novela. En D. Navarro (Ed.), *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 1-24). Casa de las Américas.
- Leduc, G. (2006). L'aventure du travestissement: Hannah Snell, femme soldat. En G. Leduc (Ed.), *Travestissement féminin et liberté(s)* (pp. 41-66). L'Harmattan.
- Mariátegui, J. C. (1995). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Biblioteca Ayacucho.
- Merrin, S. (1999). *Early Modern Women's Writing and Sor Juana Inés de la Cruz*. Vanderbilt University Press.
- Molina, M. C. (2022). *Escrituras y representaciones de lo femenino en Sombras de mujeres de Alberto de Villegas*. Tesis de maestría. Universidad Mayor de San Andrés.

- Narr, S. (2015). Le Saint Julien de Flaubert: une poétique du vitrail narrativisé. *Les Dossiers du Grihl* (1).
- Navia, M. (2016). Retratos de la monja alférez doña Catalina de Erauso. *Revista Ciencia y Cultura* 20(37), 163-181.
- Ojeda, J. E. (2004). Montalvo y el modernismo hispanoamericano. *Kipus. Revista Andina de Letras*, 18, 81-96.
- Palma, R. (1894). ¡A Iglesia me llamo! En *Tradiciones peruanas. Tomo II* (47-51). Montaner y Simón.
- Prada, A. R. (2021). Hurgar en el olvido: Recientes políticas de rescate en la literatura boliviana. En E. Quintanilla (Ed.), *Bolivia siglo XXI. De la República al Estado Plurinacional* (pp. 547-575). Harvard Club de Bolivia.
- Prudencio, R. (1936). El Dandysmo y la personalidad de Alberto de Villegas. En C. Pérez y J. F. Bedregal (Eds.), *Alberto de Villegas. La Paz-1897 – Gran Chaco-1934* (pp. 46-59). Imprenta artística.
- Prudencio, R. (1970). Escritores del pasado. Alberto de Villegas. Un escritor paceño. *Kollasuyo*, 73, 101-114.
- Ramos, J. (2009). *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Rocha, O. (2013). Alberto de Villegas y los llamados del pasado. En P. Brusiloff, A. R. Prada, O. Rocha, F. Vargas (Eds.), *Alberto de Villegas. Estudios y antología* (pp. 27-54). Plural Editores, Carrera de Literatura de la Universidad Mayor de San Andrés, Instituto de Estudios Bolivianos, Instituto de Investigaciones Literarias.
- Rodríguez Mansilla, F. (2010). “¡A Iglesia me llamo!”. La monja alférez y Ricardo Palma. *Bulletin hispanique*, 112(2), 805-819. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.1271>
- Romera-Navarro, M. (1935). Las disfrazadas de varón en las comedias. En *La preceptiva dramática de Lope de Vega* (109-139). s.e.
- Rotker, S. (1992). *La invención de la crónica*. Ediciones Letra Buena.
- Ruiz, F. (2013). Barroco: esta obra, aquel concepto, ese periodo. *Anclajes*, XVII(1), 73-89.
- Rutter-Jensen, C. (2007). La transformación transatlántica de la monja alférez. *Revista de Estudios Sociales*, 28, 86-95. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/19355>
- Segas, L. (2015). Más allá de los problemas de género(s): El enigma del reconocimiento de la Monja Alférez a partir del relato ‘trans’ de la Historia de la Monja Alférez (1625).

Studia Aurea: Revista de Literatura Española y Teoría Literaria del Renacimiento y Siglo de Oro (9), 203-240. <https://doi.org/10.5565/rev/studiaaurea.171>

Sotomayor, I. (1951). Catalina de Erauso y Villegas. *El Diario*, 11 de noviembre.

Sotomayor, I. (1957). Catalina de Erauso y su novelesca vinculación con Nueva Toledo. *Revista Municipal de Cultura Khana*, 40, 244-250.

Steinberg, S. (2001). *La confusion des sexes. Le travestissement de la Renaissance à la Révolution*. Fayard.

Valencia Vega, A. (1977). *Antonio Gallardo "El Philinco". Apertura de la rebeldía mestiza en la colonia*. Juventud.

Villegas, A. de. (1925). *La campana de plata. Interpretación mística de Potosí*. Editorial Renacimiento.

Villegas, A. de (1928). *Memorias del Mala-Bar*. Editorial López.

Villegas, A. de (1936). *Gualamba*. En C. Pérez y J. F. Bedregal (Eds.), *Alberto de Villegas. La Paz-1897 – Gran Chaco- 1934*. Imprenta artística.

Villegas, A. de (2018). *Sombras de mujeres*. M. C. Molina Ergueta y A. R. Prada (Eds.). Fondo Editorial Municipal Pensamiento Paceño. (Obra originalmente publicada en 1929)

Villegas, A. de (s. f.). Monografía? de La Paz [Legajo mecanografiado]. Fondo "Alberto de Villegas" (caja 1), Archivo de La Paz.

Wiethüchter, B. (2003). *Hacia una historia crítica de la literatura en Bolivia*. Tomo 1. La Paz: Fundación PIEB.

Nota: Declaro que no tengo ningún conflicto de intereses en relación con la elaboración de este artículo.

Cine en el aula: exploración con docentes de colegios en Lima

Movie in the Classroom: Exploration with Teachers from Schools in Lima

Álvaro Velarde-Ferreyros¹
Julio-Cesar Mateus²

Fecha de recepción: 22 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 3 de julio de 2023

Resumen: El cine como recurso didáctico en escuelas tiene historia, pero no está reconocido en el sistema educativo formal de Perú. Se ha identificado que se puede usar para generar debate, introducir o concluir temas, y motivar a los alumnos. Este artículo analiza la experiencia y percepción de docentes de colegios privados en Lima sobre el uso del cine en el contexto educativo. Mediante ocho entrevistas semiestructuradas, se encontró que la integración del cine surge de la iniciativa propia y la formación autodidacta de los docentes. También se identificaron patrones de enseñanza, como el uso predominante de largometrajes en cursos de Humanidades. La habilidad de los alumnos en entornos audiovisuales plantea una oportunidad para integrar los medios de comunicación en la escuela.

Palabras clave: Cine, recurso didáctico, docentes, integración curricular, aprendizaje activo, Perú.

Abstract: The use of cinema as a didactic resource in schools has a long-standing history, although its presence is not yet legitimized in the formal education system in Peru. Among other identified uses in the literature, cinema can be employed to generate debate, introduce or conclude topics, and motivate students. This article examines the experience and perception of teachers from private schools in Metropolitan Lima regarding the use and significance of cinema in the educational context. Employing a qualitative approach, the contents of eight semi-structured interviews with teachers from various subjects who incorporate cinema in their classrooms were analyzed. The findings reveal that the integration of cinema stems from individual initiative and self-directed learning. Additionally, teaching patterns were identified, such as specific objectives and the predominance of feature films in Humanities courses. The ease with which students navigate audiovisual environments presents an opportunity to integrate media into the school setting.

Keywords: Cinema, didactic resource, teachers, curricular integration, active learning, Peru.

1 Realizador audiovisual en el Centro de Creación Audiovisual (CREA) de la Universidad de Lima, Lima, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3833-9374> - correo electrónico: avelarde24@gmail.com

2 Coordinador del grupo de investigación en Comunicación, Educación y Cultura del Instituto de Investigación Científica (IDIC), Universidad de Lima. Lima, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5161-3737> - correo electrónico: jmateus@ulima.edu.pe

I. Introducción

La integración de la tecnología en las escuelas del mundo es una realidad. La búsqueda de nuevos métodos didácticos que aprovechen los recursos tecnológicos disponibles y la premisa de innovar el desfasado sistema educativo transmisivo y unidireccional han permitido el desarrollo de estrategias educativas que involucran el uso de películas en el aula. Este desarrollo no ha corrido igual suerte en todos los contextos. La falta de formación audiovisual de los docentes, las brechas de acceso a TIC en las escuelas peruanas y la poca legitimidad de los textos audiovisuales en el sistema educativo formal han sido uno de sus principales escollos (Mateus, 2022). Uno de los pocos estudios en el medio peruano, realizado por Jorge Eslava (2020), halló que casi el 70% de estudiantes de secundaria y bachillerato han tenido alguna experiencia con el cine en sus escuelas, mientras que la mayoría de los niños de las escuelas primarias (60%) no ven películas como parte de sus clases. Por esta razón, en este estudio, nos centramos en el nivel secundario, que es donde el uso del cine es más frecuente.

En el Perú, el Currículo Nacional de la Educación Básica incluye algunas menciones a los medios audiovisuales como herramienta pedagógica, indicando que se deben usar como “un nuevo medio de información complementario para los alumnos” (Ministerio de Educación, 2016, p. 95). A su vez, señala que los docentes tienen la obligación de desarrollar en el alumnado una postura crítica hacia los nuevos medios de comunicación audiovisual (p. 69). No obstante, no se especifica formas u orientaciones más concretas de abordar el tema audiovisual ni la necesidad de desarrollar una competencia mediática en estudiantes o docentes (Mateus & Suárez-Guerrero, 2017). Uno de los promotores pioneros de la formación audiovisual en las escuelas peruanas, Fernando Ruiz Vallejos (1995), señaló hace más de dos décadas que hay un desesperado reclamo de los educadores frente a la influencia de lo audiovisual: quieren comprenderla, estudiarla e implementarla en sus currículos. En la misma línea, Eslava (2020) comprende “el lenguaje del cine como un cauce, pues recoge del teatro, de la pintura, de la arquitectura, de la danza, de la ópera” (p. 56), y propone aprovechar su potencia en las escuelas del Perú.

A propósito del uso de películas en estudiantes de secundaria o bachillerato, cabe preguntarnos por las formas y propuestas didácticas planteadas por los docentes: ¿lo hacen para introducir un tema, concluirlo, generar un debate o simplemente como un medio de información complementario? Teniendo en cuenta las asimetrías del sistema educativo peruano en términos de acceso tecnológico, el presente artículo se enfoca en los docentes del nivel secundario de colegios privados en Lima Metropolitana, partiendo del sesgo de que son los que más acceso tienen a la tecnología necesaria para ver cine. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo describir el uso que se le da al cine como una herramienta de aprendizaje en los colegios particulares de nivel socioeconómico alto en Lima Metropolitana para conocer un aspecto poco estudiado en el Perú. Desde allí, planteamos tres objetivos específicos: explorar el método de introducción de películas en las aulas participantes en el estudio; analizar las áreas

curriculares que usan el cine en las aulas estudiadas y analizar los métodos de aplicación didáctica del cine aplicados en los casos de estudio.

Esta investigación parte de la motivación de que hay muy poca información sobre el uso educativo del cine en el contexto peruano. Esta investigación cobra más relevancia en el contexto postpandémico en que nos encontramos, en donde los profesores tuvieron que buscar nuevas herramientas tecnológicas para llegar a los alumnos de manera virtual y, en muchos casos, esas herramientas llegaron para quedarse, por lo que conviene aportar a encontrarles un sentido.

II. Estado del arte y marco teórico

Para aproximarnos al objeto de estudio, organizamos nuestro marco teórico conceptual en torno a tres ejes: el primero propone una reseña histórica sobre el uso del cine en las escuelas; el segundo describe la información recolectada sobre la formación docente para que puedan hacer uso de una herramienta como el cine; el tercero propone una aproximación metodológica de trabajos similares previos.

II.1. El uso del cine en las escuelas

El uso del cine como herramienta educativa en las escuelas se remonta a los inicios del cine mudo en 1890. En 1922, se llevó a cabo la primera conferencia nacional de la *Offices Régionaux du Cinéma Éducateur*, donde comenzó a surgir la idea de formar a los educadores en asuntos audiovisuales (Mateus, 2022). Desde entonces, el cine ha estado presente en las escuelas en diversos contextos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoció en 1982 el impacto y la propagación de los medios de comunicación en el mundo contemporáneo y destacó la importancia de promover una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación entre los ciudadanos (UNESCO, 1982). En informes posteriores, ha declarado la importancia de capacitar en lenguajes importantes como el audiovisual como materia ineludible para la formación de ciudadanos (UNESCO, 2011, 2021). En Perú, la Ley de Cinematografía de 1994 establece la necesidad de enseñar lenguaje y medios audiovisuales en las escuelas secundarias de todo el país (Ley de Cinematografía Peruana, 1994).

De este modo, el cine se reconoce como una herramienta didáctica motivadora para los alumnos en sus procesos de sensibilización, crítica e investigación de la realidad humana (García Raffi & Jardón, 2018). Además, se considera esencial en el entorno actual de digitalización, ya que forma parte del hábitat audiovisual en el que los estudiantes se desenvuelven diariamente (Gutiérrez, 2020). Este medio promueve la comprensión, la adquisición de conceptos, el razonamiento, la interpretación y el análisis crítico, así como la creatividad y la imaginación (Ambròs & Breu, 2007; Marín Díaz et al., 2009; Nuñez-Gómez et al., 2020). Sin embargo, el enfoque educativo tradicional que separa la razón de las emociones puede limitar el desarrollo del cine como herramienta

educativa (Férres, 2008; Mateus, 2017). A pesar de ello, se reconoce su poder para transmitir valores educativos y generar cambios de actitudes al mostrar las posibles consecuencias de determinadas acciones (Bonilla, 2005). Además, se destaca su capacidad para ampliar el conocimiento, fomentar una identidad pluricultural y tolerante y acercar a los alumnos a nuevas formas de arte como la pintura (Falcón & Díaz-Aguada, 2014). En este sentido, se sugiere el uso de películas completas en lugar de fragmentos para lograr estos propósitos (Eslava, 2020).

II.2. Formación docente en cine

Por otro lado, la falta de formación específica en educación audiovisual para los docentes limita el uso efectivo del cine en las escuelas, ya que tienden a abordar las películas con métodos tradicionales de enseñanza en lugar de aprovechar su esencia cinematográfica (Bergala, 2007). Es necesario que los profesores adquieran herramientas de apreciación del lenguaje cinematográfico y comprendan el contexto sociocultural e histórico de las películas (Mujika & Gaintza, 2021). Además, es importante realizar un estudio previo de la película para identificar los elementos y valores que se quieren enfatizar en el aula, como los problemas sociales o el contexto histórico, y para ello es necesario indagar sobre el proceso de creación del proyecto cinematográfico (Amar Rodríguez, 2003; Bonilla et al., 2012).

Ante la creciente implementación del cine en las escuelas, es fundamental desarrollar un lenguaje audiovisual en las aulas. La falta de enseñanza y reflexión sobre la cultura audiovisual, así como la ausencia de un análisis crítico del estilo audiovisual y la falta de oportunidades para que los alumnos se expresen a través de imágenes, dificultan la comprensión e interpretación de la sociedad contemporánea (Bustos, 2010). Es urgente abordar esta situación y brindar a los docentes las herramientas y el conocimiento necesario para aprovechar plenamente el potencial educativo del cine.

II.3. Métodos para usar el cine en el aula

Catalina Rodríguez (2019) organiza los métodos de introducción de una película en el aula. Cada método se compone de distintas acciones que realiza el profesor previas a la proyección que van desde si el maestro presenta preguntas previas al visionado, si destaca escenas en particular o si analiza todo el filme (p. 27). Las características se organizan en la Tabla 1.

Tabla 1
Métodos de introducción de películas

	Método de análisis de películas					
Acciones previas a la proyección	MAIA / Ceretti	Método de Arroio	Pérez	Russell y Waters	Gispert	Qualia
El docente ve y analiza detenidamente la película para evaluar su pertinencia en la clase	Sí	Sí, evalúa si el lenguaje audiovisual permite la comunicación con el estudiante y revisa los derechos de reproducciones	Se infiere, pero no hay evidencia explícita	Sí, se recomienda volver a ver la película bajo un lente pedagógico. Ésta se evalúa según su conexión con los estudiantes y las calificaciones en portales web	Sí	Sí, la pertinencia se evalúa según los objetivos de clase, los estudiantes y si la película ha sido analizada en otra clase
El docente debe seleccionar escenas en las que va a intervenir la película para el análisis	Sí	Sí, el docente se enfoca en el contenido específico de la disciplina	Sí	Se infiere, pero no hay evidencia explícita	Sí, se seleccionan escenas, secuencias musicales y partes de la narración	Sí
El docente selecciona y corta en otro archivo digital imágenes o secuencia de imágenes para su posterior análisis	Sí	Sí	No	No	No	No
El docente prepara cómo se abordarán los conceptos de la clase durante la proyección	Se infiere, pero no hay evidencia explícita	Sí	Sí	Sí	Sí, se aconseja partir de los conocimientos previos de los estudiantes	Sí
El docente diseña preguntas para discutir durante la proyección y prepara actividades que se desarrollarán después de la proyección	Sí	Sí	Sí	Se infiere, pero no hay evidencia explícita	Se infiere, pero no hay evidencia explícita	Sí

Fuente: Rodríguez (2019).

Ya que uno de los objetivos de este artículo es describir la manera de introducir el largometraje en las aulas, utilizaremos como base la propuesta de organización didáctica de Rodríguez (2019) antes descrita. Asimismo, tomamos como base el estudio de Bonilla (2005), en Colombia, que aplicó un cuestionario para describir patrones de enseñanza que se repiten entre los docentes una vez proyectado el film. De esta manera, los docentes responden a preguntas que buscan describir los objetivos y uso posterior del cine (como recrear una época, cambiar o intuir un valor en su alumnado o influenciar el trabajo en grupo o utilizarlo para tomar una prueba) (p. 9). Lo que busca el autor es explorar el uso que se le da al largometraje una vez visto. Esto varía dependiendo del tipo de película que se proyecte, por lo que también este constituye un insumo teórico para nuestro análisis.

III. Metodología

El enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo, lo que nos permite acercarnos a la realidad subjetiva de cada docente mediante entrevistas semiestructuradas elaboradas a partir del marco teórico. Esta técnica nos permitió profundizar en algunos aspectos a partir de las respuestas de los docentes entrevistados (Hernández Sampieri et al., 2017).

Para justificar la muestra de esta investigación, es necesario remarcar el problema de infraestructura educativa en el Perú, donde el 55% de las escuelas públicas no cuenta con al menos un servicio básico (Instituto Peruano de Economía, 2019). Esta asimetría entre instituciones públicas y privadas nos lleva a optar por las segundas, en la medida en que la mayoría de las primeras no cuenta con equipos audiovisuales suficientes. Para esta investigación, nos centramos en docentes de ambos sexos de escuelas privadas de la ciudad de Lima que utilizan cine en sus aulas. Para hallar esta muestra, partimos del envío de un cuestionario en línea a seis colegios seleccionados según el informe del Grupo Educación al Futuro (2020) sobre los colegios más costosos del Perú. En este cuestionario, los docentes debían responder si utilizaban cine en sus cursos o no³, cuál era la finalidad, si repetían escenas una vez terminado el *film*, si planteaban preguntas antes de la proyección y qué actividades posteriores realizaban.

Tabla 2
Muestra de participantes en el estudio

Código	Colegio	Asignatura	Sexo
ENT-1	Cambridge College	Literatura	Femenino
ENT-2	Cambridge College	Historia	Femenino
ENT-3	Cambridge College	Filosofía	Masculino
ENT-4	Colegio Villa María	Literatura	Femenino

ENT-5	Colegio Villa María	Ciencias Sociales	Femenino
ENT-6	San Silvestre School	Literatura	Femenino
ENT-7	Markham College	Perspectivas Globales	Masculino
ENT-8	Colegio Alexander Von Humboldt	Historia	Masculino

Fuente: elaboración propia.

Este cuestionario fue respondido por veinte docentes (n=20), de los cuales ocho (n=8) aceptaron participar de las entrevistas semiestructuradas y constituyeron la muestra final de este estudio (Tabla 2). Las entrevistas se realizaron en octubre de 2021 y duraron un aproximado de 45 minutos. Fueron grabadas con el consentimiento de los interlocutores y sus respuestas fueron transcritas y codificadas de forma manual a partir de los objetivos de la investigación y analizadas posteriormente. Tanto el cuestionario como las entrevistas fueron realizados de manera voluntaria y con el consentimiento de los encuestados y entrevistados de que la información recogida sea usada exclusivamente para fines de esta investigación.

IV. Resultados

IV.1 Método de introducción de películas de los profesores entrevistados

Los métodos de introducción de películas responden de manera distinta a la pregunta de qué hace el profesorado antes de la proyección del *film*. El método más utilizado entre los entrevistados corresponde al método Qualia (2018), que propone un análisis para la elección de la película por parte del docente, en la necesidad de intervenir de escenas para explicar temas puntuales y sobre la preparación del abordaje del *film* en las clases posteriores. Tres profesores indicaron que pueden utilizar la misma película para responder objetivos diferentes del curso. Por ejemplo, un profesor de filosofía utilizó *The Matrix* (Wachowski & Wachowski, 1999) para analizar tanto la teoría de la caverna de Platón como el existencialismo [ENT-3]. Los docentes coinciden en la necesidad de intervenir en escenas específicas de la película (detener el *film* para explicar algún detalle y asociarlo con el contenido de la clase), en preparar con anterioridad los conceptos que irá abordando la película, preguntas y actividades posteriores.

El segundo método más utilizado es el MAIA, que parte de realizar un análisis de la película antes de proyectarla, y repite escenas específicas una vez finalizado el *film*. Existen variaciones sutiles sobre cada método. Por ejemplo, un docente de Literatura [ENT-1] utiliza un método cercano al que propone Pérez (2010), ya que analiza la película y prepara preguntas y temas que se discutirán una vez finalizada la proyección, pero no repite escenas, sino que prefiere conversarlas para apelar a la memoria y atención de los alumnos. Otro docente de la misma asignatura [ENT-6] señaló que no cuenta con un patrón y que cambia las formas dependiendo del momento y del alumnado. Al respecto, menciona que suele “usar *films* para motivar a sus alumnos próximos a leer una novela, ofreciéndoles una entrada biográfica al autor que estudiarán”, como lo

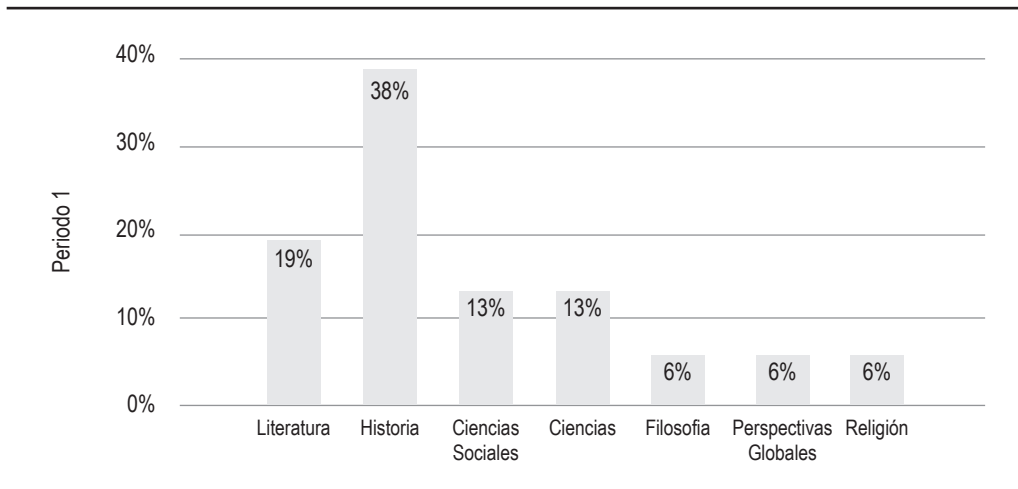
hace con *Shakespeare in Love* (Madden, 1998). Los alumnos verán ese *film* sobre lo que ocurría en la vida William Shakespeare mientras escribía *Romeo y Julieta* (Shakespeare, 1597), la cual leerán después.

Por otro lado, el docente de la asignatura de Ciencias Sociales [ENT-5] fue el único que se acercó al método Gispert. En este caso, previo al visionado, el profesor analiza junto con los alumnos la pertinencia de la película con el curso y los temas que se han tratado. Con anterioridad, el docente realiza una selección de escenas en las que intervendrá porque tienen un valor adicional para el curso. A su vez, prepara sus clases previas y posteriores a la proyección de la película. De esta manera, logra que el largometraje encaje en el momento necesario y que haya preguntas y actividades al finalizar la misma.

IV.2. Cursos en los que se hace uso del cine

Nuestro segundo objetivo es indicar en qué áreas curriculares se usa el cine. Previo a las entrevistas, se envió un cuestionario que fue respondido por 20 profesores, de los cuales 16 indicaron que sí usan películas en sus clases. Los 16 profesores dictaban un curso de la rama de las Humanidades.

Figura 1.
Asignaturas dictadas por los docentes participantes en el estudio



Fuente: elaboración propia.

Con los ocho entrevistados que fueron parte de la muestra, profundizamos en las razones por las cuales creen que los cursos de Humanidades se relacionan más con el uso del cine. Para empezar, señalaron que estas son asignaturas donde el análisis subjetivo es muy importante y las respuestas de los alumnos pueden ser opiniones basadas en la información que reciben. El profesor de la asignatura Perspectivas Globales, que aborda temas coyunturales de la escena internacional (terrorismo, machismo, violencia, crisis

políticas en países específicos, etc.), suele mostrar películas o documentales con hechos históricos específicos que hasta ahora tienen consecuencias, como la Guerra Fría, Al Qaeda y Osama Bin Laden o el problema ambiental. Considera al cine en las aulas como una herramienta ideal para ampliar conocimientos y perspectivas [ENT-7].

Del mismo modo, aparecen los profesores de Literatura [ENT-1, ENT- 4 y ENT- 6], quienes encuentran en el cine un complemento ideal para los libros que deben leer los alumnos. Una película basada en una novela puede servir como una motivación para la lectura, como un complemento extra de información o como una ayuda para comprender mejor la historia que deben leer. Por ejemplo, una de las entrevistadas menciona que proyecta *Los Miserables* (August, 1998) después de hacer un repaso histórico de la vida del autor para terminar leyendo algunos pasajes de la novela de Víctor Hugo (1862/2021).

En estos casos, el cine aparece como una información adicional o complementaria a la clase. Este también es el caso de la asignatura de Historia. Dos docentes [ENT-2 y ENT-8] indicaron que las películas que proyectan en la clase son igual de importantes que cualquier otra fuente histórica, como un libro, un artículo o una fotografía. Tomando en consideración los sesgos que pueden tener algunos *films*, son una fuente de información necesaria para entender el espíritu de una época. En ese sentido, arguyen que una película puede terminar siendo la imagen más concreta y clara de una época o la explicación más didáctica de un suceso histórico. Uno de los docentes se describe como “un facilitador de información” [ENT-8], y es de esa manera como ve un *film* histórico.

Por último, el profesor de Filosofía [ENT-3] considera que el cine es la puerta de entrada para borrar el prejuicio negativo que a veces hay sobre los cursos teóricos, como aburridos o inservibles. Al mostrarles una película que trate temas filosóficos desde un punto de vista ligero, pero profundo, invita a sus alumnos a aceptar la asignatura como un reto entretenido.

IV.3. Métodos de aplicación didáctica del cine en las aulas

Nuestro tercer objetivo busca describir la manera didáctica en la que las películas son incluidas en el curso. ¿Cuál es el procedimiento de estos docentes antes, durante y después de ver un *film* en clase?

Comencemos con algunas similitudes. La mayoría señaló que suelen tomar alguna prueba o examen con puntaje que ponga a prueba el conocimiento del alumno sobre la película. En ninguno de los casos esa prueba es memorística; todos coinciden que evalúan la comprensión del *film*, la información los cuestionamientos que les trae a la mente la película, mas no piden precisiones sobre escenas o personajes.

Tres de los profesores que evalúan las películas coinciden en la asignatura de Literatura y señalan el uso de dos tipos de películas. Primero, adaptaciones cinematográficas

o *biopics* de escritores de libros o novelas que leerán en clase; segundo, películas que serán analizadas como un libro. En el primer caso, aparecen pruebas de una creatividad notable. Uno de los docentes, por ejemplo, proyecta *Il Postino* (Radford, 1994), que relata un pasaje de la vida del poeta chileno Pablo Neruda. Luego de ver la película, el profesor les pide que escriban sobre qué inspiraciones, sensaciones o sentimientos pudo sentir el poeta durante el pasaje de su vida mostrado en la película para que escribiera alguna de sus obras. En estos casos, el docente no busca que las fechas coincidan, sólo apunta a una redacción que despierte análisis y sensibilidad: “a través de la interpretación actoral de un literato, buscamos que el alumno sienta las sensaciones y emociones que tenía ese autor al momento de escribir algunas de sus obras”. Otro de los docentes buscará despertar una mirada crítica con relación a adaptaciones cinematográficas de novelas. Por ejemplo, luego de leer *La Ciudad y Los Perros* (Vargas Llosa, 1963) proyectará la película con el mismo nombre que la novela (Lombardi, 1985) para buscar un trabajo crítico sobre las diferencias entre una obra y la otra. Otro docente [ENT-1] buscará un análisis enfocado mucho más en la película. Comprende al cine como un medio literario poco aprovechado y concentra sus esfuerzos en análisis de personajes. El profesor menciona que, utilizando historias que tengan alguna relación con la literatura, buscará que sus alumnos describan a esos personajes y expliquen qué emociones o sensaciones despertó en cada uno. De un modo u otro, los tres profesores encuentran en el cine una herramienta que pueda desarrollar la sensibilidad y crítica literaria de sus alumnos de una manera diferente.

Los docentes de Historia coinciden en que el cine es una fuente con mucha llegada a los jóvenes y que puede ayudar como ilustración contextual de las épocas tratadas en el curso. El docente que toma una prueba calificada sobre lo visto en la película [ENT-2] suele proyectar *Der Untergang* (Hirschbiegel, 2004), que retrata los últimos días de la vida Hitler previos a su muerte en 1945. Teniendo en cuenta la información de la película y de la clase, se le pedirá al alumno que realice un ensayo en donde señale cuáles cree que fueron los motivos de la derrota de los alemanes en la guerra. Deberá argumentar, utilizando lo expuesto en clases, como lo visto en la película. Ambos docentes encuentran en el cine una fuente complementaria a sus clases, que se pone al mismo nivel que un libro o una imagen [ENT- 2 y ENT- 8]. Buscan que los alumnos analicen el autor, el año, el director, etc. De esta manera, mediante un examen o un trabajo escrito, pueden dar su opinión si la película contaba con un relato parcializado hacia un país o no, y si lo es: ¿por qué? Logra desarrollar una mirada al cine mucho más estudiosa, académica e interpretativa.

Los profesores de Historia entrevistados se definen como ‘cuentacuentos’ y, a través del cine, logran dar una nueva perspectiva o ejemplificar la historia que ya relataron. Señalan que gracias a las películas pueden generar debates internos que suelen terminar con alguna prueba escrita. Por ejemplo, uno de ellos [ENT- 2] indicó que, después de estudiar la Segunda Guerra Mundial y los motivos de la caída de la Alemania Nazi, les proyecta *Stalingrad* (Bondarchuck, 2013), un *film* que explora una

batalla poco abordada en las clases y de vital importancia para luego pedirles una evaluación sobre cuál creen que fue el principal motivo de la derrota de los nazis. El profesor no les pide que la respuesta esté en la película, pero sí que se cuestionen sobre otros momentos de la Guerra. Si bien el tiempo nunca será suficiente para abordar un tema tan amplio de manera completa, la película puede agregar una nueva perspectiva.

Otro tema relevante es la responsabilidad que tiene un docente al momento de elegir qué película proyectar. En su caso, un docente de Historia dijo que no desaprovecha la oportunidad de mostrarles un clásico del cine, como *The Grapes of Wrath* (Ford, 1940), en donde pueda mostrar la realidad de Estados Unidos durante la Gran Depresión de 1930 y “darles la oportunidad de poder disfrutar de una película protagonizada por Henry Fonda y dirigida por John Ford” [ENT-2].

Por otro lado, otros dos profesores no consideraron oportuno evaluar los visionados con puntajes. Uno es el docente de Filosofía [ENT-3], que usa el cine como un gatillo de atención sobre los alumnos, y que encontró en *The Matrix* (Wachowski & Wachowski, 1999) la respuesta para abordar temas que pueden resultar densos, como la alegoría de la Caverna de Platón. Así, logra ejemplificar de manera simple y con mejor llegada a su alumnado. Otro es un profesor de Historia, que ve al cine como un premio para los alumnos. Una vez terminado un tema, es decir, después de analizar teoría y de leer, la película (basada en el tema visto) es el “obsequio” por el esfuerzo. Menciona que, al proyectar la película de una manera más relajada, sin evaluaciones vinculadas, es probable que esa información perdure. Incluso cuenta que, en años posteriores, a los alumnos se les hace más fácil recordar momentos de la película que la información expuesta por ella en clase.

El docente a cargo de la asignatura Perspectivas Globales considera al cine una herramienta de renovación constante y en la que los estudiantes se desenvuelven con mucha facilidad. En su caso, las pruebas que toma después de ver la película se basan exclusivamente en la información dada por el *film*. Por ejemplo, todos los años suele mostrar el documental *Conspiracy Theory: Did we land on the moon?* (Moffet, 2001), que presenta argumentos que sustentan la tesis de que el hombre no llegó a la Luna en julio de 1969. Con la información presentada en el documental, el alumnado deberá elegir cuál de todas las pruebas presentadas le parecen las más creíbles y por qué. Este es el único docente de los entrevistados que indicó que sin cine no podría llevar a cabo el curso y que encuentra en las películas el gatillo de motivación, inspiración y debate más importante que pueda usar. Señala que ha logrado que sus alumnos indaguen por su cuenta sobre trastornos psicológicos proyectando la película *In Front of the Class* (Wener, 2008), o que debatan sobre medios de cura alternos a la medicina por mostrar *Patch Adams* (Shadyac, 1998). Concluye que el cine es el medio más poderoso para llegar a alumnos secundarios y reclama no solo la necesidad de que se aplique en la mayoría de los cursos, sino también una formación docente en cine para poder aprovecharlo aún más.

V. Discusión

Como primer objetivo, este trabajo exploró los modos en que los docentes entrevistados introducen las películas en el aula. Al respecto, la evidencia recabada advierte como principal barrera la carencia de formación cinematográfica, resultado que se alinea con lo mencionado en investigaciones anteriores (Bulger & Davison, 2018; Eslava, 2020). De acuerdo con la literatura, muchos docentes en contextos similares adquieren conocimientos para usar medios de comunicación de manera autodidacta o por iniciativa propia (Mateus, 2022). Esta falta de formación previa y la adquisición de conocimientos por esfuerzos propios se ven reflejadas en el tratamiento de los *films* que utilizan en sus clases, limitado a una nueva fuente de información histórica o la recreación de una época, y dejan de lado otros abordajes más complejos, como el desarrollo de los personajes o la historia, tal como propone Bergala (2007). Se trata, entonces, de un uso accesorio que desperdicia, por un lado, la potencia emocional de las historias para desarrollar una actitud inmersiva y de mayor calado crítico en los estudiantes y, por el otro, que se aleja de profundizar otras literacidades propias del “hábitat audiovisual” de los estudiantes (Gutiérrez, 2020), como podrían ser brindar recursos para el análisis formal de las películas, el uso del lenguaje visual como recurso expresivo o las posibilidades de representación simbólica.

Sin embargo, los entrevistados se mostraron interesados hacia iniciativas formativas, en línea de lo que proponen otros trabajos citados (Mateus, 2022; Ruiz Vallejos, 1995; UNESCO, 2011). Los docentes comprenden que a través del cine los alumnos pueden desarrollar un razonamiento e interpretación crítica (Ambròs & Breu, 2007), buscando ese puente emocional y expresivo que propusieron Gutiérrez (2020) y Rodríguez (2019). Respecto al segundo objetivo de este estudio, que buscó indagar por las áreas curriculares más vinculadas al uso del cine, quedó claro que la rama de humanidades parece prestarse más a este fin, pues incorpora de forma explícita el desarrollo de capacidades como interpretar, razonar, recibir emociones y expresarlas. Ahora bien, ¿en qué medida estas demandas puede ayudar a configurar un programa formativo para los docentes desde la comunicación audiovisual la alfabetización mediática? ¿Qué elementos más allá del lenguaje cinematográfico debería incluir esta formación? La evidencia recogida invita a tender puentes hacia otras áreas curriculares más allá de las humanidades, como la comunicación o la ciencia, cuyos vínculos con el texto cinematográfico son amplios.

En relación con el tercer objetivo, interesado en explorar las formas de introducción didáctica del cine al aula, encontramos que las diferentes formas reportadas por los docentes coinciden con los usos principales encontrados en la literatura: (i) motivar a sus alumnos (García Raffi & Jardón, 2018; Mateus, 2022; Nuñez-Gómez et al., 2020) (ii), como un espejo del pasado; (iii) como una nueva o complementaria fuente de información (Alonso & Pereira, 2000); o (iv) como un reflejo del mundo global, que logra plasmar culturas, personas y ciudades ajenas. No obstante, la razón de incluir al cine como un premio hacia los estudiantes no había aparecido en la literatura, lo que constituye un aporte original de este trabajo y, a su vez, una invitación a explorar en

qué medida este uso puede alentar el uso del lenguaje audiovisual como un recurso didáctico sustantivo o, por el contrario, desvirtuarlo, haciendo de este un mero ornamento pedagógico.

A pesar de las limitaciones de la muestra estudiada (centrada en maestros de colegios con mayores accesos a tecnologías), este trabajo ofrece evidencia empírica que da cuenta de un interés docente que debe alentar futuras investigaciones de mayor alcance, tanto en número de participantes como en variables socioeconómicas y geográficas. Los centros de formación profesionales de educadores deben tomar en cuenta esta realidad como punto de partida para incorporar contenidos y competencias audiovisuales en sus planes de estudio, y, en el caso de las facultades de comunicación, alentar iniciativas que contribuyan a la formación crítica de ciudadanos en esta materia, tal como propone la UNESCO (2011, 2021).

VI. Conclusiones

La primera conclusión a la que podemos llegar luego de las entrevistas es que el cine sí es una herramienta didáctica valorada por los docentes participantes en este estudio, lo que coincide con los hallazgos de Eslava (2020). Se trata de un recurso versátil, por la variedad de temas, personajes y contextos que ofrecen sus historias y que no demanda una inversión tecnológica mayor, a diferencia de otros recursos tecnológicos más sofisticados. Este trabajo recoge casos de películas que fueron usadas para motivar al alumnado, ofrecerles una nueva fuente de información, para recrear una época o ayudar a reconocer los esfuerzos de los estudiantes. Aunque no se trata de una muestra representativa de la realidad educativa peruana, sí aporta evidencia favorable del uso de películas en el contexto educativo que vale la pena reconocer y promover, siguiendo la premisa del interés docente sobre el tema señalada por Ruiz Vallejos (1995). Ahora bien, para que su integración didáctica sea exitosa, demanda necesariamente un programa formativo inicial para los maestros que les permita desarrollar conocimientos básicos del lenguaje audiovisual y criterios para plantear acciones didácticas que vayan más allá de su inclusión como un “premio a sus estudiantes”.

En segundo lugar, todos los docentes entrevistados enseñan cursos que forman parte de la rama de Humanidades. Sin embargo, indicaron que, en ninguno de los colegios donde trabajan han recibido talleres, charlas o seminarios sobre el uso del cine, aunque también podríamos interpretar que por el hecho de ser colegios internacionales (estadounidenses, británicos o alemanes), podrían verse beneficiados por una mirada institucional más amplia sobre la noción tradicional del texto y de la didáctica. Por medio del cine, los alumnos pueden desarrollar un razonamiento e interpretación crítica (Ambròs & Breu, 2007). Aunque los cursos de esta área curricular se acercan con mayor naturalidad al uso del cine en el aula, su integración podría tender puentes con otras asignaturas. Queda pendiente explorar con docentes a cargo de cursos distintos qué necesidades específicas acusan para su integración.

Un tercer hallazgo es que todos los entrevistados en este estudio señalaron que no han recibido formación cinematográfica. Como consecuencia de esta falta de formación audiovisual, los docentes suelen terminar utilizando el cine como otro método tradicional de enseñanza. Este problema lo expone Alain Bergala (2007), quien indica que la falta de formación cinematográfica en los docentes los lleva a abordar el cine como un libro o texto y esto termina siendo una traición a la esencia del cine. Esta conclusión confirma las necesidades de formación docente para atender el contexto tecnológico actual (UNESCO, 2021).

En cuarto lugar, la mayoría de los entrevistados introducen sus películas de maneras muy similares al método utilizado en el colegio colombiano Qualia (2018), en el cual los docentes realizan un análisis previo de la película que proyectaron. Esto va desde la elección de una película considerando los gustos e intereses que demuestran los alumnos, como un *film* que aborde la mayor cantidad de temas que son utilizados en clase. También indican que suelen intervenir en algunas escenas para explicar algún tema y que preparen con antelación los trabajos y actividades para abordar la película. Es importante, en esta línea, que los docentes diagnostiquen, como punto de inicio a la introducción del cine, el actual consumo audiovisual de sus estudiantes y valoren sus propios conocimientos y actitudes frente al lenguaje audiovisual en general y el cine en particular. Esto puede sensibilizar y comprometer a todos los actores involucrados en la experiencia, así como orientar o enmarcar el uso de películas como textos escolares relevantes dentro del proyecto institucional, tal como plantea Rodríguez (2019).

Finalmente, los entrevistados coinciden en la facilidad con la que los alumnos se desenvuelven en los entornos audiovisuales y la oportunidad que esto plantea para integrar la ecología de medios cotidiana a la escuela. A partir de este trabajo, se proponen nuevas investigaciones de corte cuantitativo para diagnosticar el panorama en escuelas públicas que no hemos considerado en este trabajo, y el desarrollo de programas de educación mediática desde su formación inicial y en ejercicio.

Así, nuestro trabajo demuestra que el cine, más que una herramienta didáctica puntual, puede convertirse en un entorno de aprendizaje en las aulas de distintas asignaturas para responder a objetivos distintos y que, en el caso de los alumnos, como menciona Gutiérrez (2020), los estudiantes se desenvuelven del medio audiovisual con muchísima facilidad, pues forma parte de su contexto mediático cotidiano.

Referencias

- Alonso, M. L., & Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5(2), 127-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2714424>
- Amar Rodríguez, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Grupo Comunicar Ediciones.

- Ambròs A., & Breu, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*. Editorial Grao.
- August, B. (Director). (1998). *Les Misérables* [Los Miserables] [Película]. Mandalay Entertainment; TriStar Pictures.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine a la escuela y fuera de ella*. Laertes.
- Bondarchuk, F. (2013). *Stalingrad* [Stalingrado] [Película]. Art Pictures Studio; Non-Stop Productions.
- Bonilla, J., Loscertales, F., & Páez, M. (2012). Educación en valores a través del cine (Un método para estudiantes de secundaria obligatoria). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 117-131.
- Bonilla, J. (2005). El cine y los valores educativos. A la búsqueda de una herramienta eficaz de formación. *Pixel- Bit. Revista de Medios y Educación*, (26), 39-54.
- Bulger, M., & Davison, P. (2018). The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy [Las promesas, desafíos y futuros de la alfabetización mediática]. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21.
- Bustos, P. (septiembre de 2010). *El cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula* [Conferencia]. Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021, Buenos Aires, Argentina.
- Eslava, J. (2020). *Mirador de ilusiones. Cuaderno de cine para la educación escolar*. Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Falcón, L., & Díaz-Aguado, M. J. (2014). Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares. *Comunicar*, 42(21), 147-155.
- Ford, J. (Director). (1940). *The Grapes of Wrath* [Viñas de ira] [Película]. 20th Century Studios.
- García Raffi, J., & Jardón, P. (2018). El cine como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión crítica en el aula. *EARI*, (9), 248-252.
- Grupo Educación al Futuro. (2020). *Ranking de los 50 colegios más caros de Lima*. Guía de Colegios. <https://noticias.rse.pe/el-ranking-de-los-50-colegios-privados-mas-caros-de-lima/>
- Gutiérrez, E. (2020). *La apreciación del cine como herramienta didáctica y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Comunicación de una institución educativa superior universitaria pública de Lima durante el periodo 2019-II* [Tesis de maestría,

- Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional UTP. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/3293/Eduardo%20Gutierrez_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2017). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hirschbiegel, O. (2004). *Der Untergang* [La caída] [Documental]. Newmarket Capital Group.
- Hugo, V. (2021). *Los miserables*. Penguin Clásicos. (Obra originalmente publicada en 1862)
- Instituto Peruano de Economía (14 de noviembre de 2019). Escuelas públicas no tienen agua ni electricidad. *La Nación*. <https://www.ipe.org.pe/portal/escuelas-publicas-no-tienen-agua-ni-electricidad/>
- Ley de Cinematografía peruana, N.º 26370. (23 de octubre de 1994).
- Lombardi, F. (Director). (1985). *La ciudad y los perros* [Película]. Inka Films S. A.
- Madden, J. (1998). (Shakespeare in love [Shakespeare apasionado] [Película]. Miramax Films; Universal Pictures.
- Marín Díaz, V., González López, I., & Cabero Almenara, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (30), a123.
- Mateus, J. C. (2017). Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje. En G. Cappello (Ed.), *Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos*. Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Mateus, J. C., & Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *Edmetic*, 6(2), 129-147.
- Mateus, J. C. (2022). *Educación mediática. Emergencia y urgencia de un aprendizaje pendiente*. Fondo editorial de la Universidad de Lima.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Moffet, J. (Director). (2001). *Conspiracy Theory: Did We Land on the Moon?* [Teoría de la conspiración: ¿Aterrizamos en la Luna?] [Documental]. Nash Entertainment.
- Mujika, J., & Gaintza, Z. (2021). El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva. *Didacticae*, (9), 157- 171.

- Núñez-Gómez, P., Cutillas-Navarro, M., & Álvarez-Flores, E. (2020). Cine como herramienta de aprendizaje creativo en educación primaria. *Estudios Sobre Educación*, (38), 233-251.
- Pérez, R. (2010). Cine y educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. II Congr s Internacional de Did ctiques 2010, 1-6. <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL/111.pdf>
- Qualia (2018). *Guía orientadora para el espacio de cine del colegio Qualia Alternativa Educativa*. Versión 2018.
- Radford, M. (Director). (1994). *Il postino* [El cartero] [Película]. Cecchi Gori Group; Medusa Film.
- Rodríguez, C. (2019). *El cine como herramienta pedagógica: comprensión del fortalecimiento del espacio de cine en el colegio Qualia* [Tesis de maestría, Universidad de Los Andes]. Repositorio institucional de la Universidad de Los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/44001/u830696.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz Vallejos, F. (1995). Cine, educación y valores. *Educación*, 4(8), 197-200. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5099>.
- Shadyac, T. (Director). (1998). *Patch Adams* [Película]. Universal Pictures.
- UNESCO (1982). *Declaración de Grünwald sobre la Educación Relativa a los medios de comunicación*.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971_eng.
- UNESCO (2021). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>
- Vargas Llosa, M. (1963). *La ciudad y los perros*. Seix Barral.
- Wachowski, L., & Wachowski, L. (Director). (1999). *The Matrix* [Matrix] [Película]. Village Roadshow Pictures; Silver Pictures.

Nota: Declaramos que no tenemos ningún conflicto de intereses en relación con la elaboración de este artículo.

Anexo: Películas utilizadas por los docentes entrevistados

Literatura

- La sociedad de los poetas muertos (Dead Poets Society) (Weir, 1989)
- Los miserables (Les Miserables) (August, 1998)
- La ciudad y los perros (Lomabrdi, 1985)
- El cartero de Neruda (Il Postino) (Troisi & Radford, 1994)
- Días de Santiago (Méndez, 2004)
- Carrozas de fuego (Chariots of Fire) (Hudson, 1981)
- Doctor Zhivago (Doctor Zhivago) (Lean, 1965)
- Bajo la piel (Lombardi, 1996)

Filosofía

- Matrix (The Matrix) (Wachowski & Wachowski, 1999)
- El mundo de Sofía (Sofies Verden) (Gustavson, 1999)

Historia

- Stalingrado (Stalingrad) (Bondarchuk, 2013)
- Shakespeare apasionado (Shakespeare in love) (Madden, 1998)
- Viñas de ira (The Grapes of Wrath) (Ford, 1940)
- La caída (Der Untergang) (Hirschbiegel, 2004)
- Salvando al soldado Ryan (Saving Private Ryan) (Spielberg, 1998)
- Oliver Twist (Oliver Twist) (Polanski, 2004)
- Historia de dos ciudades (A city of two tales) (Goddard, 1980)
- La otra reina (The other Boleyn Girl) (Chadwick, 2008)
- El niño del pijama de rayas (The Boy in the Striped Pajamas) (Herman, 2008)
- El discurso del Rey (The King's Speech) (Hooper, 2011)
- El código enigma (The Imitation Game) (Tyldum, 2004)

Perspectivas globales

- Al frente de la clase (In Front of the Class) (Werner, 2008)
- Teoría conspiratoria: ¿llegamos a la luna? (Conspiracy Theory: Did we Land on the moon?) (Moffet, 2001)
- Una mente brillante (A Beautiful Mind) (Howard, 2002)
- Patch Adams (Patch Adams) (Shadyac, 1998)

Snapchat: resistencia al control y vigilancia parental en Facebook

Snapchat, resistance in Facebook parental control

Laura Andrea Flores Baldiviezo¹

Fecha de recepción: 20 de marzo de 2023

Fecha de aceptación: 28 de junio de 2023

Resumen: Este artículo se plantea analizar qué hace a Snapchat una red social de resistencia a un control/vigilancia parental ejercido en Facebook en cuanto a la producción de contenido. El abordaje teórico considera las teorías de realidad selectiva, sensación de riesgo, disciplinamiento y vigilancia líquida. El estudio emplea una metodología mixta, a partir de una estrategia de investigación abductiva, utilizando las técnicas de encuesta, observación semiestructurada, entrevista semiestructurada y grupos focales, lo que permitió describir a las redes sociales en cuestión, los comportamientos de quienes las utilizan y la migración de la generación “z”, de Facebook a Snapchat.

Palabras clave: Facebook, Snapchat, control parental, generación “z”, generación “x”.

Abstract: The research question is: What makes Snapchat a social network of resistance to parental control/monitoring exercised on Facebook in terms of content production? The theoretical approach considers the theories of Selective Reality, Sensation of Risk, Discipline and Liquid Surveillance. The study uses a mixed methodology, based on an abductive research strategy, using survey techniques, semi-structured observation, semi-structured interview and focus groups, which allowed describing the social networks in question, the behaviors of those who use them and the Gen Z migration from Facebook to Snapchat.

Keywords: Facebook, Snapchat, parental control, generation “z”, generation “x”.

I. Introducción

En el área de la comunicación, es indiscutible el impacto que tuvo el internet al crear conexiones entre los individuos, rompiendo brechas como el tiempo y el espacio, además de que abrió la posibilidad de acceder y crear información. La necesidad de interacción social humana también ha sido satisfecha a través del internet, y específicamente, a partir de la creación de las redes sociales, permitiendo establecer diferentes procesos comunicacionales entre los individuos que pertenecen a cualesquiera de estas redes; estas actualmente se han convertido en herramientas esenciales para la vida de las personas que desean estar en contacto con familiares, amigos, grupos de trabajo, grupos de interés, etc.; eliminando también las fronteras.

Las redes sociales son, para muchos, imprescindibles canales de interacción, entretenimiento e incluso de información. La más importante es Facebook, que es también la red con más usuarios en el mundo. Facebook, inicialmente, contaba con una mayoritaria y casi absoluta participación de adolescentes y jóvenes (generación “z”), pero con el paso de los años, los adultos (generación “x”) se mostraron interesados en ser parte de la comunidad de Facebook. Esto hizo que muchos padres de adolescentes y jóvenes pudiesen observar lo que sus hijos publicaban. Ante esta situación, en los años 2018 y 2019, hubo una migración importante de la generación “z” hacia otras redes sociales, especialmente a Snapchat, que pasó a ser la tercera red social más utilizada, y que cobija a una mayoría de usuarios de entre 15 a 25 años de edad (Calizaya, comunicación personal, 15 de abril de 2018).

Este artículo presenta los resultados de la investigación denominada: “Snapchat, la primera red social de resistencia a un control y vigilancia parental ejercida en Facebook” (Flores Baldiviezo, 2020), elaborada para acreditar la licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, sede La Paz. La realización de la investigación está comprendida entre los años 2018-2019, el problema de investigación está relacionado con el contenido que comparten en redes sociales los adolescentes pertenecientes a la generación “z” y su migración de Facebook a Snapchat. En ese sentido, se planteó la interrogante: ¿qué hizo a Snapchat una red social de resistencia a un control/vigilancia parental ejercido en Facebook en cuanto a la producción de contenido? El objetivo fue descifrar por qué la red social Snapchat se constituyó en la red alternativa en respuesta a Facebook, que agrupa a una creciente presencia de adultos. La hipótesis propuesta es la siguiente: La presencia de los padres en Facebook influye de manera directa sobre la decisión de los hijos (generación “z”) de migrar de esta red social hacia Snapchat, lo que la convierte en la red social de resistencia al control parental.

El aporte principal del artículo es demostrar la barrera generacional existente entre los adultos y los adolescentes al momento de compartir vivencias con sus semejantes, que además se profundiza con el uso de redes sociales. En la investigación, se

comprobó que el ingreso de la generación adulta a Facebook provoca la migración de la generación joven y adolescente a Snapchat, como muestra de resistencia al control parental. La preferencia por esta red se debe a las características que posee; fotos, videos, emojis, filtros, ubicación en tiempo real, estados y mensajes que se eliminan en un determinado tiempo y la complejidad de su uso (para los adultos; generación “x”). Debido a que muy pocos padres tienen una cuenta de Snapchat, se evidenció que los jóvenes se sienten libres de compartir contenidos que no compartirían en Facebook.

II. Estado del arte y marco teórico

Sobre el uso de las redes sociales, se ha trabajado de manera diferenciada, de acuerdo con la generación de los usuarios. Las redes sociales Snapchat y Facebook, de consumo de ambos grupos etáreos, han ido experimentando con los años cambios en el comportamiento o atención de los mismos usuarios. Mientras Facebook se acerca mejor a un público adulto, resulta menos interesante para un público más joven. En respuesta a la presencia de adultos en Facebook, la red social ve con preocupación cómo su base de usuarios envejece (Mazo, 2016; Millán, 2022), mientras que los adolescentes (generación “z”) lo abandonan para instalarse en otras aplicaciones que encuentran más atractivas para sus intereses (Zamarrón, 2022). Así también, la complejidad de uso de la red social Snapchat para los adultos de la generación “X” hace a Snapchat más atractiva y la vuelve en una buena alternativa para subir determinado contenido ya que este no podrá ser visto, ni comentado, ni compartido por los padres. En la lógica del adolescente, Torres (2018, citado en Flores Baldivieso, 2020) afirma que hay el pensamiento de que “si mi papá ha entrado aquí, ya no quiero estar”. Aportando a esta afirmación, Guachalla (2018) acota que influye mucho la presencia de los padres y hasta a veces es un poco vergonzoso. Atribuye esta migración también a que muchas veces los padres en Facebook hacen comentarios u opiniones que ponen a los hijos en situaciones incómodas con sus contactos.

Los conceptos principales que la investigación aborda son el disciplinamiento, en tanto que se puede reconocer un dispositivo que ejerce una coacción “por el juego de la mirada” y que está subsumido en una relación de poder (Foucault, 2003, p. 158). Asimismo, se trabajó con la sensación de riesgo, propuesta por Beck (1998): “El riesgo reside en la proyección de amenazas para el futuro” (pp. 39-40). Según el autor, la sociedad del riesgo es la sociedad de la ciencia, de los medios y de la información, en la que se abren nuevos contrastes entre quienes producen las definiciones del riesgo y quienes las consumen.

Otro concepto que guía la investigación es la vigilancia, entendida como “una maquinaria” (Foucault, 2003, p. 164). Según este autor, se vigila para controlar detalladamente, para obrar sobre los individuos y para modificar su conducta. En diálogo con este, se recurre al concepto de vigilancia líquida. Bauman & Lyon (2013)

desarrolla este concepto a partir de dos métodos de control y vigilancia que son, al mismo tiempo, contrapuestos y complementarios. Uno de estos es la “captación de información personal en las redes sociales” (p. 2), que deviene en una “invasión del espacio público por el privado (...) en un contexto líquido en que todas las conductas socialmente ejecutadas giran en torno al paradigma del acto de consumo. Dicho consumo desempeña una importante labor de construcción de la propia identidad (p. 2). Ahora bien, según el autor, la vigilancia se ha disipado en la esfera del consumo, a medida que los datos personales extraídos con ciertos propósitos, se utilizan para otros. “La vigilancia se está así desplegando en unas formas hasta ahora inimaginables, respondiendo a la liquidez y reproduciéndola” (p. 3).

Ya en el terreno de las redes, se utiliza el concepto de vida digital, que “nos indica cambios profundos que han sido traídos a nuestras vidas por lo digital, antes que el cambio mismo” (Villanueva Mansilla, 2010, p. 14). Considerando el proceso de comunicación básico y sus componentes, el canal, en el caso del mundo virtual, son las redes mismas en sus distintas plataformas: Facebook, Snapchat, Twitter, Instagram, etc.

Por último, nos apoyamos en el concepto de resistencia parental. Hall & Jefferson (2014), en diálogo con Cohen, a quien cita, apoya la idea siguiente:

“La subcultura es [...] una solución comprometida, entre dos necesidades contradictorias: la necesidad de crear y expresar autonomía y diferencia con los padres [...] y la necesidad de mantener [...] la identificación parental que las sustenta” (Cohen, 1972: 26). Muchas formas de adaptación, negociación y resistencia, elaboradas por la cultura «parental» en su encuentro con la cultura dominante, son tomadas en préstamo y adaptadas por los jóvenes en su encuentro con las instituciones mediadoras de previsión y control (p. 117).

De esta manera, recogemos enfoques que van desde la comunicación hasta las ciencias sociales para entender esta relación que se identifica en el consumo de la red social estudiada.

III. Metodología

Los paradigmas que sustentan la investigación son el interpretativismo y la etnometodología: “La atención [del interpretativismo] se enfoca en la naturaleza de actos sociales significativos, su papel en la comprensión de los patrones de la vida social y en cómo este significado puede ser evaluado” (Blaikie, 2010, como se citó en Loayza & Peres, 2016, p. 62). En relación con el tema, este paradigma se aplica a la comprensión de los patrones de la vida social de los actores principales que son los adolescentes de la generación “z”, situados en el contexto de la resistencia parental, para, posteriormente, realizar una descripción de sus significados.

Se trabajó con la etnometodología, para entender cómo “los miembros comunes de la sociedad logran y conservan un sentido del orden en sus actividades cotidianas (Blaikie,

2010, como se citó en Loayza & Peres, 2016, p. 62). Lo anterior permite entender cómo la generación “z”, a raíz de la sensación de riesgo que atraviesa al momento de publicar contenido en Facebook, busca un nuevo medio como Snapchat para relacionarse con sus pares, sin la presencia de sus padres. El enfoque metodológico alterna la investigación cualitativa y cuantitativa, con el objetivo de profundizar, desde un conocimiento diverso, “las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 565). Las técnicas de recolección de datos son la encuesta (técnica cuantitativa), la entrevista semi estructurada, los grupos focales y la observación semiestructurada (técnicas cualitativas).

Para obtener respuestas, se analizó a los adolescentes pertenecientes a la generación “z”, que constituyen los sujetos de estudio, así como a los padres de familia pertenecientes a la generación “x.” La muestra de esta población está conformada por estudiantes de la carrera de Comunicación Social de primer semestre de la Universidad Católica “San Pablo” sede La Paz; y de la Universidad Privada de Bolivia (participantes comprendidos entre los 17 y 20 años, quienes forman parte del grupo denominado generación “z”).

Los criterios de selección de la muestra están relacionados con descubrir las diferencias entre ambas generaciones y el tipo de comportamiento que presentan en las redes sociales, específicamente en Facebook y Snapchat, así como la relación entre padres e hijos y las posturas de ambos ante el uso de estas redes. Otro criterio tiene que ver con las universidades a las que pertenecen los jóvenes analizados, lo que se justifica a partir de la aplicación de la observación participante, ya que hay escenarios (Cañuma y Valencia) en donde estudiantes de la Universidad Privada de Bolivia y de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” ponen en práctica el uso de Snapchat y comparten contenido de las actividades recreacionales que realizan, como fiestas, consumo de bebidas alcohólicas, entre otras. De forma complementaria, se toma como unidades de análisis también a padres de esos estudiantes. El número de unidades es en total 200 personas, entre hombres y mujeres, estudiantes y padres. Se trabajó, en total, con cien estudiantes y con cien padres.

IV. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos de la investigación realizada. En primer lugar, se expone cómo Snapchat se convirtió en una alternativa de los adolescentes “z” para publicar contenidos en respuesta a lo que ellos reconocen como un Facebook adulto. Un siguiente apartado presenta el consumo de Facebook de los adultos y la “irrupción” en el mundo digital de los hijos. Un último apartado explica la sensación de riesgo que sufren los adolescentes por la “mirada” de los adultos en Facebook, lo que se constituye en una razón para migrar a Snapchat y, por ende, en un modo de resistencia.

IV.1. Snapchat, la alternativa de los adolescentes “z” para publicar contenido en respuesta a un Facebook adulto

El concepto manejado por Snapchat se basa principalmente en el lenguaje audiovisual; fotos y videos son las principales características de esta red. Esta aplicación se concentra en la noción de “vivir el momento”, al compartir distintos sucesos y acontecimientos del quehacer diario.

Snapchat posibilita a sus usuarios tomar fotografías y grabar videos en los cuales se pueden incluir textos, filtros, dibujos, hora, país o ciudad en donde el usuario se encuentra, días festivos y emoticones. El usuario determina el tiempo de exposición de su “Snap”, que se estima entre 1 y 10 segundos, para compartirlo con sus contactos de la aplicación. Es lo que se denomina “historia”. El contenido publicado en la historia está en la red por 24 horas y los contactos pueden verlo cuantas veces deseen en ese lapso. Los mensajes, ya sean textuales, en imagen o video, que se envían de forma privada, se eliminan inmediatamente luego de ser vistos por el receptor.

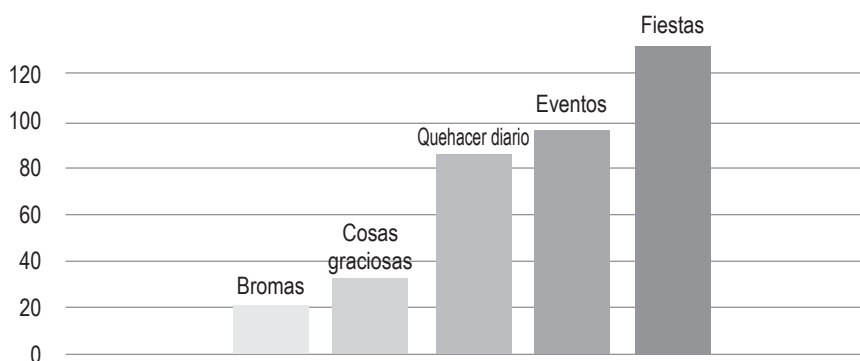
De esta manera, Snapchat es una red alternativa ya que, el grupo de estudio denominado generación “z” —comprendido por personas nacidas entre 1997 hasta 2016, se caracteriza en que su vida gira en torno a la tecnología —; acude a las redes en busca de individualidad; quiere que su ámbito social esté completamente separado de sus padres. En este sentido, se constituye como uno de los grupos más autocríticos y selectivos con lo que comparten en sus perfiles de las redes sociales; los usuarios de esta red son coleccionistas de momentos y utilizan las redes sociales como complemento a su memoria; en su mayoría, esta generación utiliza redes sociales, especialmente las que están de “moda”; y están mucho más acostumbrados a interactuar con sus pares a través de las redes sociales que de forma presencial.

Este estudio se concentra en los “z”, comprendidos entre las edades de 17 a 20 años, ya que a esta edad aproximadamente es cuando ingresan a la universidad, que resulta un nuevo entorno y que constituye también un salto hacia una mayor “libertad” que les es cedida por sus padres. Esta es la etapa en la que los adolescentes y jóvenes se atribuyen cierto tipo de “adultez”; aunque, sin embargo, la gran mayoría continúe dependiendo de sus padres.

Según el experto en redes sociales Sergio Guachalla (2018), las fotos y videos instantáneos hacen que Snapchat sea más atractivo para los adolescentes “z”, ya que prefieren mostrar su quehacer diario mediante una foto o video, en vez de mostrarlo de forma escrita. También, acota que Snapchat es una red social más divertida, “chistosa” y dinámica.

En la observación participante realizada, se pudo evidenciar que la mayoría de los adolescentes “z” usan Snapchat para mostrar ciertos momentos de sus actividades cotidianas, como eventos, fiestas, cenas, cosas graciosas, entre otras (figura 1).

Figura 1. Tipo de uso que adolescentes le dan a Snapchat



Fuente: elaboración propia.

Complementario a ello, en los cuatro grupos focales realizados a adolescentes “z” usuarios de Snapchat, se obtuvieron respuestas como las siguientes:

Snapchat, es un medio más temporal, entonces el contenido que subes dura solo 24 horas y luego se borra, entonces puedes subir lo que quieras (MP, comunicación personal, 6 de abril de 2018).

Snapchat, es más privado, solo tus amigos pueden ver, entonces puede subir todo tipo de cosas porque hay mayor confianza (DL, comunicación personal, 12 de abril).

En Snapchat, es más real, más en tiempo real, así los demás pueden ver lo que están haciendo (NS, comunicación personal, 13 de abril).

Snapchat es más atractivo para subir contenido, llama más la atención (VM, comunicación personal 13 de abril).

Fue la primera red social que puede considerarse de resistencia; esto se debe a que, gracias a sus características, se produjo una fuerte migración del público adolescente, que dejó de lado otras redes como Facebook. Ante esta situación, el fundador de Facebook, Mark Zuckerberg, compró Instagram en 2012 e hizo un reajuste de esta red adaptando las características de Snapchat, con el fin de no perder a este público.

Sobre este asunto, Zamarrón (2022) afirma lo siguiente:

Una encuesta del Centro de Investigación Pew confirma parte de lo que en octubre del año pasado la “garganta profunda” de Facebook, Frances Haugen, reveló sobre la compañía de Mark Zuckerberg: la red social ve con preocupación cómo su base de usuarios envejece, mientras que los adolescentes (generación “z”) le abandonan para instalarse en otras aplicaciones que encuentran más atractivas para sus intereses (párr. 1).

Según este estudio, los adolescentes encuentran poco valor agregado en Facebook, una plataforma que a menudo asocian con sus padres. Las plataformas que, de acuerdo

con la encuesta del Centro de Investigación Pew, encuentran mayor preferencia entre los adolescentes de 13 a 17 años son YouTube (95%), TikTok (67%), Instagram (62%) y Snapchat (59%).

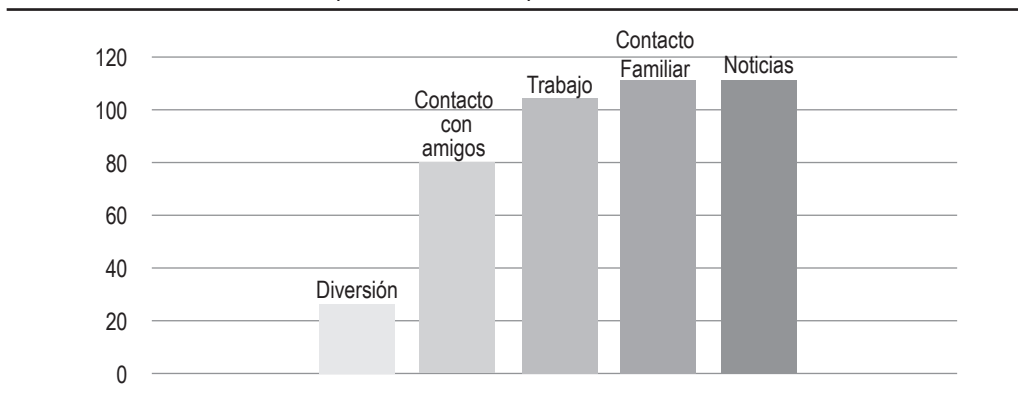
IV.2. Adultos en Facebook

En ese apartado, explicamos el ingreso de los adultos a la red social Facebook. Asimismo, a partir de las fuentes primarias utilizadas, el modo como ellos y ellas van incursionando en la misma red social que consumen los hijos.

IV.2.1. Razones por las cuales los adultos ingresan a Facebook

Entre los principales motivos de la inserción a Facebook por parte de los padres, están los siguientes: trabajo, comunicación con familiares, amigos, etc., y también por estar en mayor comunicación con la sociedad y estar al tanto de lo que sucede en esta. Actualmente, el internet y las redes sociales se han convertido en elementos indispensables en una sociedad. Un claro ejemplo, específicamente hablando de Facebook, es que en esta red se puede acceder a distinto tipo de información como noticias, grupos de trabajo, compra-venta, eventos, contacto con familiares, amigos, empresas, etc. Los padres encuestados afirmaron que una de las principales causas de tener una página en esa red es para estar informado con las noticias; de igual forma, para tener contacto con sus familiares. Otra cantidad importante de padres afirman que ingresaron a Facebook por trabajo, 72 dijeron que lo hicieron para tener contacto con los amigos y 23 señalan que lo usan por diversión (figura 2).

Figura 2
Motivos por los cuales los padres utilizan Facebook



Fuente: elaboración propia.

Actualmente, es indispensable tener una cuenta en esta red, esta afirmación se respalda en la encuesta realizada a adultos que se denominan generación “x” (nacidos entre 1965-1980), caracterizada por haber pasado una etapa de cambios tecnológicos.

A esta generación se le dificulta el manejo de redes sociales nuevas. En cuanto a su comportamiento, son conservadores y precavidos; lo pertinente para esta investigación es que muchos de ellos son padres de los adolescentes “z”.

IV.2.2. “Ojos que no ven, Facebook te lo cuenta”: los padres en el Facebook de sus hijos

Uno de los principales usos que le dan los adultos que son padres a esta red social es la de herramienta que funciona y facilita una visión de lo que sus hijos hacen en su vida y en su desenvolvimiento social con sus pares. En muchos casos, les brinda información que de forma personal sus hijos no les transmitirían; a este actuar se lo denomina vigilancia. Bauman explica que las formas de vigilancia aplicadas en las redes sociales, “dependen de su capacidad para observar el comportamiento de los usuarios y vender esos datos a otros” (Bauman & Lyon, 2013, p. 7).

Aplicando la definición de Bauman, se podría decir que esta vigilancia realizada por los padres, está siendo practicada en Facebook mediante el ejercicio de la mirada en cuanto a las actividades que sus hijos realizan y que las transmiten mediante esta red. Prácticamente Facebook es aquella aplicación que “vende” a los padres la información sobre lo que sus hijos hacen.

El ejercicio de la mirada es aplicado por Michel Foucault (2003) respecto a la disciplina y explica que ambas trabajan de manera contigua.

El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplica (p. 158).

Al estar los padres en la red social Facebook, el ejercicio de la mirada hace visibles a aquellos sobre quienes se aplica (sus hijos), induciendo así un efecto de poder. Es por ello que la relación entre vigilancia, disciplina y efecto de poder que tienen los padres sobre sus hijos hace que los adolescentes busquen redes alternativas que estén fuera del conocimiento de los adultos; esta búsqueda es como una respuesta de resistencia a ese control parental. Bauman & Lyon (2013) atribuyen que las posibilidades de resistencia en una red social son

Atractivas y en algunos casos pueden ser eficaces, pero también tienen límites: en primer lugar, debido a la falta de recursos para establecer relaciones personales en un mundo líquido, y en segundo lugar por el poder de la vigilancia dentro de esos medios de comunicación sociales, que es endémico y muy poderoso (p. 7).

En cuanto a Facebook, entendida como una red actualmente adulta y como herramienta de control parental, se comprobó lo siguiente en los dos grupos focales realizados: de los 20 padres participantes, 17 afirmaron tener como contactos en esta red a sus hijos y solo tres dijeron que no. En cuanto a si realizan visitas a los perfiles

de sus hijos o están pendientes de lo que publican, los 17 que afirmaron tener como contactos a sus hijos dijeron que sí realizaban visitas diarias para estar al tanto de las actividades de sus hijos.

En complemento a los datos señalados y en relación a las visitas constantes al perfil de sus hijos, en el grupo focal se obtuvo respuestas como las siguientes:

En Facebook puedes tener mayor contacto con tus familiares y amigos, puedes ver fotos o videos de lo que hacen (EF, comunicación personal, 20 de abril de 2018).

Voy al perfil de mis hijos para estar al tanto de lo que hacen a diario o si comparten o publican alguna foto importante (PP, comunicación personal, 27 de abril de 2018).

En Facebook te enteras de lo que hizo tu hijo porque una fotografía etiquetada lo delata. Puedes ver en su muro de qué habla con sus amigos. Te enteras que tiene planes para el fin de semana que todavía no comentó con vos (PG, comunicación personal, 20 de abril de 2018).

Es algo bueno tener y estar en contacto con tus hijos mediante Facebook, ya que existen muchos peligros como secuestros, extorsiones y hasta pornografía (EO, comunicación personal, 27 de abril de 2018).

En este sentido, puede apreciarse esta relación entre la maquinaria de la vigilancia (Bauman & Lyon, 2013; Foucault, 2003) y la necesidad que sienten los adolescentes de alejarse de una red social que podría ser disciplinadora y optar por lo que Hall & Jefferson (2014) denominan resistencia parental.

IV.3. Sensación de riesgo y migración a Snapchat

Cuando se habla de contenido en Snapchat, este tiene la característica de ser aquel que, si fuese publicado en Facebook, generaría repercusiones en los padres y posiblemente en otros adultos familiares que se tenga agregados en dicha red.

IV.3.1. Percepción sobre la presencia de los padres en Facebook

Respecto a la toma de decisiones sobre qué contenido publicar, teniendo en cuenta la presencia de los padres en Facebook, en los grupos focales realizados se pudo evidenciar respuestas como las siguientes:

No me gustaría que mi papá o mi mamá vea lo que hago en las fiestas (S. A., comunicación personal, 7 de abril de 2018).

En varias ocasiones subes contenido que ellos (los padres) no saben que estás haciendo (...). En cuanto al contenido que subes a Facebook, te puede molestar tu tía, tus hermanos, familiares (MP, comunicación personal, 6 de abril de 2018).

Ahora a Facebook se suben cosas más formales, por ejemplo, no subiría una foto en Forum estando borracho, para eso está el Snap (...). Facebook es la construcción de una

imagen que le das a los demás, en Snapchat no es lo mismo; una cosa es mostrar la construcción de tu imagen en tu perfil y otra es lo que haces a diario, dependiendo qué tan cercana sea la persona (DF, comunicación personal, 7 de abril de 2018).

En Facebook puedes agregar a cualquier persona y se tiene una imagen de una persona, por ejemplo, con solo eso tú no puedes saber si soy una “borracha”, en cambio en Snapchat yo tengo a mis amigos contados, no tengo a todo mundo y ellos (mis amigos) sí saben que sí soy una “borracha”, pero solo pueden ver ellos, hay más confianza (OL, comunicación personal, 13 de abril de 2018).

En una de las preguntas realizada en forma general, en la cual se consultó si subirían a Facebook el mismo contenido que suben a Snapchat, la respuesta fue un contundente “no”, esto por las razones anteriormente mencionadas, porque se interpreta que la utilización de la red social Facebook por parte de los adultos está relacionada con una especie de “vigilancia” de los padres hacia los hijos.

IV:3.2. Reducción de utilización de la red Facebook

Con la creciente presencia de padres en Facebook, muchos de los adolescentes “z”, han dejado de publicar determinado contenido en esta red. ¿Pero qué contenido es este?; por lo general, se trata de contenido que, de una u otra manera, puede derivar en castigos, regaños, “humillaciones” o que los evidencie de manera negativa con sus padres.

El contenido que suben los adolescentes por lo general son fotos o videos de fiestas, en las que se pueden mostrar en situaciones comprometedoras o en alguna situación que no sea “correcta”; pueden ser fotos o videos de situaciones íntimas de sus amigos; en las que se vean en actos que pueden resultar impúdicos o vergonzosos para sus progenitores.

Según una nota de prensa publicada por el portal de noticias de BBC News Mundo (2018), Facebook es la red social que más crece. Pero está perdiendo a sus usuarios más jóvenes a pasos agigantados:

Algunos especialistas hablan del hecho de que la gente más mayor llegó, en su mayoría, más tarde a internet, pero ahora las tecnologías son más accesibles para ellos. Y muchos usan la plataforma para estar en contacto con las vidas sociales de sus hijos y nietos. Expulsados por la presencia de los adultos (padres, tíos, abuelos, profesores) y acosados por las solicitudes de amistad transgeneracionales, los más jóvenes han decidido hacer... lo que siempre han hecho: darle la espalda al mundo adulto (párrs. 6-8).

IV.3.3. El Snapchat como resistencia a la vigilancia adulta

Las estadísticas muestran que una de las más grandes razones que hacen a Snapchat la red social de resistencia a un control parental, es precisamente que, en su mayoría,

los padres no conocen esta red y por tanto, no la usan; a diferencia de Facebook, que crecientemente está siendo utilizada por adultos, entre ellos, varios padres de familia, familiares, que incluso son personas de la tercera edad. Se pudo apreciar en la investigación que un 93% de los adultos/padres manifestó que no es usuario de esta red social. Es por ello que esta red, como señala Bauman, es atractiva y eficaz para los adolescentes “z”, ya que está fuera de la presencia de sus padres, a diferencia de Facebook, que prácticamente se ha convertido en un medio en el cual se ejerce un poder de vigilancia.

Snapchat, además de estar fuera de la presencia de adultos, cuenta con funciones y nuevas formas de navegación, lo que la hacen un nuevo espacio en el que los adolescentes y jóvenes “z”, pueden expresarse libremente sin estar sometidos o expuestos a esa “sensación de riesgo” ejercida por los adultos en Facebook.

Además del atractivo de las fotos, videos, emojis, filtros, ubicación en tiempo real, etc., la complejidad de su uso (para los adultos; generación “x”) hace a Snapchat más atractiva y la vuelve en una buena alternativa para subir determinado contenido ya que este no podrá ser visto, ni comentado, ni compartido por los padres. Se hace referencia a la complejidad del uso de Snapchat por parte de los adultos de la generación “x”.

Esto también se pudo evidenciar en los grupos focales realizados a los adultos, en los cuales una gran mayoría respondió que no conocía esta red y que tampoco (por ahora) les llama la atención. Posiblemente, con el paso del tiempo, esto llegue a cambiar, teniendo en cuenta que la tecnología presenta cambios constantes.

V. Discusión

Para Beck (1998) todas las decisiones que recaen en el marco de la producción de conocimiento sobre riesgos y peligros de la civilización no son solamente decisiones sobre los contenidos del conocimiento (cuestionamientos, hipótesis, procedimientos de medición, métodos, valores límite de tolerancia, etc.), sino que al mismo tiempo también son decisiones sobre las afectaciones: sobre el alcance y el tipo de peligro, contenido de amenaza, círculo de personas a las que concierne, efectos a largo plazo, medidas y derechos de reclamación de responsabilidad e indemnización.

Esto implica, en el caso de la generación “z”, la elección detallada y precavida de los canales para difundir sus actividades y relacionarse con sus pares, de forma tal que no atraviesen ningún tipo de sensación de riesgo, como la de enfrentarse a los reproches o castigos de sus padres ante la publicación de contenidos no aptos para ellos.

Según los datos obtenidos, una de las razones por las que la generación “x” empezó a ser parte de la comunidad de Facebook fue para poder observar los contenidos que sus hijos compartían en esta red. En ese sentido, Foucault (2003) menciona que se vigila para controlar detalladamente, para obrar sobre los individuos y modificar su conducta.

Si bien es cierto que la relación entre los padres y sus hijos es de jerarquía, es innegable la constante rebeldía que siente el ser humano ante la dominación y control, y mucho más cuando se encuentra en una edad adolescente o joven, razón por la que siempre que la generación adulta empiece a tener presencia en una red social, la generación menor migrará a otras redes sociales en las que se sienta libre de compartir los contenidos que desee.

Desde hace siglos, los comportamientos de las masas en diferentes canales o medios de difusión han sido objeto de estudio de ramas como la psicología y la comunicación, pero son pocos los análisis contemporáneos sobre la vigilancia que ejercen los padres en las redes sociales preferidas de sus hijos y en el traslado de estos hacia nuevos espacios de interacción. La comunicación tiene aún mucho por comprender sobre los comportamientos de consumo de las audiencias y específicamente sobre los consumidores por excelencia de las redes sociales.

VI. Conclusiones

Se presentan las siguientes conclusiones a las cuales arribó la presente investigación. Se las presenta a partir de los indicadores identificados a partir de la información empírica recogida, particularmente, en entrevistas y grupos focales.

Snapchat: un espacio atractivo y guarida de escape por un Facebook adulto

Snapchat es una red social que se lanzó al mercado oficialmente el 1 de septiembre de 2011, y que en los años 2017, 2018 y 2019 fue tendencia en el consumo de redes sociales en Bolivia (Calizaya, comunicación personal, 15 de abril de 2018). En esta red se comparte contenido que está presente sólo por 24 horas; las historias tienen un lenguaje tanto visual como audiovisual, según lo que elija el usuario y son cortas; solo pueden ser vistas por las personas a quienes previamente haya aceptado el usuario como parte de sus amigos. La mensajería tiene la característica de ser efímera, lo que brinda mayor privacidad que en Facebook.

La finalidad de esta red es de entretenimiento, además de mostrar las actividades, gustos y afinidades del usuario. En Snapchat no hay mucha publicidad y la que se difunde es bastante breve; tampoco se divulga información como los noticieros. Su público es generalmente adolescente y joven, precisamente porque Facebook tiene otras características, que la definen como una red para adultos. Por esta razón, la generación perteneciente a esas edades migró a Snapchat.

Esta migración también se debe a que los padres de esas generaciones empezaron a crear cuentas en Facebook y, en consecuencia, veían las publicaciones de sus hijos. Con el transcurrir del tiempo, cada vez que los padres o adultos ingresen a alguna red social en búsqueda de actualización e integración social, tratarán de adaptarse a aquellas redes en tendencia. En respuesta a ello, las futuras generaciones “Z” demostrarán

resistencia y lucha por un espacio privado que esté fuera de la vigilancia y control, lo cual generará la creación de otras redes o herramientas que se encuentren lejos del alcance de los padres o adultos.

Ante el éxito que tuvo Snapchat en el público joven, Facebook adaptó ciertas características de esta red como herramientas de interacción, como las historias; de igual forma lo hizo con la red Instagram, que lleva una correlación al igual que WhatsApp. Incluso el nivel de interactividad fue inspiración para la creación de la red Tiktok, adaptando la matriz de Snapchat e innovando nuevos mecanismos de interacción digital social.

Si bien la popularidad de Snapchat bajó del año 2019 a la actualidad, no son pocos los usuarios que aún la tienen: en este contexto, representa el 6% de consumo de redes sociales por parte de los bolivianos (Calizaya, comunicación personal, 15 de abril de 2018).

De la sensación de riesgo en Facebook a la alternativa de Snapchat

La migración de Facebook —red en la que los padres de la generación “z” empezaron a estar presentes— hacia redes sociales como Snapchat es uno de los comportamientos que representan una sensación de riesgo.

Debido a esto, los contenidos que esta generación comparte en Snapchat no son los mismos que compartían en Facebook, precisamente porque se sienten mucho más libres y porque en esta red solo sus amigos ven lo que se publica; en este contexto, los contenidos suelen ser de alguna fiesta o reunión, de la ingesta de bebidas alcohólicas o simplemente de cualquier tipo de contenido que los padres no considerarían correcto.

Por las características del adolescente “z”, y como lo mencionan los expertos y notas periodísticas, en ese rango de edad, la tendencia es mostrar, presumir, o compartir actividades. Por tanto, hay una tendencia a estar en constante conexión en la red para reflejar una imagen hacia los demás que le hagan pertenecer a un grupo o que demuestre status.

Sin la presencia de los padres en Facebook, esta red —Snapchat— es libre para que los adolescentes publiquen el contenido que deseen. Estos datos fueron corroborados en la encuesta y los grupos focales aplicados a adolescentes y jóvenes (16-19 años), quienes, al salir del colegio, consideran que la universidad es una etapa en la que se sienten más libres del control de sus padres y donde experimentan otro tipo de comportamientos, como asistir regularmente a fiestas, entre otras actividades.

Snapchat: un espacio casi restringido a los adultos

En la encuesta y grupos focales aplicados a la generación “x” (los padres de adolescentes y jóvenes) se descubrió que pocos padres conocen la red Snapchat y si es así no la

dominan; la mayoría no conoce absolutamente nada sobre esta red. Esta situación de desconocimiento hace que los padres no usen Snapchat. Algunos de estos padres dijeron que no usan esta red debido a que consideran que es difícil de utilizarla e interactuar con esta. Es por lo tanto el espacio propicio para una interacción de los adolescentes más libre.

Apuntes finales

El propósito general de la investigación realizada fue “entender por qué los adolescentes de la generación “z” usan a Snapchat como la red social de resistencia producto de una creciente presencia adulta en Facebook”. En cierto sentido, la investigación permitió comprender las razones por las que los adolescentes pertenecientes a la generación “z” utilizan Snapchat como una red social de resistencia al control parental que se estaba ejerciendo en Facebook.

En el desarrollo de la investigación, se pudo evidenciar el uso de Snapchat como red de resistencia a una vigilancia y control parental ejercido actualmente en Facebook. La presencia de los padres en Facebook influye de manera directa sobre la decisión de los hijos (generación “z”) de migrar de esta red social hacia Snapchat, lo cual la convierte en una red social de resistencia al control parental.

La demostración de este supuesto se realizó mediante la aplicación de encuestas y los grupos focales, tanto a padres como a hijos. Con la información obtenida, se pudo notar que, desde la presencia de los padres en Facebook, esta red se volvió más restringida en el tipo de contenido; para los adolescentes, compartir cierto tipo de contenidos podría implicar algún tipo de castigo o comentarios que causen humillación o vergüenza de los padres hacia sus hijos. Es por ello que a esta restricción se la denominó sensación de riesgo.

Referencias

- Bauman, Z., & Lyon, D. (2013). *Vigilancia Líquida*. Paidós.
- BBC News Mundo. (2018). *¿Es Facebook para mayores? ¿Por qué los más jóvenes prefieren Instagram y Snapchat?* <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43046214>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Flores Baldiviezo, L. (2020). *Snapchat, la primera red social de resistencia a un control y vigilancia parental ejercida en Facebook* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”].
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.
- Guachalla, S. (2018). *¿Por qué las marcas deberían estar en Snapchat?* Yi Min Shum Xie. <https://yiminshum.com/marcas-deben-estar-snapchat/>

- Hall, S., & Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia, subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra*. Traficante de sueños.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de investigación*. McGraw Hill.
- Loayza, R., & Peres, G. (2016). *Repensando la investigación en ciencias sociales. Guía de trabajos de grado para comunicadores sociales*. Universidad Católica Boliviana "San Pablo"; Plural.
- Millán, V. (2022). *Snapchat va camino de la nada: de nueva reina de las redes a empresa sin rumbo*. Hipertextual. <https://hipertextual.com/2022/09/snapchat-caida>
- Mazo, E. (2016). Los jóvenes huyen de Facebook: ahora prefieren Instagram y Twitter. *Expansión*. <https://www.expansion.com/empresas/tecnologia/2016/01/16/568e39c7ca474109338b4625.html>
- Villanueva Mansilla, E. (2010). *Vida digital: la tecnología en el centro de lo cotidiano*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zamarrón, I. (2022). *Éxodo en Facebook: la generación "z" deja la red social para irse a TikTok*. TúDecides. <https://www.tudecides.com.mx/noticias/empresas/exodo-en-facebook-la-generacion-z-deja-la-red-social-para-irse-a-tiktok.html>

Nota: Declaro que no tengo ningún conflicto de intereses en relación con la elaboración de este artículo.

Ensayos y otras contribuciones

¿Distancia étnica o distancia de clase? El mito de la conquista en las películas de Juan Carlos Valdivia

Ethnic Distance or Class Distance?

The Myth of Conquest in Juan Carlos Valdivia's Films

Sergio Ramírez Álvarez¹

Resumen: En las películas *Zona Sur*, *Yvy Maraey* y *Soren*, el cineasta Juan Carlos Valdivia expone su versión de las distinciones sociales y culturales en Bolivia, dando respuesta a la problemática de cuál es la perspectiva apropiada para concebir estas diferenciaciones sociales, la cual se expresa en la interrogante *¿distancia étnica o distancia de clase?* En este artículo se examinan los tres filmes desde un punto de vista sociológico, utilizando el método de análisis de la construcción del personaje cinematográfico. Aunque para este director se trata de una trilogía, la resolución a la cuestión tiene distintos matices que, de todas maneras, termina poniendo énfasis en una perspectiva indigenista que resalta lo étnico como el factor conflictivo.

Palabras clave: Cine boliviano, sociología, distancia social, etnia, clase social, construcción del personaje cinematográfico

Abstract: In the films *Zona Sur*, *Yvy Maraey*, and *Soren*, filmmaker Juan Carlos Valdivia presents his version of social and cultural distinctions in Bolivia, addressing the issue of what is the appropriate perspective to conceive these social differentiations, which is expressed in the question *ethnic distance or class distance?* This article examines the three films from a sociological point of view, using the method of analyzing the construction of the cinematic character. Although this director considers it a trilogy, the resolution to the question has different nuances that ultimately emphasize an indigenous perspective that highlights ethnicity as the conflicting factor.

Keywords: Bolivian cinema, sociology, social distance, ethnicity, social class, construction of the cinematic character

¹ Sociólogo y psicoanalista. Docente de la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4334-1345> - correo electrónico: ramirez.sp@gmail.com

I. Introducción

A lo largo de su historia en Bolivia, la producción cinematográfica se ha constituido en un ámbito de expresión de temáticas sociales, culturales y políticas, y que en determinadas ocasiones ha alcanzado a consolidarse como expresión artística. Si bien es cierto que en las últimas dos décadas se ha ampliado y diversificado esa producción y han llegado al cine películas correspondientes a distintos géneros de manera variada, la problemática en torno a los pueblos nativos no sólo ha sido recurrente a lo largo del siglo XX sino que cada vez ha ido retornando de la mano de uno u otro cineasta. De aquí que cabe preguntarse, de manera general, por qué en el campo de la producción de cine en Bolivia se retoma esta misma problemática social y se la vuelve a proyectar una y otra vez en la pantalla grande, dando a conocer así posicionamientos políticos particulares, muchas veces relacionados con cuestiones de esa misma índole relativas a la coyuntura local.

Siendo este un marco de referencia, lo que comencé a investigar desde el año 2018 — sólo de manera discontinua, ya que no cuento con financiamiento— es cómo mediante películas, directores, guionistas y en general productoras en Bolivia, a veces en alianza con otros países y productoras extranjeras, van dando respuestas a cuestiones sociológicas, unas veces de manera lateral y otras de forma notablemente explícita. Es en el sentido de estas últimas que se encuentran las producciones cinematográficas del cineasta boliviano Juan Carlos Valdivia, o por lo menos *Zona Sur*, *Yvy Maraey* y *Soren*, a las que él mismo concibe como una trilogía. La pregunta planteada en el título mismo de este artículo, *¿Distancia étnica o distancia de clase?*, es retomada implícitamente por el guionista y director de los filmes mencionados, por lo que el objetivo es denotar cómo responde a esta cuestión y así dar a conocer algunos de los resultados iniciales del estudio sociológico que vengo realizando.

Esta investigación —inicial, un *work in progress* en todo caso— en la que se basa este artículo se enmarca en lo que la socióloga Nathalie Heinich (2001/2002) entiende como una de las aproximaciones que se utilizan en sociología del arte, en esta oportunidad, la más elemental en la historia de esta subdisciplina: arte y sociedad, también denominada *estética sociológica* —más especializadas son el arte *en* sociedad y el arte *como* sociedad—, ya que la cuestión que se trata es acerca del vínculo entre la obra cinematográfica y una problemática específica correspondiente a la sociedad boliviana, aunque sin entrar en la discusión de si las películas analizadas pueden considerarse o no arte. En este sentido, los filmes mencionados no son analizados en sí mismos sino en relación a un discurso sociológico en tanto exterior al filme, lo cual es importante advertirlo, tal como Aumont y Marie (1990) lo señalan. No obstante, al analizarse la construcción de los personajes, se utiliza un método que no es propiamente sociológico, sino que corresponde al análisis de la narrativa fílmica.

II. ¿Etnia o clase? La problemática sociológica trasladada al cine

En el ámbito académico de las ciencias sociales en Bolivia, se ha consolidado una postura política a partir de la cual, si bien son distintos los elementos a partir de los cuales se establece determinada estratificación social o un conjunto de posiciones sociales jerarquizadas, el factor determinante es lo racial o lo étnico —no se suele diferenciar lo uno de lo otro— pero muchas de las veces se los utiliza como sinónimos, siendo el componente principal, de una u otra manera, el color de piel. Así, las diferencias estructuradas dependerían en gran parte, o de manera decisiva, del origen étnico, las propiedades adscritas en general y las características fenotípicas en particular, que, algunos coinciden, se trataría de un *capital étnico*.

Esta visión se fue erigiendo al mismo tiempo que en las últimas décadas se fue afianzando ideológicamente la categoría *indígena*, con un sentido distinto al de otras épocas, para diferenciar a grupos dentro de las sociedades, teniendo esta clasificación un trasfondo político y estableciéndose una equivalencia, por lo menos en América Latina, entre los dominados y los pueblos indígenas. Lo que es menester recordar, no obstante, es que *indígena* es un término que tuvo diferentes significados a lo largo de la historia de Bolivia, por lo menos de acuerdo a las clasificaciones que se efectuaban desde el Estado, y no necesariamente se refería a habitantes que pertenecían a una etnia o hablaban en idioma nativo, sino que, por ejemplo, en determinada época fue una categoría que quedaba intrínsecamente articulada a actividades económicas:

El censo de La Paz de 1881 es una clara expresión de que si bien las categorías censales eran exclusivamente “raciales” —blanco, mestizo, indígena o indio—, éstas se asociaban estrechamente a los criterios ocupacionales y económicos. Lo que importa destacar es que se trata de un sistema congelado en el que cada categoría se define por características específicas, de modo que no podía existir un blanco agricultor porque “los agricultores son indígenas”, y tampoco podía existir un propietario indígena porque “los propietarios debían ser blancos”. Si un indígena se desempeñaba como zapatero dejaba de ser considerado como indígena y, de la misma manera, un blanco empobrecido podía pasar a ser considerado mestizo, y así sucesivamente, hasta que los criterios de definición cambiaran (Barragán, 2008, p. 234).

Barragán (2008) también menciona que la identificación de la población como parte de un pueblo originario, como ocurrió en el censo del año 2001, es un fenómeno reciente y ligado a un entramado de factores externos e internos, mediante clasificaciones censales no basadas en principios científicos sino en opciones políticas (pp. 237-238). Esta división clasificatoria entre indígenas y no-indígenas a su vez la asumen y la promueven los organismos internacionales, aunque las Naciones Unidas no tendrían una definición oficial de *pueblo indígena* y más bien, como señala Spedding (2008),

las definiciones de ‘indígena’ manejadas por organismos internacionales se basan en ciertos estereotipos y fundamentos que son políticos antes que científicos. Un ‘pueblo

indígena', necesariamente, tiene que ser una minoría dentro de un país colonizado por una mayoría ajena. Así, es imposible ser un 'indígena' inglés o francés.... (p. 244).

Lo que Pellegrini (2016/2017) refiere es que hay un patrón o esquema de indigeneidad, "elementos narrativos vistos como ampliamente aplicables", que consistirían en tener una cultura distintiva, descender de habitantes precoloniales, autoidentificación y marginalidad, que son elementos que reflejarían las definiciones de trabajo y declaraciones de los organismos internacionales (p. 14).

Esta categorización llegó a constituirse en parte de la *doxa* de los profesionales en ciencias sociales en Bolivia, entendiendo este concepto básicamente como un "conjunto de opiniones asumidas bajo el patrón de la creencia prereflexiva" (Bourdieu, 1979/1998, p. 54, nota al pie 60) que sigue vigente actualmente: es asumida por el Estado y su Constitución Política; al momento de elaborar políticas públicas y sociales², se ha extendido a intelectuales de diferentes ámbitos y al discurso del sentido común.

La distinción conceptual entre "raza" y "etnia" no es de menor importancia, aunque se la ha eludido. Lo que explica la antropóloga Stolcke (2000) es que, con raras, pero significativas excepciones, los científicos coincidieron en que en el género humano no existen razas en términos estrictamente biológicos. Las formas de desigualdad y exclusión que se atribuyen a diferencias raciales consistirían en construcciones sociohistóricas por lo que los "rasgos fenotípicos, aunque tiendan a ser interpretados como indicadores de diferencias raciales y a ser utilizados para legitimar prejuicios y discriminaciones racistas, de hecho sólo reflejan una fracción mínima del genotipo, de un individuo" (p. 34). Así, los conceptos de etnicidad y grupo étnico (es decir, referentes a la identidad cultural) fueron adoptados para sustituir el término raza para enfatizar "el carácter ideológico-político de las doctrinas y discriminaciones 'racistas'" (p. 34)³. La antropóloga menciona que el término "étnico" fue divulgado de forma más amplia después de la segunda guerra mundial y a partir de ese momento muchos estudiosos rechazaron el término "raza" ya que habrían estado motivados por el repudio humanista de las doctrinas racistas de los nazis, aunque "Un giro terminológico (...) no necesariamente transforma la realidad ni la manera de percibirla" (p. 35) —si bien es precisamente esto lo que ocurrió con el término indígena—. Lo que resulta curioso es que fue en Estados Unidos donde:

Desde una perspectiva típicamente liberal, consideraban la "condición objetiva" de la "etnicidad" como uno más de los criterios de estratificación social, que en el contexto

2 De acuerdo a Pellegrini (2016/2017), que se basa en varios autores, "La auto-expresión política de identidades y organizaciones indígenas con líneas étnicas se hicieron visibles en Bolivia y la mayoría de los países latinoamericanos recién en los años 1990." (p. 6).

3 Lo que Pellegrini (2016/2017) menciona, citando un trabajo de Xavier Albó, es que las categorías racial-étnicas como "indio" anteriormente fueron cambiadas en el discurso oficial de Bolivia y sustituidas con el término de clase "campesino" después de la Revolución de 1952 (p. 5).

del “resurgimiento étnico” de los años sesenta incluso había desplazado la clase social como la divisoria principal en la sociedad moderna. El sociólogo inglés Rex criticó este uso de la noción de “grupo étnico”, con su supuesto significado cultural, en lugar de “raza”, precisamente por tratarse de un enfoque liberal del racismo, pues de este modo se neutralizaban los conflictos inherentes a situaciones “raciales”. “Raza” y “etnicidad” no eran criterios sustantivos e independientes de estratificación social sino que formaban parte de sistemas de dominación a los cuales confieren significado simbólico, y por lo tanto debían ser analizados en este contexto (Stolcke, 2000, p. 36).

Sería esta perspectiva la que fueron asumiendo algunos estudiosos de la realidad social boliviana, por lo que propusieron el concepto de *capital étnico*, e interpretaron que sería una de las variantes del concepto de capital simbólico de Pierre Bourdieu, aunque el sociólogo francés no se acercó ese planteamiento:

El color de piel, el apellido notable con el que los colonizadores inicialmente explicitan simbólicamente su posición objetiva de conquistadores triunfantes con derecho a las riquezas, tierras e indios, convierten esta diferencia simbólica somatizada, en una riqueza corporal cuya exhibición consagra simbólicamente su posición objetiva de fuerza y dominio. Se trata de un producto cultural de significación valiosa de los rasgos raciales y la estirpe, pero cuya virtud consiste en convertir las diferencias de hecho conquistadas en la victoria política, militar, organizativa y técnica sobre los colonizados, en diferencias de sangre que ejercen un efecto de naturalización de la relación de fuerzas objetivas (García Linera, 2000, p. 125-126).

Esta postura es solidaria de lo que se conoce como el *mito de la conquista*. Este mito fue propuesto por el antropólogo Peter Gose (2001) (y Peter Gow), quien, entre los años 1981 y 1983, investigó los ritos agrarios y la formación de clases en Huaquirca, una comunidad rural del Perú, con el propósito de comprender la economía política del campesinado andino mediante sus prácticas rituales. Dado que pretendía reducir la distancia entre el término “clase” como categoría teórica —y quizás muy académica— y “clase” como una sensibilidad implícita en la experiencia local, Gose se propuso encontrar los denominativos de clase que subyacen al vocabulario de los campesinos que hacen referencia a la diferenciación social en su vida cotidiana. Así, durante su trabajo de campo, logró darse cuenta de que la utilización de términos “raciales” en esa comunidad evocaban el momento de la conquista española en determinados términos, el cual sugiere que

Un encuentro primordial entre el Español y el Indio sigue hasta hoy, y utiliza esta imagen de la conquista como vehículo mítico para ayudar en la conformación de las relaciones sociales modernas. Esto es un fenómeno que yo, junto con Peter Gow, llamo “el mito de la conquista.” Como todos los mitos, hay algo de verdad en el mito de la conquista, en tanto que la sociedad andina moderna sí debe algo de su forma y contenido a la conquista. Pero, dado que ambas partes del encuentro originario han sido tan enteramente transformadas la una por la otra durante su interacción posterior, debemos concluir que este modelo de la conquista obnubila al menos tanto como explica la historia. No obstante, hay un uso constante de estos términos “raciales” para negociar la indeterminación de las relaciones

sociales en los Andes modernos a través de un derrame de actos perlocutionarios, todos evocando la conquista española como un acto primordial de violencia creativa y clarificadora (Gose, 2001, p. 18).

Gose intenta evitar un tratamiento dicotómico de clase social y etnicidad (entendida básicamente como identidad cultural) y sostiene a partir de su extenso trabajo empírico y de sus estudios que la terminología “racial” (“indios”, “mestizos” y “blancos”) no se basa en diferencias biológicas evidentes, y que quienes han estudiado esta problemática concuerdan en que *el concepto de “raza” se utiliza metafóricamente para describir la jerarquía social*, de tal manera que mientras se es más poderoso se es más “blanco”, no obstante el color efectivo de la tez, mientras que, para ofender, los términos de “indio” o “cholo” son los que funcionan mejor. Así, “estos insultos expresan el estatus relativo dentro del espectro social entero y no es el caso, como muchas veces se ha comentado, que denominan grupos sociales de fácil identificación” (Gose, 2001, p. 17). Estos términos raciales, entonces, hacen referencia a las clases sociales metafóricamente: lo racial no es esencia sino denominación de posiciones de jerarquía que poco pueden tener que ver con el color de la piel.

Las diferencias de clase que efectivamente se constituyen y que se expresan en estilos de vida tienen que ver más con la división social del trabajo, la acumulación, gestión y distribución de recursos económicos, la posesión instituida y jerarquizada de títulos académicos, los contactos propiamente sociales que permiten establecer alianzas y acceso a determinados bienes o a grupos de privilegio, los consumos distintivos, el prestigio reconocible y reconocido entre quienes conforman una misma estructura social y otros que no incluyen aspectos raciales (Paz Gonzales y Ramírez Álvarez, 2020; Ramírez Álvarez, 2010, 2021) y que, aunque puedan tener que ver con las formas del habla, muy poco tienen que ver con el dominio de uno u otro idioma, tal como lo dio cuenta Spedding (1998) hace ya algunas décadas.

Lo que hay que considerar es que, si bien es posible estudiar la influencia de lo étnico en la diferenciación social, clase y etnia son dos ejes de análisis distintos, “que pueden funcionar de manera relativamente independiente, o pueden estar entrelazados hasta tal punto que ‘en el terreno’ a veces resulta difícil distinguirlos como es el caso en los Andes” (Spedding, 2008, pp. 259-260). En el medio académico boliviano es parte de la *doxa* la concepción de que los bolivianos nos diferenciamos y dividimos a partir de factores esenciales y no así mediante la distribución de recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos en un sentido distinto al étnico. ¿Los/as cineastas bolivianos reproducen estas divisiones y distanciamientos sociales de la misma manera que quienes se dedican a las ciencias sociales? La interrogante que se plantea respecto a los/as estudiosos/as en ciencias sociales se la traslada así a los/as cineastas, particularmente en esta ocasión a Juan Carlos Valdivia (2009, 2013, 2018) y cómo este director construye los personajes en las películas que llegan a tratar esta cuestión.

El concepto de distancia está referido clásicamente a lo social de manera general a partir de Georg Simmel (1908/2014), quien encontró en la forma social del extranjero a alguien próximamente físico, pero socialmente lejano. Si bien la cercanía física puede ser fácilmente descrita en una y otra situación, la distancia social no siempre se realiza en términos de localía y extranjería, sino que también puede establecerse en referencia a niveles de intimidad, en términos de clase social, entendiendo la sociedad como un espacio abstracto, tal como lo plantea Pierre Bourdieu (1979/1988, 1980/2013, 1987/1998, 1994/1997), o en términos de identidad cultural, en tanto que puede concebirse las delimitaciones entre grupos étnicos como fronteras, tal como lo expone Frederik Barth (1976/1969). La disyuntiva planteada alude a estas alternativas, ya que, habiendo una cercanía física entre los personajes, la distancia social es expresada en términos étnicos o de clase.

III. Breve descripción y análisis de los personajes

El análisis que planteo tiene como principio comprender lo social de manera amplia, tal como lo hacía Georg Simmel (1908/2002), quien entendía que como seres sociales “en cada momento estamos formados por relaciones recíprocas con otros” (p. 88). Esta reciprocidad hace posible la sociedad y, para la representación cinematográfica, la relación entre los personajes. Es posible pensar, entonces, que en cada película se puede delinear cierta lógica social que llega a ser entendida por el guionista y el director en términos étnicos o de clase social, particularmente en las películas que aquí son objeto de análisis.

Para dar cuenta de cómo la propuesta cinematográfica de Valdivia responde a la problemática sociológica planteada, el método empleado fue el de análisis de construcción de determinado personaje en cada película, elegido cada uno en tanto expresa su condición de clase o su etnicidad en relación a la pregunta que se buscó responder en esta investigación, presentada de una manera más acentuada o explícita que los otros personajes.

El método que se enlaza con esta concepción sociológica consiste específicamente en describir cómo a lo largo de cada filme se construyen los personajes en interacción recíproca y en el contexto más amplio de la narrativa propuesta, en tanto se considera que la atención a la articulación del personaje “por ejemplo, en función de su género, etnia o procedencia podría incluso llegar a explicar el modo en que ha sido percibido un grupo no ya de personajes, sino de personas, y cómo han sido representadas a través del cine” (Pérez, 2016, p. 535). El autor citado plantea que el análisis del personaje cinematográfico implica un esquema metodológico que no es rígido, por lo que permite variaciones de acuerdo a las necesidades de la investigación (p. 550). Es por ello que se consideró apropiada esta aproximación en el estudio realizado, al tratarse aquí particularmente de los personajes que hablan idioma nativo, en *Zona Sur* e *Yvy Maraey*, aunque no en *Soren*, donde el personaje analizado vendría ser designado como cholo, es decir, Amaru.

Se presentan descripciones resumidas con las que se exponen las características de cada personaje para dar cuenta de su posición de clase o de su etnicidad en lo narrado a lo largo de la película, sin olvidar el contexto del argumento general, algunas situaciones y las relaciones con los demás personajes, de tal manera que se comprenda el análisis sociológico.

III.1. Wilson⁴

Se puede concebir a *Zona sur* (Valdivia, 2009) como el retrato de una familia que reside en una amplia casa rodeada de jardines donde se escenifican ciertas situaciones que se dan entre ellos. El desenvolvimiento cotidiano de su vida doméstica es indisociable de los quehaceres de los que se encargan los empleados: Wilson y Marcelina.

Él aparece desde el inicio con Marcelina y el niño (Andrés, el menor de la familia), comunicándose con ella en aymara, un idioma distinto del predominante en toda la película, que es el español. No obstante, solamente habla en lengua nativa con Marcelina y cuando no se encuentra en presencia de los otros personajes, salvo Andrés, quien pasa mucho tiempo en la cocina o acompañándolos en diferentes momentos del día. Hay una importante diferencia de Wilson respecto a Marcelina, y es que mientras ella trabaja por tiempo horario y se va al finalizar la jornada laboral, él reside en la casa de la familia, tiene su propio dormitorio y está disponible permanentemente.

En su cuarto, Wilson tiene dispuestos sus objetos de pertenencia personal. Es una alcoba pequeña, muy diferente de los dormitorios de Carola, la madre de familia, y Patricio, el hijo adolescente, y sin la disponibilidad visible de un espacioso baño *ensuit* que ellos sí tienen. Sin embargo, el dormitorio está adornado a su propio estilo e incluye un televisor antiguo. No se muestra el baño que Wilson utiliza cotidianamente; no obstante, cuando Carola no está en casa y sin que nadie se percate, él utiliza la ducha de ella y se pone sus cosméticos (por lo menos una crema que ella no entendía por qué se acababa tan rápido).

La labor central de Wilson tiene que ver con la cocina, las compras y el cuidado general de la casa. Viste de manera sobria, usualmente con pantalón y chaleco de terno, camisa de manga larga y zapatos de cuero. De tez morena, cabello negro corto y bien acomodado, usa anteojos de aumento. Cuando cocina y sirve la mesa, usa una chaquetilla de cocinero (filipina). Sólo usa saco y sombrero negro de ala corta cuando sale de casa. Su labor más peculiar consiste en colaborar personalmente a la dueña de casa, no sólo para hacer lo que ella va pidiendo diariamente sino asistiéndola cuando ella se tiene que alistar para salir. Wilson está donde ella lo pide y a veces recibe las instrucciones cuando ella utiliza el baño.

4 Personaje de la película *Zona Sur*, escrita y dirigida por Juan Carlos Valdivia (2009), con el siguiente elenco: Viviana Condori (Marcelina), Ninón del Castillo (Carola), Nicolás Fernández (Andrés), Juan Pablo Koria (Patricio), Pascual Loayza (Wilson), Mariana Vargas (Bernarda) y Luisa de Urioste (Carolina). La duración de la película es de 109 minutos.

Él mantiene un trato cordial con cada miembro de la familia, así como cuando todos se encuentran juntos, lo cual suele ocurrir cuando comparten una comida. Bernarda (la hija universitaria de Carola) y Patricio le hablan de forma amable y hasta lúdica y cariñosa (en una escena en la cocina él le dice a Wilson que lo quiere, lo abraza y lo besa, lo mismo a Marcelina). Andrés es un compañero cotidiano, resultando ser Wilson un interlocutor al que el niño le hace diferentes preguntas. El trato con Carola, madre de la familia y dueña de casa, a diferencia de la relación con los hijos de ella, no sólo implica un trato cortés y obediente de parte de Wilson sino que hay una amistad y una complicidad que queda particularmente señalada por el extraño manejo del dinero: tanto él al perdonarle por los sueldos atrasados (que sólo se atreve a reclamarle escuetamente, como si pidiera permiso avergonzado) como cuando le ayuda a Carola para conseguir dinero con fines que no son detallados. Luego, está el ofrecimiento de ella para que vayan a vivir juntos a un terreno en Huajchilla cuando se queden solos: él como eterno asistente y ella como el objeto de sus servicios y cuidados. Wilson está de acuerdo con esta idea ya que tampoco tiene a dónde ir: “nada ya tengo en mi pueblo, mis surcos ya se lo han dado a otro comunario ya”. Lo que lo habría ligado con su pueblo es la posesión de tierras y —se infiere— el trabajo agrícola.

Si bien la disposición de los cuartos en la casa implica un lugar apartado para Wilson, la cercanía física y cotidiana tiene como contraparte una distancia social marcada por la imposibilidad de su inclusión en la intimidad del lazo familiar, como sería, por ejemplo, el simple hecho de sentarse a la mesa a comer con los demás sin quedarse de pie sirviendo. La imposibilidad del trato íntimo implica que Wilson le cierre la cremallera de la espalda del vestido a Carola cuando se arregla para salir, pero que él no pueda —y/o no quiera— ir más allá físicamente: no la ve ni la trata como una mujer con la que pueda involucrarse sexual o amorosamente.

Aunque la relación entre la patrona y el criado es bastante armoniosa, caracterizada por las exigencias de Carola en diferentes situaciones (la ropa limpia en el lugar preciso, la comida a la hora, etcétera), el momento de ruptura se produce cuando Wilson necesita salir de casa, pero Carola no le da permiso porque tiene que recibir invitados ese mismo día. Wilson, de todas maneras, decide salir, y lo que se descubre es que va a despedir a su hijo que había muerto. Prácticamente toda la película transcurre dentro de casa y sólo se conoce algo de lo que ocurre afuera cuando Wilson se va en el Mercedes Benz (de uso exclusivo para él) y se dirige a un ritual que se realiza en el cerro de Pajchiri, a orillas del lago Titicaca. Al retornar, Wilson discute con Carola por haberse ido sin permiso hasta llegar al punto de levantarle la mano, pero esto queda congelado por un sonido (como de una campana), un artificio sonoro y único en la película, que marca un límite e implica inmediatamente la redefinición de la situación: Wilson y Carola se abrazan luego de que él le cuenta que murió su hijo. Fundirse en un abrazo, sin embargo, no elimina la distancia social, en tanto permanecen alejados socialmente por la relación laboral y de clase que funda su lazo.

Lo étnico queda marcado por el aymara, un código de alianza de trabajadores y de secreto que comparten con Marcelina más que algo que los identifique culturalmente respecto a los demás personajes (no hablan en idioma nativo en presencia de ellos). La despedida de su hijo fallecido queda por fuera de la casa, donde el paisaje rural y el *apthapi* de los participantes sentados en el piso formando un círculo expresa algo de una tradicionalidad que fácilmente se adivina distinta y lejana a la familia para la que Wilson trabaja. Encontrar en *Zona Sur* “formas de racismo inmersas en la familiaridad, el paternalismo y hasta el cariño” entre “jailones” y “originarios” (Souza, 2018, p. 198) es la consecuencia de una lectura de lo social desde lo *doxa* vigente en el medio académico boliviano que no concibe las diferencias de clase por fuera de categorías raciales y que traduce las distancias sociales como racismo.

En *Zona Sur*, la distancia entre Wilson y la familia, y particularmente respecto a Carola es principalmente simbolizada mediante elementos de clase. Ella es la patrona y dueña de casa, él es el empleado que reside allí por motivos de trabajo y que —por lo menos teóricamente— recibe un sueldo. Lo que fundamentalmente hay allí es una relación laboral a la que pueden agregarse elementos étnicos y de vida cotidiana. Utilizar el baño y los cosméticos de la señora a escondidas es una silenciosa reivindicación de clase expresada en el consumo y el estilo.

También puede sostenerse respecto a Marcelina que la distancia que la separa de la familia se establece en términos de clase, aunque ella es una empleada que reside fuera de casa. El contraste con ella tampoco se da en términos étnicos, salvo por la vestimenta, ya que ella usa pollera, a diferencia de los otros personajes que van apareciendo, hasta que al final llega la comadre de Carola que también es de pollera pero que tiene otra situación económica y que —se deja en claro— es muy holgada por el ofrecimiento que le hace a Carola de comprar su casa con el dinero que lleva en una maleta en ese momento mismo. Los estilos de pollera pertenecen a un ámbito distinto en el que tienen sus propias modas y formas de distinción que involucran maneras específicas de reconocimiento y de estatus. Lo destacable, en todo caso, en la relación entre Marcelina con Carola y Bernarda es que ella les reclama y les niega favores sin que esto tenga importantes repercusiones en su relación; es algo que se permite en tanto no afecta a la preservación de la relación laboral.

III.2. Yari⁵

Tras decidir ir en busca de la “tierra sin mal” ubicada en el oriente boliviano, hacia el sur, el personaje principal, Andrés Caballero, un cineasta protagonizado por el propio director de la película, decide buscar un guía que lo acompañe para llegar a su destino.

5 Personaje de la película *Yvy Maraey*, dirigida por Juan Carlos Valdivia (2013), con el guion de Juan Carlos Valdivia y Elio Ortiz. La película contó con el siguiente elenco: Juan Carlos Valdivia (Andrés), Elio Ortiz (Yari), Felipe Román, Francisco Acosta, Diego Picaneray, José Changaray, Carla Arana, Luciano Gómez, Alfredo Sánchez y Filomena Viveros. La duración de la película es de 107 minutos.

Con la mediación de un diputado representante de los pobladores de esas regiones, llega Yari a la casa del cineasta, a quien anteriormente se lo puede observar caminando por las calles de la ciudad de La Paz: un hombre moreno de mediana edad, con cabello negro largo amarrado en una cola, camisa de manga larga, chamarra, pantalón de terno y zapatos de cuero. Al llegar a la casa de Andrés, habla con el diputado en guaraní (incluso en frente del anfitrión, de quien suponen no conoce el idioma), quien lo persuade para que acompañe al cineasta en búsqueda de algo que no hay pero con lo que iba a ganar dinero. Mantienen un ambiente cordial, aunque lo que le sorprende a Yari es encontrarse en una casa enorme con 14 cuartos (un indicador de clase que solamente pasará a ser anecdótico en lo que quede de la historia entre ambos personajes). La relación se basa, entonces, en un acuerdo económico en el que el director de la película no pondrá ningún énfasis y que no vuelve a ser mencionado por los personajes, ni siquiera por el diputado que volverá a aparecer brevemente. Sin embargo, no hay otro motivo por el que Yari acompañe a Andrés: su guía y compañía es el fruto de una transacción.

Después de este primer encuentro, comienza la aventura de un viaje por carretera en el que Andrés es el protagonista y Yari es un acompañante serio y por momentos de mal carácter, con el que discute constantemente. Los diálogos a lo largo de una buena parte del trayecto se orientan en gran medida a resaltar las discrepancias entre uno y otro personaje, las cuales quedan expresadas por una diferenciación étnica en la que Andrés es el blanco y Yari el indio, en un contexto social y político más amplio, referido por ellos mismos, en el que un indio es presidente. Estas diferencias se refuerzan por la voz en *off* que en uno y otro momento marcan transiciones de espacios y secuencias a lo largo de la película. Andrés y Yari son presentados así como personajes que pertenecen a dos visiones distintas y casi irreconciliables, y que evocan diferencias en esencia entre el indio y el blanco al que se refieren como *karai* (palabra guaraní), designando así una otredad radical. Una situación de cercanía física y de compañía en la que lo étnico marca una distancia irreductible entre los viajeros.

En medio de esas conversaciones, casi a manera de juego, acuerdan que dentro del jeep en el que viajan se haría lo que dijera Andrés y afuera mandaría Yari. Si bien esta situación resulta problemática, e implica que Yari abuse de la situación recogiendo gente en la carretera sobrepasando con mucho la capacidad del vehículo de Andrés, se va diluyendo a medida que transcurre su recorrido. En los momentos en que no viajan y se detienen (en una fiesta o para comer algo), los estereotipos son reforzados y se resalta al personaje de Andrés, quien por ejemplo manifiesta que esperaba ver indios con taparrabos pero que no encontraba personas con características semejantes. Lo novedoso de él, que da a conocer en una reunión con unos pobladores de una localidad que encuentran en el camino, es que conoce a cabalidad el idioma guaraní y lo habla de manera fluida. Yari, sorprendido, se molesta ante la imprevista revelación y le dice que le había hecho quedar mal con los demás al expresarse en su idioma. Este enojo

provoca una separación transitoria entre Andrés y Yari que, durante todo el trayecto, sólo por momentos resulta amistosa. Así, que Andrés conozca el idioma nativo de Yari no implica un acercamiento entre ellos, ya que el cineasta había ocultado una habilidad con la que, se entiende, el guía hablaba en frente suyo de manera poco amable y recién se enteraba de que su interlocutor estaba al tanto de todo. La lejanía étnica se mantiene, aunque Andrés pueda hablar los mismos idiomas que su acompañante. No obstante, ya casi en el epílogo, esto ya no le causará enojo al campesino.

Cuando Yari hace referencia a “nosotros”, o sea “los indios”, continúa desarrollando los estereotipos con los cuales las diferencias entre él y Andrés quedan marcadas, ya sea porque su compañero presenta características contrarias o, alternativamente, en tanto las prácticas o rasgos de unos están ausentes en los otros. En esta caracterización enunciada los indios mascan coca, el Estado fue creado por el hombre blanco, un indio como él gobierna en el Palacio de Gobierno, pero sigue siendo una “garrapata” y luego, además, una joven mujer les dice que las relaciones sexuales guaraníes nunca serán como las de los *karai*.

El desarrollo posterior de los personajes ahonda en la asimetría que se va delineando: es Andrés el que encontrará cierta experiencia mística que busca, mientras que Yari será un indio monolítico con ideas cerradas sobre la inexistencia de la tierra sin mal, un medio para que el protagonista realice una especie de hallazgo espiritual. Esto se efectúa fundamentalmente en los diálogos y las voces en *off*, ya que las imágenes no muestran esta discrepancia más que en el alejamiento físico de los personajes en determinadas situaciones. Aquí cabe mencionar dos ejemplos que ilustran la mencionada diferenciación y que particularmente Andrés expresa mediante la categorización étnica:

Los *karai* han existido desde el principio de las cosas. Con los *karai* anduvieron nuestros antepasados. Con el *karai* andamos nosotros. Pero nosotros somos ciegos en su mundo de luz y ellos son sordos en nuestro mundo de tinieblas (Yari, citado en Valdivia, 2013, 00.20).

El indio me necesita por ser indio así como yo lo necesito por ser blanco. Pero ser demasiado yo me desfavorece frente al otro, lo mismo que ser demasiado él le desfavorece frente a mí. ¿Será que no es bueno ser demasiado humano? ¿Será que nos hace falta más ser parte de un todo? ¿Será que nos hace falta ser un poco más como Dios? ¿Dónde está ese Dios que nos hace íntegros? ¿Dónde se encuentra? ¿Dónde se encuentra? Andrés (citado en Valdivia, 2013, 00.22).

El acercamiento amistoso entre Yari y Andrés se da como el comienzo del desenlace de la película. El cineasta se indispone y se encuentra adolorido; lo que Yari menciona es que los médicos dijeron (cuándo, dónde y cómo nunca llega a saberse) que tenía apendicitis. Yari busca ayuda donde su tío para que atienda a Andrés, que yace en la cama de su casa, mientras emite un canto tradicional. A la mañana siguiente de la noche de sufrimiento, Andrés ya se encuentra repuesto y el tío, dueño de casa, le dice que Yari es “su otro yo”, su amigo. Esta situación de sanación y ayuda implica un

bautizo: el campesino le pone al cineasta el nombre de “Perro Negro”. Yari se encuentra contento y afable por primera vez. Después, porque dice que esa es la tradición, van a cazar y pasan una noche en el bosque, separados, cada quien por su propia cuenta, ocasión que propicia la experiencia que buscaba Andrés (en la ambigüedad de si ocurre efectivamente o es imaginada) en la que llega a ver a unos indígenas con taparrabos en medio de un ritual. Mientras tanto, los lugareños van desmantelando el jeep de Andrés lo que culminan al amanecer del día siguiente. Para Yari, el mundo se ha dado la vuelta y está de acuerdo, ahora, que los blancos son los indios. Todo queda interpretado a través de identidades culturales.

El personaje de Yari es el que llega a aceptar una reconciliación con una otredad radical encarnada en Andrés, aunque queda patente y explícita la idea de que unos no pueden ver las cosas de la misma manera que los otros. Las diferencias en esencia se mantienen entre el indio y el *karai*, aunque la convivencia y la amistad son posibles entre aquellos que tienen diferencias insalvables. La respuesta de Valdivia ante la interrogante sociológica es expresa: Francisco Pizarro puede llegar a ser amigo de Atahualpa; pero la distancia étnica los ubica en realidades culturales irreductibles. Es la versión cinematográfica explícita del mito de la conquista. Las diferencias económicas son algo secundario, hasta anecdótico. La clase social es lo de menos, o, tal como advierte Rosemary Crompton (1993/1997), se confunde con el estilo. Es lo cultural lo que marca la separación.

En *Yvy Maraey*, entonces, la distancia es un abismo étnico insalvable entre uno y otro. La relación de amistad entre Andrés y Yari sólo es posible a partir del milagro que se da en la sanación mediante la medicina tradicional del indio sobre el blanco que antecede el desenlace de la aventura. Uno que a lo largo de la película no deja de ser el guaraní incrédulo de la tierra sin mal, el otro que a partir de la voluntad de “conocer al indio” se apodera de una nueva visión tras haber experimentado una enfermedad, su sanación y una noche exótica que, a pesar de todo, siempre le impedirá ver lo indio desde los ojos del indio, porque el indio es esencia y Andrés un blanco que va al encuentro de un descubrimiento místico.

Al final, el blanco cambia y tiene nuevas miradas, mientras que el indio es monolítico, su cultura no es dinámica, pueden cambiar sus opiniones; pero lo ancestral (nunca cambiante) lo antecede.

III.3. Amaru⁶

En *Soren* (Valdivia, 2018), se desenvuelven relaciones amorosas entre dos personajes bolivianos, Amaru y Paloma, una pareja que se convierte en una suerte de trío al llegar

⁶ Personaje de la película *Soren*, escrita y dirigida por Juan Carlos Valdivia (2018). La película contó con el siguiente elenco: Willy Cartier (Soren), Pamela Peró (Paloma), Romel Vargas (Amaru), Alejandra Lanza, Erwin Berzaín, Jessica Kuljis, Liliana Forno y Glenda Yáñez. La duración de la película es de 108 minutos.

Soren, un extranjero cuya procedencia no se conoce específicamente y que casi no habla español sino francés e inglés. La primera escena de la película nos lo muestra en una laguna propia de un paisaje andino y al salir de ella disfrutando de la música que unos campesinos vestidos con traje típico andino, al igual que él, tocan con alegría a través de *sikus*, mientras mujeres bailan y él brinda echando cerveza a la tierra. Luego llevará enseñanzas y algunas costumbres andinas a Amaru y Paloma, el primero aspirante a panadero gourmet y ella aspirante a diseñadora de alta costura, que forman pareja a pesar de que sus familias provienen de regiones distintas (de La Paz y de Santa Cruz respectivamente), lo cual llega a implicar ciertos cuestionamientos. Sin embargo, mientras que la experiencia y los conocimientos de Soren se dirigen a Paloma como mujer, encuentran en Amaru a un hombre aculturado y desorientado que requiere perder el camino de su relación para luego reencontrarlo por medio de la guía por la que lo lleva el extranjero, versado en los saberes locales que la pareja parece ignorar por completo hasta antes de su llegada.

Amaru aparece primero en una fiesta que se hace en un *cholet* que se entiende es de su madre, una mujer de pollera, prolijamente peinada, maquillada y adornada. Él es moreno, de cabello relativamente largo y ligeramente ondulado, viste una polera negra y jeans. Entra en escena cuando encuentra en media fiesta a Paloma, quien se desvanece en medio de un baile sensual y es atendida por Amaru. Posteriormente él (con camisa, chompa de lana, jean y mocasines) en su auto casi atropella a Soren, a quien acede a llevar ante su pedido. Después, en esa misma jornada, será Soren el que cargue a Amaru borracho a su casa. El boliviano, que en ningún momento es caracterizado ni designado como cholo o indio, delata la condición que le atribuyen los demás (los hermanos de Paloma) en un momento de borrachera; en ese momento, menciona, por ejemplo, que es tildado de cholo masista⁷, pero que sus papás tienen más plata que todos ellos, además de casas, *cholets* y poder. Primero es cholo y luego tiene plata y poder, nunca al revés. Aunque sólo expresado en unas cuantas líneas, Valdivia mantiene la lógica social del personaje a partir de una categoría racial/cultural.

Después, el personaje de Amaru se desarrolla en tensión con Paloma e incluso con Soren, hasta que comienzan a tener cierta amistad con el extranjero que después incluirá relaciones sexuales aparentemente casuales.

En determinado momento (una hora y seis minutos de película), Amaru está manejando en la carretera y lo detienen dos ancianos, hombre y mujer, que le piden que los lleve. Ellos están vestidos con ropa tradicional andina, con aguayos y pijchando coca. Le preguntan si quiere comprar algo que parece un libro. Le dicen que seguro encontrará a su mujer (Paloma se encontraba lejos de la ciudad y

aparentemente incomunicada, lo cual Amaru les había contado) pero que cuidado él se pierda. Ella le comenta algo al anciano en aymara y ríen. Finalmente, Amaru se queda con el libro, ellos se van y le agradecen. Así, cierta tradición cultural local no la practica él mismo, sino que le llega desde los otros con los que llega a interrelacionarse.

La experiencia que Soren lleva a experimentar a Amaru parte de tradiciones andinas que son puestas en ejercicio por el extranjero en diferentes ocasiones. Antes de la intervención de Soren, y al encontrarse sin Paloma, Amaru lleva una vida entregada a la fiesta, pero sin expresar muestras de alegría; baila música electrónica en soledad y de manera intensa y mantiene relaciones sexuales con una mujer con la que no quiere comprometerse. Soren le permite emprender un viraje.

Un ritual al que recurre Soren para Amaru tiene que ver con la Pachamama, mediante una ceremonia de sanación, según lo que menciona uno de los presentes. Los realizadores del rito visten los mismos ponchos que al principio de la película. Cantan, le hacen beber algo a Amaru, le dicen que tenga buen viaje. Hay cánticos que hacen referencia a la ayahuasca⁸. Amaru ve imágenes de Paloma, tiembla y llora desconsoladamente, echado en el piso.

La otra acción es cuando Soren lleva a Amaru (que dice de sí mismo que tiene el corazón oxidado) a un cerro altiplánico para que consuman lo que al parecer nuevamente es ayahuasca. Van mascando coca y luego hacen una fogata dentro de un círculo hecho con piedras. Después Soren le echa humo a Amaru y le dice “*let her go*” (déjala ir) mientras éste llora. Vomitan, saltan y gritan. La experiencia de desinhibición termina en la separación de ambos, una despedida con un beso y la indicación de Soren de que no mire atrás, en lo que podría pensarse que tiene como resultado una reconciliación de Amaru consigo mismo y una nueva predisposición hacia Paloma.

La otra parte de la trama (no desarrollada aquí) tiene que ver con la guía de Soren a Paloma por paisajes y circunstancias distintas, pero que también implican su sexualidad y la participación activa del extranjero en una suerte de transformación —que Paloma vea la vida de otra manera, por decirlo así, sin excluir de ella a Amaru—. En el final, feliz, Amaru y Paloma se reencuentran renovados, vestidos de blanco (ella con vestido de novia y velo) ya ante la ausencia de su guía espiritual, bailando una salsa cantada en francés en el Salar de Uyuni.

En *Soren*, la caracterización del personaje de Amaru no está dada principalmente mediante rasgos étnicos sino por el conflicto que le trae el resquebrajamiento de su relación con Paloma. Esta crisis se debe en parte a la llegada de Soren, que había despertado en Paloma interrogantes y curiosidades que la alejan de su pareja y de su ciudad, y que implican un desconcierto en Amaru. La enseñanza y la guía para una salida

8 Una preparación realizada con plantas alucinógenas.

al conflicto viene de un extranjero del que se desconoce su pasado; pero imbuido de una experiencia tradicional andina que implica conocimiento, aceptación y la capacidad de relacionarse amorosamente con los demás. Lo cultural no es tan explícito, pero la guía espiritual de Soren, un hombre que comprende a cabalidad los beneficios espirituales que le ofrecen las costumbres y ritos locales, es la que se hace patente para que Amaru atraviese los rituales andinos que le permiten finalmente reencontrarse a sí mismo. La problemática sociológica no es la central y queda atenuada, la distancia social (en términos regionales, étnicos y de clase) queda disminuida casi por completo en tanto que lo que hay principalmente es una relación de pareja. Lo que permite un cambio en el personaje de Amaru es una reconciliación con la tradición local traída por los otros. Soren realiza así un papel plenamente colonial: es el extranjero quien da sentido y solución, el que enseña cómo amar, cómo coger, cómo filosofar y cómo llevar adelante una relación de pareja.

IV. Comentarios finales y discusión

Encontré una reseña de *Yvy Maraey* en el periódico que en una parte dice lo siguiente:

Me parece que la última película de Juan Carlos Valdivia, *Yvy Maraey*. La tierra sin mal, ha sido realizada con una genuina actitud multicultural. Valdivia continúa su exploración de la, por llamarla así, “identidad jailona” (absorbente en su anterior película, *Zona Sur*), esta vez mediante su enfrentamiento (vicario, a través de un personaje que lo sustituye; pero al mismo tiempo directo, ya que este personaje es representado por él mismo) con dos pueblos indígenas: el guaraní, por tanto tiempo sometido a semi-esclavitud y ahora casi liberado, y el aún más minoritario y abandonado pueblo ayoreo, ambos en proceso de modernización y, por tanto, de transformación en algunas de las múltiples variedades de lo mestizo (Molina, 2013).

La interpretación de Molina es coextensiva a la perspectiva de Valdivia: el énfasis está puesto en lo étnico, aunque los que no pertenecen a pueblos indígenas difícilmente pueden ser catalogados y nominados, y para el caso del cineasta en cuestión prefiere hacerse referencia a la “identidad jailona”, es decir, Molina comete la misma omisión que se halla en otros análisis indigenistas, tal como lo menciona Spedding (2008): “los monolingües en castellano aparentemente tienen etnicidad cero, una contradicción en términos (ya que se supone que, al fin, una persona no puede carecer de etnicidad como no puede carecer de género)” (p. 247). El término *jailón* —por lo menos en el uso coloquial paceño— tampoco designa a un grupo o clase claramente delimitada o diferenciable en la escala social, sino más bien pareciera que con esta palabra solamente se adjetiva ciertos aspectos o actitudes estereotipados de un estilo de vida que correspondería a la clase alta. Como paceño, tampoco conozco a alguien que se identifique o pretenda identificarse como *jailón*, ya que esta palabra puede conllevar una acepción peyorativa.

Lo que encuentra Mauricio Souza (2018) en esta película, por su parte, es la extensión de las preocupaciones de Valdivia en *Zona Sur* y por consiguiente “dos alegóricos y

fragmentarios retratos de clase” (p. 65), aunque en *Yvy Maraey* se trataría más específicamente de una persecución exploratoria del otro indígena. En todo caso, resulta evidente el propósito de Valdivia de darle una respuesta a una problemática boliviana que diferencia socialmente y de manera radical a unos de otros. ¿Por qué decantarse por la alternativa que privilegia las diferencias étnicas? Esta no parece ser una interrogante del cineasta ni de sus críticos: para ellos, las distancias en Bolivia se establecen a partir del factor étnico y, en el mejor de los casos, lo que correspondería a la dimensión de clase social queda amalgamado con lo cultural, que en principio es el factor determinante.

Esta toma de posición, más allá de que las películas de Valdivia puedan ser elaboraciones artísticas o no, que resulten agradables o no, continúa reproduciendo el mito de la conquista y una visión colonial con ropaje multicultural. Considero que *Zona Sur* en cierta medida es una excepción, en tanto esa alegoría de una familia perteneciente a una clase y con un estilo de vida privilegiados quedan retratados sin recurrir a elementos étnicos andinos más que a maneras de caracterización y no de idealización o de una postura política explícitos —aunque posiblemente la intención del director haya sido otra o justamente poner énfasis en las diferencias culturales y no de clase—, lo que sí ocurre efectivamente en *Yvy Maraey* y parcialmente en *Soren*.

¿Sería preferible que la problemática social quede representada en términos de clase antes que en términos étnicos? Aunque la respuesta que sugiero pareciera ser afirmativa, considero que la temática social en el cine boliviano puede aventurarse a salir de ambas posibilidades y encontrar algo nuevo al margen de la tradicional propuesta indigenista y de debates sociales y políticos coyunturales, sin dejar de recuperar elementos nativos y tradicionales del ámbito boliviano.

Referencias

- Aumont, J., & Marie, M. (1990). *Análisis del film*. Paidós.
- Barragán, R. (2008). Categorías e identidades en permanente definición. En D. Arnold (Ed.), *¿Indígenas u obreros? La construcción política de identidades en el Altiplano boliviano* (pp. 206-243). Fundación UNIR.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales* (S. Rendón, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra originalmente publicada en 1969)
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas* (M. Mizraji, Trad.). Gedisa. (Obra originalmente publicada en 1987)
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (T. Kauf, Trad.). Anagrama. (Obra originalmente publicada en 1994)

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto* (M. Ruiz, Trad.). Taurus. (Obra originalmente publicada en 1979)
- Bourdieu, P. (2013). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra originalmente publicada en 1980)
- Crompton, R. (1997). *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales* (M. Casado, Trad.). Tecnos. (Obra originalmente publicada en 1993)
- García Linera, A. (2000). Espacio social y estructuras simbólicas. Clase, dominación simbólica y etnicidad en la obra de Pierre Bourdieu. En H. J. Suarez, R. Gutiérrez Aguilar, A. García Linera, C. Benavente, F. Patzi Paco & R. Prada Alcoreza, *Bourdieu leído desde el sur* (pp. 51-127). Plural.
- Gose, P. (2001). *Aguas mortíferas y cerros hambrientos: Rito agrario y formación de clases en un pueblo andino* (A. Spedding, Trad.). Mama Huaco.
- Heinich, N. (2002). *La sociología del arte* (P. Mahler, Trad.). Nueva Visión. (Obra originalmente publicada en 2001)
- Molina, F. (2013). Yvy Maraey: la condición boliviana como amistad. *Página Siete*. s. d.
- Paz Gonzales, E., & Ramírez Álvarez, S. (2020). *Los nietos del proletariado urbano: movilidad social intergeneracional y dinámicas de estratificación en familias obreras de La Paz*. Centro de Investigaciones Sociales de Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Pellegrini, A. (2017). *Más allá de la indigeneidad. Cultivo de coca y el surgimiento de una nueva clase media en Bolivia*. Mama Huaco. (Obra originalmente publicada en 2016)
- Pérez, J. (2016). Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica. *Razón y Palabra*, 20(95), 534-552. <http://revistas.comunicacionudlh.edu.ec/index.php/ryp>
- Ramírez Álvarez, S. (2010). Las diferencias estructurales en Bolivia. Consideraciones generales para emprender estudios de clase y estratificación. *Temas Sociales*, 30, 241-261. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152010000100012
- Ramírez Álvarez, S. (2021). Las inversiones de los oficinistas: esbozo de la clase media urbana paceña. *Temas Sociales*, 48, 40-68. http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n48/n48_a03.pdf
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Universidad Nacional de Quilmes. (Obra originalmente publicada en 1908)

Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica. (Obra originalmente publicada en 1908)

Souza, M. (2018). *Después de Sanjinés. Una década de cine boliviano*. Plural.

Spedding, A. (1998). Transición étnica en la provincia Inquisivi. *Temas Sociales*, (20), 117-151. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n20/n20a08.pdf>

Spedding, A. (2008). "Han tomado mucho mate de wiphala": reflexiones sobre el indigenismo contemporáneo. *Temas Sociales*, (28), 244-272. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n28/n28a13.pdf>

Stolcke, V. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad? *Política y Cultura*, (14), 25-60.

Valdivia, J. C. (Director). (2009). *Zona Sur* [Película]. Cinenómada.

Valdivia, J. C. (Director). (2013). *Yvy Maraey* [Película]. Cinenómada.

Valdivia, J. C. (Director). (2018). *Soren* [Película]. Cinenómada

Nota: Declaro que no tengo ningún conflicto de intereses en relación con la elaboración de este artículo.

Interviniendo y desafiando memorias La intervención a monumentos en clave feminista

Intervening and challenging memories
The intervention to monuments in a feminist key

Javier Andrés Claros Chavarría¹

Resumen: Este ensayo explora el fenómeno de la intervención de monumentos y las luchas por la memoria en el espacio público, centrándose en las intervenciones realizadas por mujeres feministas entre 2020 y 2021 en La Paz, Bolivia. El enfoque evita caer en la mirada romántica indigenista y aborda el tema desde la intersección del feminismo y la descolonización. La metodología se basa en la revisión de fuentes secundarias y entrevistas con interventoras feministas (epistemología del sujeto conocido), así como en el análisis de notas de prensa y redes sociales. Son reflejadas las inquietudes, experiencias y perspectivas de las interventoras, cuyas acciones generan incomodidad y posibilitan la impresión de memorias de mujeres violentadas, resignificando el espacio público como estrategia de resistencia feminista.

Palabras clave: Memoria, intervención de monumentos, colectivos feministas, espacio público, violencia patriarcal, descolonización

Abstract: This essay explores the phenomenon of the intervention of monuments and the struggles for memory in the public space, focusing on the interventions carried out by feminist women between 2020 and 2021 in La Paz, Bolivia. The approach avoids falling into the romantic indigenist gaze and addresses the issue from the intersection of feminism and decolonization. The methodology is based on the review of secondary sources and interviews with feminist interveners (epistemology of the known subject), as well as the analysis of press releases and social networks. The concerns, experiences and perspectives of the interveners are reflected, whose actions generate discomfort and make it possible to print memories of violated women, giving new meaning to the public space as a strategy of feminist resistance.

Keywords: Memory, intervention of monuments, feminist collectives, public space, patriarchal violence, decolonization

¹ Candidato a doctor. Programa doctoral en Teoría Crítica y Sociedad Actual. Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5020-6849> - correo electrónico: j.claroschavarría@uandresbello.edu

I. Introducción: memorias que irrumpen el silencio en dos actos

I.1. Primer acto

Seis días antes de las elecciones nacionales, la mañana del 12 de octubre del 2020, colectivos feministas y organizaciones indigenistas protagonizaron una manifestación en el espacio público del centro de la ciudad de La Paz, Bolivia. Durante su recorrido por El Prado paceño, llevaron a cabo una intervención en el monumento de Cristóbal Colón, utilizando pintura roja como símbolo de protesta en contra del “genocidio perpetrado por los conquistadores hacia las poblaciones indígenas” (Dana, activista feminista, comunicación personal, 17 de julio de 2021)². En el pedestal del monumento, las y los manifestantes dibujaron una calavera y tacharon el nombre de Colón con pintura roja. Además, en cada esquina de la base, colocaron dos *chacanas* (cruces andinas) y exhibieron pancartas con mensajes como “descoloniza tu mente de racismo” y “en Bolivia se lucha contra el racismo”, entre otros (figura 1).

Figura 1

Intervención al monumento de Cristóbal Colón, El Prado, La Paz, 12-10-2020



Fuente: “La estatua” (2020).

² En el subtítulo primero, “La catástrofe demográfica”, capítulo 2 del libro *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*, Nathan Wachtel (1976), a partir de la información de los censos realizados a la población tributaria *india*, revela que, para 1560, la población indígena se había reducido en un 65% de los 10 millones que existían en 1530 (pp. 135-140). El asunto es que esta “catástrofe demográfica” se debió no sólo a la violencia ejercida por los colonos, sino también a las enfermedades que estos trajeron y a las alianzas entre colonos y pueblos indígenas (Diamond, 2020; Wachtel, 1976; Cervantes, 2021).

La protesta se extendió hacia otro monumento, el dedicado a la reina Isabel la Católica. En ese punto, la intervención tuvo un carácter performativo a cargo del colectivo Mujeres Creando³. Vistieron a Isabel con una pollera, manta y *aguayo*⁴, prendas que caracterizan a la chola paceña, y en el pedestal, sobre la placa del monumento, colocaron un letrero que modificaba el nombre del lugar a Plaza Chola Globalizada. Durante la intervención, Yolanda Mamani, una mujer de ascendencia indígena y parte del colectivo, expresó lo siguiente (figura 2):

No podemos callarnos frente a esta injusticia que vivimos en la sociedad, ahora, la sociedad ya no nos dice como antes “chola de mierda”, “chola hedionda”, no se conforman con eso, ahora, nos dicen “bestias humanas”, nos dicen “vándalos”, nos dicen “salvajes”, les invito a reivindicar estas palabras, a resignificar (...) nos quieren sumisas porque somos cholas (...) cuando llegas del campo a la ciudad te dicen qué espacio te corresponde, hasta qué lugar puedes ir en esta sociedad y a qué lugar no puedes entrar, por eso yo he decidido ser chola... y ser una chola bocona, ser una chola rebelde, a no callarme, no soy una chola sumisa e idiotizada, así que hoy rebautizar esta plaza como “La chola globalizada”⁵.

Figura 2

Intervención al monumento de la reina Isabel la Católica, plaza Isabel la Católica, 12-10-2020



Fuente: “Feministas visten” (2020).

3 La *performance* fue denominada “Nuestros sueños no caben en sus urnas”, crítica evidente al proceso electoral para las elecciones presidenciales del año 2020 (mujerescreando.org, s.f.).

4 Tejido tradicional de los pueblos indígenas andinos utilizado por las mujeres para transportar una variedad de objetos y a sus bebés.

5 La *performance* en su totalidad puede verse en la página web de Radio Deseo (mujerescreando.org, s.f.).

Finalizadas ambas intervenciones, las repercusiones no se dejaron esperar. Por un lado, funcionarios del gobierno municipal manifestaron preocupación por el daño causado a los monumentos⁶. La Dirección de Patrimonio Cultural (DPC) del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz (GAMLP), al considerar que ambos monumentos son parte del patrimonio escultórico de la ciudad y, de acuerdo con el Artículo 223 de la Ley del Patrimonio Cultural Boliviano (2014), manifestó sanciones a los y las responsables. Por otro lado, las reacciones también provinieron de los ciudadanos paceños, algunos molestos por el daño al “bien público”, mientras que otros celebraron las intervenciones. En respuesta a la primera postura, en la noche del mismo día, un grupo autodenominado “Juventudes Hispanistas” acudió a la plaza, renombrada temporalmente como Plaza Chola Globalizada, con el objetivo de “eliminar todos los elementos ofensivos que este grupo radical (Mujeres Creando) colocó en el monumento de Isabel la Católica”, según expresaron sus integrantes⁷.

1.2. Segundo acto

En la mañana del 8 de marzo de 2021, conmemorando el Día Internacional de la Mujer, colectivos feministas marcharon por El Prado de La Paz en dirección a la Plaza del Estudiante, donde se encuentra el monumento de Antonio José de Sucre. Durante el recorrido, la marcha se encontró nuevamente con el monumento de Colón, que fue intervenido una vez más. Sin embargo, en esta ocasión, la intervención no generó el mismo impacto que en el primer acto, al menos según la cobertura de la prensa nacional e internacional. Las noticias del 8 y 9 de marzo apenas mencionaron la marcha con titulares como: “Mujeres marchan en centro de La Paz por igualdad de género”; “Plantón contra la violencia machista en las artes”; “Una multitudinaria marcha recorre La Paz por el día internacional de la mujer”; “Mujeres marchan en 5 ciudades y se crean instancias de defensa” (“Mujeres marchan”, 2021; Paredes, 2021; Pomacahua, 2021; “Una multitudinaria”, 2021).

Ante el limitado impacto mediático, fueron los colectivos y sus integrantes quienes, a través de las redes sociales, lograron visibilizar la intervención. Lamentablemente, muchas de estas publicaciones y fotografías son difíciles de encontrar, ya que algunas fueron compartidas temporalmente y otras fueron eliminadas. A pesar de ello, contamos con un testimonio que, aunque no es suficiente, nos ayuda a comprender cómo intervinieron los colectivos el monumento de Colón:

Llegamos hasta la estatua, ayudamos a algunas compañeras a subir las rejas para que intervengan más rápido... les ayudamos a subir las rejas que lo rodean. Además, teníamos que taparles las caras por su seguridad. Las compañeras estaban preparadas para hacer

6 Pasados tres días de la intervención, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en coordinación con el Gobierno Municipal, comenzaron con los trabajos de restauración del monumento (Agencia EFE, 2020).

7 Fuente: Bolivians of Late Capitalism (2020).

graffitis, pintar con *stencils* y colocar las pancartas. Las consignas estaban preparadas, fue planificado. También, pintaron y colocaron los nombres y las fotos de feminicidas y violadores denunciados (Ofelia, activista feminista, comunicación personal, 24 de julio de 2021).

El resultado de la intervención puede verse en la figura 3.

Figura 3

Intervención al monumento de Cristóbal Colón, El Prado, La Paz, 8-03-2021



Fuente: Ana, activista feminista (s. f.).

Tras alcanzar su objetivo, la marcha siguió su camino hacia la Plaza del Estudiante, pero antes se encontró con un reducido grupo de hombres autodenominados “Caballeros Cruzados”, que se encontraban frente a la iglesia María Auxiliadora, en El Prado paceño. Estos individuos pretendían proteger a la iglesia ante una supuesta intervención por parte de los colectivos, algo que nunca ocurrió. Luego de un intercambio de palabras con este grupo de hombres, la marcha prosiguió y llegó por fin a su destino. En esa plaza, los colectivos intervinieron el monumento de Antonio José de Sucre con *graffitis*, *stencils*, pintura y pancartas que denunciaban a feminicidas y violadores, y también recordaban a las víctimas (figuras 4 y 5).

Figura 4

Intervención al monumento de José Antonio de Sucre, Plaza del Estudiante, 8-03-2021



Fuente: Amanda, activista feminista (s. f.).

Figura 4

Intervención al monumento de José Antonio de Sucre, Plaza del Estudiante, 10-03-2021



Fuente: Ana, activista feminista (s. f.).

El segundo acto concluye con la aparición de un nuevo grupo casi tres meses después de la marcha del 8 de marzo de 2021. Un grupo de mujeres cristianas intervino el monumento de José Antonio de Sucre con pintura blanca, bajo la consigna “feminista no me representas”. Este grupo de mujeres se dio a la tarea de “limpiar” el pedestal que tiempo antes había sido intervenido por los colectivos feministas⁸. A los pocos días de la intervención de las mujeres cristianas, feministas se organizaron y nuevamente intervinieron el monumento de Sucre, dando paso a una dinámica de conflicto social, político, cultural y moral⁹. De hecho, en agosto de ese mismo año, la nariz del monumento a Cristóbal Colón fue extirpada (Molina, 2021).

Esta puesta en contexto en dos actos, a modo de introducción, busca que la lectora o lector comprenda la complejidad del fenómeno de la intervención de monumentos, de las luchas por la memoria que se despliegan en el espacio público en las que intervienen diversos actores desde sus modos de pensar, sentir, decir y actuar. Con este ensayo, pretendemos explorar el sentido de las intervenciones a monumentos realizadas entre el año 2020 y 2021 desde las perspectivas de sus actores, que son esencialmente mujeres. En la propuesta, focalizamos nuestra atención en las interventoras feministas, ya que entendemos que son las principales protagonistas de estas intervenciones en un contexto particular, el del posconfinamiento. Nos alejamos de la mirada romántica indigenista en la que las luchas por el reconocimiento de pueblos indígenas se han estancado (Postero, 2020), postura esencialista que ve al indígena como un ornamento (Rivera Cusicanqui, 2017). Por lo tanto, cuando abordamos el tema de descolonización, lo hacemos desde la intersección con el feminismo.

Metodológicamente, este ensayo se basa en una revisión de fuentes secundarias, con un enfoque especial en la voz de las interventoras (epistemología del sujeto conocido). Durante los meses de julio de 2021 a mayo de 2022, se llevaron a cabo entrevistas con compañeras feministas que participaron directa o indirectamente en las intervenciones a los monumentos de Cristóbal Colón, la reina Isabel la Católica y Antonio José de Sucre¹⁰. Además, se realizó una entrevista a un miembro de las Juventudes Hispanistas y otra a una compañera que forma parte de un grupo de mujeres cristianas¹¹. Paralelamente, se revisó notas de prensa nacional e internacional, se analizó redes sociales de los colectivos y organizaciones, y se consultó literatura relacionada con el tema¹².

8 Utilizo comillas en la palabra ‘limpiar’, porque las compañeras cristianas utilizaron pintura blanca al óleo para cubrir los *graffitis* y *stencils*. Restauradores de la ciudad de La Paz quedaron irritados cuando se enteraron del tipo de pintura que utilizaron.

9 Aprovecharon también para intervenir una vez más el monumento a Colón que estaba en periodo de restauración.

10 Dado que la de la Ley del Patrimonio Cultural Boliviano en su artículo 223 sanciona a la persona que “destruyere, deteriorare, substrajere o exportare un bien perteneciente al dominio público, una fuente de riqueza, monumentos u objetos” con “privación de libertad de uno (1) a seis (6) años”, los nombres de las compañeras serán resguardados y en ningún momento se dará el nombre de los colectivos a los que pertenecen.

11 Las entrevistadas fueron elegidas a través de un muestro no probabilístico por bola de nieve y se realizaron de manera individual.

12 A diferencia de la epistemología del sujeto cognoscente, “centrada en el sujeto que conoce ubicado espacio temporalmente, en sus fundamentos teórico-epistemológicos y en su instrumental metodológico” (Vasilachis de

En términos de estructura, el ensayo se compone de una introducción, dos apartados principales y unas reflexiones finales. En el primer apartado, realizamos un recorrido histórico que nos permite analizar críticamente las intervenciones desde la perspectiva de lo que Traverso (2020) denomina *furia iconoclasta*. En el segundo apartado, la propuesta inicia con un marco teórico conceptual que se presta como soporte para la voz de las interventoras que nos devela el sentido de sus actos.

Por último, antes de abrirnos paso, cabe señalar que entre las muchas razones que nos llevan a escribir un ensayo, indudablemente las principales tienen que ver con nuestras inquietudes, experiencias y perspectivas que, articuladas a una diversidad de autores, textos y actores, terminan codificadas en acápites, párrafos y frases. Nuestros escritos no son más que nuestras voces apropiándose de los espacios textuales de manera subversiva para salir del ámbito *privado* y pasar a uno *público*, una transición que permite a la otra o al otro que nos lee apropiarse de nuestra voz, reconfigurarla y dotarla de un nuevo significado. A lo largo de este escrito, el *locus* de nuestra enunciación está emplazado en cada acápito, párrafo y frase, en la historia que queremos contar, en una que, por lo menos para nosotros y nosotras, importa.

II. La furia iconoclasta

Uno de los objetivos principales de la Reforma protestante en el siglo XVI fue reinterpretar la representación de la palabra de Dios, que hasta entonces había encontrado expresión en las imágenes. Para los reformistas, la representación y veneración de Dios a través de íconos, como lo hacía la Iglesia católica, era considerada una transgresión de los dogmas de la “iglesia original” (Belting, 2009)¹³. Consideraban que las imágenes debían perder su función de culto, ya que ocupaban el lugar de Dios; por lo tanto, los reformistas emprendieron la tarea de intervenirlas. La *furia iconoclasta* protestante se precipitó contra las iglesias europeas, dejando a su paso esculturas mutiladas, pinturas caricaturizadas y monumentos destruidos (Belting, 2009, pp. 609-615)¹⁴. La Reforma inició una campaña para “extirpar las idolatrías” católicas.

Mientras los reformistas intervenían los íconos “paganos” de los católicos en Europa, en el “nuevo” continente, los conquistadores se encargaban de extirpar las idolatrías de los *indios* en nombre de Dios y la Iglesia católica. Pueblos indígenas fueron sometidos a un

Gialdino, 2006, p. 50), la epistemología del sujeto conocido busca acortar la distancia entre el que pretende conocer y el conocido. Esta propuesta de Vasilachis de Gialdino “intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas” (p. 51). Es por ello que en nuestra propuesta procuramos que las interventoras hablen con el lector o lectora sin que la mediación teórico conceptual del sujeto cognoscente las anule por completo.

13 Para los reformistas, la palabra de Dios debía ser aprendida a través de la lectura, las sagradas escrituras, y no así por la mirada (Belting, 2009, pp. 10-11).

14 “En Ginebra, la destrucción de imágenes el 18 de agosto de 1535 se convirtió en el acontecimiento central de la consolidación de la Reforma” (Belting, 2009, p. 611).

proceso forzado de cristianización a través de la evangelización ejercida por misioneros católicos con el propósito de que abandonaran sus creencias y prácticas paganas. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de los evangelizadores, los *indios* continuaron venerando y rindiendo culto a sus deidades, lo que obligó a emprender una campaña para eliminar estas prácticas idolátricas, es decir, intervenir y reconfigurar su espacio sagrado (Bouysse-Cassagne & Chacama, 2012; Gareis, 2004; Rivera Cusicanqui, 2008).

En la región de los Andes, que comprende actualmente Perú, Bolivia y Chile, se destruyó “gran cantidad de representaciones de deidades andinas, llamados ‘ídolos’ por los extirpadores, e incineradas parafernalia y momias de los antepasados” (Gareis, 2004, p. 264). Sin embargo, la destrucción por sí sola no fue suficiente; los conquistadores se propusieron eliminar cualquier vestigio de las prácticas idolátricas indígenas, silenciando su memoria. Paradójicamente, para lograrlo, se valieron de los propios íconos sagrados que la Reforma religiosa buscaba destruir. De esta manera, sobre los lugares venerados por los indígenas se erigieron iglesias, se colocaron cruces y demás símbolos. Los conquistadores, en su rol evangelizador, pretendieron dismantelar la memoria indígena, la cual, para mal de los “civilizados”, pervivió por fuera del espacio público (Rivera Cusicanqui, 2008).

Los ejemplos anteriores ilustran cómo tanto en la Reforma religiosa como en el proceso de colonización de los pueblos indígenas en América, momentos históricos fundamentales, los actores implicados recurrieron a la *furia iconoclasta* (Traverso, 2020) para deslegitimar los modos de sentir, pensar, actuar y decir del otro, generalmente acusado de estar equivocado. Esta especie de furia, en cuanto fenómeno social, ha sido una de las estrategias empleadas para subvertir un presente incómodo con la esperanza de que forme parte del pasado en el futuro.

En la actualidad, *la furia iconoclasta* continúa siendo relevante y forma parte del accionar político de diversos actores, colectivos, organizaciones y movimientos sociales¹⁵. Ejemplos de ello son el estallido social en Chile en 2019 a favor de una nueva Constitución y el asesinato de George Floyd, un afroamericano, a manos de un policía blanco en Estados Unidos en 2020, ambos eventos que provocaron la intervención de monumentos en el espacio público. Además, fenómenos como el movimiento #metoo¹⁶

15 ¿Cuál es la noción de político que estamos empleando? Salazar señala que “no existe *un* solo tipo de ‘política’ sino, al menos, *dos*. Pues, de una parte, está la política que transcurre en el nivel de la representatividad y la constitucionalidad vigentes; es decir, ‘la’ política de los partidos, de los diputados, senadores, ministros, presidentes, etc. (...) ‘La’ política, por uso y abuso, es la de ‘los políticos’ (...) De otra parte, sin embargo, está la política propia de la soberanía ciudadana. Se comprende que ésta, por origen y naturaleza, no es *sistémica*: no se rige necesariamente por la Constitución y las leyes porque es ella, y sólo ella la que detenta, inherente e inalienablemente, el poder *constituyente* del que deriva el legislativo. Trasciende, por tanto, la ley vigente. Es anterior y posterior al Estado. No se somete sino, más bien, instruye, fiscaliza y subordina a los políticos (que son, por mandato y función, esencialmente revocables)” (Salazar, 2012, p. 158).

16 “La frase *Me too* (Yo también) fue acuñada en 2006 por Tarana Burke, activista en defensa de los derechos humanos, dentro de sus estrategias para expresar solidaridad y empatía entre las mujeres que han padecido violencia de género (...) Diez años después, en octubre de 2017, la frase tomó un impulso explosivo. El diario *The New York Times* publicó un reportaje sobre las prácticas de acoso sexual del productor cinematográfico Harvey Weinstein (...) En ese contexto,

y la performance “Un violador en tu camino”, del colectivo chileno Las Tesis, también generaron protestas en las que se llevaron a cabo intervenciones a monumentos. En México, el emblemático Ángel de la Independencia, un espacio público reconocido por los mexicanos, fue intervenido con grafitis que expresaban consignas como “México feminicida”, “Con nosotras no se juega”, “La patria mata”, “Amigas vivas”, “No se va a caer, lo vamos a tirar” y “Estado feminicida” (Peña García, 2021, pp. 30-31). En el caso de Bolivia, como se ha mostrado en los actos anteriores, la *furia iconoclasta* ha sido y sigue siendo utilizada por colectivos feministas y organizaciones indigenistas.

Ahora bien, aunque la *furia iconoclasta* ha sido una constante a lo largo de nuestra historia, es evidente que no tiene un sentido único, sino que varía según el actor y el contexto en el que se desarrolle. Los datos obtenidos de las entrevistas revelan que una de las motivaciones detrás de las intervenciones a monumentos realizadas por colectivos feministas en Bolivia fue romper el silencio impuesto por una memoria hegemónica al visibilizar en el espacio público las memorias de mujeres que han sufrido violencia. Estas intervenciones, si bien están vinculadas a las luchas por la descolonización, trascienden esta perspectiva y se centran en la resignificación y reconfiguración de los monumentos (el espacio público). Su objetivo es aprovechar estos espacios visibles como: a) lugares públicos en los que se plasman las memorias de mujeres víctimas; y b) espacios públicos en los que se denuncia a los agresores. Esto se debe a que los “espacios convencionales” como los medios de comunicación no están disponibles para estos colectivos, y a que el sistema judicial boliviano no opera de manera eficiente.

III. Intervenir y desafiar la memoria hegemónica

III.1. Antecedentes: La nación del monumento

¿Cómo debemos comprender las luchas en torno a la memoria? En el marco de la dicotomía memoria-olvido, las luchas por la memoria se definen fundamentalmente como una resistencia al olvido (Stern, 2013). Stern señala que el sentido de luchar “en contra del olvido” cobra mayor fuerza y legitimidad en regímenes “de secreto y desinformación” cuyo objetivo es negar o silenciar memorias (p. 30). En otras palabras, cuanto más se esfuerzan ciertos grupos para imponer el olvido, más intensos se vuelven los deseos de recordar, ya que el olvido está cargado de “memoria y significado” (Stern, 2009, p. 154).

A lo largo de nuestra historia, diversos regímenes se valieron de estrategias con el objetivo de impedir que la sociedad recuerde ciertos acontecimientos, con la intención de imponer una memoria construida a partir de un proceso selectivo de recuerdos que

sirva a sus propios intereses. Sin embargo, estos regímenes no se dieron cuenta de que, al emplear dichas estrategias, los grupos obligados a olvidar se movilizaron para preservar y reivindicar sus propias memorias, también mediante un proceso selectivo.

Las naciones en Latinoamérica se constituyeron, en cuanto comunidades imaginadas (Anderson, 1983/2013), basadas en esta dicotomía. En esta parte del mundo, el proceso de la invención de nación fue un fenómeno crucial para consolidar los proyectos de independencia hispanoamericanos, que inicialmente buscaban integrar la diversidad de su población en el mito de la identidad nacional (Quijada, 2003). En ese sentido, una de las principales tareas consistió en la creación de una amplia gama de símbolos, rituales y monumentos para legitimar dicho mito, el cual, una vez establecido, fue presumido como parte de un “pasado inmemorial” que se proyecta hacia un futuro ilimitado (Anderson, 1983/2013, p. 39). En las principales ciudades y en lugares estratégicos, se erigieron monumentos¹⁷ que representaban a los líderes patrios con el objetivo de evocar mitos disfrazados de recuerdos de un pasado glorioso y así consolidar una memoria colectiva nacional¹⁸. Desafortunadamente, estos monumentos excluyeron a los pueblos indígenas y a las mujeres, ya que solo se consideraba dignos de ser representados a los “padres de la patria”¹⁹.

En el proceso de invención de nación en Latinoamérica, se establecieron mitos e imaginarios que legitimaron proyectos políticos y perpetuaron las estructuras sociales coloniales, lo cual resultó en la subordinación continua de los pueblos indígenas y las mujeres (Rivera Cusicanqui, 2010). Los monumentos, entre otros elementos, fueron privilegiados por los Estados-nación como símbolos para proyectar la idea de integración.

No obstante, la imposición de esta memoria nacional no logró su cometido debido a que, durante el proceso de invención, surgieron oscilaciones dicotómicas entre la aceptación y el rechazo de variables relacionadas al sustrato indígena/sustrato hispánico y al liberalismo/antiliberalismo (Quijada, 2003). Según Rivera Cusicanqui (2010), esto resultó en una superposición de los horizontes de memoria colonial y liberal (pp. 25-30). En otras palabras, la memoria nacional que evocaba la imagen de una sociedad aparentemente homogénea, con un pasado y un futuro en común, quedó expuesta cuando los pueblos indígenas y las mujeres continuaron recibiendo los impactos del pasado colonial en un presente liberal nacional (racismo, discriminación y violencia). En este sombrío escenario, los recuerdos de un pasado incómodo irrumpieron en el

17 “La palabra latina *monumentum* está vinculada a la raíz indoeuropea *men* que expresa una de las funciones fundamentales de la mente (*mens*), la memoria (*memini*). El verbo *monere* significa ‘hacer recordar’, de donde ‘avisar’, ‘iluminar’, ‘instruir’. El *monumentum* es un signo del pasado” (Le Goff, 1991, p. 227).

18 Para Le Goff (1991), “el *monumentum* tiende a especializarse en dos sentidos: 1) una obra de arquitectura o de escultura con fin conmemorativo: arco de triunfo, columna, trofeo, pórtico, etc.; 2) un monumento funerario destinado a transmitir el recuerdo de un campo en el que la memoria tiene un valor particular, la muerte” (p. 227).

19 La nación en Latinoamérica “fue edificada bajo la sombra de santos ideales, promovidos mediante la escritura de una historia patria y su alzamiento escultórico” (Alvarado & Quezada, 2021, p. 3).

proceso de olvido que pretendía promover el proyecto nacional²⁰. Como resultado, pueblos indígenas y mujeres, agenciados políticamente, emprendieron un proceso de lucha por la reivindicación de sus derechos y sus memorias silenciadas.

III. 2. Memorias emblemáticas: memoria hegemónica y contramemoria feminista

La memoria, en palabras de Jelin (2017), es la “manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con un futuro deseado en el acto de recordar, olvidar y silenciar” (p. 6). En este sentido, las memorias operan a partir de un pasado que se hace presente en forma de recuerdos, silencios o huellas en momentos históricos específicos, dependiendo de los escenarios y las luchas sociales propias de cada contexto (Jelin, 2017). Según Halbwachs (2004), los recuerdos, sean propios o no, emergen en la memoria individual cuando alguien o algo nos los evoca (pp. 54-55). Por ejemplo, el monumento de un prócer comúnmente evoca recuerdos de un acontecimiento histórico nacional. Este alguien o algo que estimula nuestra memoria individual o personal puede estar vinculado a una memoria que compartimos con otros; siguiendo con el ejemplo, la memoria colectiva nacional. Para Stern (2009), son las *memorias emblemáticas* los marcos de significación colectivos sobre los que descansan nuestras memorias individuales o personales²¹.

Este es el caso de las mujeres que forman parte de los colectivos feministas, cuya memoria individual o personal se basa en una *memoria emblemática* específica, a la que llamaremos *contramemoria emblemática feminista*. Esta *contramemoria* busca irrumpir el espacio público con el objetivo de superar las desigualdades perpetuadas por una *memoria emblemática hegemónica* de carácter colonial y patriarcal. La *contramemoria emblemática feminista* se construye a partir de recuerdos relacionados con experiencias de negación de derechos y luchas sociales específicas. Es decir, esta *contramemoria emblemática feminista*²² establece un puente con la memoria individual de las mujeres a través de experiencias de injusticia social, cultural y económica a la que históricamente han estado expuestas.

20 En el caso de las mujeres indígenas, este pasado incómodo “se remonta a la práctica de la violación y acaparración de mujeres por parte de encomenderos, curas y soldados españoles. La sociedad invasora accedía de esta manera a un doble servicio: la fuerza de trabajo de las mujeres, especialmente a través del tributo textil y la exacción privada del trabajo de las tejedoras, y el ‘servicio’ sexual tan elocuentemente denunciado por Waman Puma, que condenaba a las mujeres indígenas a ‘parir mestizillos’ despreciados tanto por la sociedad española, como por la indígena” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 72).

21 Vale aclarar que cuando Stern (2009) plantea este concepto lo hace refiriéndose a recuerdos propios de los actores. En nuestro ensayo, nos apropiamos de la noción *memoria emblemática* y la aplicamos también a casos en que los recuerdos no necesariamente están fundamentados en experiencias de los actores.

22 No podemos hablar de UNA memoria o *contramemoria emblemática feminista*, dada la multiplicidad de colectivos que responden a diferentes líneas de acción y espectros ideológicos: feminismo radical, feminismo liberal, anarcofeminismo, ecofeminismo, feminismo comunitario, entre otros. Sin embargo, en el presente ensayo no haremos una distinción de todas estas líneas de acción e ideologías, ya que en las intervenciones la diversidad de colectivos participa de forma colaborativa.

Entonces, los colectivos feministas apelan a la intervención de monumentos en el espacio público, sitios de memoria incómodos (Guixé & Ricart, 2020)²³, como una estrategia de lucha en el marco de la *contramemoria emblemática feminista*. A través de estas intervenciones, buscan reclamar un lugar en la historia al desafiar a la *memoria emblemática hegemónica*, que privilegia ciertas memorias y silencia otras (Azamandi, 2020, p. 176)²⁴.

En Bolivia, al igual que en Latinoamérica, el caso de las intervenciones a monumentos y las respuestas que han recibido, demuestran que las luchas por la memoria, siguiendo a Passmore (2017), involucran la confrontación de marcos de *memorias emblemáticas* que compiten entre sí con el fin de instalar su marco como el verdadero por sobre otros, sea por un lugar en la historia o por mantener su hegemonía. Estos marcos coexisten en una relación antagónica en la que se excluyen y refutan mutuamente. Por lo tanto, al intervenir los monumentos, las mujeres asumieron el rol de voceras de una *contramemoria disidente* a una *memoria emblemática hegemónica* considerada, como señalamos antes, de carácter colonial y patriarcal.

III.3. Las protagonistas de las intervenciones a monumentos

Para analizar el fenómeno de las intervenciones a monumentos en clave feminista, resulta fundamental definir el tipo de intervención llevada a cabo por los colectivos, como ocurrió, por ejemplo, el 12 de octubre de 2020 y el 8 de marzo de 2021. Para lograr nuestro objetivo, nos valdremos de la tipología propuesta por Alvarado y Quezada (2021) en su reflexión sobre el caso del monumento del general Baquedano en el contexto del estallido social en Chile²⁵.

El acto de desmonumentalizar o intervenir monumentos desde una *contramemoria emblemática* implica tres posibles operaciones: derribar, sustituir y/o saturar (Alvarado & Quezada, 2021). En el caso boliviano, a diferencia del colombiano, el mexicano o el estadounidense, ninguno de los monumentos intervenidos fue derribado o sustituido, más sí fueron *desmonumentalizados por saturación* (Quezada & Alvarado, 2020).

La acción de *saturar* se refiere a las intervenciones realizadas al monumento que tienen por objetivo travestirlo con estéticas, símbolos y enunciados; una yuxtaposición que

23 El monumento en cuanto patrimonio “disonante” o incómodo “apela a la dimensión semántica del símbolo, construido para ensalzar dictaduras, guerras, exilios, colonización, esclavitud, represión, éxodos, crisis humanitarias o vulneración de derechos humanos” (Guixé & Ricart, 2020, p. 142).

24 Es en este punto que el concepto de memoria entra en tensión, ya que, por un lado, puede ser entendido como un marco social que da sentido a la experiencia del pasado que cuestiona un presente, la *contramemoria emblemática feminista*, y, por otro, como un imaginario colectivo que sustenta un pasado en un presente, la *memoria emblemática hegemónica*.

25 El 12 de marzo de 2021, el monumento al general Baquedano, “insigne por sus luchas contra Perú y Bolivia (...) y por sus tropelías en los procesos de despojo del territorio mapuche” (Alvarado & Quezada, 2021, p. 2), ubicado en la Plaza Italia, posteriormente renombrada como Plaza Dignidad, zona central de Santiago, fue removido tras las intervenciones de las que fue objeto durante el “estallido social” en Chile el año 2019.

no condice con la *memoria emblemática hegemónica* (Alvarado & Quezada, 2021). Por ejemplo, durante las intervenciones del 12 de octubre, se colocó un cartel sobre el monumento de la reina Isabel la Católica con el enunciado: “Plaza Chola Globalizada”, renombrándolo, lo cual constituyó una forma de saturación. Del mismo modo, cuando la estatua fue vestida con prendas típicas de la *chola* paceña. En el caso del monumento de Colón, se produjo una situación similar con las *chacanas*, la pintura roja y la calavera. Además de estos ejemplos, también resulta destacable el uso de *grafitis* y *stencils* que permitieron a las colectivas *nombrar* a hombres que cometieron asesinatos, violaciones o actos de violencia contra las mujeres, así como recordar a las víctimas de estos crímenes.

Como hemos argumentado hasta ahora, consideramos que en el caso boliviano la desmonumentalización tuvo un sentido que trascendió el simple cuestionamiento a la historia oficial colonial, que muchas veces romantiza el acto performativo. Más bien, entendemos que estas intervenciones fueron producto de la irrupción de memorias silenciadas que no encuentran espacios para hacerse visibles y buscar la justicia que merecen.

III.4. El éxito de la intervención

En base a las entrevistas realizadas, las intervenciones pueden dividirse en dos categorías: planificadas y espontáneas. Las intervenciones espontáneas suelen ocurrir durante las marchas y se llevan a cabo en paredes de instituciones estatales u otros espacios visibles donde el mensaje tenga un impacto significativo. En cambio, intervenir un sitio de memoria de manera planificada implica, en general, claridad en el mensaje que se quiere transmitir; se busca que este sea potente. Planificar involucra debatir y discutir entre las colectivas para llegar a un acuerdo sobre el mensaje seleccionado. Según Dana, activista feminista entrevistada, es importante planificar las intervenciones debido a la importancia y visibilidad del espacio en el que se llevarán a cabo. En su opinión, improvisar sería desperdiciar la oportunidad de intervenir en monumentos que representan actos de violación, una contranarrativa que se pretende visibilizar.

Sin embargo, es posible que se produzca una convergencia entre ambos tipos de intervención cuando los diferentes colectivos entran en acción. Un ejemplo de ello se dio durante la marcha del 8 de marzo de 2021, donde el colectivo de Ana planificó la intervención al monumento de Colón, pero llegado el momento, otros colectivos lo intervinieron de manera espontánea. Esta convergencia tuvo un impacto en la claridad del mensaje que se quería transmitir:

En lo del Colón, como eran tantas colectivas, es difícil decirte que todas hayamos coordinado para dar un mensaje claro. Nosotras ya habíamos charlado el mensaje que queríamos transmitir, pero ya en la marcha no conocíamos a toda la gente, me sorprendía ver gente más joven, con más pilas, menos miedo, pero el mensaje se pierde (Ana, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021).

Es importante tener en cuenta que, aunque los colectivos trabajan colaborativamente en las intervenciones, cada uno tiene su propia perspectiva y *locus* de enunciación. Por lo tanto, cuando se produce una convergencia entre lo planificado y lo espontáneo, puede generar una falta de claridad en un mensaje específico y, al mismo tiempo, dificultar su reconocimiento. Producto de este (des)encuentro, los mensajes reflejan luchas asociadas a *memorias emblemáticas* diversas. Por ejemplo, pueden encontrarse mensajes como: “Helen no estás sola, aquí está tu manada” y “Colonialismo rima con fascismo”.

Ana y Amanda están de acuerdo en que las intervenciones planificadas son más potentes debido a que, por su carácter performativo, el sentido estético y el mensaje tienen un impacto directo en la sociedad. Un ejemplo de esto es la intervención performativa realizada por el colectivo Mujeres Creando al monumento de la reina Isabel la Católica, que logró “incomodar” gracias a la claridad en el mensaje *feminista, descolonial y anticlerical*:

No ha sido que han ido y le han echado pintura de manera improvisada (...) yo creo que sí ha habido una pugna por espacio que ha rendido frutos porque ahí han ido los hispanistas ofendidísimos a la noche (Amanda, activista feminista, comunicación personal, 15 de julio de 2021).

Ana, al igual que Amanda, considera que la intervención al monumento de Colón el 8 de marzo de 2021 tuvo un carácter espontáneo, convirtiéndose en un collage de demandas sin un mensaje claro. Esto podría explicar por qué los medios de comunicación nacionales no realizaron notas sobre dicha intervención. Aunque también hay que tener en cuenta el contexto en el que fueron realizadas. Las intervenciones del 2020 fueron ejecutadas bajo un clima político tenso con un gobierno conservador a la cabeza, mientras que, para las intervenciones del 2021, nuevamente gobernaba el Movimiento al Socialismo (MAS). En suma, creemos que el éxito de una intervención depende de su planificación, del sentido y de la claridad del mensaje; “de su potencia”, señala Ana.

Otro de los componentes importantes para garantizar el éxito de una intervención, en el momento de la ejecución, es el de *acuerparse*, es decir, la importancia de intervenir colectivamente, de realizarlo entre aliadas:

Acuerparnos es protegernos entre nosotras, pero no tiene que ver sólo con el cuerpo físico, sino también con las redes de apoyo que creamos entre todas para responder a las denuncias que realizan las compañeras. Acuerparse es creer en la otra. Es la fuerza que nos une como mujeres (Ofelia, activista feminista, comunicación personal, 24 de julio de 2021).

La palabra *acuerpar* resignificada por las compañeras feministas en el marco de la intervención nos remite inevitablemente a la propuesta teórico-política performativa de Judith Butler (2017), para quien las manifestaciones son concebidas como actos performativos articulados de cuerpos que se congregan, “que se mueven y hablan

juntos y reivindican un determinado espacio como espacio público” (p. 75). Estos cuerpos en alianza, “reorganizan el espacio de aparición con el fin de impugnar y anular las formas existentes de la legitimidad política (...) reformulando la historia en el preciso momento en que ellos despliegan sus mejores estratagemas” (p. 89).

Estos cuerpos en alianza a menudo se enfrentan a procesos de exclusión del espacio público debido a la represión ejercida por otros cuerpos que actúan en su contra. El derecho a reunirse de los cuerpos que se manifiestan es sistemáticamente atacado por las fuerzas represoras del Estado: la policía y el ejército:

Convocar a una marcha o intervención es también organizarnos para que la policía no moleste (...) tenemos que estar siempre cerca de compañeras que sabemos que van a pintar para que no las molesten, porque no sabíamos cómo iba a ser la reacción de la policía; normalmente no intervienen, pero últimamente han estado interviniendo (Dana, activista feminista, comunicación personal, 17 de julio de 2021).

A fin de contrarrestar el accionar de los cuerpos que reprimen —de la violencia permitida—, las intervenciones a los monumentos y sitios de memoria son realizadas en alianza, acuerpadas y al calor de la marcha por dos razones: 1) el anonimato entre la multitud permitido por el carácter corporal colectivo que irrumpe en el espacio público, lo que brinda cierta protección y seguridad al actuar colectivamente en el espacio público; y 2) el sentimiento de protección de estar acuerpada por las aliadas.

III.5. El sentido de la intervención en clave feminista

Al momento de planificar la intervención de un monumento se deben tomar en cuenta dos elementos esenciales: el lugar donde se encuentra el monumento y su significado simbólico. Respecto al primero, debe estar situado en un lugar visible, estratégico, para que una gran mayoría de personas acceda a la intervención, ya que se pretende movilizar la subjetividad de aquellos que asistan a su ejecución o de aquellos que vean los resultados. “O sea, el Colón está cerca del Palacio de Justicia, está en pleno Prado, El Prado lleno de oficinas. O sea, es un punto clave también” (Ana, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021).

En cuanto al segundo, lo que representan simbólicamente los monumentos, las opiniones de las entrevistadas difieren. Por ejemplo, Ana destaca que un monumento representa “algo” que quieren transformar, que no solo tiene que ver contra la violencia colonial, “es también contra la violencia policial y militar hacia las mujeres, contra una justicia que retarda las sentencias de feminicidas” (Ana, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021). Bajo esta perspectiva, intervenir un monumento convierte el espacio público en un lugar de denuncia en busca de justicia. En un contexto donde persiste la desigualdad sistémica en términos de acceso y representación, y a pesar del alcance masivo de las redes sociales como herramienta de denuncia, “las comunidades marginadas no tienen una voz tan fuerte en los

principales medios de comunicación” (Harp et al., p. 4)²⁶. Por lo tanto, intervenir monumentos ubicados en lugares visibles del espacio público, a los cuales todas las personas acceden en algún momento, se convierte en una estrategia fundamental de denuncia para los colectivos feministas. Como afirma Ana: “Nosotras estamos en contra de la violencia, no estamos reproduciendo la violencia digamos, estamos visibilizando la violencia que ejercen sobre nosotras” (Ana, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021).

Dana, en cambio, muestra su incomodidad con estos monumentos que, desde su perspectiva, representan el exterminio de mujeres indígenas por parte de la colonia. Por ello, “pintar monumentos es demostrar el repudio y el enojo de seguir viéndolos ahí porque nadie hace nada, estatuas que nos recuerden que alguien ha violado a nuestras abuelas, que alguien ha matado a nuestras madres” (Dana, activista feminista, comunicación personal, 17 de julio de 2021).

Luli sostiene que intervenir monumentos es realizar una relectura de la historia, no tiene que ver con juzgar al personaje representado desde una “moralidad actual, sino que estamos releendo la historia para darle una nueva mirada y reorganizar, repolitizar la sociedad... acabar con las cosas que no le hacen bien a la sociedad” (Luli, activista feminista, comunicación personal, 19 de mayo de 2022). Luli está convencida de que este tipo de intervenciones generan incomodidad tanto en la sociedad en general como en las propias familias de quienes llevan a cabo las intervenciones:

Mi familia tiene una mirada diferente de la lucha que empecé hace muchos años. Para mí, la intervención que realicé es un hito en mi vida, porque la perspectiva de mi familia ha cambiado, siento el apoyo, el cariño, la ternura, hay un respaldo hacia mis intervenciones, mis acciones y mis pensamientos. Ahora ellas y ellos se cuestionan sobre cómo nos comportamos. Mi mamá y mi abuela se cuestionan cómo trabajan (Luli, activista feminista, comunicación personal, 19 de mayo de 2022).

Amanda valora el hecho de que intervenir un monumento incomoda: “Creo que es importante incomodar. Sin embargo, no sé qué tanto te permita cuestionarte porque generalmente cuando algo te incomoda lo evitas, ¿no?” (Amanda, activista feminista, comunicación personal, 15 de julio de 2021). Para la activista independiente, intervenir no aporta en mucho, es más una reproducción de lo que hacen en otras partes del mundo, parte de un feminismo *trending topic*.

Si bien Amanda no desestima la ejecución de intervenciones porque incomodan, ella cree que es momento de que el feminismo boliviano “responda a las características y necesidades nacionales y no sea una réplica de lo que se hace en otros lados” (Amanda, activista feminista, comunicación personal, 15 de julio de 2021). Silvia comparte esta perspectiva cuando señala que es momento de dejar

²⁶ “Because of systemic inequality in terms of access and representation, marginalized communities do not have as loud of a voice in mainstream media” (Harp et al., 2017, p. 4).

de pensar en el feminismo del occidente, el feminismo blanco, porque son otro tipo de exigencias, nadie va a decir que lo de la revolución industrial, la revolución francesa y todos los episodios que han pasado, tanto en Europa como en Estados Unidos no son válidos para recordarlos, no son válidos para continuar en esta trayectoria. Pero no se pueden replicar a pueblos latinoamericanos porque son otras, otro tipo de exigencias, otro tipo de vivir (Silvia, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021).

Sin embargo, para Silvia, las intervenciones a monumentos son muy importantes porque es una manera de “recuperar las memorias que han sido silenciadas, memorias que son parte de la historia de las personas históricamente oprimidas” (Silvia, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021).

Ana y Luli no comparten los criterios de Amanda y en parte de Silvia. Para Ana, aunque acepta que en cierto punto “imitamos” prácticas que iniciaron en otros países, “la rabia es auténtica. O sea, estamos imitando el sentido de cómo se apropian las mujeres el espacio, pero lo que están registrando las mujeres en la pared, en esa estatua, en las calles, es genuino” (Ana, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021). Luli emplea la palabra *resonancia*, ella no cree que sea una moda o una imitación, más bien entiende que estas intervenciones son el resultado de la conjunción de varios actores en los que *resuena* la lucha feminista desde todas partes del mundo (Luli, activista feminista, comunicación personal, 19 de mayo de 2022).

Las entrevistadas coinciden en que las intervenciones a monumentos, por sí solas no lograrán transformar la sociedad ni tener un impacto directo en la reducción de los feminicidios, por ejemplo. Ana destaca que el movimiento feminista implica una acción política constante y compleja, donde las intervenciones en lugares de memoria son solo una parte de este entramado: “Ser feminista es intervenir cotidianamente los espacios donde habita el patriarcado” (Ana, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021). Sin embargo, aunque entiende que las intervenciones a monumentos son un acto complementario del tejido político feminista, opina que estas pueden llegar a “mover las subjetividades” de las personas que “habitan” cotidianamente el espacio público, entre ellas, mujeres comerciantes en vía pública que vienen de sectores populares:

Estos sectores acceden al mensaje de manera directa porque los monumentos que intervenimos están ahí cerca. Los efectos negativos de la cuarentena han hecho que más mujeres salgan a vender sus cositas, para ganar su plata. Entonces, ves más a vendedores en la calle, y estos mensajes también pueden ser, digamos, una oportunidad para despertar algo en estas mujeres (Ana, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021).

Amanda indirectamente discute el argumento de Ana al preguntarse: ¿quiénes son las mujeres que intervienen o participan de las marchas? Los horarios en los que se

realizan las marchas imposibilitan la participación de mujeres que trabajan²⁷. En ese contexto, sólo participan

chicas que tienen tiempo y me incluyo en la chica que tengo tiempo. Generalmente son de la universidad, de oenegés, aunque lo nieguen, pero sí yo las reconozco de algunas oenegés. Están también las de Católicas por el Derecho a Decidir. Son las mismas caras todos los años, son los grupos de anarcas, a veces van las feministas comunitarias, aunque no siempre, porque son bien recibidas, y además porque las vinculan mucho al gobierno (Amanda, activista feminista, comunicación personal, 15 de julio de 2021).

Desde su perspectiva, las mujeres que intervienen no tienen mayor interés en que el mensaje llegue a las “mujeres que realmente lo necesitan”, como piensa Ana. Según Amanda, a las mujeres comerciantes, con este tipo de intervenciones, les llega un mensaje equivocado: “las feministas son malas”. Por lo tanto, intervenir monumentos “es parte de un activismo cómodo para mujeres que tienen el tiempo de hacerlo, que tienen privilegios” (Amanda, activista feminista, comunicación personal, 15 de julio de 2021).

Ana no niega que existen compañeras que participan únicamente el 8 de marzo en la marcha, “sacan su empute y luego no hacen nada, vaya a saber qué hacen esas compañeras todo el año” (Ana, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021); tampoco niega que las mujeres que asisten a la marcha vienen de estratos socioeconómicos medios con ciertos privilegios y que disponen de tiempo para asistir a la marcha en horarios en los que las mujeres de sectores populares están trabajando. Pero, para Ana, que las representen o no queda de lado cuando se trata de cumplir con otras tareas como las acudir a los juzgados para apoyar a mujeres denunciadas. En esos casos, es de suma importancia disponer de tiempo, de ciertos privilegios y aprovecharlos en beneficio de las aliadas:

Sería absurdo que yo tenga que renunciar a mi clase social para militar coherentemente. Hay herramientas de mi clase social que yo aprovecho para ayudar a otras compañeras que lo necesitan (...) te puedo decir que he aportado mucho más aprovechando mi medio. O sea, nosotras militamos desde distintos espectros ideológicos, por eso, para mí, sería totalmente absurdo salir con una visión cuasi religiosa de “tú tienes que militar de esta manera porque es lo mejor” (Ana, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021).

Silvia y Dana desenredan el debate y señalan que más allá de que las interventoras sean mujeres con privilegios que puedan aportar o no, es importante resaltar la participación de mujeres agredidas. Las víctimas han encontrado en las marchas y las intervenciones a monumentos espacios para canalizar frustraciones relacionadas a la falta de justicia. Las víctimas han resignificado el espacio público a partir de su memoria

²⁷ Las marchas se realizan generalmente en las mañanas, entre las 11:00 y las 12:00. Aunque, a veces, las convocatorias son en horarios de la tarde.

personal denunciando en los sitios de memoria a sus agresores. Las intervenciones a sitios de memoria se han constituido en una estrategia para estimular a mujeres que no sienten la seguridad o no tienen espacios para expresarse. Intervenir, para Dana, es “brindarles un lugar seguro donde puedan decir lo que piensan”:

En las marchas e intervenciones, participan compañeras violentadas o familiares de estas que ya perdieron todo, la paciencia la energía las ganas, la plata, como puedes también encontrar compañeras que tienen privilegios pero que han podido cuestionar sus privilegios, y por eso están ahí (Dana, activista feminista, comunicación personal, 17 de julio de 2021).

En suma, podríamos argumentar que las intervenciones a los monumentos en clave feminista, en cuanto apropiación del espacio público y su reconfiguración como espacio de denuncia, más allá de la lucha descolonial, posibilitan, por un lado, la impresión de nuevas memorias, las de las víctimas como contramemorias y, por otro, el despertar de memorias adormecidas por el patriarcado, como el caso de mujeres con privilegios:

Se crea una memoria de mujeres que han sido asesinadas o de estas mujeres que están en la cárcel por culpa de este sistema de mierda, como el caso de la Helen. Por matar a su agresor, a su violador, está en la cárcel. Entonces, se toma la estatua de la Plaza del Estudiante para poner esta contramemoria, de la que tenemos ahorita, de violencia y de muerte (Ana, activista feminista, comunicación personal, 12 de julio de 2021).

IV. Reflexiones finales

Lo representado por los monumentos cambia en el tiempo debido a que las memorias de la diversidad de actores sociales están en constante pugna. La *furia iconoclasta* que se abalanzó sobre estos sitios de memoria en estas últimas décadas, en cuanto irrupción de la memoria silenciada, no puede comprenderse sino como un acto deconstructivo (Derrida & Caputo, 2009), es decir, un modelo que, en cuanto estrategia adoptada por varios actores a lo largo de la historia, fue desarraigado de sus propios cimientos para otorgarle un nuevo sentido en un contexto que asfixia e incomoda a las mujeres.

En el caso que hemos analizado, el sentido que las entrevistadas atribuyen a la intervención de monumentos, su *furia iconoclasta*, está estrechamente ligado a memorias que se quiere visibilizar. Estas memorias surgen en un momento crucial en el cual sus expectativas normativas han sido traicionadas. Dicho de otro modo, cada una de las entrevistadas posee un *locus* de enunciación único atravesado, según sea el caso, por una *contramemoria emblemática feminista* sobre la que descansan sus memorias individuales y desde las que desafían a la *memoria emblemática hegemónica*.

En general, el potencial de las intervenciones a monumentos reside en su capacidad para generar incomodidad y romper la pasividad de la sociedad. Específicamente, en el caso de las intervenciones realizadas por colectivos feministas, al irrumpir el silencio, posibilitan la impresión de memorias de mujeres cuyos cuerpos, mentes y

corazones han recibido la violencia del patriarcado²⁸. Por lo tanto, el reconocimiento de memorias silenciadas a través de la intervención de monumentos, el rendirles homenaje, tiene que ver con la resignificación del espacio público como parte de una estrategia de resistencia y de denuncia a la que apelan los colectivos feministas. En ese sentido, intervenir no es un acto pasivo, sino más bien un acto político de denuncia, un acto transgresor y desafiante que irrumpe en el silencio impuesto a las memorias emblemáticas oprimidas y dominadas por la *memoria emblemática hegemónica*.

La intervención de monumentos, aunque sea considerada una parte complementaria del tejido político feminista, se constituye en una estrategia micropolítica relevante empleada por los colectivos para la repolitización de subjetividades de mujeres, cuyos cuerpos, históricamente postergados, aún naturalizan las relaciones asimétricas instituidas por una matriz colonial patriarcal (Rolnik, 2019)²⁹.

A diferencia de grupos autodenominados Juventudes Hispanistas o las mujeres cristianas, quienes se indignan por el daño al patrimonio histórico que evoca un pasado que es parte de su identidad actual, para los colectivos feministas, el *patrimonio* que debe ser protegido y no agredido es el de la vida.

El hecho de que las intervenciones fueron realizadas al calor de los efectos de la pandemia y el posconfinamiento nos muestra que, aún con los logros obtenidos en la esfera normativa y macropolítica, la violencia todavía supura en el corazón de la sociedad, habita en la cotidianidad micropolítica y continúa impactando un cuerpo en particular, uno que ha privilegiado, el de la mujer.

28 Según datos de la Fiscalía, en Bolivia, cada tres días una mujer es asesinada (Pomacahua, 2021).

29 Macropolítico no debe ser comprendido como “algo” a gran escala o micropolítico como “algo” a pequeña escala. En realidad, lo micro puede ser mucho más numeroso que lo macro. En ese sentido, lo micropolítico debe ser entendido como una corriente que atraviesa también lo macro, que sería aquello dominante dentro de la política. Podríamos decir que lo micro modela una macropolítica, pero que a su vez no puede ser parte de esta como política. Dicho de otro modo, hay elementos que no han sido considerados tradicionalmente políticos, pero que son el fundamento de la política. Lo micropolítico no solo tiene que ver con identificar los campos exteriores a lo macropolítico, los cuales le conciernen a lo macro, porque son el objeto también de vigilancia, de tutelaje y de dominio de esta política, sino también con identificar elementos que atraviesan lo macropolítico. En lenguaje deleuziano, lo micropolítico es lo molecular, segmentariedad flexible, y lo macropolítico es lo molar, segmentariedad dura (Deleuze & Guattari, 2004). Enmarañados, no están exentos el uno del otro; incluso, podríamos argumentar que, sin estrategias micropolíticas, acciones macropolíticas no podrían consolidarse como la política (Rolnik, 2019).

Referencias

- Agencia EFE (16 de octubre de 2020). El monumento manchado de Cristóbal Colón en Bolivia comienza a ser restaurado. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/mundo/monumento-cristobal-colon-bolivia-restauracion.html>
- Alvarado, C. & Quezada, I. (2021). Derribar, sustituir y saturar. Monumentos, blanquitud y descolonización. *Corpus*, 11(1), 1-11. <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/4560>
- Anderson, B. (2013). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (E. L. Suárez Trad.). Fondo de Cultura Económica (Obra originalmente publicada en 1983)
- Azamandi, M. (2020). Monumentos coloniales, migración y memoria en la Barcelona (post)colonial. *RiMe, Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 7(II), 169-202. <https://doi.org/10.7410/1440>
- Belting, H. (2009). *Imagen y Culto. Una historia de la imagen anterior a la edad del arte*. Akal.
- Bolivians of Late Capitalism. (13 de octubre de 2020). *Cumpas, a pedido del pueblo, aqui tienen la pagina de las Juventudes Hispanistas Bolivianas*, <https://www.facebook.com/JuventudesHispanistas/> Saludos [Comentario en actualización de estado]. Facebook. https://www.facebook.com/BoliviansofLateCapitalism/posts/385953559462145?comment_id=386002302790604
- Bouysse-Cassagne, T., & Chacama R. (2012). Partición colonial del territorio, cultos funerarios y memoria ancestral en carangas y precordillera de Arica (Siglos XVI-XVII). *Revista de Antropología Chilena*, 44(4), 669-689. https://www.academia.edu/7036427/Bouysse_y_Chacama_2012
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea* (M. J. Viejo Pérez, Trad.). Paidós.
- Cervantes, F. (2021). *Conquistadores. Una historia diferente*. Turner.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Derrida, J., & Caputo, J.D. (2009). *La deconstrucción en una cáscara de nuez*. Prometeo.
- Diamond, J. (2020). *Armas, gérmenes y acero*. DeBolsillo.
- Feministas visten de «chola» estatua de Isabel la Católica en La Paz. (13 de octubre de 2020). *La República*. <https://www.larepublica.ec/blog/2020/10/13/feministas-visten-de-chola-estatua-de-isabel-la-catolica-en-la-paz/>

- Gareis, I. (2004). Extirpación de idolatrías e identidad cultural en las sociedades andinas del Perú virreinal (siglo XVII). *Boletín de Antropología*, 18(35), 262-282. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55703514>
- Gaixé, J., & Ricart, M. (2020). A López y López. Quinto asalto. Memorias incómodas en el espacio público. *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 7(2), 139-167. <https://doi.org/10.7410/1439>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias Zaragoza.
- Harp, D., Grimm, J., & Loke, J. (2017). Rape, storytelling and social media: how Twitter interrupted the news media's ability to construct collective memory [Violaciones, narraciones y redes sociales: cómo Twitter interrumpió la capacidad de los medios de comunicación para construir memoria colectiva]. *Feminist Media Studies*, 18(15), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14680777.2017.1373688>
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo Veintiuno Editores.
- La estatua de Cristóbal Colón en El Prado fue vandalizada con pintura roja. (12 de octubre de 2020). *Página Siete*. <https://www.paginasiete.bo/sociedad/la-estatua-de-cristobal-colon-en-el-prado-fue-vandalizada-con-pintura-roja-FGPS271242>
- La República*. (13 de octubre de 2020). Feministas visten de «chola» estatua de Isabel la Católica en La Paz. *La República*. <https://www.larepublica.ec/blog/2020/10/13/feministas-visten-de-chola-estatua-de-isabel-la-catolica-en-la-paz/>
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós.
- Ley del Patrimonio Cultural Boliviano, N.º 530. (23 de mayo de 2014). <https://web.senado.gob.bo/sites/default/files/LEY%20Nº%20530-2014.PDF>
- Molina, F. (2 de agosto de 2021). Un grupo de manifestantes intenta derribar la estatua de Colón en el centro de La Paz. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2021-08-02/un-grupo-de-manifestantes-intenta-derribar-la-estatua-de-colon-en-el-centro-de-la-paz.html>
- Mujeres marchan en centro de La Paz por igualdad de género. (9 de marzo de 2021). *El Diario*. https://www.eldiario.net/noticias/2021/2021_03/nt210309/sociedad.php?n=45&-mujeres-marchan-en-centro-de-la-paz-por-igualdad-de-genero
- Mujerescreando.org. (s.f.). *Nuestros sueños no caben es sus urnas* [Video]. <http://mujerescreando.org/nuestros-suenos-no-caben-en-sus-urnas-la-plaza-de-la-chola-globalizada/>

- Paredes, A. (8 de marzo de 2021). Plantón contra la violencia machista en las artes. *La Razón*. <https://www.la-razon.com/la-revista/2021/03/08/planton-contra-la-violencia-machista-en-las-artes/>
- Passmore, L. (2017). *The Wars inside Chile's Barracks. Remembering Military Service under Pinochet* [Las Guerras en los Cuarteles de Chile. Recordando el Servicio Militar bajo Pinochet]. The University of Wisconsin Press.
- Peña García, A. (2021). Las protestas feministas de 2019: Aspectos estético-políticos. Un análisis a partir de la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Acta Sociológica*, 82, 11-45. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2020.82.79450>
- Pomacahua, P. (9 de marzo de 2021). Mujeres marchan en 5 ciudades y se crean instancias de defensa. *Página Siete*. <https://www.paginasiete.bo/sociedad/2021/3/9/mujeres-marchan-en-ciudades-se-crean-instancias-de-defensa-286824.html>
- Postero, N. (2020). *¿Estado indígena? Raza, política y performances en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Plural Editores.
- Quezada, I., & Alvarado, C. (2020). Repertorios anticoloniales en Plaza Dignidad: desmonumentalización y resignificación del espacio urbano en la Revuelta. Santiago de Chile, 2019. *Aletheia*, 10(20). <https://doi.org/10.24215/18533701e049>
- Quijada, M. (2003). ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano en Inventando la nación. En A. Annino & F. Guerra (Eds.). *Iberoamérica siglo XIX* (pp. 287-315). Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Cusicanqui, S. (2008). *Gestión Pública Intercultural. Pueblos originarios y Estado*. Azul editores.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La mirada salvaje; Piedra Rota.
- Rivera Cusicanqui, S. (2017). *Mito y desarrollo en Bolivia. El giro colonial del gobierno del MAS*. Piedra Rota; Plural.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la Insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Salazar, G. (2012). *Dolencias históricas de la memoria ciudadana: Chile 1810-2010*. Editorial universitaria.
- Stern, S. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet. En vísperas de Londres 1998. Libro Uno de la trilogía La caja de la memoria en el Chile de Pinochet*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Stern, S. (2013). *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet. Libro Dos de la trilogía La caja de la memoria en el Chile de Pinochet*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Traverso, E. (2020). Derribar estatuas no borra la historia, nos hace verla con más. *Nueva Sociedad*. <https://nuso.org/articulo/estatuas-historia-memoria/>

Una multitudinaria marcha recorre La Paz por el Día Internacional de la Mujer. (3 de agosto de 2021). *Página Siete*. <https://www.paginasiete.bo/sociedad/2021/3/8/una-multitudinaria-marcha-recorre-la-paz-por-el-dia-internacional-de-la-mujer-286734.html>

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Wachtel, N. (1976). *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Alianza.

Nota: Declaro que no tengo ningún conflicto de intereses en relación con la elaboración de este artículo.

Disciplina y militarización en instituciones educativas en Bolivia

Discipline and militarization in educational institutions in Bolivia

Mateo Gonzales Montaña¹

Resumen: Este trabajo se enfoca en las técnicas disciplinarias y la influencia militar en la escuela boliviana. Para ello, se examina tres ritos específicos dentro de la vida escolar: el desfile, la hora cívica y las clases de educación física. El ensayo se basa en la experiencia de tres exalumnos de tres unidades educativas privadas situadas en barrios residenciales de la ciudad de La Paz, Bolivia. A partir de los testimonios, se realiza un análisis de investigaciones realizadas en torno a la vida estudiantil, la construcción de ritos cívicos y la pedagogía militar con respecto al cuerpo de los alumnos. Sobre esta base, es posible observar una violencia estructural simbólica ejercida sobre el alumnado; los ritos estudiados son mecanismos de control, disciplinamiento y sumisión que incluyen técnicas de orígenes militares.

Palabras clave: Educación en Bolivia, identidad nacional, disciplina militar, ritos cívicos, desfile escolar, a hora cívica, clase de educación física, Michel Foucault.

Abstract: This paper focuses on analyze the disciplinary techniques and the military influence in the Bolivian school. For this, three specific rites within school life are examined: the parade, the civic hour and the physical education classes. The essay is based on the experience of three former students from three private educational units located in residential neighborhoods of the city of La Paz, Bolivia. Based on the testimonies, an analysis of research carried out on student life, the construction of civic rites and military pedagogy with respect to the body of students is carried out. On this basis, it is possible to observe a symbolic structural violence exerted on the students; the rites studied are mechanisms of control, discipline and submission that include techniques of military origin.

Keywords: Education in Bolivia, national identity, military discipline, civic rites, school parade, civic hour, physical education class, Michel Foucault.

¹ Universidad Católica Boliviana "San Pablo" sede La Paz. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9342-8415> - correo electrónico: mateogonzales86@gmail.com

I. Introducción

La escuela es un espacio de enseñanza que reúne a niños, niñas y adolescentes en un mismo espacio con el objetivo de impartirles conocimiento. Si consideramos que el conocimiento abordado por el sistema educativo boliviano no solo contempla materias científicas sino también de formación humana-social, nos encontramos con dos saberes distintos: uno fruto de la erudición y otro de convenciones sociales (Foucault, 1976, como se citó en Rodríguez, 2014, p. 9). La educación cívica se cimienta sobre el segundo tipo de saber; se procura formar a lo que se espera de un ciudadano ejemplar. En este sentido, los valores que se cultivan en la escuela mediante distintos ritos y mecanismos pedagógicos suelen orientarse al respeto a la autoridad, la disciplina militar y la sumisión ante el colectivo. Estos ritos escolares son un ejemplo del poder simbólico que se construye y se establece dentro de instituciones centrales de la sociedad. El Estado, a través de sus actores educacionales, promueve espacios de legitimación ideológica en cuanto a valores, conductas y rituales (Bridikhina, 2009, p. 20). La escuela se convierte en un lugar ideal para la formación cívica de los niños, niñas y adolescentes.

El propósito de este ensayo es indagar sobre la influencia militar y las manifestaciones del poder en el día a día del estudiante boliviano en la escuela. Para esto, será necesario centrarse en el detalle para desnudar la llamada “microfísica del poder” de la que habla Michel Foucault (1975). Este concepto plantea la importancia de los pequeños actos y costumbres dentro de un gran mecanismo de dominación sobre los cuerpos en una institución, en este caso, la escuela. No basta con prescribir normas sociales dentro de reglamentos, modelos de conducta y libros sobre ética y moral; para el poder es necesario reforzar las ideas del “mal y el bien” en rituales y tradiciones cotidianas (pp. 142-143). Así, nace la disciplina, la ciencia, por excelencia, del detalle que rige hegemónicamente en la escolaridad del país. Analizaremos tres ritos específicos de la experiencia escolar, prestando especial atención a los detalles de cada uno: el desfile, la hora cívica y la clase de educación física.

Con este objetivo, se realiza una revisión bibliográfica sobre el tema y también la recolección de datos por medio de entrevistas. Estas fueron realizadas a tres alumnos de tres unidades educativas de La Paz, Bolivia ubicadas en barrios residenciales (Loretto, Unidad Educativa del Ejército de La Paz y Cumbre). Rescataremos las vivencias de estas personas como exalumnos de sus respectivas unidades educativas para poder analizar los mecanismos disciplinarios y pedagógicos empleados, comparando sus experiencias con otros testimonios e investigaciones similares.

II. El desfile escolar

Las fechas instauradas como días para enaltecer la patria y hacer honor a la historia del país suelen ser acompañadas de una serie de ritos sociales, políticos y culturales. Las

efemérides del Día del Mar, el aniversario de la gesta libertaria de La Paz y el aniversario de la fundación de Bolivia dan lugar a un evento fuertemente arraigado al concepto de nación que se intenta construir continuamente: el desfile. Largas procesiones, cuidadosamente ensayadas, que ponen en escena una demostración definitiva de orden, jerarquía y respeto a la autoridad. El objetivo pedagógico del desfile escolar es involucrar a los alumnos con la historia nacional, recordando fechas importantes que trazaron el rumbo del país. Este rito está caracterizado, sin duda, por una tradición militar; esto influye en el orden de los estudiantes, en las figuras de autoridad que se designan para controlar la coreografía y uniformidad en la marcha y en la jerarquización del espacio.

Uno de los pilares de las técnicas de disciplinamiento que se puede reconocer en el desfile escolar es el orden. No se puede entender un desfile escolar prolífico sin la presencia de un orden constante y ensayado. La marcha impuesta desde la tradición militar resalta la importancia de igualar el paso, los gestos y el ritmo en el grupo de soldados. Esto no resultaría posible de no ser por un entrenamiento previo, la práctica de las marchas antes de los desfiles en las unidades educativas. Así lo confirman exestudiantes de las unidades educativas estudiadas; en una entrevista, los alumnos confirmaron haber ensayado antes de desfilar en las calles de La Paz por el Día del Mar o el aniversario de Bolivia. Si bien es cierto que unas unidades educativas practican más que otras, lo cierto es que esto influye en la percepción de los mismos estudiantes sobre su propio desempeño en esta demostración de disciplina. Así, un exalumno de la unidad educativa Cumbre remarcó lo siguiente, refiriéndose a cómo sus compañeros comentaban la forma de desfilar de otras unidades educativas:

Parecían realmente entrenados y porque se veían muy ordenados... parecía algo mucho más coreografiado, entonces a nosotros nos daba un poco de... incluso un poco, así como vergüenza, no muy grande, pero era una vergüenza un poco así como: realmente no somos un colegio muy presentable en este tipo de cosas (E1, comunicación personal, 12 de mayo de 2023).

La cultura cultivada alrededor del desfile impactó en los actores sociales que participan de dicho rito. El entrenamiento constante y disciplinado da como resultado un cuerpo de estudiantes ordenados, que siguen las normas del desfile con mayor precisión; se llega a tener una coreografía casi perfecta de disciplina y ritmo (de la que hablaremos más adelante). Aquellas unidades educativas que no practican lo suficiente se quedan atrás en la demostración de orden y pulcritud para marchar; dejan de ser un ejemplo para las demás y, por tanto, no se las considera aceptables o “presentables”. Esto genera vergüenza entre los alumnos que pertenecen al cuerpo más desordenado, más importante aún, promueve un deseo por mejorar el desempeño durante los desfiles.

Se observa una relación de orden con lo correcto e incorrecto dentro del desfile: no es necesaria una fuerza de coacción ni un agente de vigilancia, pues los individuos se encuentran inmersos en las reglas del campo correspondiente. Mediante esta

glorificación del orden, se evidencia la importancia de dominar los cuerpos, de hacerlos disponibles, útiles y homogéneos (Foucault, 1975, pp. 141-142).

Una segunda forma en la que la disciplina se manifiesta tiene que ver con las figuras de autoridad. Ellas son destinadas a la vigilancia y castigo de los alumnos insubordinados. El asignado en este caso de análisis se encarga de observar la coreografía y el uniforme durante los desfiles. En el caso de la unidad educativa Cumbre, la responsabilidad de controlar la disciplina recae sobre el profesor encargado de cada curso. Esta figura también se identifica en las unidades educativas Loretto y del Ejército con distintos nombres: el asesor y el tutor de curso. A estos profesores se les encomienda la tarea de asegurarse de que no haya nadie que se salga del conjunto. Para posibilitar este trabajo, el desfile se norma bajo principios de homogeneidad y uniformidad que delatan a cualquiera que intente rebelarse contra el orden; la coreografía sirve a la homogeneidad y el código de vestimenta a la uniformidad.

Una primera estrategia identificada en la cita precedente es la coreografía, que ya fue nombrada anteriormente. La coreografía de la marcha permite un movimiento que asemeja al de un banco de peces. Al igual que estas agrupaciones marinas, aquellos que no siguen el ritmo y/o el rumbo del cuerpo colectivo son expuestos. Esto no solo está ligado a la necesidad de controlar a una masa, que de ser heterogénea sería incontrolable, sino también de condicionar los cuerpos a ser útiles y seguir órdenes. El desfile se convierte en una demostración por excelencia del estado constante de temor sobre el que las Fuerzas Armadas operan. Así, no se permite que el individuo tenga libertad alguna: no tiene permitido vagar ni descansar, está sujeto al andar de todo el colectivo que sigue un ritmo impuesto externamente (Foucault, 1975, p. 147). Por eso, la figura de la banda en el desfile, a cargo de los mismos estudiantes², cobra más importancia aún; no se trata de cualquier banda, es una de guerra. ¿Cuál es el propósito de este tipo de banda? Los entrevistados mencionados anteriormente compartían una cierta duda con el verdadero propósito de una banda de guerra, pero en lo que sí coincidieron es en que el ritmo dictado por aquellos alumnos, armados de instrumentos de percusión, marcaba el paso de la marcha. Esto resulta aún más llamativo; los alumnos mismos son los que regulan el andar del resto para facilitar el control de las figuras de autoridad.

Otra estrategia de disciplinamiento que se puede observar dentro del desfile es el uso del uniforme. Aquí se presenta una nueva oportunidad para analizar el detalle de la disciplina sobre los cuerpos que somete. El uniforme escolar en los desfiles cobra especial relevancia, pues es un momento de espectáculo, es un momento en el que se demuestra igualdad y orden; en este contexto, las prendas que llevan los alumnos no pasan inadvertidas y son controladas de distintas maneras. Habitualmente es el

² Es también oportuno añadir que la banda era un espacio de privilegio, no cualquiera podía entrar a ella y los que estaban dentro eran, por lo menos en las unidades educativas analizadas, los que más disfrutaban de los desfiles (E2, comunicación personal, 14 de mayo de 2023).

profesor encargado de cada curso el que revisa que sus estudiantes cumplan con el código de vestimenta correcto. No solo basta con que todos lleven el mismo color de camisas o pantalones, debe ser el mismo tipo de corte o estilo. Una alumna de la Unidad Educativa del Ejército relata en una entrevista cómo una vez asistió a un desfile con uniforme deportivo y tuvo que esperar en el patio de secundaria (los recintos de primaria y secundaria estaban en lugares distintos) mientras el desfile tomaba lugar en el recinto de primaria. Vemos entonces que la uniformidad dentro de las marchas es tan importante que aquellos que no cumplen con estos requisitos deben ser alienados de su grupo en pos de conservar la homogeneidad de imagen del alumnado.

Más allá de estas técnicas de vigilancia, el desfile proporciona al poder la oportunidad de jerarquizar y discriminar a sus alumnos. Es por esto precisamente que la organización de los cuerpos en el espacio durante el rito obedece a una influencia innegablemente militar. Los estudiantes se distribuyen en filas y columnas, tal como las legiones romanas lo hacían; porque el modelo romano militar es la inspiración para los modelos disciplinarios que desean crear “buenos ciudadanos” (Foucault, 1975, p. 150). Pero la presencia de lo militar en el desfile escolar no se detiene en la puesta de los estudiantes en el espacio, es necesario jerarquizarlos y premiar a aquellos que siguen los ideales de la institución. En el caso de las tres unidades educativas analizadas en La Paz, los entrevistados coincidieron en que el estandarte era el primero en la formación general, siempre en las manos de los mejores alumnos. Adelante también se encuentran la banda y la promoción de la unidad educativa designadas como ejemplos a seguir para el resto del alumnado. A propósito de esto, Osuna (2016) comenta cómo, desde su observación, la escuela fomentaba el discurso de que las “mejores” alumnas eran las encargadas de representar valores de patriotismo y ciudadanía en los desfiles escolares (p. 277). Ellos no solo se distinguen por ir adelante en la formación, tienen el privilegio de lucir algo distinto (ya sean instrumentos en el caso de la banda, o terno en el caso de los estudiantes de promoción). Se obedece a una jerarquía también institucional, en los desfiles siempre se da prioridad a los dignos de la patria, a los que defendieron la nación y su honor de alguna manera: autoridades militares o deportistas.

A través de estos mecanismos, el desfile permite al poder controlar a un colectivo, de otra manera, diverso y disperso, con eficacia. El poder no solo se vale de ejecutar una vigilancia constante a través de agentes del orden, sino también a través de castigar y premiar a los estudiantes que son partícipes de tal espectáculo. Una de las herramientas de dominación más poderosas dentro de este rito militarizado está ubicada en los dominados mismos: el alumno que siente vergüenza por no ser igual de ordenado y coreografiado en su desfilarse; el compañero que se enoja con su par que no sigue la formación adecuadamente porque el castigo resultará colectivo, no individual; incluso los miembros de la banda que disfrutaban del hecho de ser parte de un acto solemne pero a la vez rítmico, es su momento de hacerse notar y diferenciarse del montón. Todas estas son manifestaciones de una influencia militar implementada

meticulosamente en el diario vivir de los niños, niñas y jóvenes bolivianos a través de detalles, de otra manera imperceptibles.

III. La hora cívica

El siguiente rito a analizarse se halla presente de una manera más repetida a lo largo de la vida escolar: hablamos de la hora cívica. Desde los más pequeños hasta los estudiantes de último año participan en este momento de enseñanza cívica; un espacio destinado a toda una ritualidad con el fin de forjar valores de patriotismo y ciudadanía en el alumnado. Habitualmente, es un evento que se lleva a cabo los lunes, o en fechas cívicas; consta de un espacio de discurso y tradiciones militares como la iza de la bandera o el canto de los himnos nacionales. Ésta y otras ceremonias cívicas cumplen como medios de legitimización del sistema ideológico del Estado (Bridikhina, 2009, p. 20). Entonces, entenderemos la hora cívica como un lugar en el que el discurso del poder se establece y se replica a través de actores educativos como directores académicos, profesores o incluso los propios estudiantes. Revisaremos a continuación distintos elementos en los que se puede observar evidencias de una influencia militar sobre la puesta en escena de este rito específico. Pondremos especial atención a los detalles de realización de dicho evento: el discurso legítimo presente, la distribución de los cuerpos en el espacio y la jerarquía impuesta.

A propósito de este rito específico, Osuna (2016) nos brinda una descripción introspectiva respecto a la vivencia de la hora cívica en escuelas rurales de Bolivia. Se describe un espacio diseñado cuidadosamente para el adoctrinamiento de los alumnos por medio de una forma de legitimización de discursos con fuerte carácter ideológico. Según la autora, esta ceremonia era aprovechada por los educadores para inculcar ideas que van más allá de la malla curricular, hablamos de una construcción colectiva y deliberada del “bien y el mal” para el ciudadano promedio. Se puede considerar a la hora cívica como un momento en el que todos los móviles político-morales, aquellos que dictan lo correcto y lo castigable, convergen: el patriotismo y la disciplina militar. Sobre ello, Martínez (2013) señala lo siguiente:

Ahora bien, es sabido que fiestas, himnos, monumentos y símbolos nacionales tienen ese poder de constituirse en señales de reconocimiento, de identificación y legitimación (...) Por eso tienen una dimensión claramente política, y usada como tal por los poderes políticos a la hora de fomentar la construcción o la consolidación de cierta memoria e imaginario colectivos (p. 13).

El rito que analizamos es un ejemplo ideal para identificar estos elementos de la construcción de lo cívico; aquí se reúnen himnos, símbolos patrios y monumentos. No es coincidencia que al iniciar la hora cívica se realice la iza de la bandera boliviana, se cante el himno nacional y se recuerden fechas históricas específicas. El escenario en el que se encuentran los alumnos, en este caso, aquellos a los que hay que inculcar valores

patrióticos, está plagado de símbolos patrios con el fin de consolidar el imaginario de nación. Así, el sistema ideológico es legitimado en la subjetividad colectiva de estudiantes que serán los que conformen la ciudadanía en el futuro, gracias también a un recordatorio constante de lo que representa oficialmente al país, con derrotas y victorias, algo que siempre resuena en los actos cívicos. Es más, en unidades educativas como la Unidad Educativa del Ejército, los alumnos no solo deben cantar los himnos, deben decir: “Viva Bolivia, hacia el mar” después de que el oficial militar encargado grite: “El mar nos pertenece por derecho, recuperarlo es un deber” (E3, comunicación personal, 14 de mayo de 2023). Según Peres Cajías (2017), este recuerdo constante de campañas militares, como la pérdida del Litoral, es un componente esencial del imaginario de nación boliviano; en este caso, es impartido a los estudiantes como parte de su instrucción cívica (p. 9).

Otro aspecto sobre el discurso presente en la hora cívica que llama la atención es el de los oradores. Resulta interesante ver quiénes son designados para mediar los mensajes de adoctrinamiento, pues la responsabilidad no siempre recae en aquellos de más alto rango dentro de la institución educativa (sean directores o profesores encargados). De hecho, en una entrevista, un exalumno de la unidad educativa Cumbre relata cómo, durante esa hora, se seguía un cronograma planeado previamente y puesto en acción con la ayuda de niños de primaria. Estos niños, durante el rito, estaban a cargo de ser los presentadores, de brindar las palabras alusivas a la fecha (23 de marzo, 16 de julio o 6 de agosto), e incluso de dar las voces de mando militar propias de una formación (“firmes”, “descanso”). Todo este acto era organizado y guionizado por la directiva de la unidad educativa: los estudiantes elegidos solo se encargaban de distribuir el mensaje diseñado (E1, comunicación personal, 12 de mayo de 2023). Esto merece un análisis más profundo aún, ya que el discurso se legitima tomando cuerpo y forma a través de otros interlocutores que no pertenecen a las esferas de poder (en este caso, el director o el maestro son una figura de autoridad). Los estudiantes son los encargados de reproducir ideas sobre las cuales todavía no tienen una visión crítica. Contribuyendo a esta perspectiva, Carretero (2001) nos presenta el caso de Federico, un niño que estudia en Argentina. La relevancia de este caso para este punto está en la respuesta que él provee cuando se le pregunta qué se celebra el 25 de mayo (día de la Primera Junta en Argentina): “Bueno, no lo sé muy bien, pero creo que es cuando los argentinos se escaparon del Faraón y fuimos libres” (p. 55). Entonces vemos un aprendizaje con percepciones distintas de la historiografía, lo cierto es que la enseñanza cívica sigue teniendo un papel fundamental para que el Estado inculque en los ciudadanos del futuro el discurso propio de un imaginario de nación.

Un segundo aspecto en el que podemos observar este interés por garantizar la máxima absorción del discurso legítimo y controlar su transmisión entre los estudiantes durante la hora cívica es la manera de jerarquización del espacio. La codificación de estos espacios sirve para funciones específicas al poder; es un modo de mantener una

vigilancia constante sobre los cuerpos, de evitar comunicaciones perjudiciales para el discurso (en nuestro caso, podemos pensar en ruidos, cuchicheos o interrupciones) y de disponer el espacio para fines de utilidad (como la enseñanza cívica) (Foucault, 1975, p. 147). Este empleo ordenado y jerarquizante del espacio resulta un elemento que se repite constantemente al hablar de hora cívica escolar. Los estudiantes entrevistados describen un ritual similar al referirse a la organización en el espacio. Todos los alumnos debían colocarse en filas, por cursos, frente a un lugar destinado para el orador. Esto se asemeja a una formación militar en la que los soldados se forman en grupos para conformar un gran cuerpo a cargo de un oficial de alto mando. En el caso de las escuelas, el que se suele colocar al frente del cuerpo del alumnado es el director, o en el caso de la Unidad Educativa del Ejército también un oficial militar encargado de la unidad educativa (E3, comunicación personal, 14 de mayo de 2023).

Esta configuración del espacio impide que los demás alumnos sean escuchados, todo está ordenado para que el orador se coloque en frente del cuerpo que recibirá la información sin opción de retroalimentar, ni discutir los temas del discurso. Así también se fomenta un valor altamente apreciado por el poder: el respeto a la autoridad. El espacio le otorga al director —o al profesor encargado— un puesto privilegiado, diferenciado del espacio que ocupan los estudiantes, para resaltar su importancia como figura de poder. El resto de individuos, los alumnos, dejan de tener voz y, en este mecanismo espacial, su opinión se convierte en bulla.

En la figura 1, podemos apreciar un ejemplo del espacio utilizado para los discursos de la hora cívica. La autoridad que habla se coloca en el escenario que está más elevado que el resto de la cancha. Una vez arriba, se encuentra rodeado de toda una serie de símbolos patrios que legitiman el terreno como un espacio de verdades e ideologías dominantes. Entonces, la figura de autoridad se encuentra respaldada por todo un sistema político-disciplinario resumido en un mismo espacio destinado al discurso.

Sin embargo, no basta con ordenar al alumnado en filas y columnas durante las horas cívicas; para garantizar una obediencia mayor, también es necesario premiar y castigar. Al momento de llevar a cabo este rito hay distintos ardides utilizados por la escuela para fomentar a los estudiantes a seguir las normas y ser productivos. Por este mismo motivo es que la iza de la bandera se la encomienda a estudiantes destacados, no cualquiera puede tener el honor de encargarse de un símbolo que encarna a la patria misma. Así lo confirma E3 (comunicación personal, 14 de mayo de 2023) durante una entrevista, y explica: “...los que izaban la bandera eran los que mejor nota tenían de los cursos, por ejemplo, el que mejor nota tenía, izaba la bandera de Bolivia”. En su descripción de la hora cívica, Osuna (2016) también menciona que “la mejor alumna de secundaria izaba la bandera mientras el resto entonaba el himno nacional” (p. 275). Entonces, se ve una relación directa entre resaltar académicamente y ser patriota. Se trata de ligar un logro escolar a un ritual propio de buenos ciudadanos; se les concede el privilegio de ser parte de la nación (participando de manera destacada en estos actos) a aquellos que

son disciplinados y obedientes a las normas; quienes no lo hagan están destinados a ser foráneos de un imaginario construido en base a la sumisión y la productividad.

Figura 1
Estudiantes en un espacio donde se realizan actos cívicos



Fotografía: E3 (2023).

Por todo lo argumentado anteriormente, se puede evidenciar que la hora cívica cumple un rol adoctrinador dentro de la vida escolar y es un espacio militarizado a fin de inculcar estos principios cívicos y patrióticos. La naturaleza de la hora cívica permite que el discurso sea dirigido a los estudiantes de manera eficiente y controlada; el sistema ideológico se legitima mediante este rito. Esto se logra organizando los cuerpos en el espacio, brindándoles la posibilidad de representar a la patria solo a aquellos individuos que encarnan lo que se espera del “buen ciudadano”. ¿Y qué se puede esperar de un buen ciudadano? Aquí encontramos valores como el respeto a la autoridad, la disciplina y el orden militar, y la obediencia. No cualquier estudiante es digno de izar la bandera del país, no cualquiera puede dar palabras alusivas a una fecha cívica; se incita a los demás alumnos a seguir el ejemplo de estos individuos seleccionados de manera indirecta, no es un método de coacción sino de coerción, con el fin de enseñar un civismo que está fuertemente ligado a un pasado militar (sobre todo de derrota) y costumbres evidentemente marciales (como la formación en batallones).

IV. Las clases de Educación Física

En las clases de Educación Física, se ponen a prueba las capacidades físicas de los estudiantes; pero también las sociales y las políticas. No se trata de una enseñanza enfocada en un solo aspecto, también se analiza una dimensión política del discurso

del cuidado del sí. La asignatura de Educación Física cumple un rol de desarrollo físico, pero también social (Romero-Chouza et al., 2014, p. 311). Entonces, es oportuno revisar el discurso construido alrededor del cuerpo en esta área de la escuela boliviana. Al ser así, nos encontraremos con una influencia inevitablemente militar que ya pudimos evidenciar en otros momentos de la vida del estudiante.

Podemos entender la Educación Física como “la ciencia y el arte de ayudar al individuo en el desarrollo intencional (armonioso, natural y progresivo) de sus facultades de movimiento, y con ellas el del resto de sus facultades personales” (González, 1993, como se citó en Barrera et al., 2013, p. 8). La Educación física es integral, no solo se enfoca en un aspecto del desarrollo del alumno. A través de la actividad y el uso del cuerpo en movimiento se busca enseñar un estilo de vida; la formación en la asignatura apunta a promover valores positivos bajo la mirada moderna, como la templanza o la honestidad, y desestimar los negativos, como ser el ocio o el vicio. El objetivo final de la Educación Física es, deduciblemente, perfeccionar el cuerpo del estudiante y afectar en él intelectual, moral y espiritualmente; trabajar en lo físico pero también en lo subjetivo (Pedraza Gómez, 2008, p. 17).

Al ser preguntados sobre los contenidos avanzados en educación física, los entrevistados coincidieron en que en la mayoría de las clases se dedicaban a hacer algún deporte en equipo como fútbol, básquetbol o voleibol. Otras actividades mencionadas fueron trotar, realizar ejercicios de calentamiento o realizar atletismo. Así, se puede observar un énfasis en motivar a los alumnos a trabajar en grupo y mantener un estado físico saludable. Los profesores de educación física emplean una pedagogía que busca cultivar el cuerpo desde sus facetas físicas. Se motiva a trabajar en la coordinación, el movimiento, el ritmo y la armonía en oposición a la inactividad y el ocio. Es más, en el colegio Loretto, durante el año de promoción, se revisan contenidos teóricos que resaltan la importancia del ejercicio a nivel fisiológico (E2, comunicación personal, 14 de mayo de 2023). Podemos observar aquí contenidos orientados a desarrollar y mejorar las capacidades físicas de cada alumno y a motivarlos para buscar un estilo de vida activo.

Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, la Educación Física no solo persigue objetivos físicos sobre los escolares; se busca impactar en ellos de manera social y política. Con esto en mente, podremos encontrar que la pedagogía utilizada fomenta también valores para la vida en sociedad. Por ejemplo, durante su entrevista, E1 relató cómo además de las actividades físicas en clases también realizaba trabajos en parejas o grupales. El trabajo en equipo es también una cualidad social altamente apreciada: permite que el individuo se integre a un colectivo de manera eficiente y sea parte de un gran cuerpo que realiza tareas satisfactoriamente. Por esto también, los deportes practicados en las clases suelen ser en equipo (fútbol, básquetbol, voleibol). Con respecto a trotar, hacer abdominales o atletismo, se infiere también un fin social, pues estos ejercicios requieren cierta disciplina, ritmo y orden durante su práctica, lo

que configura un conjunto de valores como vigor, sobriedad y honestidad (Pedraza Gómez, 2008, p. 18).

El espacio que se asigna a las clases de Educación Física dentro de la escuela legitima propósitos políticos. No es algo nuevo, siempre la educación del cuerpo se vio ligada a la ideología hegemónica de la época. Los griegos, los romanos y los cristianos desarrollaron técnicas que buscaban establecer prácticas (también físicas) sobre el cuidado del “yo” en base a sus creencias (Cubides Cipagauta, 2006, pp. 122-123). Con esto presente, ciertas actividades que se realizan en Educación Física no pasan desapercibidas por tener un carácter político. Tanto en la unidad educativa Cumbre como en la Unidad Educativa del Ejército se practica la marcha para el desfile en esta materia, sobre todo cuando se acerca una fecha cívica (E1, comunicación personal, 12 de mayo de 2023; E3, comunicación personal, 14 de mayo de 2023). Ya mencionamos antes las implicaciones del desfile vinculadas a la construcción de una identidad nacional y el concepto del imaginario de nación; así, las clases de Educación Física se suman al gran mecanismo político de formación cívica.

Esto es parte de una corriente que surge a partir del holismo, vitalismo y ecologismo, que impactaron enormemente en la educación física. Con este cambio de pensamiento, la materia es llevada a un lugar de reflexión sobre la pedagogía restrictiva que se utilizaba en el pasado; se busca acompañar al estudiante en un proceso de autoconocimiento, autocomprensión y expresión (Pedraza Gómez, 2008, pp. 20-21). Sin embargo, aún persisten técnicas disciplinarias para controlar el desempeño y la actividad física en las clases de Educación Física. A continuación, analizaremos dos de estas: el castigo y la militarización de las clases. Para la primera, nos concentraremos en dos aspectos encontrados: la proscripción del juego y el castigo físico. Para la segunda, entenderemos rasgos militares como la uniformidad y la obediencia a voces de mando.

Sobre el juego y el castigo, E1 (comunicación personal, 12 de mayo de 2023) afirma lo siguiente:

Creo que si no terminamos un ejercicio, o sea, sí tenías que terminar toda la rutina que te ponían, o sea, sí o sí. O sea, porque el profe te exigía, ¿no? Si no, no podías pasar al segundo periodo que era jugar, básicamente, un partido de vóley o un partido de fútbol. Sí o sí tenías que terminarlo, ¿no? Yo creo que era algo que entendían todos.

Es importante rescatar el hecho de que se castiga a aquellos que no cumplen con las expectativas de desempeño que se tiene para todo el curso. No necesariamente se trata de un castigo físico, es uno más sutil. El estudiante desea jugar, él lo percibe como un momento de placer y casi como un descanso del resto de actividades escolares, un “recreo más” (E2, comunicación personal, 14 de mayo de 2023). Entonces, la figura de autoridad utiliza el poder que le es conferido como encargado momentáneo de los estudiantes que están en clases con él, y tiene la libertad de privar a los desobedientes de una actividad deseada. A esto se añade una implicación social del castigo: el alumno

indisciplinado es separado de un juego de equipo, es apartado de su comunidad durante un momento de socialización. Esta técnica es empleada con el fin de garantizar que se alcance un estado físico “saludable”, un estándar de rendimiento (aunque ello solo comprenda habilidades físicas limitadas como la resistencia).

Otra técnica de disciplinamiento dentro de las clases de Educación Física son los castigos físicos. Encontramos una variedad de ejemplos para este caso: tocar la pared, trotar o las famosas “ranitas” (ejercicio que se realiza de cuclillas). De esta manera, el profesor garantiza obediencia, orden y sumisión a sus instrucciones durante la clase.

Como se mencionó previamente, dentro del contexto de las clases de Educación Física hay una influencia militar innegable. Siguiendo el modelo bélico romano, la educación del cuerpo se enfocó en desarrollar una disciplina socialmente legítima de dominación (Torrebadella Flix, 2015, p. 34). Uno de los mecanismos empleados para lograr este fin fue la gimnasia: ejercicios de prueba que buscan desarrollar habilidades específicas que sean evaluables externamente (Cubides Cipagauta, 2006, p. 36). De hecho, es importante denotar la importancia de la uniformidad, de entre estos elementos mencionados, como parte de la gimnasia militar. En las unidades educativas analizadas, se puede observar una repetición en los patrones de prescripción del uso de uniformes. No es cualquier prenda la que se lleva a la clase de Educación Física, es un conjunto deportivo diseñado exclusivamente para ese momento. Esto, sumado a un conjunto de órdenes verbales, busca garantizar el control del profesor sobre los alumnos. La gimnasia militar-escolar se centra en un manejo de los alumnos uniforme y basado en la obediencia a ciertas voces de mando, igual que otros espacios militares (Alcántara García, 1879, como se citó en Torrebadella Flix, 2015, p. 41).

Así, sobre el uniforme, E1 (comunicación personal, 12 de mayo de 2023) indica lo siguiente:

Tenías que tener una nota firmada diciendo, o sea, tu justificativo de por qué no tenías tu polera, pero si no tenías tu polera tenías que sí o sí que estar con el buzo, no podías quitarte el buzo; si no, te llaman la atención.

El uso del uniforme dentro de la clase cobra gran importancia porque es una garantía de control sobre los cuerpos en el espacio. El profesor será capaz de homogeneizar una masa de alumnos para poder identificar a los que se queden atrás en actividades como ir al trote o los partidos de fútbol. Con esta disciplina, aquellos que no cumplen con las normas de uniformidad son sancionados y apartados de la parte entretenida de la clase: de los juegos.

Pero, para dirigir al grupo de estudiantes, es necesario fomentar obediencia primero. Es por este motivo que los pedagogos implementaron una técnica que toma su inspiración de los cuarteles: el uso de voces de mando. Este método, llamado mando directo, funciona en torno a la autoridad del profesor y su capacidad de hacer cumplir

órdenes formales. En su más pura esencia militar, esta estrategia pedagógica colectiviza a los alumnos, los somete a realizar una acción de la misma manera, con el mismo ritmo (Barrera et al., 2013, p. 51). Este colectivo pasa a ser un ente por sí mismo, uno que está dominado por el profesor. Es deber del profesor dar órdenes de acción, pero también de corregir cuando se cometen errores. Por tal motivo, cuando se produce una equivocación en la ejecución de alguna orden, todo el colectivo es castigado. Al respecto, un exestudiante comenta: "... si hablabas mucho o algo así, todo el curso pagaba" (E3, comunicación personal, 14 de mayo de 2023).

En suma, las clases de Educación Física son un espacio escolar en el cual los educadores tratan de inculcar estilos de vida activos físicamente, pero también de inculcar valores sociales. Sin embargo, esta filosofía del cuidado de uno mismo suele estar ligada inevitablemente a actitudes y prácticas políticas. Entonces, se observa una visión utilitaria del cuerpo desde la educación física; una necesidad de someter los cuerpos a una autoridad, de homogeneizar su rendimiento físico. Esto se logra con dos técnicas de castigo observables: el castigo físico como ejercicios de esfuerzo y la privación de espacios de placer como el juego. Además de estas técnicas de disciplina, se utilizan mecanismos pedagógicos influenciados en gran medida por un pasado militar. Los alumnos en la clase de Educación Física son sujetos a una uniformidad absoluta y a la subordinación ante voces de mando que determinan el proceder de sus acciones; el alumnado, de este modo, se convierte en un único cuerpo homogéneo y sumiso para el profesor.

V. Conclusiones

El estudiante boliviano aún debe enfrentar un modelo educativo disciplinario que todavía mantiene una influencia militar. Utilizando ritos y costumbres, a veces percibidos como inofensivos o sin propósito, la escuela es capaz de formar a los niños, niñas y adolescentes en la esfera física pero también social y política. Por este motivo, la vida escolar se convierte en un espacio legítimo de enseñanza ideológica; es el lugar perfecto para inculcar el modelo de ciudadano ideal a los que en el futuro conformarán la sociedad. Se cultiva valores de obediencia y sumisión buscando un colectivo homogéneo, disciplinado y uniforme que es fácilmente manejable para la figura de autoridad a cargo. Estos aspectos pueden ser apreciados en el detalle de ejecución de ciertas actividades del alumnado. Entre estas actividades, encontramos el desfile escolar, la hora cívica y las clases de Educación Física.

El desfile escolar es un rito de innegable tradición militar. Las fechas cívicas, recordatorios constantes de derrotas y victorias militares, dan lugar a estas procesiones de las que los escolares también son parte. Se trata de un espectáculo en el que los valores de orden, disciplina y uniformidad se presentan en su máximo esplendor. Para el estudiante, marchar como es debido requiere ensayo, se necesita de práctica para demostrar un orden impecable. Sin embargo, este rasgo debe ser garantizado para la demostración final y por eso también se designan figuras de autoridad que vigilarán el buen desempeño

de los alumnos y castigarán a los indisciplinados. Para hacer este trabajo más eficiente, el desfile se rige bajo los principios de homogeneidad y uniformidad. Para el primer principio, los estudiantes siguen una coreografía previamente practicada que deja en evidencia al que no sigue el ritmo y movimiento. Para el segundo, se implementa el código de vestimenta que facilita la colectivización de los alumnos y los convierte en un gran cuerpo único.

Con respecto a la hora cívica, se trata de un rito cuyas características permiten una transmisión discursiva unilateral y formativa. Estos actos se llevan a cabo con cierta periodicidad, en algunas unidades educativas con más frecuencia que en otras, y son un espacio de enseñanza cívica y política. Por este motivo, los discursos suelen centrarse en fomentar el patriotismo o la disciplina militar. La construcción de lo cívico está ligada a la ideología política hegemónica que cimienta el imaginario de nación: las campañas militares, sobre todo de las derrotas como en la Guerra del Pacífico. En la hora cívica, los oradores pueden ser los mismos alumnos de la escuela, a quienes se les encomienda para divulgar el discurso de la nación y de la ciudadanía. Sumado a ello, se utilizan técnicas de disciplinamiento como la configuración y la jerarquización del espacio. Los estudiantes son organizados de tal manera que la autoridad es la única que tiene voz; esta se encuentra en una posición física y simbólicamente privilegiada con respecto al alumnado. Adicionalmente, los estudiantes destacados son premiados con un lugar especial en este espacio jerárquico (ya sea izando la bandera o siendo oradores durante el acto) y eso crea una diferenciación entre los alumnos que son el modelo ciudadano ideal mientras que el resto debe aspirar a ser como ellos.

Finalmente, las clases de Educación Física son el espacio legítimo en el que la escuela puede incidir en sus alumnos físicamente, pero también con objetivos pedagógicos sociales y políticos. A pesar de las nuevas corrientes de pensamiento que intentan comprender la Educación Física como una materia integral para el alumno, aún se encuentran técnicas disciplinarias militares en la metodología de enseñanza. Por un lado, se sigue utilizando el castigo de dos maneras: la proscripción del juego y el castigo físico. Por otra parte, encontramos técnicas más militares como la prescripción de uniforme y la obediencia a voces de mando directo.

Se puede observar que persisten técnicas disciplinarias con orígenes militares que todavía están arraigadas a la escuela boliviana. Los mecanismos de dominación sobre los estudiantes no desaparecieron, sino que ahora se presentan de maneras más sutiles. En el presente ensayo, pudimos analizar algunos detalles de la vida del alumno que demuestran una clara presencia militar en la educación del país. Surge, por lo tanto la pregunta: ¿Cómo podemos declararnos un país pacifista si en las escuelas se enseña con técnicas de disciplina marcial? (Constitución Política del Estado, 2009, art. 10). Resulta, pues, contradictorio seguir promoviendo el disciplinamiento de los alumnos cuando el Estado aspira a promover la paz e igualdad en su proyecto de nación.

Referencias

- Barrera Duque, C., Osorio Rodriguez, D. S., & Hernández León, V. J. (2013). *La Jota Chocoana como estrategia didáctica en la clase de Educación Física para el fortalecimiento del orden y atención en los niños de 301 en el colegio I.E.D Bolivia Rodolfo Llinas*. Universidad Libre. <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/7685/BarreraDuqueCamilo2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bridikhina, E. (2009). *Fiesta cívica. Construcción de lo cívico y políticas festivas* Eugenia Bridikhina (Coord.). Universidad Mayor de San Andrés, Instituto de Estudios Bolivianos.
- Carretero, M. (2001). La construcción de una identidad nacional. *Cuadernos de Pedagogía* (308), pp. 52-56.: https://www.researchgate.net/profile/Mario-Carretero-2/publication/39147982_La_construccion_de_una_identidad_nacional/links/0f3175328cf4388667000000/La-construccion-de-una-identidad-nacional.pdf
- Constitución Política del Estado [CPE]. Art. 10. I. Enero de 2009 (Bolivia).
- Cubides Cipagauta, H. (2006). *Foucault y el sujeto político: ética del cuidado de sí*. Siglo del Hombre editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Siglo Veintiuno editores.
- Martinez, F. (2013). Introducción. *Estudios Bolivianos*, 19, 13-15. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/12360>
- Osuna, C. (2016). Entre desfiles y wiphalas: escuela y construcción de ciudadanía en Bolivia. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 71(1), pp. 269-290. 10.3989/rdtp.2016.01.011
- Pedraza Gómez, Z., (2008). De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna. *Movimiento*, 14(2), 13-37. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115315219002.pdf>
- Peres Cajías, G. (2017). La comunidad imaginada del mar perdido: Reflexiones sobre la construcción de la identidad boliviana. *Revista de Estudios Bolivianos*, 26, 165-180. <https://www.ieb.edu.bo/images/pdf-revistas/Est.%20Bol.%2026.pdf>
- Rodríguez, M. E. (2014). El poder que se practica, analizado desde Michel Foucault, en la enseñanza de la matemática. *Praxis Educativa ReDIE*, 5(9), 7-24. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3716198>
- Romero-Chouza, Ó., Lago-Ballesteros, J., Toja-Reboredo, B., & González-Valeiro, M. (2020). Propósitos de la Educación Física en Educación Secundaria: revisión bibliográfica. *Retos*, 40, 305-316. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80843>

Torreadella Flix, X. (2015). Los batallones españoles infantiles en la Educación Física española (1890-1931). *Revista Observatorio del Deporte*, 1(1), pp. 32-70. <https://www.revistaobservatoriodeldeporte.cl/index.php/odep/article/view/31>

Nota: Declaro que no tengo ningún conflicto de intereses en relación con la elaboración de este artículo.

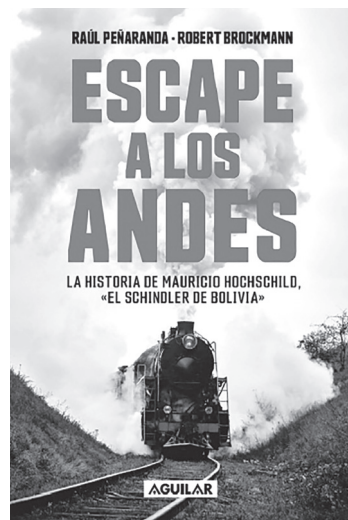
Reseñas

Escape a los Andes, rigor histórico y excelencia narrativa¹

Escape a los Andes. La historia de Mauricio Hochschild, “El Schindler de Bolivia”

Raúl Peñaranda y Robert Brockmann

Aguilar-Penguin Random House, Barcelona, 2023



Juan Carlos Salazar del Barrio²

El filósofo e historiador escocés Thomas Carlyle dijo alguna vez que la biografía es una suma de anécdotas. Son las anécdotas, entendidas como hechos o detalles circunstanciales, las que finalmente conforman el derrotero de esa gran crónica que es la vida de una persona; es el entorno social, político, económico, religioso, etc., el que matiza y da sentido a esos pequeños acontecimientos.

Es precisamente una anécdota lo primero que escuché siendo niño sobre Mauricio Hochschild, una anécdota que refleja muy bien la idea que se tenía entonces de ese empresario minero, como un emprendedor audaz, un hombre que tenía como único límite su propio interés, que levantó un imperio de la nada.

La contaba uno de los miembros de la familia Soux, probablemente el patriarca del clan, Louis, que, como bien relatan los autores de *Escape a los Andes*, Robert Brockmann y Raúl Peñaranda, había conformado con Hochschild, en 1929, la Empresa Minera Unificada para explotar el Cerro Rico, con el magnate como socio mayoritario.

Hochschild creía que el subsuelo de la ciudad de Potosí guardaba una gran riqueza minera y una de sus ideas era trasladar la ciudad entera, con monumentos y todo, a Miraflores, un balneario de aguas termales y clima benigno, ubicado a 24 kilómetros de la Villa Imperial, para explotar los yacimientos supuestamente ubicados debajo de los cimientos de la urbe.

¹ Texto de presentación del libro en la Asociación de Periodista de La Paz (APLP).

² Director de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” sede La Paz. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3639-0251> – correo electrónico: jsalazar@ucb.edu.bo

Él decía que ganaban todos, los potosinos, con un mejor clima, y su empresa, por supuesto, con la riqueza del subsuelo.

Es difícil saber si realmente el minero albergó alguna vez dicha idea o si es parte de la leyenda que rodea a su increíble vida, pero quienes lo conocieron la tenían por cierta. Que alguien pensara que un empresario era capaz de demoler una ciudad para extraer las riquezas de su vientre, revela muy bien la imagen que se tenía de él en la industria minera.

Alguien ha dicho que “la leyenda corrige la historia”. Y Hochschild era un hombre de leyenda, una leyenda negra, por cierto, pero ahí quedó, porque separar la historia de la leyenda no es tarea fácil.

Si en algún lugar creció la leyenda fue en mi pueblo, Tupiza, porque Tupiza fue sede de la segunda oficina —oficina entre comillas— que abrió el empresario en Bolivia, después de Oruro, en 1923; es decir, dos años después de haber llegado a Bolivia, como registran Peñaranda y Brockmann.

Pero no solo por eso, sino también por su aterrizaje posterior en Huanchaca y Pulacayo, minas muy vinculadas geográfica e históricamente a Tupiza.

Hochschild se inició como rescatador o “rescatista” de minerales en Oruro y Tupiza. No eran propiamente oficinas las que abrió en ambos lugares, sino simples galpones para almacenar el mineral.

Como bien dicen los autores, las oficinas locales de la empresa eran expresión de la “gris frugalidad” de su dueño, porque “a menudo se reducían a un solo ambiente con su correspondiente almacén, que en la puerta tenía un letrero con la glosa: ‘Se compran minerales’, y eran atendidas por uno o dos empleados”.

Y así era la oficina de Tupiza. Una casa vieja, ubicada cerca de la plaza, que probablemente en su día llevó el letrero de “se compra minerales” como única identificación.

Hochschild, hay que reconocerlo, no solo luchó contra los prejuicios antisemitas, sino también contra la imagen que se tenía de él como un aventurero, un negrero y explotador extranjero.

Y algo peor en la Bolivia minera de la época: la del “rescatista”, el empresario holgazán, que sin hacer nada y desde una oficina se aprovechaba del minero productor, pagándole precios irrisorios por su mineral para exportarlo y revenderlo en el mercado internacional a precios reales.

Es cierto que en esa época no había laboratorios, ni en Oruro ni en Potosí, mucho menos en Tupiza, para determinar la ley del mineral. El “rescatista” lo hacía a ojo de buen cubero, pero, por lo general, por no decir siempre, el ojo beneficiaba al cubero

y nunca al productor, quien debía conformarse con lo que le ofrecían: “Lo tomas o lo dejas”.

Como recuerdan Brockmann y Peñaranda, Hochschild descubrió un filón hasta entonces despreciado: la compra y exportación de los minerales de baja ley, negocio del que llegó a tener el monopolio y sobre el cual construyó su imperio.

Hay que recordar que hasta entonces Bolivia exportaba únicamente minerales de alta ley, del 60 al 65 por ciento. Hochschild demostró que no había por qué ponerle mala cara a los concentrados pobres, menores al 50%, a los que genéricamente se denominaba “escoria”, compuesta por los restos de la explotación minera, las colas y desmontes que quedaban de la extracción de los minerales “limpios” y de alta ley.

“Como inesperado efecto carambola —escriben Brockmann y Peñaranda—, Hochschild abrió nuevos mercados para la minería boliviana en su conjunto, que fueron aprovechados durante varias décadas hasta el derrumbe del mercado a mediados de 1985”.

Y es cierto. El empresario minero logró persuadir a la fundidora alemana Berzelius de construir una planta en Hamburgo para tratar el estaño boliviano de baja ley, que hasta entonces era descartado por productores y comercializadores.

Si Patiño fue el “rey del estaño”, yo diría que Hochschild fue el “rey de la escoria”. Y no lo digo de forma peyorativa, sino porque montó su imperio en la compra y exportación de los minerales de baja ley, hasta entonces despreciados, y por su empeño emprendedor para encontrarles nuevos mercados.

Pero no fue el único “efecto carambola” de ese emprendimiento. Tal vez sin quererlo ni pensarlo, Hochschild dio razón a quienes postulaban la necesidad de recuperar el rescate de los minerales de baja ley para ponerlo en manos del Estado, una idea que se concretó en 1936 con la creación del Banco Minero de Bolivia por el gobierno de Germán Busch.

Fue el Banco Minero el que empezó a quitarle los clientes a Hochschild, al reconocerles precios justos, acordes con la ley de sus minerales, y otorgarles créditos y anticipos para su producción, algo que evidentemente no hacía ningún rescatador. Es decir, aún antes de la nacionalización de las minas del 31 de octubre de 1952, Busch había nacionalizado virtualmente uno de los pilares del imperio de Hochschild: la comercialización de los minerales de baja ley.

La leyenda de Hochschild, como ya dije, no nació, pero sí creció en Tupiza, tanto por su trabajo como rescatador de minerales como por la cercanía de Huanchaca y Pulacayo.

Como se sabe, uno de sus dos propietarios, Gregorio Pacheco —el otro era Aniceto Arce, dos mineros que gobernaron Bolivia—, nació en Livi Livi, una aldea cercana a Tupiza, con familiares en Tupiza. A diferencia de la dinastía de los Aramayo, igualmente

tupiceña, cuyo patriarca, Don José Avelino, tiene una estatua en la plaza principal del pueblo, Hochschild siempre fue un hombre resistido, precisamente por la mala fama de sus negocios como rescatador de minerales. Y no se lo conocía por otra cosa.

Lo cierto es que ni en Tupiza ni en ninguna otra parte de Bolivia, pese a su fama, se había escuchado hablar de esa otra faceta de su vida. Hasta ahora. No al menos con la amplitud y el detalle que hoy nos ofrecen los autores de *Escape a los Andes*.

Y, claro, cuesta creer que el hombre que salvó a 12 mil judíos del Holocausto, el que gastó recursos de su propio peculio, el que viajó de aquí para allá para lograrlo, el que distrajo tiempo de su trabajo empresarial para convencer a la comunidad internacional de la necesidad de apoyar esa noble causa, sea el mismo que pagaba, y a regañadientes, 50 centavos de dólar de salario mensual a sus trabajadores, los mineros que hicieron posible la acumulación que le permitió erigir su imperio.

Y no me refiero únicamente al empresario que no dejó nada en el país al que debía su fortuna, sino también al padre de familia que desheredó a su único hijo.

Hochschild llegó a ser el segundo hombre más rico de Bolivia y su empresa una de las más importantes de América. Para 1927, según *Escape a los Andes*, su grupo exportaba entre 90 mil y cien mil toneladas anuales de minerales y concentrados. Controlaba un tercio de la producción boliviana de estaño, el 90 por ciento de las exportaciones de plomo, zinc y plata, y el grueso de la producción de tungsteno y antimonio.

Ciertamente, Bolivia no era el mejor país para recibir a los judíos que escapaban de la Alemania nazi. Todo lo contrario. Era uno de los puntos más remotos y pobres del planeta. Por añadidura, salía derrotada de una guerra. Nadie la hubiese elegido para recibir a miles de desocupados, que llegaban, además, con el estigma antisemita que los señalaba como gente indeseable, perteneciente a una raza moral e intelectualmente inferior.

Para muchos bolivianos pobres, como bien dicen los autores, los judíos, incluso los desheredados, eran ricos, porque eran percibidos como blancos y europeos, como gringos, y, según esa visión, no hay gringos pobres.

No tenían dónde ir. Estados Unidos no quería flexibilizar su sistema de cuotas migratorias, puesto que tenía más de 10 millones de desocupados; Argentina y otros países habían cerrado sus puertas.

Bolivia abrió sus fronteras, gracias a la comprensión del gobierno de Busch. No solo a los judíos, sino también a los perseguidos políticos, a socialdemócratas y comunistas, cuyas vidas igualmente corrían peligro. Eso colocó a Bolivia como el mayor receptor de refugiados en las Américas, con excepción de Estados Unidos, durante 1939, y uno de los más altos del mundo.

Por eso es notable la labor de Hochschild, notable y titánica, porque logró salvar miles de vidas del Holocausto.

San Agustín de Hipona dijo que Dios, cual alfarero, hizo al hombre de barro. Como sabemos, la arcilla presenta diversas coloraciones, según las purezas e impurezas que contiene, que van desde el rojo anaranjado hasta el blanco.

El hombre se muestra en su vida como la arcilla, con el rojo de la impureza y el blanco de la pureza, o la amalgama de ambos. No es del todo bueno ni del todo malo.

Se equivocará quien piense que la reivindicación de la labor humanitaria del empresario en *Escape a los Andes* es una hagiografía. Y ese es uno de los muchos méritos del libro, porque presenta las dos caras del personaje, sus luces sin ocultar sus sombras, que es lo que corresponde a un historiador.

Thomas Carlyle, a quien cité al iniciar esta reseña, dijo también que “ningún hombre vive en vano”, y que la historia del mundo no es otra cosa que el conjunto de biografías de los grandes hombres. Y de algunos que no lo son, digo yo, según qué se entienda por gran hombre.

Y ese es otro mérito del libro de Brockmann y Peñaranda. *Escape a los Andes* no es la biografía de un hombre. Mejor dicho, no es únicamente la biografía de una persona. Es el retrato de una época, de un país, Bolivia, en determinado momento de su historia, que no se explica sin la vida de los hombres y mujeres que participaron, para bien o para mal, en su construcción.

Sin dejar el rigor académico que implica todo trabajo histórico, sus autores han logrado combinar exitosamente el periodismo de investigación, igualmente riguroso y documentado, con el narrativo, apelando a sus mejores géneros: la crónica y la semblanza.

La crónica es un relato que busca recuperar la atmósfera y las emociones, los colores de un acontecimiento, para recrearlos en un texto. Es lo que he encontrado en las descripciones del libro. Los autores combinan la información con las imágenes y los elementos de ambiente, las referencias de “color”, los testimonios de los protagonistas, las anécdotas, los detalles de “interés humano” y sus propias observaciones y reflexiones.

Lo mismo podría decir de los perfiles de sus personajes, sus historias de vida, que se entrelazan con el relato en un gran mosaico, que nos permite reconstruir de manera viva ese pedazo de historia.

He sentido el padecimiento de los Anke, metidos en un búnker del gueto de Varsovia, con otros 25 judíos, mientras afuera se escuchaban las explosiones y los disparos de la represión nazi, y el horror que vivieron a su salida con las manos en alto, tras la

rendición de los heroicos militantes de la resistencia, para comprobar cómo las llamas de los incendios manchaban con colores rojizos y anaranjados el cielo de la primavera de Varsovia. Y el de los niños famélicos que recorrían llorando las calles en busca de sus padres, con los cientos de cadáveres, muchos carbonizados, yacentes sobre el pavimento.

He visto como en una película, gracias a la descripción de los autores, al muchacho que portaba una bicicleta, una máquina de escribir, un voluminoso libro y un pequeño morral con unas pocas mudas de ropa, a bordo del barco Orazio, en plena alta mar, un joven pasajero que no era otro que Werner Guttentag.

Y a Elly Wolfinger, una joven atractiva, de ojos profundos, labios carnosos, sedosa cabellera oscura y cuerpo proporcionado; y a Gretel, la cantante de arias, mujer llena de energía, sensual, dispuesta a vivir la vida al máximo, de ojos y cabello oscuros que le daban un aire de gitana, de mirada sexy y personalidad avasalladora, que se sacó la lotería en Oruro, entre otros migrantes que lograron salir del infierno para trasladarse a Bolivia.

Quienes conocimos el exilio sabemos de la angustia que sufre un perseguido en la búsqueda de un pasaporte o una visa que le salve del odio o la represión en su país o en el extranjero. Tal vez por eso y por los magistrales relatos, me ha conmovido profundamente la descripción de la felicidad con la que los judíos recibían la visa salvadora para viajar a Bolivia. Y por eso mismo valoro la acción de su salvador.

Jorge Luis Borges dijo alguna vez que “el tiempo es el mejor antologista, o tal vez el único”, y por extensión, el mejor historiador y el mejor biógrafo.

Bien podríamos decir que hoy, tres cuartos de siglo después, Brockmann y Peñaranda han logrado escribir una importante página de la historia boliviana, alejada de la leyenda y despojada de los prejuicios que la acompañaron durante décadas.

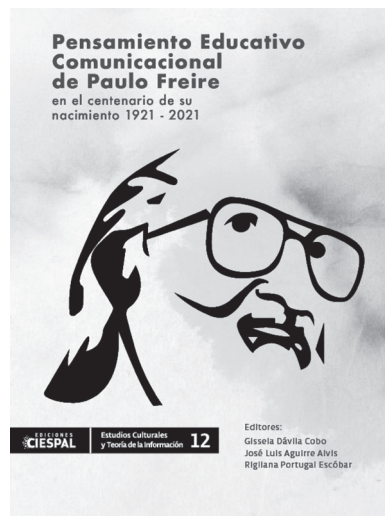
Y lo han hecho de manera magistral. Con el rigor del historiador y el talento del periodista.

Educación, comunicación y realidad en la obra de Paulo Freire

Pensamiento Educativo y Comunicacional de Paulo Freire en el centenario de su nacimiento 1921-2021

Gisela Dávila Cobo, José Luis Aguirre Alvis y Rigliana Portugal Escóbar (Eds.)

Ediciones CIESPAL, Quito, 2023



Adalid Contreras Baspineiro¹

Un libro entrañablemente freiriano

Comienzo señalando algunos elementos que llamaron mi atención de este extraordinario trabajo. Un primer elemento: este libro es en sí mismo freiriano, entrañablemente freiriano. ¿Por qué digo esto? Porque su propósito, su sentido, su contenido, su estructura de totalidad, sus escritos y la lectura que provoca, contienen tres aspectos fundamentales de la pedagogía de Freire: el sentimiento, la pasión y el razonamiento. Los tres aspectos, juntos y por separado, están presentes en la obra. Yo creo que don Paulo estaría feliz con lo que los autores lograron con este trabajo.

Es un libro que abarca diversas dimensiones de la obra de Freire, que no es una suma de libros, sino una totalidad. Si bien cada uno de sus libros habla de aspectos específicos y aporta elementos concretos que se enriquecen entre ellos, el libro que comento en esta oportunidad, siguiendo la dinámica de la obra de Freire, tiene la virtud de dividirse en distintas dimensiones donde cada una explica sus elementos y, juntas, dan una visión de totalidad. Las dimensiones que abarca son: la revitalización del pensamiento de Freire en su tiempo; la visión educacional de su obra; y Freire ahora, en los desafíos de la comunicación digital.

¹ Sociólogo y comunicólogo boliviano. Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). La Paz, Bolivia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6242-6107> - correo electrónico: adalid.contreras1@gmail.com

Un añadido académicamente sabroso, es el análisis sobre las afinidades del pensamiento de Freire con los pensamientos de Luis Ramiro Beltrán, de Armand Mattelart y también Juan Díaz Bordenave. Fruto de este encuentro de pensamientos afines, nos lleva a tener una poderosa combinación entre la humanización educativa y pedagógica de Freire, la democratización de la comunicación y de la sociedad propuesta por Beltrán y Díaz Bordenave y la socialización, es decir, el reconocimiento político de la comunicación y la educación, propuestos por Mattelart.

En su conjunto, este libro es, entonces, una propuesta integral, completa, sobre el pensamiento de Freire. Pero no sólo esto, es un libro que también vale la pena destacar por la calidad de los autores, reconocidos investigadores de la comunicología latinoamericana. Doce países están presentes en la obra, con la intervención de 22 autores que provienen del mundo académico y del mundo ligado a experiencias de educación y de comunicación popular. La legitimidad del libro gana rigor con la representatividad de los promotores de su elaboración y del proceso desarrollado para su construcción. Es saludable, enriquecedor el matrimonio entre el Servicio de Capacitación en Radio y TV para el Desarrollo (SECRAD), de la Universidad Católica Boliviana, la Asociación Boliviana de Investigación en Comunicación (ABOIC) y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL). Es una muestra de los resultados con excelencia que es posible alcanzar con acciones integradas en nuestro continente. El libro recoge artículos expuestos, debatidos, enriquecidos en eventos virtuales que encontraron luces de esperanza en el contexto de incertidumbre generado por la pandemia. Notarán los lectores que este espíritu está regado en los escritos de cada uno de los autores.

Freire vive...

Otro elemento destacado en el libro, es la recuperación de Paulo Freire en distintos tiempos: recupera a Freire en vida; demuestra que Freire vive; y muestra al Freire eterno, cuyo pensamiento seguirá viviendo, acompañando e iluminando las iniciativas de una educomunicación humanizadora, liberadora y democratizadora.

Un elemento que casi todos los autores destacan en sus escritos es un sentido de nostalgia por la obra de Freire, de rememoración de Paulo Freire. Debo comentar, en un paréntesis, que tuve el gran privilegio y la fortuna de conocer a don Paulo en un evento en Panamá, cuando —esto es para mí histórico—, con él y Eduardo Galeano nos escapamos a tomar un cafecito y hablar sobre la radio popular en América Latina. Entonces estaba yo trabajando en la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), la expresión más representativa de la educación y la comunicación popular en América Latina. Escucharlos a Galeano y a Freire hablar a la radio como una expresión emblemática de la educación y la comunicación popular, fue un aprendizaje que enriqueció mi mirada emergida de mi trabajo con paradigmáticas experiencias de radio popular regadas en el continente.

Galeano le puso el contexto y Paulo Freire tenía un conocimiento profundo de la radio popular en América Latina, conocía distintas experiencias, él había visitado radios populares en el Brasil y en varios países, conocía la naturaleza de las radios mineras de Bolivia. Pero además había reflexionado sobre la radio popular en América Latina. Me llamó la atención su conocimiento y su teorización, pero lo que más llamó mi atención, fue la pasión con la que contaba las experiencias y argumentaba sus reflexiones, igual que Galeano recorría desde las voces múltiples las venas abiertas del continente. Eso era Freire, eso es Freire: sentimiento, corazón, alma, pasión. Don Paulo era un apasionado, y apasionaba cuando hablaba de la educación y la comunicación popular. Y así tenemos que seguir hablando, no sólo con la palabra, también con el corazón, con los actos, con los gestos, con la vida, con un espíritu de militancia con la educación y la comunicación popular —como él insistía en conceptualizar— la educación y la comunicación popular como una unidad.

Educación y comunicación popular en realidades situadas

El libro *Pensamiento Educativo y Comunicacional de Paulo Freire en el centenario de su nacimiento 1921-2021* rememora de manera extraordinaria distintos elementos de la obra de Freire, en el campo de la educación, de la comunicación y también del análisis de la realidad, que en su obra están siempre articulados, correspondiéndose mutuamente. La realidad, el contexto, la vida, el devenir están presentes en el pensamiento y la obra de Freire.

Muestro algunos de los elementos que recogí de los escritos en el libro.

La *pedagogía como una práctica transformadora*. Es transformadora y liberadora o no es pedagogía: debe ser transformadora. Y aquí Freire introduce un concepto riquísimo, que es el de la *trascendencia*. La educación es trascender, no se puede reducir a memorizar cosas, a aprender de memoria distintos elementos técnicos y no razonar, no reflexionar. En la propuesta de Freire esto es central y el libro lo destaca: la pedagogía es práctica transformadora o no es nada.

Daniel Prieto dice *aprender a interaprender*, que es otro elemento vital en el pensamiento de Freire y que está recogido en este libro y que yo quería destacar. La comunicación como una relación de reciprocidad. Que se lo haya destacado en este libro es vital, porque en este tiempo, especialmente en este tiempo más que en otros, la comunicación es relacional. Definitivamente es y debe ser relacional; es un acto de reciprocidad.

Pero, además, destaca el libro otros dos elementos fundamentales también vitales en este tiempo, el de la *interconectividad* y el de la *intersubjetividad*. Es decir, trabajar por la transformación no significa tan solo concientizar, no es solamente hablar de cambio, de elementos estructurales. Freire insiste mucho en los elementos de la existencia, del día a día, de lo cotidiano junto con la reflexión sobre las estructuras, del contexto.

La intersubjetividad es también un diálogo, un interaprendizaje con nosotros mismos. Primero nosotros, cambiemos nosotros y cambiaremos también la sociedad, como un acto de solidaridad.

Y *la realidad* que no se trata de mirarla, sino de explicarla. En la visión crítica de Freire, que destaca el libro, es fundamental la *historicidad encarnada de la realidad*, la que se vive y la que se debería vivir. Freire da suficientes elementos. Un ejemplo, cuando uno de los autores dice que cuando visitó la Universidad Pública de El Alto (UPEA), después de una exposición sobre Freire, un profesor se le acerca y le dice: “Freire no nos ha entendido completamente, porque el paso de la conciencia mágica a la conciencia con praxis social no es tan cierto, nuestro pensamiento sigue siendo mágico también”. Entonces, cuando hablamos de Freire hay que hablar de transiciones, no de cosas concluidas ni separadas, sino cosas que se van construyendo permanentemente. Tengo la certeza de que si Freire hubiese vivido en una comunidad aymara o quechua, habría asumido que lo mágico también es importante, que lo espiritual y la subjetividad son parte de la conciencia. No es solamente la noción del cambio de estructuras, es con la gente adentro transformando la realidad, haciendo posible ese cambio de estructuras.

Un siguiente elemento de la obra de Freire rescatada en el libro es *el legado*, el Freire vivo, el Freire de ahora, aun después de varios años de su muerte, aquí está Freire, con su enfoque de la criticidad, y que tiene muchos elementos comunes, sin duda, con la escuela crítica de Frankfurt o la escuela crítica utópica latinoamericana, la Escuela Latinoamericana de Comunicación (ELACOM). Los latinoamericanos sentipensamos, decía Galeano, y le añadimos utopía a la criticidad. Aquí está Freire reclamándonos, demandándonos miradas críticas y construcciones críticas de pensamiento en estos tiempos. En correspondencia, la concientización y la participación, elementos fundamentales en la obra del Freire, están subrayadas y destacadas por todos los autores de este precioso libro.

Un otro elemento que se destaca, creo que con justa razón, es que no hay solamente un yo: *yo soy yo en cuanto somos nosotros*. Y Freire insiste mucho en esto, en el colectivo, en el nosotros, y que lo destaca en este libro. Esto es fundamental en este tiempo en el cual, en nuestro ordenador, la comunicación de nosotros prosumidores la hacemos individualmente y aislados en burbujas del resto de la sociedad; es importante que del pensamiento de Freire se recupere esta idea de nosotros, la noción de *comunidad*.

Los aportes de Freire son importantes y una obra es mucho más saludable cuando además de pensamiento, te señala caminos de cómo hacer realidad ese pensamiento compartido, el *diálogo deliberativo* y contestatario, la *pedagogía de la pregunta*. Ojalá pudiéramos aplicar siempre esta noción de Freire, este gran aporte, aprender preguntando el por qué y para qué de todas las cosas. Esto nos va a llevar a otros

elementos fundamentales de la obra de Freire: la *problematización*, y el trabajar con la palabra como la *palabra generadora*.

Freire eterno

El libro, sin embargo, no se detiene solamente en el Freire en vida y el Freire que vive actualmente, sino que también trabaja el Freire eterno, con distintos elementos, muy ricos, y pistas para seguir trabajando en estos y futuros tiempos con el pensamiento de Freire. Quiero destacar algunos.

El de la insistencia en la *unidad educador-educando*: ¿qué diría Freire de la presencia tan determinante de los *influencers* en estos tiempos? Hay un retorno a la comunicación de las épocas pasadas, que las mediaciones de Jesús Martín Barbero ya habían permitido superar, un retorno al mediacentrismo y un retorno al difusionismo, clara expresión de *influencer* o de influir. Seguramente que a Freire le daría un *patatús*, pero después diría: “bueno, pero no pues *influencers*, sino *confluencers*”, en la idea de comunidad, del trabajo compartido, de esta noción pedagógica de unidad entre educador y educando.

El *lenguaje*: fundamental en la obra de Freire. ¿Qué hacemos cuando *whatsappeamos* y ya no construimos frases completas, no construimos ideas, sino que cuanto más abreviado sea el texto, mejor?; ¿qué hacemos con ese lenguaje que nos proponía Freire y que decía que debemos trabajar significaciones, con signos y significados compartidos en realidades situadas, además de en realidades virtuales, qué hacemos? Freire habría tenido la capacidad de decirnos lo que deberíamos hacer, y sin duda que lo hace: hay que adaptar el lenguaje a los tiempos, pero sin resignarse. Freire era un revoltoso, era un contreras, en el sentido bueno de la palabra, contradecía el sentido de los tiempos y le daba otro sentido; sin duda que él hubiera encontrado elementos revolucionarios, liberadores y humanizadores en estos tiempos que estamos viviendo; pero no se trata solamente de acceso y presencia: participación es siempre entendernos y vamos a recuperar de Freire esto, que varios de los autores lo señalan en el libro.

Y dos elementos finales. *Reavivar la esperanza*: no hay pedagogía de la liberación sin esperanza. Y para ello recuperamos una palabra mágica que Freire la empleó siempre y que casi todos los autores destacan: amor, la *cultura del amor*; vamos a recuperar la confianza en este mundo polarizado, vamos a dialogar, a conversar, a ponernos de acuerdo.

Cierro este comentario recuperando un pasaje que uno de los compañeros de Brasil cuenta. Cuando el golpe de Estado a Dilma Rousseff, en una de las pancartas de quienes protestaban dice que se leía: “¡Basta de Paulo Freire!”, como cuestionando a los movimientos de defensa de la democracia, del cambio en Brasil. Don Paulo estaría feliz de esta pancarta, él estaría realizado, y yo pienso lo mismo, eso es lo que demuestra la

grandeza de la obra de un hombre que le aporta mucho a la humanidad, y la grandeza también de un libro que le da continuidad a este pensamiento.

Enhorabuena, felicidades a los organizadores del Coloquio y a los autores de este libro. Y una última recomendación: que este libro se ponga en papel, porque es distinto tenerlo en las manos para rayarlo, llenarse las manos de tinta y seguir caminando virtual y materialmente con Freire.



Lineamientos editoriales

MISIÓN

El *Journal de Comunicación Social* es la revista académica del Departamento de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (sede La Paz, Bolivia), que se publica dos veces al año. Su propósito es la difusión de conocimiento por medio de la publicación de artículos originales e inéditos que generen debate sobre fenómenos sociales desde una perspectiva comunicacional. Asimismo, publica reseñas y reflexiones vinculadas con esta área en particular y de las Ciencias Sociales en general. El *Journal de Comunicación Social* publica trabajos enmarcados en las áreas de sociología de la comunicación de masas, estudios culturales y comunicación, sociología política y opinión pública, y comunicación y desarrollo; sociología de la religión y comunicación; estudios transdisciplinarios y entradas a la comunicación desde un campo de conocimiento que entre en diálogo con la comunicación. Está dirigida a investigadores especializados y relieves contribuciones de que contemplen la participación de investigadores júnior, tanto de la Carrera de Comunicación Social como de otros espacios académicos e institucionales de otros puntos del país y de la región.

Tipos de artículos que publica el Journal de Comunicación Social

Los trabajos que publica el *Journal de Comunicación Social* pueden enmarcarse en las áreas descritas en el anterior apartado o en áreas que aborden temáticas relacionadas que vinculen la comunicación —enlazada a las Ciencias Sociales en general— con otros campos de conocimiento.

Las secciones que se publican son las siguientes:

Artículos de investigación

Reporta a detalle una investigación original e inédita (incluyendo estudios de caso). Como tal, debe describir el proceso de investigación con una introducción, revisión del estado del arte y marco teórico, descripción de los métodos empleados, resultados y un apartado interpretativo con discusión y conclusiones.

Ensayos y otras contribuciones

En esta sección, se publican avances de investigación, revisión de la literatura, artículos teóricos o metodológicos, entrevistas, ensayos, conferencias, que se plantean como contribuciones académicas al conocimiento de las problemáticas precisadas en los objetivos de esta convocatoria.

Documentos

En ocasiones, la revista publica documentos inéditos o editados que sean relevantes en relación con el campo temático de esta revista.

Reseñas

Son textos breves que aportan reflexiones y análisis novedosos, pertinentes y sustentados sobre alguna obra trascendente o de reciente publicación, enmarcada en las líneas de investigación de la revista.

INSTRUCCIONES PARA AUTORAS Y AUTORES

1. Presentación del manuscrito

Los artículos no deben encontrarse en procesos de evaluación en ningún otro medio de difusión. El autor cede los derechos de propiedad del artículo hasta que la revista lo publica. Los artículos deberán ser enviados en versión digital, siguiendo las siguientes normas:

2. Atribución apropiada de fuentes

La procedencia de todos los datos y afirmaciones del manuscrito debe ser correctamente identificada, de modo que el lector tenga absoluta claridad sobre qué información corresponde al autor del texto y qué información procede de alguna fuente específica. Por norma de redacción académica, el autor incluso debe reconocer el crédito del autor o autores en los que se basó para el planteamiento de su investigación. Falencias en la correcta atribución de fuentes pueden derivar en plagio.

El plagio es un delito penado por la legislación boliviana (Código Penal, art. 362). El *Journal de Comunicación Social* asume que el autor, al momento de remitir su manuscrito, implícitamente certifica que no está incurriendo en ninguna de estas prácticas o en alguna otra conducta que impida el reconocimiento adecuado del mérito ajeno. Sin embargo, luego del envío, cada manuscrito será filtrado por el sistema informático URKUND-OURIGINAL de verificación de originalidad y apropiada citación de fuentes, una herramienta destinada a detectar el plagio, independientemente del idioma en que esté escrito el texto.

Luego del envío del manuscrito, el cuerpo editorial le enviará al autor una declaratoria que será devuelta con su nombre y firma, como etapa previa a la evaluación por pares. Este documento sirve como garantía de que el manuscrito cumple con todos los requisitos de la revista, señalados tanto en este apartado, como en el punto 5 (Autores).

3. Aspectos formales

La extensión del manuscrito oscila entre seis mil y diez mil palabras, incluida la lista de referencias. Debe presentarse en Word MS, en páginas tamaño carta, con tipo de letra Times New Roman, a 12 puntos e interlineado sencillo.

4. Elementos del artículo

a) Título

Debe expresar de manera sencilla y clara la idea principal del artículo, es decir, el tema del que trata y las variables o teorías que se investigan en él. Es aconsejable que su extensión no exceda las 12 palabras. Eventualmente puede incluir un subtítulo complementario que también debe ser conciso. Debajo, debe aportar el mismo título traducido al inglés.

b) Nombre del autor y afiliación institucional

Debajo del título, el o los autores deben indicar sus nombres y apellidos e insertar un pie de página en el que incluyan los siguientes datos: cargo del autor (o los autores), nombre del

departamento, unidad o institución académica en la que trabaje el autor (o en cuyo marco institucional se hizo la investigación), ciudad y país, y su número de identificación o registro en ORCID. Por último, un correo electrónico de contacto. Todos estos elementos deben ir separados por un punto.

Si el autor o alguno de los autores no tuviera afiliación institucional, simplemente indicarán la ciudad y el país separados por comas en lugar del departamento y la universidad, con la precisión: investigador independiente. En caso de que el autor o autores hubieran cambiado de afiliación institucional desde la elaboración del artículo, debe incluirse el nombre del departamento o unidad donde trabaja actualmente.

El autor debe precisar en una nota, luego del apartado de referencias, que el artículo no representa conflicto de intereses con alguna institución o con la institución con la cual trabaja. Asimismo, debe precisar, si fuera necesario, si la organización para la que el autor trabaja desea expresar que el contenido del manuscrito no representa la posición de esa institución.

c) Resumen

Su extensión máxima debe ser de 120 palabras. Para un artículo de investigación empírica, el resumen debería expresar con claridad y corrección sintáctica el problema que se aborda (a qué problemática comunicacional y de las ciencias sociales se pretende contribuir, y qué vacío en el conocimiento se desea encarar), los participantes involucrados, la metodología que se siguió, los hallazgos obtenidos y las conclusiones. Para la elaboración de resúmenes de otros tipos de artículos, aconsejamos al autor guiarse por el manual de publicaciones de la APA (séptima edición). Debajo, debe aportar una apropiada traducción al inglés del resumen.

d) Palabras clave

Máximo seis, con su traducción apropiada al inglés.

e) Cuerpo del manuscrito

En el caso de un artículo de investigación empírica, el autor debe dividir el cuerpo de su manuscrito en los siguientes capítulos o apartados (para otro tipo de artículos, la estructura básica puede ser introducción, desarrollo y conclusiones):

Introducción

La introducción debería contener lo siguiente: el planteamiento del problema de investigación y la exposición de la relevancia que tiene y del contexto que lo rodea; una descripción mínima de investigaciones previas o de la literatura existente sobre el problema, de modo que el lector sepa dónde está situado el artículo dentro de la investigación en curso; una exposición de la hipótesis o de la pregunta de investigación. Un sumario de los hallazgos.

Marco teórico y estado del arte

Este apartado debe presentar una revisión de la literatura así como el paradigma, las teorías y los conceptos que fueron implementados para la recolección de datos y la argumentación, además debe explicarse la relación de estos recursos teóricos con el problema de investigación.

Metodología

En este apartado, debe presentarse de manera sucinta el proceso de recolección de datos, incluyendo el universo y tiempo de la investigación, las técnicas de implementación, los actores involucrados y una descripción del proceso de elección de los mismos (presentar el proceso de muestreo).

Resultados

Se deben presentar los datos más relevantes, obtenidos a partir de la investigación, en función a los propósitos planteados. (Si desea aportar tablas y gráficas, debe numerarlas por separado, titularlas informativamente y adjuntar los respaldos en Excel, si se trata de tablas o figuras estadísticas.)

Discusión

Presentación de las discusiones que plantearía el autor con las teorías implementadas, en función a los datos recolectados y las interpretaciones construidas. Aquí pueden añadirse los temas que quedan pendientes para investigaciones futuras y qué recomendaciones o abordajes propondría el autor.

Conclusiones

El análisis de los resultados dará lugar a su interpretación, a la emisión de juicios sobre ellos y a la identificación de sus consecuencias teóricas o prácticas. Las conclusiones se obtienen con base en esas inferencias. El autor también podrá presentar la discusión y las conclusiones en un solo apartado.

f) Referencias

Se debe titular como “Referencias” a la parte de su manuscrito donde están las referencias bibliográficas. Los cuatro principales elementos que debe incluir una referencia son: el apellido y la inicial del nombre del autor (quién), la fecha (cuándo), el título (qué) y la fuente (dónde). Estas referencias deben elaborarse acorde con el sistema de citación de la APA (séptima edición del Manual) o con base en el blog de la APA (<https://blog.apastyle.org>): en orden alfabético y con sangría francesa.

El autor debe revisar su texto para cerciorarse de que todos los autores que cita en el cuerpo del manuscrito están en su lista de referencias; ni más ni menos (incluso si se trata de un artículo teórico o un metaanálisis). En caso de que hubiera generado sus citas y referencias con alguna herramienta automática disponible o incorporada al procesador de textos, debe revisar la corrección de sus entradas y citaciones y convertir ambas a texto editable.

A continuación, se brindan ejemplos de referencias más frecuentes. Para publicaciones específicas, se sugiere remitirse al Manual APA (séptima edición).

Título de libro

Dyer, R. (1986). *Cine y homosexualidad*. Laertes.

Libro con dos autores

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trad.). Amorrortu. (Obra originalmente publicada en 1979)

Libro traducido

Lippmann, W. (2003). *La opinión pública* (B. Guinea, Trad.). Cuadernos de Langre (Obra originalmente publicada en 1922)

Capítulo de libro

Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre justicia social. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa: Vol. 3. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.

Reseña de un libro en una revista científica

Collado Alonso, R. (2023). Un tratamiento desde la raíz para el deterioro de la sociedad de la información y la comunicación. [Reseña de *Comunicación radical. Despatriarcalizar, decolonizar y ecologizar la cultura mediática* de S. Andrés y M. Chaparro]. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 1-2. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1930>

Torres-Mazuera, G. (septiembre-diciembre 2022). El derecho en movimiento. Once ensayos de sociología jurídica [Reseña de *El derecho en movimiento. Once ensayos de sociología jurídica* de Antonio Azuela]. *Estudios Sociológicos*, 40(120), 923-930. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40n120.2286>
Nota: en el caso de que la reseña no tenga título, transcribir el título del libro.

Artículo de revista científica con URL

Lavagnino, N. (2013). Cinco tesis en torno a las arquitecturas del lenguaje histórico: A cuarenta años de Metahistoria de Hayden White. *Signos Filosóficos*, 15(30), 119-149. <https://signosfilosoficos.izt.uam.mx/index.php/SF/article/view/517>

Artículo de revista científica con DOI

Saldivia Mansilla, C., Faúndez Reyes, B., Sotomayor Llanos, S., & Cea Leiva, F. (2017). Violencia íntima en parejas jóvenes del mismo sexo en Chile. *Última Década*, 25(46), 184-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S071822362017000100184>

Artículo de revista publicado en otro idioma

Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships [Construcción de identidad en Facebook: Empoderamiento digital en relaciones ancladas]. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1816-1836. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.012>

Página de Facebook

Página Siete. (s. f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperada el 18 de abril de 2023, de <https://www.facebook.com/paginasiete>

Publicación en redes sociales

Company Pomar, F. [@FelipeCompanyPo]. (16 de julio de 2022). *Desde su estreno el 16 de junio de 1978, Grease es la palabra. Ha sido un placer dedicarle este divertido* [Fotografía adjunta] [Tuit]. Twitter. <https://twitter.com/FelipeCompanyPo/>

status/1537530675707928576?s=20

Nota: en los casos de redes sociales, el texto del *post*, tuit u otro tipo de mensaje no excederá las 20 palabras.

Artículo de prensa

Monasterios, P. (8 de marzo de 2020). Entre nostalgia y nuevas aventuras, Mi Socio vuelve para “reunir” al país. *Página Siete*. <https://www.paginasiete.bo/cultura/2020/3/8/entre-nostalgia-nuevas-aventuras-mi-socio-vuelve-para-reunir-al-pais-248930.html>

Tesis

Neira Castillo, C. (2004). *El discurso religioso, un discurso simbólico* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/110115>

Publicación en una página web

Messenger, J., Vadkerti, Z., & Uherezky, A. (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/global/publications/WCMS_758007/lang-es/index.htm

Película

Loayza, A. (Director). (2022). *Utama* [Película]. Alma Films.

Video de YouTube

Educatina. (11 de octubre de 2012). *Giddens: La teoría de la estructuración - Sociología – Educatina* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=a0i57Rmyrvq>

Episodio de podcast

Aguirre, J. L. (Conductor). (8 de marzo de 2021). Entrevista “Dr. Luis Ramiro Beltrán Salmón” [Episodio de podcast]. En *Spotify*. SECRAD. <https://open.spotify.com/episode/44yAxFu7vcrXoKBoX7MAU?si=aWIHxNy0S823QdABtdOdIw>

Post de blog

Costa, J. (20 de febrero de 2008). 15 axiomas para los Dircom. *Público Meta*. http://publicometa.fullblog.com.ar/15_axiomas_para_los_dircom_por_joan_costa_01203492094.html

5. Sobre los autores

Los autores dan fe de la calidad académica de los manuscritos que remiten a la revista y del cumplimiento de los procedimientos éticos que prevengan casos de plagio (apartado 2) y autoplagio (apartado 7.3).

6. Conflicto de intereses

Se entiende por conflicto de intereses cualquier vínculo financiero, laboral, familiar o institucional, creencia política o religiosa, o afiliación académica del autor que pueda influir indebidamente en su manuscrito. En caso de que el autor considere que pueda haber un

conflicto de intereses, debe hacerlo notar en su artículo, en una nota ubicada después del apartado de referencias. Para cualquier consulta que el investigador tenga sobre este y otros temas, puede dirigirse a los responsables editoriales de la revista, mencionados al final de la convocatoria o consultar los lineamientos del Committee on Publication Ethics, COPE.

7. Criterios de selección

El *Journal de Comunicación Social* publica usualmente seis artículos, de los cuales al menos tres son resultados de investigación; publica también reseñas u otros que se agrupan en una sección aparte. Los manuscritos deben cumplir con las siguientes características:

7.1. Relevancia

Se considera relevante el artículo que:

- Contribuya al avance en el conocimiento del campo de estudio respectivo.
- Responda a problemáticas específicas del campo de la comunicación y/o de las Ciencias Sociales.
- Contribuya en la formación de recursos humanos al haberse originado en una investigación que incorpore a investigadores noveles o alumnos de la institución.

7.2. Pertinencia

La pertinencia está definida por el grado de relación que guarda el artículo con las líneas de investigación de la revista y de la carrera de Comunicación Social y con temas que estén enlazados con los objetivos de la presente convocatoria.

7.3. Originalidad

El manuscrito debe contener una reflexión teórica o desarrollar una investigación cuyos argumentos o propuestas de debate no se hayan hecho antes o, al menos, no se hayan formulado con el mismo enfoque.

El autor no debe remitir un manuscrito que él mismo publicó previamente en otro medio (autoplagio), salvo que lo haya publicado parcialmente o con diferente formato en un resumen, una cátedra o una tesis. En esos casos, el autor debería limitar al mínimo la extensión de eventuales transcripciones y si no se pudiera por alguna razón valedera, citar apropiadamente el fragmento textual.

7.4. Calidad del texto

El texto debe estar redactado de forma comprensible, con claridad, precisión y apego a las normas de ortografía y sintaxis del español.

7.5. Aporte

Se valorará la metodología (si fuera un artículo que parta de una investigación), la literatura de sustento y fundamentalmente el aporte de conocimiento novedoso y riguroso al debate académico en las áreas particulares en que trabaja la revista, presentadas al inicio de esta convocatoria.

8. Proceso de selección

Los artículos recibidos entrarán a un proceso de preselección, a partir de una revisión inicial que conduzca a su aprobación o reprobación en función de los criterios generales de esta convocatoria. Esta tarea estará a cargo de los editores de la revista, con el aval de su consejo editorial.

Los textos preseleccionados serán enviados a dos evaluadores externos, quienes son especialistas en las temáticas presentadas en cada manuscrito. Cada artículo se enviará con un código, que será el único elemento de identificación, junto al título del trabajo.

La evaluación de todos los manuscritos se realiza bajo la modalidad de “doble ciego”, con el objetivo de mantener la reserva tanto del autor, como del evaluador. Esto previene conflictos de intereses y garantiza una revisión imparcial de los manuscritos. A partir de la fecha de recepción del documento, los pares evaluadores tendrán dos semanas para completar la planilla de evaluación. Esta consiste en cuatro posibilidades:

- Aprobado: el autor recibirá una notificación con esta decisión y solo deberá esperar la publicación, además de eventuales consultas sobre aspectos formales de su manuscrito.
- Aprobado con ajustes menores, sin necesidad de una segunda revisión: los editores del *Journal de Comunicación Social* transmiten las recomendaciones al autor, para que pueda subsanarlas en el transcurso de una semana. Luego, los editores verifican que el artículo responda a todas las correcciones, para que el manuscrito sea incorporado a la revista.
- Aprobado con necesidad de reenvío y segunda revisión. En este caso, el autor será notificado y deberá hacer los cambios según las solicitudes de ajuste y corrección expresados, y enviarlos en el transcurso de dos semanas. El par evaluador tendrá dos semanas para enviar la planilla de evaluación.
- Rechazado. En caso de que la dictaminación sea negativa, en la planilla se brinda una breve justificación del rechazo del documento. El autor será notificado y podrá volver a postular su manuscrito (ajustado con base en las recomendaciones expuestas) para un siguiente número.

En el caso de que no haya consenso en la dictaminación, el artículo puede ser enviado a un tercer lector o, si se lo viera pertinente, el editor general de la revista determinará su publicación o no.

9. Lineamiento de ética y buenas prácticas

Es de especial interés para el *Journal de Comunicación Social* cuidar la calidad académica en cada número, por lo cual vela por los principios éticos de las contribuciones que se publican en la revista. Por este motivo, se cuida el anonimato en todas las fases de evaluación. También se valoran trabajos que contribuyan a la publicación conjunta de investigadores experimentados y jóvenes investigadores.

Los autores deben prestar especial atención a la protección de la identidad de las fuentes primarias de la investigación y a la gestión de la autorización de publicación de las fuentes.

Asimismo, deben responsabilizarse por el contenido del artículo presentado, respecto a la originalidad, la veracidad, el uso de fuentes y la coautoría.

La revista considera de especial importancia que las contribuciones sean escritas con un lenguaje inclusivo, libre de prejuicios por razones de edad, discapacidad, género, origen social, orientación sexual o religiosa, entre otros. En el caso de que se identificara sesgos discriminatorios o excluyentes en los contenidos o en la escritura, solicitará los ajustes que vea convenientes o rechazará el artículo.

Por último, el autor debe asumir la responsabilidad legal de lo afirmado.

10. Derechos de autor

La revista declara que respeta los derechos de los autores, apoyada en la Ley 1322 de Derecho de Autor en Bolivia. Por otro lado, declara que es de acceso libre, es decir, que no pretende ningún aprovechamiento económico de los derechos de autor patrimoniales de sus publicaciones. En este sentido, acepta que los y las autoras conservan todos los derechos de autor de su artículo. En el caso de que tengan interés en reproducir total o parcialmente su artículo en otros medios, luego de que se haya publicado su artículo en la revista, puede enviar una nota al Comité Editorial de la revista, para comunicarle esa decisión. Asimismo, el autor debe insertar una nota de pie de página en la cual precise que el artículo ha sido publicado originalmente en determinado número de la revista, explicitando los datos bibliográficos de la publicación, incluido el link de su publicación.

11. Acceso abierto

Journal de Comunicación Social es una revista de acceso abierto libre y gratuito. El contenido digital de cada artículo está disponible de manera gratuita en línea; por lo tanto, es posible la descarga de todos sus artículos publicados con mención de fuente. Como parte de su política de acceso abierto, la revista publica las contribuciones enviadas por los autores, bajo autorización expresa de estos autores, sin que medie una retribución económica.

12. Envíos

Journal de Comunicación Social es una publicación bianual que se publica en julio y diciembre de cada gestión. Se admitirán contribuciones durante todo el año; la fecha límite para la presentación de contribuciones para el número de julio será el 3 de marzo y para el número de diciembre, el 3 de agosto. Los artículos deben ser enviados al siguiente correo: journalcom.lpz@ucb.edu.bo

13. Contactos

Para mayor información, se puede consultar a:

Claudio Rossell Arce

crossell@ucb.edu.bo - Celular: (+591) 69770487

Editor general del *Journal de Comunicación Social*. Coordinador de Postgrado del Departamento de Comunicación Social. Coordinador del área de Comunicación Corporativa en el pregrado. Docente a tiempo completo.

Teléfono (+591-2) 2782222 (int. 2888).
Departamento de Comunicación Social
Universidad Católica Boliviana (La Paz)

14. Referencias sobre el tipo de contribuciones científicas y otros aspectos relacionados

Sobre tipos de artículos que publica el Journal de Comunicación Social

American Psychological Association. (2010). Manual de publicaciones de la American Psychological Association (3.a ed. en español de la 6.a ed. en inglés). El Manual Moderno.

American Psychological Association. (2020). Publication Manual of the American Psychological Association [Manual de publicaciones de la American Psychological Association] (7.a ed.). American Psychological Association.

Delgado, P. (s. f.) ¿Qué es un ensayo académico? Centro de lectura y escritura, Universidad Autónoma de Occidente. <https://tinyurl.com/yysxpflm>

Mayer, P. (2009). Guidelines for writing a review article [Pautas para escribir un artículo de revisión] [Folleto científico]. http://ueberfachliche-kompetenzen.ethz.ch/dopraedi/pdfs/Mayer/guidelines_review_article.pdf

Orum, A. M. (2001). Case Study: Logic [Estudio de caso: Lógica]. En N. Smelser & P.

Baltes (Eds.), International encyclopedia of the social & behavioral sciences [Enciclopedia internacional de las ciencias sociales y del comportamiento] <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00750-6>

Types of journal articles [Tipos de artículos de revista]. (s. f). <https://www.springer.com/gp/authorseditors/authorandreviewertutorials/writing-a-journal-manuscript/types-ofjournal-articles/10285504>

Sobre la presentación del manuscrito (atribución apropiada de fuentes y los elementos del artículo)

Howard, R. (1995). Plagiarism, authorships, and the academic death penalty [Plagio, autoría y pena de muerte académica]. *College English*, 57(7), 788-806.

What is plagiarism? [¿Qué es el plagio?]. (2017). <https://www.plagiarism.org/article/whatis-plagiarism>

Words we're watching: 'Patchwriting' [Palabras que estamos viendo: "Redacción de parches"]. (s. f.). <https://www.merriamwebster.com/words-at-play/words-were-watching-patchwriting>

American Psychological Association. (2010). Manual de publicaciones de la American Psychological Association (3.a ed. en español de la 6.a ed. en inglés). El Manual Moderno.

Sobre los autores (conflictos de intereses y originalidad)

Barbour, V. (2016). Discussion/guidance document on handling competing interests [Documento de debate/orientación sobre el manejo de intereses en competencia] [Folleto

del Committee on Publication Ethics, COPE, versión

1] https://publicationethics.org/files/u7140/Discussion_document_on_handling_competing_interests.pdf

Elsevier. (2017). Ethical guidelines for journal publication [Pautas éticas para la publicación de revistas] (Versión 2.0). https://www.elsevier.com/data/assets/pdf_file/0009/300888/Ethicalguidelines-for-journal-publication-V2.0-May-2017-Elsevier.pdf

Ferris, L., & Fletcher, R. (s. f.). WAME Editorial on Conflict of Interest; Conflict of Interest in Peer-Reviewed Medical Journals: The World Association of Medical Editors (WAME) Position on a Challenging Problem [Editorial WAME en conflicto de intereses; Conflicto de intereses en revistas médicas revisadas por pares: Posición de la Asociación Mundial de Editores Médicos (WAME) sobre un problema desafiante] <http://wame.org/wame-editorial-on-conflict-of-interest>

James, A., & Horton, R. (2003). The Lancet's policy on conflicts of interest [La política de The Lancet sobre conflictos de intereses]. *The Lancet*, 361(9351), 8-9. <https://doi.org/10.1016/S0140->

Elsevier. (2017). Ethical guidelines for journal publication [Pautas éticas para la publicación de revistas] (Versión 2.0). https://www.elsevier.com/data/assets/pdf_file/0009/300888/Ethicalguidelines-for-journal-publication-V2.0-May-2017-Elsevier.pdf

Departamento de Comunicación Social
Universidad Católica Boliviana "San Pablo" Sede La Paz
Calle 2 de Obrajes, La Paz, Bolivia
Correo: journalcom.lpz@ucb.edu.bo
Teléfono (+591-2) 2782222 (int. 2888)

JOURNAL *de*

Comunicación Social

Universidad Católica Boliviana "San Pablo"

Av. 14 de Septiembre, N.º 4807, Obrajes

Teléfono: (+591 2) 2782222

Fax: (+591 2) 2786707

Casilla N.º 4805

La Paz, Bolivia

E-mail: journalcom.lpz@ucb.edu.bo

Sitio web: lpz.ucb.edu.bo



UNIVERSIDAD
CATÓLICA
BOLIVIANA
LA PAZ

Departamento de
Comunicación Social