UCL
Université catholique de Louvain

Etnicidades en los procesos de categorización social e identificación de estudiantes universitarios en Cochabamba

en la coyuntura de la descolonización del Estado Plurinacional de Bolivia

Claudia Mónica Navarro Vásquez

Abril de 2015

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences politiques et sociales.

Composition du Jury:

Promotrices: Pr. Isabel Yépez, DVLP – UCL
Pr. Silvia Lucchini, FIAL – UCL

Présidente: Pr. Andreia Lemaître, DVLP – UCL

Membres:
Pr. Olivier Servais, LAAP - UCL
Pr. Sophie Charlier, DVLP – UCL
Pr. Eduardo Restrepo, Universidad Javeriana

Groupe de recherches interdisciplinaires sur l'Amérique latine
Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Université catholique de Louvain

RESUMEN

La presente investigación cualitativa y etnográfica pretende explicar el valor de la etnicidad en los procesos de identificación y categorización social por parte de estudiantes de pregrado de la universidad de Cochabamba y aportar a la comprensión de las identidades étnicas en contextos urbanos interculturales. Hemos identificado al menos dos criterios compuestos fuertes de estratificación que ratificando la vigencia de la colonialidad del poder y del saber articulan los siguientes atributos categoriales: la lectura social de ciertos rasgos del cuerpo, las percepciones sobre el capital económico, las huellas de los territorios sobre las personas, los factores sociolingüísticos y "la inteligencia". Hemos visto que los atributos categoriales valorizados a la hora de posicionar socialmente a las personas, no son los mismos para los llamados "jailones" y los "campeches". Si para los primeros cuentan prioritariamente el color de la piel clara y la tenencia de dinero, para posicionar a los segundos estos rasgos ya no son válidos y pasan a ser prioritarios el lugar de nacimiento, "inteligencia" y forma de hablar el castellano, higiene y modales. Además, la representación social de los primeros se hace de manera afirmativa positiva, es decir, se definen por lo que son, mientras los segundos son definidos por lo que no son. Finalmente, al margen de que las adaptaciones personales que todo sujeto social hace en función al contexto en el que se desempeña, su posicionamiento social no depende de la "máscara" que utilice, sino de la capacidad que tenga para hacer valorar en sus interacciones, determinadas dimensiones identitarias (o escalas de sujeto) y no otras. Asumir que no se trata de "máscaras" sino de dimensiones identitarias del mismo sujeto nos invita a reconocer que los sujetos no se reducen por metonimia a los rasgos por los que son inferiorizados, sino que tienen el poder o de resignificar esos rasgos o de hacer visibles otros rasgos, para ser "medidos" en función a ellos y no en función a aquellos que los estigmatizan.

Agradecimientos

Quiero fijar en este pequeño espacio mi inmenso agradecimiento a todas las personas e instituciones que me han dado la oportunidad y me han acompañado en la inmensa aventura que ha sido para mí realizar la formación doctoral y la investigación de la que resulta esta tesis. En primer lugar a mis dos hijos Camilo y Micaela, quienes han tenido que comprender todas mis ausencias. A Camilo, porque me obligó a explicar bien mis motivaciones y fines, cada vez que me preguntaba para qué estaba haciendo esta tesis. Espero que algún día él lea este documento y me dé una respuesta. A Micaela, porque sin darnos cuenta pasó la mitad de su vida en una amable y tolerante espera para poder recuperar mi disponibilidad incondicional. A mi mamá, Lourdes Vásquez y a mi papá, Carlos Navarro, a quienes nunca agradeceré suficientemente por su apoyo en todos los sentidos, a distancia y a mi lado; por la seguridad y el cariño incondicional que me han dado en todo este periodo. A mi esposo y compañero de vida, Gustavo Vargas, quien con su ayuda me ha permitido ser madre e investigadora al mismo tiempo y además ha compartido permanentemente su bibliografía y reflexiones conmigo.

Quiero también expresar mi agradecimiento y admiración a todos los estudiantes y docentes que compartieron conmigo sus historias, sus penas, sus esperanzas, su música y sus actividades; y de manera especial a los jóvenes que me apoyaron en el recojo de datos.

Agradezco también a los miembros de mi comité de acompañamiento, los doctores Olivier Servais y Sophie Charlier, por el tiempo que le han dedicado a mi proceso de aprendizaje y por sus consejos; y de manera especial mis dos promotoras, las doctoras Isabel Yépez y Silvia Lucchini, quienes me han dado ejemplos admirables de calidad humana, de búsqueda de soluciones, de rigurosidad en el trabajo y también de reconocimiento. A todos los miembros del Centro DVLP de la UCL por sus gentiles visitas a mi oficina para alentarme y escucharme; un sincero agradecimiento también por sus preguntas, comentarios y sugerencias que me han ayudado a avanzar. Un “grand merci” a Cécile Giraud por su agudeza en los comentarios y por su gentil revisión de los textos que he escrito en francés. A Red IBB, al grupo Abya Yala, a todos quienes con sus ideas me mostraron nuevas perspectivas.

Finalmente, agradezco también a Christian Duqué y por intermedio de él a la ADRI-UCL y a la comunidad francófona belga por haber hecho posible concretar esta experiencia.

Contenido

INTRODUCCIÓN..... 1

PARTE I. PROBLEMÁTICA Y HERRAMIENTAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN 3

Capítulo 1. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN 4

1.1. Identificaciones étnicas en la educación universitaria de pregrado..... 4

1.2. Identidades étnicas en la ciudad 7

1.2.1. La ciudad: aspectos demográficos e imaginarios sociales urbanos..... 8

1.2.2. Identidades en la ciudad..... 13

1.2.3. Identidades juveniles: culturas y organizaciones 23

1.2.4. Identidades en la educación superior..... 39

Conclusiones parciales..... 55

Capítulo 2. Etnicidad, raza, clase y mestizaje en los procesos de identificación 58

2.1. Del individuo centrado y unificado a la identificación como posicionamiento relacional..... 58

2.1.1. La identidad en las ciencias sociales 58

2.1.2. Identidad: de los determinismos holistas e individualistas al enfoque constructivista 60

2.1.3. La identidad como resultado de negociaciones situadas 68

2.1.4. Límites y desagregaciones del concepto de identidad 85

2.2. Etnicidad, raza y clase en las fronteras de la migración/circulación..... 91

2.2.1. Horizontes teóricos de la etnicidad una visión panorámica..... 93

2.2.2. La etnicidad como reflejo de articulaciones “sin garantías”..... 99

2.2.3. El modelo del construccionismo social de la etnicidad..... 103

2.3. Entre “raza” y etnicidad..... 126

2.3.1. La naturalización de las diferencias como base del estereotipo racializado... 129

2.3.2. El racismo como naturalización de la diferencia para la discriminación..... 135

Capítulo 3. La colonialidad y los jóvenes: entre la circulación migratoria, la movilidad social y la educación..... 155

3.1. Del naturalismo etnológico y nacional a la producción de la diferencia en espacios interconectados 155

3.2 Multilocalidad como estrategia de control de un máximo de pisos socioeconómicos y ecológicos 161

3.3. Movilidad social y educación: la educación como herramienta del bio-poder..... 165

3.4. El mestizaje polisemia entre cultura, biología y política..... 172

3.4.1. Panorama para pensar el mestizaje..... 172

3.4.2. "Mestizo": mucho más que racial o culturalmente mezclado 175

Capítulo 4. La investigación..... 190

1.1. Pregunta y objetivos de investigación 190

1.2. Los estudiantes de pregrado de la universidad de la ciudad de Cochabamba .. 192

1.3. Aspectos metodológicos en el campo de las identidades étnicas..... 194

1.4. Estrategias y técnicas de recojo y procesamiento de datos 196

1.5. Consideraciones éticas y epistemológicas..... 200

PARTE II. LA COYUNTURA: Bolivia y Cochabamba en tiempos de cambio..... 206

Capítulo 1. La coyuntura: el reconocimiento de la diversidad a los desafíos de la etnicidad en el Estado plurinacional..... 207

Capítulo 2. Cochabamba: del mestizaje ideal a la ruptura del espacio público..... 219

2.1. Cochabamba: del granero del país al modelo de ciudad intercultural en ruptura 219

2.1.1. El departamento de Cochabamba como "el granero de Bolivia"..... 219

2.1.2. Configuración del espacio urbano de la ciudad de Cochabamba 224

2.2. Perfil migratorio de Cochabamba 231

PARTE III. ¿Por qué "entramos indios y salimos profesionales"? La movilidad étnica, entre la inferiorización y el reposicionamiento estratégico 237

Capítulo 1. Educación superior universitaria en Bolivia y Cochabamba 238

1.1. Educación superior en Bolivia: "la inflación" de títulos académicos 238

1.2. La universidad de Cochabamba 240

Capítulo 2. Trayectorias migratorias: territorios y temporalidades en torno a la educación 244

2.1. Trayectorias migratorias individuales y familiares tras el sueño de estudiar en la universidad 244

2.2. Nuevas territorialidades y temporalidades 249

2.2.1. Territorialidades y cuando en la ciudad, poder tomar la palabra es “defenderse” 250

2.2.2. ¿Y dentro de 5 años?: temporalidades efímeras 255

Coclusiones parciales 256

Capítulo 3. Identificaciones en la universidad 257

3.1. Para situar los discursos identitarios 258

3.2. La universidad, un espacio para las identificaciones 263

3.2.1. “No me voy a olvidar de mi pueblo”: la reciprocidad hace posible estudiar “para ser alguien” 263

3.2.2. Estudiar para poder “ganar de sentado” 271

3.2.3. Estudiar en la universidad como un desenlace natural de la educación secundaria 273

3.2.4. La diversidad a flor de piel 276

3.3. “¡Aj! Ya estoy harta de indiecitos”: Relaciones que configuran identificaciones 278

3.3.1. Identificaciones relacionales 278

3.3.2. Identificaciones categoriales 279

a. La lectura social de ciertos rasgos del cuerpo para distinguirse 281

b. Percepciones del capital económico 288

c. Las huellas de los territorios sobre las personas 300

d. “Inclusive vienen desde provincias alejados,... compañeros que hablan sus propios idiomas”: factores sociolingüísticos 302

e. El hábito no hace al monje … pero sí a la cholita 305

f. “No tienen suficiente capacidad. Estamos en una institución académica": Rendimiento académico inteligencia y colonialidad del saber 316

3.4. Criterios empleados para organizar las diferencias 329
3.4.1. El criterio compuesto A: entre “jailones”/ “q’aras” y “campeches” 331
3.4.2. El criterio clasificatorio compuesto B: ser “pic” o no 335
3.4.3. Criterios clasificatorios simples 337
3.4.4. Criterios clasificatorios transitorios 338
3.5. Entre el “blanqueamiento” y la afirmación de la indianidad urbana 347
3.5.1. La segregación 349
3.5.2. Movilidad étnica o “blanqueamiento” en el marco de la colonialidad 351
3.5.3. La indianización urbana 356
3.6. Justicia cognitiva 367
Conclusiones parciales 373
Conclusiones 378
Bibliografía 382
Anexos

LISTA DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

Ac.	Académico
AGRO.	Carrera de Ciencias Agronómicas
Arq.	Arquitectura
BM	Banco Mundial
Bio. Far.	Bioquímica y Farmacia
Carr.	Carrera
CEP	Centro de Estudios de Población
CEPLAG	Centro de Planificación y Gestión
COMIBOL	Corporación Minera de Bolivia
Cont. Pub.	Contabilidad Pública
Coord.	Coordinador
Cs.	Ciencias
CS. EDUC.	Carrera de Ciencias de la Educación
Dir.	Director/a
Dgte.	Dirigente
Doc.	Docente
D. S.	Decreto Supremo
Eco.	Carrera de Ciencias Económicas
Ed.	Editor
Egr.	Egresado/a. Estudiante que ha terminado sus estudios, salvo por la modalidad de graduación.
Est(s).	Estudiante(s)
Exdir. Est.	Exdirigente estudiantil
FMI	Fondo Monetario Internacional

FSUTCC	Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba
FUNPROEIB Andes	Fundación para la educación en contextos de multilingüismo y pluriculturalidad
GF	Grupo focal
JIO	Juventudes Indígenas Originarias
Jur.	Jurídicas
Ibid.	Ibidem
Ing. Com.	Ingeniería Comercial
Med.	Medicina
MNR	Movimiento Nacionalista Revolucionario
No.	Número
PIB	Producto Interno Bruto
Plan.	Planificación
Pol.	Políticas
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos
Prope.	Propedéutico
Psico.	Psicología
Rep.	Representante
SEDUCA	Servicio Educativo Departamental
Sem.	Semestre
Tur.	Turismo
UTO	Universidad Técnica de Oruro

INTRODUCCIÓN

Una vez logrado el acceso de las poblaciones indígenas de Bolivia a la educación primaria y posteriormente secundaria, las organizaciones campesinas originarias indígenas del país han elaborado propuestas y gestionado una educación primaria que sea pertinente cultural y lingüísticamente. Pese a los avances previstos en la ley educativa para desarrollar una educación intracultural, intercultural, comunitaria, productiva y plurilingüe, este desafío no se acaba de cumplir en la educación primaria y tiene aún más limitaciones en la educación secundaria. Entre tanto, los jóvenes provenientes de áreas rurales, hijos o nietos de padres campesinos, indígenas y originarios, han ingresado masivamente a las universidades públicas del país. De hecho, a partir de principios de este siglo, gran parte del estudiantado de la universidad pública de Cochabamba proviene de sectores populares e indígenas originarios campesinos. El problema ya no es entonces el acceso de esta población a la educación superior; el problema, en términos de Don Walter Gutiérrez[1] es que "entramos indios y salimos profesionales".

En ese sentido, la presente tesis pretende explicar el valor que tienen la etnicidad en los procesos de categorización social y de identificación por parte de estudiantes de la universidad pública de la ciudad de Cochabamba, en el contexto de descolonización del Estado plurinacional de Bolivia. Para lograrlo, describiremos las estrategias de negociación de identidades de estudiantes de la universidad pública de la ciudad de Cochabamba y las analizaremos en la coyuntura del proceso de descolonización y construcción del Estado Plurinacional de Bolivia.

Se trata de una investigación cualitativa etnográfica, centrada en las relaciones al interior de la universidad elegida, lo que permite ver cómo éstas son constitutivas de procesos de

[1] Don Walter Gutiérrez es exdirigente del Consejo Educativo Aymara y Presidente de Comité de Coordinación Nacional de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia y exasambleísta constitucional. Actualmente es Director de la Unidad de Políticas de Educación Intra-Intercultural y Plurilingüe del Ministerio de Educación de Bolivia.

identificación y de representaciones sociales sobre las mismas. El trabajo de campo implicó estadías de diferente duración entre 2010 y 2013 totalizando 12 meses.

En la primera parte del documento presentamos el estado del arte de la investigación sobre áreas afines a nuestro tema y la construcción teórica y metodológica de la problemática del estudio.

En la segunda parte se desarrolla el marco referencial de la investigación organizada en dos capítulos cortos: el primero dirigido a la coyuntura de Bolivia y el segundo está destinado a caracterizar la ciudad de Cochabamba.

En esta parte se reflejan los hallazgos de campo, la reflexión y la teorización sustancial. Esta parte se organiza en los siguientes capítulos: el primero, en el que se presenta un panorama del acceso de la población indígena a la educación superior universitaria en Bolivia y Cochabamba; el segundo, en el que se presentan las trayectorias migratorias individuales y familiares vinculadas a la realización de estudios hasta llegar a la educación superior. En el tercer capítulo, se presentan los procesos de identificación relacionales y categoriales que se desarrollan cotidianamente en el campo social universitario y los criterios de diferenciación (complejos, simples y ambiguos) que movilizan los estudiantes en los procesos de negociación de las identidades étnicas. En el mismo, se presenta el análisis de la diversidad de situaciones que se dan en torno a estudiar en la universidad como herramienta para “blanquearse” o como una oportunidad para reafirmar una identidad étnica.

PARTE I. PROBLEMÁTICA Y HERRAMIENTAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este capítulo es el de evidenciar el proceso de construcción del nuestro estudio y explicar la necesidad y la pertinencia de la presente investigación en sus dimensiones social y teórica. En él desarrollamos las constataciones empíricas y resultado de investigaciones previas que nos llevaron a plantear la necesidad de conocer cómo se construyen y negocian las identidades étnicas[2] en la educación superior pública en Cochabamba, en el marco de la construcción del Estado plurinacional de Bolivia.

1.1. Identificaciones étnicas en la educación universitaria de pregrado

En el proceso actual de transformación del Estado boliviano, resulta importante aproximarse a la comprensión de éste vínculo entre Estado y la educación, particularmente en la universidad, en este caso, a través de los procesos de identidad que la universidad propicia. La educación pública es uno de los principales mecanismos de construcción y negociación de identidades afines al proyecto de Estado. Es más, para Boaventura de Sousa, la unidad entre universidad y proyecto nacional es tal, que sin proyecto nacional no existiría universidad pública.

> Se trataba de concebir proyectos nacionales de desarrollo o de modernización protagonizados por el Estado que buscaban crear o profundizar la coherencia y la cohesión del país como espacio económico, social y cultural; un territorio geopolíticamente bien definido […] dotado de un sistema político considerado adecuado para promover la lealtad de los ciudadanos con el Estado y la solidaridad entre los ciudadanos en tanto nacionales del misma país [sic]; una nación donde se busca vivir en paz, pero también en nombre del cual se puede morir [sic]. (Sousa, 2006a: 47)

[2] Es necesario señalar una distinción entre el tratamiento de la etnicidad en norteamérica y Europa y América Latina. Mientras que en los continentes del norte, la etnicidad se evoca en el marco de la distinción frente a los migrantes de diferentes nacionalidades y las políticas estatales frente a su asimilación y trato en tanto que minorías. A mayor etnicidad, menores condiciones ideales para el "vivir juntos". En cambio, en América Latina, la etnicidad se asocia más con la reivindicación de derechos por parte de las poblaciones autóctonas que fueron colonizadas pero siguen vigentes.

Según Lourdes Saavedra, “la universidad es el escenario donde se proyecta el encuentro y conflicto entre diferentes identidades culturales” (Saavedra *et al.,* 2005: 9). Una vez que se amplió el acceso a la educación primaria y secundaria por parte de las poblaciones indígenas, comenzó su ingreso progresivo a las universidades, principalmente públicas, diversificando la composición de su población estudiantil.

Entre 1992 y 1997, la tasa promedio anual de crecimiento de inscritos a la universidad fue de 2,7%; mientras entre 1999 y 2011 ésta se incrementó a 4% (entre 2010 y 2011, el crecimiento fue de 7,2%). Este crecimiento ha sido principalmente influenciado por facultades como Tecnología - que entre 1999 y 2004 duplicó la cantidad de estudiantes – la Facultad de Humanidades y la de Ciencias Jurídicas (Universidad de Cochabamba, 2012: 14-16). Las cifras son elocuentes, en los últimos 16 años, la cantidad de estudiantes de la universidad es más del doble. En 1995 la universidad contaba con 26.334 estudiantes frente a 65.539 estudiantes durante la gestión 2011.

> en las últimas décadas se masificó y diversificó la matrícula universitaria por la incorporación de sectores de clases medias bajas, el crecimiento de la población femenina y el ingreso de bachilleres que pertenecen a federaciones campesinas y organizaciones sociales. […] Los antecedentes mencionados nos conducen a pensar la [Universidad] a partir de un perfil institucional complejo donde conviven diferentes sujetos sociales. La masa estudiantil no sólo se ha incrementado de manera espectacular, sino también se ha diversificado (Saavedra *et al.,* 2005: 8).

Si bien la población universitaria ha cambiado, esto no ha supuesto grandes cambios académicos. Hace ya por lo menos dos décadas, el Ministerio de Educación de Bolivia primaria se ha esforzado por incorporar – a su manera y con sus limitaciones - aspectos de las lenguas y culturas indígenas originarias campesinas; no ha ocurrido lo mismo en la educación superior. En las universidades no se reconoce abiertamente la presencia de estudiantes de pueblos indígenas originarios campesinos y de otras formas de construir conocimientos y saberes en la sociedad. La universidad boliviana se ha caracterizado por su divorcio con la diversidad cultural de la sociedad a la que pertenece. Según José Luís Saavedra,

> la universidad boliviana, todavía se mantiene al margen de las problemáticas y de los potenciales políticos e intelectuales de los movimientos sociales, populares u originarios y continúa recurriendo al fácil recurso de la negación e invisibilización de los sujetos sociales, arguyendo, de manera falaz el problema lingüístico, es decir, la inexistencia de recursos intelectuales en los idiomas originales, fortaleciendo así la subalternización de los saberes indígenas (no occidentales).
> Problemas básicos como la exclusión, opresión, discriminación, marginación, racismo y colonialismo son sencillamente ignorados, cuando en realidad están instaurando, de manera determinante tanto, en términos teóricos como políticos e

> intelectuales, el proceso de (de)formación de los jóvenes universitarios (Saavedra *et al.,* 2005: 87, citando a Saavedra[3]).

Es justamente este contexto institucional adverso a las identidades indígenas originarias campesinas el que motivó nuestra investigación sobre las formas en las que los estudiantes negocian sus identidades en este nuevo territorio. En la fase exploratoria de la investigación, nos concentramos en reconocer los aspectos constitutivos de las identidades en relación en general. A partir del segundo trabajo de campo focalizamos nuestra reflexión sobre los aspectos étnicos de las identidades construidas en las interacciones cotidianas desde una perspectiva relacional entre los actores de la universidad: estudiantes, docentes y administrativos.

Evitar reconocer la etnicidad es una acción política, así como lo es invisibilizar la presencia de los indígenas originarios y campesinos en territorio urbano o en aquellos espacios tradicionalmente reservados para mestizos y blancos, como era la universidad. Al respecto, en un encuentro entre los Consejos Educativos de Pueblos Originarios y los representantes del Consejo Universitario, Florencio Alarcón[4] manifestó:

> No sé de qué se preocupan ustedes ahora por eso que llaman acceso a la universidad. Desde hace años que estamos en la universidad, pero ustedes no nos ven. Ese no es el asunto. El problema es que entramos indios y salimos blancos. Esa es la cuestión que debe ahora atender la universidad (Alarcón, 07-2010).

Esta afirmación resume el conflicto identitario que implica estudiar en la universidad. En el mismo sentido se manifestó en diversas ocasiones Don Walter Gutiérrez. Él ratificó la prioridad del tema identitario al señalar que en la actualidad lo que se requiere es que quienes egresan de las universidades sean primero indígenas (es decir, que piensen y actúen con los valores que sus familias les inculcaron) y luego profesionales. Lo ideal sería que los profesionales de origen "indígena" apliquen sus conocimientos a su trabajo en defensa de los derechos de sus pueblos. Con esta ratificación, Don Walter nos invita a cuestionar la supuesta asimilación silenciosa de los jóvenes campesinos indígenas y originarios al interior de la universidad; lo que nos lleva a preguntarnos ¿Cómo se viven las etnicidades en la universidad?

---

[3] Saavedra, José Luís. 2005. "La constituyencia indígena poscolonial, una aproximación a las políticas de la educación superior". En: *A las puertas de la Asamblea Constituyente. Reflexiones y propuestas*. Cuadernos de Análisis y Opinión..Cochabamba: Verbo Divino Ed.

[4] Comunicación personal durante la participación en seminario de educación. Nacido en la comunidad quechua de Raqaypampa. Florencio Alarcón fue dirigente, expresidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) y del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPO) y exdiputado nacional.

En la actualidad, existen críticas y proyectos aislados para lograr que la universidad pública responda efectivamente a la realidad identitaria y sociolingüística del país. En ese sentido, a nivel discursivo, la Universidad establece que a más de 180 años de

> vida republicana, Bolivia no ha subvertido sus estructuras de colonización. La casta [gobernante] no ha sido capaz de articular un estado coherente con las características de la población y más bien asumió un modelo de sociedad colonial. […] La educación forma parte de las estructuras coloniales del estado; por lo cual, en este tiempo histórico, es imprescindible reflexionar, debatir y promover procesos de cambio, ya que cambiar la educación implica cambiar la sociedad (Universidad de Cochabamba, 2008: 18).

Nuestra investigación visibiliza la presencia de la etnicidad en las relaciones entre estudiantes nacidos e las ciudades capitales y aquellos que provienen de pueblos desconcentrados o comunidades, durante su formación superior de pregrado, después de décadas de inequidad a las que han sido sometidos y en la coyuntura actual de la descolonización del país.

A continuación presentaremos un panorama de las investigaciones realizadas en áreas temáticas vinculadas al tema de nuestro interés. Como se verá, nuestra propuesta de investigación comparte elementos con los estudios revisados, como la población prioritariamente joven y el enfoque constructivista de las identidades, pero también tiene importantes diferencias, como son el enfoque teórico de la migración y la importancia del carácter relacional de la identidad.

1.2. Identidades étnicas en la ciudad

El estudio de los procesos de identificación étnica en la universidad se sitúa en la intersección entre los siguientes temas abordados en las investigaciones revisadas: sociología de las ciudades (estrechamente vinculados a la demografía, el urbanismo y las migraciones); identidades en la ciudad (en el marco de los estudios culturales y de la antropología urbana). Resultado de la revisión de las investigaciones realizadas en ciencias sociales en las últimas décadas se configura la temática de la juventud, sus culturas y sus formas de organización. Y finalmente, el tema de las identidades en el marco de la educación superior. A continuación presentamos una síntesis de las investigaciones, más representativas a las que se pudo acceder, para luego establecer caracterizar los estudios en términos de regiones, disciplinas, categorías y metodologías empleadas por los investigadores. Finalmente, se presenta un balance de la discusión en la cual se inserta nuestra investigación.

Los estudios seleccionados han sido realizados principalmente a partir de la década de los 90, época de la que data la emergencia de las etnicidades en América Latina, la aplicación

de paquetes de ajuste estructural en las economías, así como del boom demográfico en las ciudades. Al interior de cada acápite presentamos avances de estudios realizados en América Latina y, particularmente, en la región andina de Bolivia y Cochabamba. La repertoriación de estos estudios es un avance en el reconocimiento de los aportes de los investigadores bolivianos al conocimiento científico sobre el área temática, también nos permite reconocer los aprendizajes que estos estudios han propuesto y darle identidad a nuestro tema de investigación, es decir, establecer fronteras con los temas de otras investigaciones que no son la nuestra. Es necesario aclarar que gran parte de las investigaciones referidas al campo de nuestro interés ha sido realizada al mismo tiempo que la nuestra y sus resultados han sido publicados durante nuestro proceso de redacción.

1.2.1. La ciudad: aspectos demográficos e imaginarios sociales urbanos

En el contexto global, así como en el latinoamericano, la urbanización es un proceso creciente. Según el informe de Naciones Unidas (2011) sobre las perspectivas de la urbanización mundial, América Latina es la región más urbanizada del mundo, 82,8% de su población vive en ciudades. El crecimiento urbano latinoamericano entre 1950 y 1970 fue resultado de la combinación de la migración con el crecimiento vegetativo, gracias a mejores servicios de salud (Antequera, 2007: 9, citando a Ledo[5]). En los años 90, en contexto de crisis del Estado-nación las políticas de vivienda entraron también en crisis. Para Antequera, "se vivió un proceso de 'urbanización de la pobreza' que tuvo como protagonistas a los propios pobladores, transformados en constructores de las ciudades" (*Ibid*: 10, citando a Fernández[6]). No solamente gran parte de la población instalada en las periferias de estas ciudades no cuenta con una vivienda de calidad ni accede a los servicios y derechos sociales, sino que, dado que las ciudades no son capaces de generar empleos para las "masas migrantes a las ciudades en busca de mejores oportunidades" (*Ibid.*: 11). En la actualidad, la tendencia al alza del porcentaje de la población urbana en Latinoamérica, en los próximos años será la misma, aunque a ritmos más lentos (Naciones Unidas, 2011). Bolivia no está al margen de la tendencia de urbanización latinoamericana. En menos de 50 años, la proporción de habitantes de las zonas rurales y urbanas se ha invertido, pasando de 70% rural a 70% de habitantes en la zona urbana, en la actualidad.

---

[5] Ledo, Carmen. 2002. *Urbanisation and Poverty in the Cities of the National Economic Corridor in Bolivia. Case Study: Cochabamba.* Delf: Delf University Press. Pág. 39.

[6] Fernández, Raúl. 2002. "La agenda global y la gestión local del hábitat". En *Desarrollo local en áreas metropolitanas*. En Http://www.urbared.ungs.edu.ar. Págs.: 2-3.

Gustavo Rodríguez *et. al.* (2009) documenta la existencia de un amplio repertorio bibliográfico en todas las ciencias sociales respecto a las ciudades, que se intensificó a finales del siglo XX con el fin de la Guerra Fría y la reestructuración de la economía capitalista y la globalización. El historiador identifica las siguientes áreas de interés en las investigaciones realizadas en este ámbito temático: los impactos de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) en la fragmentación social que se vive en ciudades latinoamericanas, así como la importancia de los imaginarios urbanos en la constitución de símbolos de pertenencia; y finalmente, la nueva conflictualidad urbana que va más allá del reclamo por el acceso a servicios básicos y busca participar en el gobierno e imprimir en el espacio urbano sus territorialidades. En ese marco, Rodríguez destaca los siguientes trabajos.

Sobre la revolución tecnológica de fines del siglo XX, Castells, 1999 y 2000 afirma que

> el espacio de flujos de información contrapuesto al espacio de lugares (o espacios estáticos) conduce a un proceso de individualización y de redes que a su vez; promueven la pérdida del sentido de comunidad y solidaridad. En contraposición, la reintegración de la sociabilidad en las redes electrónicas conduce a la realidad de sociedades virtuales, es decir, movimientos sociales en el Internet, pero desterritorializados y despojados de sus identidades locales (Rodríguez *et al.,* 2009: 6)

Esto provocaría el atrincheramiento de las personas en torno a valores culturales y territorios, fragmentando a la sociedad en tribus y comunidades. Siguiendo la línea de Castells, Carlos de Mattos (2003)[7] afirma que la globalización también afecta a los procesos y espacios públicos en América Latina. “La ciudad resultante es una ciudad polarizada y segregada. Mattos afirma que la ciudad de la globalización es la ciudad del automóvil y de las NTIC que conforma una estructura urbana policéntrica de fronteras móviles" (*Ibid.*: 7).

En los años 90 surge el concepto de “imaginarios urbanos”. Armando Silva (1994 y 2004) hace una lectura de la ciudad desde la Semiótica, disciplina en la que se entienden lo escenarios urbanos

> como lugares de constitución de lo simbólico y sitios de puestas en escena de la ritualidad ciudadana, donde tiene lugar la producción y reproducción de una cultura en la que participan los grupos y los individuos en calidad de “actores”. De estos escenarios, emergen los símbolos de pertenencia que los ciudadanos construyen respecto a su ciudad como imaginarios de evocación de acontecimientos, personajes, mitos, memoria de lugares, olores y colores. (*Ibid.*: 7)

[7] De Mattos, Carlos. 2003. “Globalización y transformación metropolitana en el caso de Santiago”. En Federico Arenas, Rodrigo Hidalgo y Jean Louis Coll (Eds.). *Los nuevos modos de gestión de la metropolización*. Santiago, LOM Ediciones.

Ya en 1996, Rossana Reguillo proponía considerar la ciudad como un espacio pluridimensional que representa el escenario más importante en el que transcurre la vida contemporánea. La ciudad es un espacio con sus propias jerarquías de inclusión-exclusión, con sus concentraciones de poder sus luchas, sus avatares, la ciudad hace posible el intercambio y el contacto y, por ello, también incuba el conflicto y la contradicción (*Ibid.*: 7). Por su parte, Néstor García Canclini (1989 y 2007) aborda el tema desde las culturas híbridas que hoy se desintegran gracias a las innovaciones económicas, tecnológicas y socioculturales.

En términos de Luis Enrique López, las últimas décadas los indígenas han tomado las ciudades al extremo de que hay una proporción más alta de indígenas en ciudades que en comunidades rurales, es el caso de los mapuches en Chile. Esto ha cambiado para siempre el rostro de las urbes latinoamericanas. López, llama la atención sobre el hecho de que estas poblaciones se ubican en la periferia urbana reduciendo su visibilidad.

> A ello también contribuye que en muchos casos, para sobrevivir en territorio todavía ajeno, los migrantes adopten estrategias de mimetización y escondan su origen étnico cambiando su vestimenta, adoptando prácticas culturales mestizas e incluso intentado [sic] esconder su condición de hablantes de lenguas indígenas. Las prácticas culturales indígenas y el uso de la lengua ancestral se reducen, en el mejor de los casos, al ámbito del hogar (López, 2009: 232).

En ese sentido, varios investigadores optaron por concentrarse en la dimensión territorial de las migraciones. Es importante reconocer el aporte de estos estudios que retratan estrategias de apropiación objetiva y subjetiva de territorios recorridos durante la circulación migratoria, como un elemento de la construcción de sus identidades también.

> El sentido que el territorio podía tener para las comunidades rurales o indígenas se está modificando con las migraciones, y está dejando de entenderse como esa entidad de carácter totalizante que englobaba dentro de un espacio contiguo la generalidad de las pertenencias y de las relaciones sociales. (Camus, 2002a: 303 citando a Giménez, 1996)
>
> Los migrantes saltan de unas normas y marcos de relación social a otros, y más que otros inmigrantes campesinos, el indígena busca mantener cierto espacio social en la comunidad: los dos mundos no van a ser excluyentes para ellos e incorporan representaciones de uno y otro espacio. (Camus, 2002a: 295)

La nueva conflictualidad urbana no ha disuelto temas como las luchas urbanas por la tierra el techo y los servicios básicos y las reivindicaciones que Lefebvre denomina “el derecho a la ciudad” y que Calderón y Szmukler (2000), denominaron “la política de las calles” (*Ibid.*: 10),

> pero sí los ha envuelto en un manto de nuevas demandas, donde cuestiones como las identidades urbanas, la emergencia de clases, estratos y grupos que ya no sólo reclaman por los déficits de servicios básicos, sino también por su derecho a participar en el gobierno de la ciudad y por su derecho a imprimir en el espacio urbano territorialidades que inscriban sus imaginarios simbólicos y culturales, sus

> valores étnicos, sus compromisos con el pasado histórico, sus maneras de organizar espacialmente su economía y sus relaciones sociales; son cuestiones que caracterizan la problemática actual de las ciudades y configuran temas que todavía han sido muy poco trabajados por los cientistas sociales de nuestro medio (*Idem*)

En el proceso vertiginoso de urbanización que vive Bolivia, las ciudades - principalmente del eje central compuesto por La Paz - El Alto, Cochabamba y Santa Cruz - viven un crecimiento acelerado y caótico, resultado del traslado ocasional o definitivo de personas y la multilocalidad urbana y rural. Así,

> las ciudades en Bolivia tienen una dinámica social y económica marcada por la estrecha y estructural relación entre las comunidades rurales, los nuevos espacios de colonización como el Chapare y los Yungas y los asentamientos urbanos y, en particular, los asentamientos periurbanos. (Antequera y Cielo, 2011: 8)

En Bolivia, las primeras investigaciones que tienen por objeto la ciudad, se referían a la pobreza, la participación de la mujer y la cultura urbana. Es el caso del estudio de Xavier Albó "¿Khitipxtansa? ¿Quiénes somos?" (1979). Según López y su equipo (2006), en los años 80 la investigación se hizo más reflexiva, ya que se sistematizan las investigaciones realizadas hasta la fecha y surgen iniciativas de análisis sociocultural.

> La antropología urbana, la sociología, la psicología y otras disciplinas han orientado con cierto grado de exclusividad sus esfuerzos de investigación hacia grupos sociales completamente ajenos a los grupos de élite, de modo que las temáticas de la mujer, los niños de la calle, las migraciones, etc., fueron objeto de numerosos estudios (*Ibid.*: 12-13).

Otro elemento que va a dar un impulso al interés por la investigación de las ciudades es el impacto de las leyes de Participación Popular[8] y de Descentralización Municipal[9], que van a revolucionar la administración de los municipios rurales y urbanos mediante el incremento de atribuciones y competencias, así como de recursos a ser administrados por las alcaldías, con la participación de la población.

Yépez, Ledo y Mazadro destacan el hecho de que en el marco del proceso de urbanización de Bolivia, Cochabamba resalta "por la acelerada expansión de su mancha urbana, la ausencia de planificación y los alarmantes niveles de inequidad y pobreza" (Yépez *et al.*, 2012). Este panorama ha generado una serie de investigaciones socio-demográficas en Cochabamba, principalmente por el Centro de Planificación y Gestión

[8] Honorable Congreso Nacional. 20-04-1994. Ley No. 1551. Ley de la participación popular. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

[9] Honorable Congreso Nacional. Ley No. 1654. Ley de descentralización administrativa. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

(CEPLAG) (Ver Ledo de 2002 a 2010[10]), el Centro de Estudios de Población (CEP) y otros, principalmente desde una orientación demográfica, de acceso a servicios y de desarrollo económico, desde una perspectiva.

Saliendo del ámbito demográfico, entre 2005 y 2011, el Centro de Documentación e Información Bolivia (CEDIB), en Cochabamba, publicó 7 números de "Villalibre, Cuadernos de Estudios sociales urbanos", como espacio de reflexión sobre las problemáticas urbanas desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales. En el mismo sentido, en 2007, el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) estableció como tema prioritario de investigación: "Proceso de integración sociocultural y económica en las ciudades capitales de Bolivia" que posibilitó la realización de investigaciones sociales sobre las ciudades[11].

Las investigaciones revisadas hasta aquí ponen en evidencia los efectos del proceso de urbanización de las sociedades latinoamericanas y sus consecuencias en la diferenciación en la construcción social y territorial. En el siguiente acápite presentamos el estado del arte

---

[10] Ver Carmen Ledo: 2002. "Urbanisation and Poverty in the Cities of the National Economic Corridor in Bolivia. Case Study: Cochabamba", Delft University Press (DUP), PO Box 98, 2600 MG Delft, The Netherlands. 2003. La Distribución espacial de la población en Bolivia. La Paz: FNUAP y CODEPO. 2004. Condiciones de vida y Pobreza en la comuna sudeste de la ciudad de Cochabamba. La Paz: IFFI, UNIFEM. 2005. Pobreza, Vulnerabilidad y exclusión social en Bolivia. La Paz: EDOBOL. 2006. Salud y hábitat en asentamientos populares de Cochabamba. La Paz: CEDEA-IDRC. 2007. Tendencias poblacionales en función de la presencia de niños, niñas y adolescentes en las ciudades secundarias y los principales centros poblados en los municipios seleccionados por Plan Internacional Inc. Bolivia. La Paz: Plan Internacional Inc. Bolivia. 2009. "¿Y dónde están los albañiles? La migración, sus efectos en las familias y el sector de la construcción" (Cochabamba)". Cochabamba: PIEB, Defensor del Pueblo, Pastoral Social de la Movilidad Humana. 2010a. Estudio sobre los patrones de migración interna e internacional en Bolivia, documento elaborado en el marco del Proyecto Nº BOL/56188 - Informe sobre Desarrollo Humano en Bolivia. La Paz: PNUD.

2010b. La migración en Bolivia, elaborado en el marco del proyecto "Estado Actual y Perspectivas de las Políticas de Migración en el MERCOSUR" Montevideo: UNESCO, FLACSO Uruguay.

[11] Entre las investigaciones realizadas en Cochabamba se encuentra: "Nudos suburbanos. Tejido sociocultural local, capital social y proceso de integración. Exclusión social en el Distrito 5 de la ciudad de Cochabamba" (2009). En ésta, Mejía y su equipo presentan la historia de ese distrito, como paradigmática de los demás distritos populares de la periferia que crecieron gracias a la llegada de inmigrantes de Cochabamba y de otros departamentos del país[11]. Analizando los mecanismos de participación ciudadana y las instancias que lo posibilitan, los autores concluyen que la participación vecinal encuentra obstáculos que se derivan en la fragmentación social, la apatía política, una fuerte estratificación social y la discriminación. Resultado de esto, la participación se concentra en políticos urbanos de clases altas excluyendo a los sectores minoritarios. En cuanto a los elementos culturales en el Distrito 5, los autores concluyen que en la medida en que los pobladores se apropien de su destino social, político y cultural, su cultura florecerá, ya que las intervenciones de la Alcaldía o de las élites intelectuales reproducen el paternalismo.

de las investigaciones sobre las identidades en las ciudades multiculturales en América Latina, Bolivia y particularmente, en Cochabamba.

1.2.2. Identidades en la ciudad

Los estudios urbanos reseñados arriba se vinculan claramente con aspectos culturales y se concentran en las identidades en las ciudades como contextos, no solamente multiculturales por la diversidad de orígenes que abrigan en su interior, sino también interculturales de facto por el contacto entre estas diversidades. A continuación presentamos estudios realizados en contextos de Sudamérica sobre las identidades en las ciudades multiculturales. Una constante en estas investigaciones es la existencia de múltiples referencias y pertenencias sociales que participan en la construcción de las identidades. Una perspectiva histórica se muestra también fundamental para lograr una comprensión apropiada de la construcción de las situaciones actuales.

La migración interna del área rural a la urbana es una circunstancia que da las bases materiales y culturales para la recreación étnica, pero también para la producción de otras identidades. Los estudios sobre las migraciones y la antropología urbana van a interesarse por las estrategias identitarias que las poblaciones migrantes de áreas rurales asumen en las ciudades. Presentaremos – principalmente de la mano de Manuela Camus (2002a) - un panorama de las principales corrientes en las investigaciones realizadas en las ciudades de América Latina hasta principios de los años 2000. Enseguida, nos centraremos en el contexto de migración ligado a los desafíos que ésta implica para las identidades de quienes circulan entre territorios. Como se verá, las dimensiones de género y la etnicidad tendrán un espacio privilegiado en las investigaciones ligadas a la educación.

A pesar de los esfuerzos de modernización y occidentalización, en los años noventa las identidades étnicas permanecían vigentes en gran parte del subcontinente sudamericano. En este periodo se vivió el

> brote de múltiples identidades sociales y locales reclamando reconocimiento y participación social y política. Los gobiernos nacionales hacen esfuerzos defensivos para reasentar su soberanía, al mismo tiempo que se abren a la penetración y hay una afirmación de la diferencia con 'las políticas de identidad' (Camus, 2002a: 40).

En la actualidad, los pueblos indígenas y negros han logrado organizarse y hacer escuchar sus propuestas con logros especialmente en materia jurídica de los derechos educativos y culturales. Las organizaciones han reasumido su cohesión identitaria para insertarse en el diálogo y responder a la lógica de la modernización y cuestionan el carácter uniforme y homogéneo del Estado-nación. En sus propuestas se ve que "su preocupación va más allá

de necesidades insatisfechas o incluso sólo del reconocimiento de los derechos indígenas para más bien incidir sobre la búsqueda del *buen vivir"* (López, 2009: 234), es el caso de Guatemala, Ecuador y Bolivia. Otra característica es que los líderes indígenas latinoamericanos están conectados entre sí y establecen estructuras organizativas internacionales y globales[12].

En América Latina se vive una resignificación del sentido de etnicidad y de la identidad de indígena. Según Gros (1998[13], citado por Camus 2002a), se están generando fronteras más abiertas y flexibles, "mientras el Estado y otras fuerzas exógenas desarrollan un nuevo papel mediador y legitimador de estas identidades recreadas y politizadas" (*Ibid.*: 41). Históricamente las fronteras han sido muy rígidas y ser indio ha estado asociado a ser pobre. Camus identifica tres corrientes en las que la etnicidad recobra fuerza analítica dando importancia a la dimensión política cada una a su manera: el multiculturalismo y la ciudadanía cultural, las culturas híbridas y la etnicidad en el marco de la economía política. *El multiculturalismo y la ciudadanía cultural.* El multiculturalismo nace en los años 60, en Estados Unidos y Europa, en un contexto de amplia migración y bajo una voluntad política de radical asimilación. En oposición a la negación de la diferencia étnica del nacionalismo moderno, para el multiculturalismo cada grupo se define por su cultura y la cohesión social no depende de la homogeneidad, por lo que la diferencia cultural no significa la fragmentación. "Los distintos grupos socioculturales pueden desarrollarse autónomamente en una relación de convivencia" (*Ibid.*: 42).

Esta corriente tiene mucha relación con los interaccionistas y la etnicidad política. No obstante, se le critica por no problematizar la convivencia entre universos simbólicos distintos, folklorizando la cultura. Comaroff[14] se refiere al multiculturalismo como un "heteronacionalismo" que "pretende acomodar la diversidad cultural dentro de una

---

[12] Entre algunos de estos movimientos y organizaciones se encuentran: La Unión de Comunidades Aymaras, UNCA (http://unca.galeon.com/), La Vía Campesina: Movimiento campesino internacional (http://viacampesina.org/es/), el Consejo Indígena de Centro América (www.consejoindigenacica.org). La Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (www.minkandina.org). La Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (www.coica.org). E incluso: el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas del Sistema de Naciones Unidas (www.un.org/esa/socdev/unpfii/index.html), el parlamento andino (http://www.parlatino.org/es/enlaces/parlamentos-regionales/parlamento-indigena.html) y el Fondo Indígena (http://www.fondoindigena.org/drupal/es/).

[13] Gros, Christian. 1998. "Ser diferente por (para) ser moderno, o las paradojas de la identidad. Algunas reflexionessobre laconstrucción delafrontera étnica en AméricaLatina".(borrador).

[14] Comaroff, John. 1996. "Ethnicity, Nationalism and the Politics ofDifference in an Ageof Revolution". En *The Politics of Difference. Ethnic Premises in a World of Power.* E. Wilmsen y P. McAllister (Eds.). The University of Chicago Press, EUA.

sociedad civil compuesta por ciudadanos autónomos iguales e indiferenciados ante la ley" (*Ibid.*: 43). Pero, ¿cómo articular el pluralismo cultural con el poder político? Esta corriente, según Favre, se asemeja al indianismo latinoamericano, aquí "la aculturación se vuelve etnocidio, la diferencia entre indios y no indios se hace absoluta, y la cultura indígena y la occidental, si antes el indigenismo las miraba como complementarias, ahora se entienden como incompatibles" (Camus 2002a: 43, citando a Favre, 1998[15]: 141). El Estado se vuelca en una política de gestión étnica funcional y afianza a los indios que, de elementos constitutivos y fundamento de la nación, pasan a una condición de minorías étnicas" (*Ibid.*: 43). Este discurso también es apoyado por instancias internacionales y "su esquivo acompañante" es la interculturalidad.

La segunda corriente es la *ciudadanía cultural* que es la versión más radical de multiculturalismo desde una perspectiva étnica y de acción política. Esta corriente denuncia el acceso a diferentes grados de ciudadanía según los grados de color de la piel "aspira a que etnicidades u otras identidades sociales diversas –latinos o gays, por ejemplo- interaccionen como ciudadanos iguales en una sociedad global" (*Ibid.*: 42), en el marco de un proyecto de convivencia multicultural. Busca la reinscripción de las recientemente visibilizadas identidades socio-raciales internas, en el ordenamiento de la sociedad.

> Los académicos de esta corriente analizan la renegociación desde debajo de una ciudadanía dada por hecha y definida desde arriba, y apuestan por el concepto de ciudadanía cultural como una herramienta etnográfica que permite discernir las formas culturales específicas que están por debajo de las voces de grupos organizados por género, etnia, raza, generación (Rosaldo, 1997, citado por Camus, 2002a: 42).

No obstante, esto no implica la existencia de condiciones de justicia económica. Esta corriente rechaza hablar en términos de conflicto o de desigualdad social. Es por eso que se le critica su carácter voluntarista y el hecho de que no hace mucho énfasis en el contexto estructural e histórico.

La tercera corriente parte del concepto de *culturas híbridas* que fue desarrollado por García Canclini en 1989 y constituye un aporte latinoamericano al debate de la superación de la modernidad con énfasis en la cultura. Su trabajo es considerado pionero porque reubica

> el estudio de las culturas populares a distancia tanto del culturalismo antropológico y su idealizada autonomía como de los instrumentalismos populistas, haciendo

[15] Favre, Henri. 1998 [1996]. *El indigenismo*. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 141.

> con ello pensables la interacción de las culturas populares con las sociedades nacionales y la inserción de lo popular en lo masivo trasnacional. (Martín-Barbero, 1991: 1)

Para Martín-Barbero, el concepto de García Canclini contribuye a pensar la diferencia desde el debate sobre la modernidad, no como una forma de escapar de los "atrasos" y las contradicciones de la situación latinoamericana sino, como una ocasión y un modo de acceso a las cuestiones más radicales y las crisis propias de esta región. El hibridismo cultural es el marco teórico que ha servido de base para la realización de la gran mayoría de las investigaciones en este dominio en América Latina.

Otra corriente se preocupa por comprender a los sectores subalternos en el marco de la economía política, profundizaremos sobre esta corriente en el marco teórico. Nos extenderemos de manera especial en el trabajo de Manuela Camus "Ser indígena en la ciudad de Guatemala" por considerarlo paradigmático en términos teóricos y metodológicos. Esta investigación se realizó en Guatemala, país con el que Bolivia es comparable en términos sociodemográficos. El trabajo etnográfico de Camus se centra en el comportamiento de la etnicidad en la ciudad de Guatemala, a través de lo que supone ser identificado e identificarse como 'indígena'. El "ser" implica la capacidad de vivir en sociedad de manera observable, en espacios concretos y accesibles analíticamente. Camus se pregunta cómo las personas "viven el hecho cultural de hacer sociedad combinando diferentes niveles de referencias y pertenencias sociales" (*Ibid.*: 15, 17). En su trabajo, la investigadora reconoce que en Guatemala se ha dado una especie de naturalización de la diferenciación entre "indios" y "ladinos", la misma que se asocia a una distribución geográfica según la cual los "indios" no tendrían un lugar en la ciudad.

> El indio ha pasado de ser un elemento incongruente para la modernización a ser consustancial para la globalización. Del avance del desarrollismo, que debía suponer la asimilación definitiva de esta expresión social asociada a formas coloniales premodernas, ahora nos enfrentamos al discurso de la articulación de la heterogeneidad cultural que abre paso a la aceptación de la composición diversa de las sociedades contemporáneas y, supone, a la participación social y política de estos grupos inferiorizados (*Ibid.*: 15).

Camus cuestiona la interpretación oficial y aceptada de que los indígenas inmigrantes en las ciudades se asimilaban culturalmente y desde su identidad, con el "ladino". La autora hace énfasis en que este proceso cuestiona las fronteras étnicas entre la ciudad y las comunidades, cuando afirma que

> la presencia de indígenas en la ciudad forma parte de un proceso de territorialización múltiple de espacios de composición étnica mixta que se interconectan entre sí y con los territorios entendidos como propiamente étnicos […]. Es una respuesta a la búsqueda de recursos, y esta salida de los indígenas de los espacios asignados cuestiona los límites de las fronteras étnicas circunscritas a la comunidad rural. Con ello están imprimiendo otros sentidos al

> proyecto de ser indio. […] [L]a ciudad de Guatemala ha formado parte del conocimiento y la experiencia de los indígenas históricamente, y la reterritorialización de esta capital por ellos se puede entender como una reinscripción de un terreno 'propio'. (*Ibid.*: 287)

La autora afirma que los indígenas han desbordado, con su movilidad, hacia los espacios que tradicionalmente les eran negados y que, al mismo tiempo, se han dado transformaciones de la identidad étnica. Con la inserción del indígena en el mundo urbano,

> [s]e modifica la construcción social y cultural del indio como ese ser primitivo anclado a su tierra y su comunidad. Los indígenas urbanos en Guatemala son vistos como indígenas 'contaminados', 'igualados', 'lamidos' o 'cambiados', y no son atendidos todavía por el discurso político maya o incluso por el oficial nacional, que no gustan de medias tintas. Son personajes incómodos como lo fueron las castas en la colonia, ese producto social indeseable, impredecible y fuera del ordenamiento de las repúblicas de indios y de españoles (*Ibid.*: 16).

Por su parte, Carlos de la Torre en su "El racismo en Ecuador: experiencias de los indios de clase media" (1996) estudia las experiencias microsociológicas o interpersonales de discriminación racial en la vida cotidiana y particularmente en el ámbito de la educación, con el fin de comprender qué significa ser un indígena de clase media en Ecuador (de la Torre, 1996: 16).

La categoría central de su trabajo: "indios de clase media" sintetiza dos atributos importantes en esta discusión, el de raza y el de clase. De la Torre parte del reconocimiento de que genéticamente las razas no existen; sin embargo, trabaja sobre este concepto en la medida en que tiene implicaciones sociales reales en la vida de las personas (*Ibid.*: 19-20). Y reconoce, con Balibar[16], que hoy se hace un racismo sin razas, basado más en las diferencias culturales que en herencias biológicas.

De la Torre hace notar que, en los hechos, para varios investigadores el concepto de etnicidad reemplaza al de raza. En varios estudios realizados en América Latina sobre la etnicidad india se encuentra

> un esencialismo en el que los rasgos culturales o tradicionales constituyen la 'esencia' de ser indio y funcionan como coordenadas cartesianas con las que el grado de 'indianidad' de un grupo puede ser determinado por los científicos sociales (Les Field, 1994:238[17], citado por de la Torre*,* 1996.:20).

---

[16] Balibar, Etienne. 2005. « La construction du racisme ». En *Actuel Marx* 2005/2. No. 38. Págs. 11-28. Paris: Presses Universitaires de France.

[17] Les Field W.1994. "Who are the Indians? Reconceptualizing Indigenous Identity, Resistance, and the Role of Social Science in Latin America". En *Latin American Research Review***.** Vol. 29(3).

> Por lo tanto, "la cultura" no escapa al esencialismo de la noción de raza, pues se argumenta que ésta determina las cosmovisiones y los comportamientos sociales. […] La visión de etnicidad (basada en el esencialismo cultural) es tan cercana a la noción de raza (basada en los esencialismos biológicos y/o culturales) que se les puede utilizar recíprocamente (*Ibid.*: 21).

De la Torre señala que para la comprensión de la estructura social y de la identidad de los actores sociales, es central comprender el racismo presente en las ideologías, sentimientos y prácticas sociales de dominación capitalista. La discusión propuesta por el autor es pertinente en la medida en que plantea la distinción entre prejuicios y racismo, estableciendo que los prejuicios son actitudes negativas y hostiles que se sienten hacia un grupo racial, étnico o social. Pero, si bien "tanto los blancos como los no blancos pueden tener prejuicios, en sociedades postcoloniales, sólo los blancos tienen el poder para imponer un sistema basado en la dominación y en la subyugación racial" (*Ibid.*: 17). Entre sus principales hallazgos, el autor señala que resultado de la herencia colonial, en Ecuador

> se han construido mecanismos de dominación racial en los que la blancura es un capital simbólico que determina, en gran parte, las oportunidades de los actores sociales. Pero […] debido a que lo indio se lo define de manera imprecisa que abarca las prácticas culturales y las características físicas, para la mayoría de blanco-mestizos es muy difícil estar seguros de cuán blancos son. Los sectores dominantes, por lo tanto, viven en una constante guerra consigo mismos. Cada vez que recrean las prácticas coloniales en sus interacciones cotidianas con los indígenas se odian a sí mismos (Ibid.: 97).

En ese sentido, miembros de la clase dominante ven al indio como un

> "Otro" que, debido a su esencia cultural, jamás podrá integrarse a la etnicidad y a la norma cultural de "todos" los ecuatorianos, esto es al mestizaje. Para volverse parte de la nación ecuatoriana, el indio debe dejar de existir culturalmente como tal. Debe asimilarse y dejar de lado su cultura que supuestamente lo mantiene al margen de la sociedad. (*Ibid*: 21)

De la Torre documenta varias experiencias en las que al ser estigmatizados, algunos indios aceptan los cánones dominantes y tratan de escapar de su origen a través del mestizaje (*Ibid.*: 97). Sin embargo, reconoce que el hecho de que "pese a los obstáculos estructurales y de la vida cotidiana haya surgido una clase media indígena es un indicador de la tenacidad de este grupo social que ha logrado sobrevivir a los vejámenes y frustraciones" (*Ibid.*: 55).

Finalmente, de la Torre afirma que estos procesos son fluidos y junto a los mecanismos racistas institucionales y a la brutalidad de la discriminación de antaño, identifica dos hechos opuestos: por un lado, la recreación de identidades que valoran a lo indio (*Ibid.*: 97). Y por otro, a los "*Indian Lovers*" como una nueva forma de racismo desarrollada principalmente en espacios universitarios, que consiste en

> sobrevalorar todo lo indio. […] La manifestación más común del nuevo racismo es la de quienes sienten repugnancia de lo indio pero, en lugar del insulto y la violencia, recurren al trato frío y en sus roces no aceptan la igualdad y la

> humanidad de los indios dirigiéndose a estos como seres especiales de los cuales deben guardar distancia (*Ibid.*: 56).

Aún sobre el tema de las identidades de migrantes indígenas en la ciudad, Marta Romer (2005) se interesa por "Los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México". La autora señala que las investigaciones sobre las primeras generaciones de migrantes se preguntan sobre: los efectos de la separación del territorio sobre la cultura étnica de los migrantes en el marco de su inserción en medio urbano y la inserción laboral en nuevas actividades y las maneras de recrear formas culturales propias. El trabajo de Romer es de particular interés para el nuestro porque propone una tipología de identidades étnicas a partir de la exploración sobre vínculos entre identidades indígenas, la ciudad y el nivel de educación. Un elemento central de su aproximación, a diferencia de nuestra investigación, es el énfasis que hace la autora en el carácter individual de la elección de la identidad en función a los planes personales. Factores externos como la discriminación no se presentan como centrales, pero sí reconoce un valor central a la formación académica. Así, Romer identifica tres tipos de situaciones de autoidentificación étnica: *Primero*. Identidad étnica natural + identidad nacional. En estos casos, las personas se identifican como miembros de una comunidad étnica y como mexicanas.

> Las razones por las que acepta la identidad étnica indígena son que es una identidad en relación con sus padres y su familia, son sus raíces, su sangre, su comunidad. Es una identidad ligada al lugar de nacimiento o estancia prolongada, generalmente en la niñez. Para algunos se trata de una identidad objetiva predeterminada sin cargas emocionales, son indígenas porque sus padres lo son. Para otros en cambio es una identidad aceptada en conflicto, por problemas de adaptación por conflictos familiares. Finalmente, ésta también constituye una identidad negativa se niega la identidad que causa conflicto. Se "dio una fuerte desvalorización de lo étnico debido a las condiciones de vida sumamente precarias e interacciones negativas con familiares más cercado (padres, hermanos), además de las experiencias de discriminación vividas" (Romer, 2005: 59).

Segundo. La identidad étnica reconocida como secundaria parcial en diferentes grados (Mexicano + un poco indígena). Se trata de personas que si bien no niegan poseer la identidad étnica de sus padres, precisan que no tienen mucho de esa identidad. *Tercero*. Identidad étnica rechazada o negada. Es el caso de quienes reconocen sus orígenes étnicos pero no se sienten parte de esa colectividad, sino que se consideran mexicanos. Según los hallazgos de Romer, dos factores son centrales para la pérdida de la identidad indígena en una minoría de sus entrevistados: la no pertenencia a una comunidad residencial y la educación en instituciones educativas nacionales.

> El proceso de socialización de los hijos mediante las instituciones educativas nacionales lleva a una asimilación completa con la consecuente pérdida de la identidad indígena. […] un elevado nivel de escolaridad permite lograr una ubicación satisfactoria en el medio social (*Ibid.*: 62-63).

Entre los factores identificados por Romer como los más influyentes están: las experiencias de prejuicios y discriminación vividas u observadas; el fenotipo indígena que cuando es más marcado, favorece el mantenimiento de la identidad étnica y cuando no es muy marcado, permite pasar desapercibido y optar por la identidad nacional mexicana; el nivel de educación: el peso de esta categoría se define en asociación con otros factores como el tipo de relaciones familiares y con el grado de exposición a prejuicios y discriminación vividos. Normalmente se considera que un alto nivel de escolaridad de los migrantes favorece el abandono de la identidad étnica indígena, sin embargo, en la investigación de Romer, éste no ha sido determinante.

En el contexto boliviano, autoras como Silvia Rivera, Rossana Barragán, Roxana Soruco y Alison Spedding, junto a Xavier Albó, Andrew Canessa, Félix Patzi y Álvaro García Linera, entre otros, han hecho importantes aportes al desarrollo del conocimiento académico y el debate sobre las identidades en Bolivia desde diferentes perspectivas y disciplinas. Sus contibuciones serán retomadas en el siguiente capítulo, donde presentamos las bases teóricas que orientarán nuestro análisis.

Considerando que, en Bolivia, gran parte de los conflictos que antes se expresaban en términos de clase, participación política y autonomía frente al Estado comenzaron a expresarse en términos de raza y discriminación, en 2009, el PIEB lanzó la convocatoria "Racismo, discriminación y relaciones socioculturales en Bolivia". Las temáticas priorizadas en este marco fueron: racismo en las instituciones, elites y racismos y emergencia indígena, imaginarios sociales y "etnización" de la vida política. Dos de las investigaciones realizadas en este marco se refieren a problemáticas urbanas. La primera, "*Qamiris* aymaras. Desplazamiento e inclusión de elites andinas en la ciduad de Oruro" de Jorge Llanque y Edgar Villca (2011) presenta una retrospectiva de la conformación de los denominados *qamiris* y cómo ellos han enfrentado estructuras tradicionales de exclusión/inclusión, rechazos y discriminación. Llanque afirma que en Oruro pervive una visión eurocéntrica del desarrollo, la movilidad y el ascenso social. Los *qamiris* quieren que sus hijos estudien en colegios privados como el Alemán, como una forma de escalar socialmente (Soruco, 2012: 16). Para ellos es "muy determinante […] la necesidad de reconocimiento social, tanto en su zona de origen como también en la ciudad" (*Ibid.*: 16). La forma de hacerlo es comprando una casa en la zona central o sud de la ciudad de Oruro (el eje del poder) y ahí viven procesos de discriminación y exclusión.

> Sin embargo, los *qamiris* aymaras orureños han contentado con ser reconocidos por la sociedad mayor, sino que al contrario, han creado estructuras paralelas y han desarrollado prácticas propias, como las fiestas de la zona sur de Oruro. Este proceso les permite no quedar asimilados en una visión occidental sino dialogar con ella. (*Idem.*)

Los *qamiris* han coexistido con otros grupos, la influencia occidental llegó con la iglesia y el discurso colonial que generó un proceso de transformación del pensamiento de los aymaras. Hay elementos de la lógica aymara y otros de la mestización cultural.

> El proceso de ascenso social en los *qamiris* se da desde sus propias propias prácticas y valores culturales, pero también reconocen que la única forma de poder transformar la sociedad es llegando a niveles superiores de poder. Y manejar el poder es algo nuevo para estos grupos sociales. (*Idem.*)

En cuanto a las tendencias actuales de acumulación económica y su vínculo con la cultura afirma que, "economía y cultura están fuertemente interrelacionadas en este proceso de acumulación, al que no sé si llamar 'economía popular', 'economías *qamiris'* o, como dice Silvia Rivera *ch'ixi"* (*Ibid.*: 17). La base del fortalecimiento económico de los *qamiris* son las redes sociales familiares, fuera del capitalismo individual.[18]

El estudio de Llanque y Villca es uno de los pocos en esta área, para Oruro. En el contexto de Cochabamba, hasta la fecha prácticamente no existen investigaciones sobre la construcción del espacio urbano. Justamente, en un estado del arte de la investigación en general en ciencias sociales para Cochabamba, Ramírez y Sánchez señalan que

> sobresalen como desafíos de investigación *estudios antropológicos de grupos vulnerables urbanos* (el tema, por ejemplo, de los procesos de etnogénesis que se dan entre migrantes andinos hacia el Chapare o el de los cambios culturales que se dan entre los migrantes que llegan a la ciudad han sido poco estudiados) y *análisis de las elites y las clases medias en las ciudades* (el manejo que hacen de su capital social, las estrategias y las cosmovisiones que manejan) (Ramírez y Sánchez, 2005: 81).

Sí se han desarrollado análisis de la ciudad desde la perspectiva histórica y socioeconómica. Ver, por ejemplo, Solares, 1990 y 2003 y Rodríguez y Solares, 1990.

En la investigación titulada "Vivir divididos. Fragmentación urbana y segmentación social en Cochabamba"**,** Gustavo Rodríguez, Humberto Solares, María Zabala y Evelyn Gonzáles (2009) analizan la construcción y reconstrucción del espacio público en la ciudad de Cochabamba entre 1985 y 2006. El estudio ilustra el proceso de segmentación del espacio urbano y la sociedad, respondiendo a la pregunta: ¿Por qué las opciones de uso de la ciudad de los jóvenes (de 17 a 24 años) de clase media/alta[19] impulsan las tendencias

---

[18] La segunda investigación resultado de esta convocatoria del PIEB es la que más se vincula con la nuestra y titula: "*Y tú, ¿de qué raza eres? La construcción social de lo racial desde una visión de las y los univeritarios de la ciudad de La Paz*" de Maya Benavides y Mariana Serrano (2011). Los resultados de esta investigación serán puestos en contraste en el capítulo destinado al análisis de nuestros datos.

[19] Las entrevistas y observaciones se realizaron con jóvenes de centros de educación privados y con prestigio como los colegios Tiquipaya, Froebel y San Agustín y las universidades Privada

declinantes del espacio público visto como espacio de ciudadanía diversa y tolerante en búsqueda de organizar su convivencia con sus iguales? (Rodríguez *et al.,* 2009:10).

Desde una perspectiva histórica y estructural, los investigadores observaron los

> cambios del espacio público, definido como "un síntoma de la salud del tejido social". Como se demuestra, en la sociedad cochabambina […] ha sabido mantener abiertos ciertos canales de comunicación y espacios de convivencia entre sectores de clase y origen diversos. Ayudaron a ello las interdependencias económicas, pero también la persistencia de elementos de memoria histórica e identidad cultural con capacidad de conexión. Los polos de poder que se desarrollaron en la ciudad, uno popular en el Sur y otro elitista en el Norte, construyeron sus propias identidades y formas de relacionarse con la esfera pública, pero se encontraban en espacios abiertos como La Cancha, materializando un sentido común. (*Ibid.*: 290)

Los autores afirman que en el espacio público se ven las verdaderas dimensiones e intenciones del discurso de tolerancia de unos y otros, la verdadera naturaleza de los ritos cívicos, religiosos y culturales que incluyen a unos y excluyen a otros (*Ibid.*:298). El espacio público es el

> escenario donde se despliegan clases sociales cargadas de discursos modernizantes y aspiraciones hegemónicas que escenifican rituales y aires de distinción, en contraposición con estratos populares que concurren en estos mismo espacios con sus propias identidades, bagajes y prácticas culturales. (*Ibid.*: 299)

Los jóvenes de clase media/alta como actores urbanos construyen territorialidades y al hacerlo

> dinamizan nuevas formas de espacialidad, nuevos lenguajes y nuevos estilos de vida urbana, reproduciendo los estándares de vida del mundo global, incluidas adhesiones locales a prácticas, gustos y vivencias que las NTIC les proporcionan. (*Ibid.*: 11)

El equipo de investigadores concluye que el proceso de transformación histórica del espacio público lleva a la población de Cochabamba a "Vivir divididos", y que no es la fragmentación urbana la que debilita la calidad del espacio público, sino la ruptura y la segmentación de los imaginarios culturales (*Ibid.*: vii).

> La representación de las clases sociales en el espacio público es la proyección en el plano material de correlaciones de fuerza previamente existentes en el plano

---

y Católica, así como en los distritos 1 que incluye los barrios de Alto Aranjuez: El Mirador, Alto Queru Queru y Mesadilla) y 12 (Sarco, Cala Cala, Queru Queru y Tupuraya) o en urbanizaciones cerradas que se hallan fuera de ambos distritos.

> ideológico, cultural, económica y social; correlación que determinan en el ámbito de lo urbano los comportamientos de unos y otros. (*Ibid.*: 300)

Llegado este punto, la investigación de Gustavo Rodríguez y su equipo nos sirve de transición entre el campo de estudios sobre las identidaddes en la construcción social del espacio público urbano y las identidades juveniles.

1.2.3. Identidades juveniles: culturas y organizaciones

El tema de las identidades de los jóvenes es central en Bolivia, considerando que el país

> tiene una población mayoritariamente joven, que los jóvenes de barrios periurbanos son en su mayoría parte de grupos de riesgo socioeconómico que se han posicionado como actores centrales de dinámicas sociales que han generado cambios económicos, políticos y culturales sustanciales, locales y en el continente; sino, también, porque la configuración de las identidades juveniles tiene significativas repercusiones, en el proyecto de refundación del país (Quintanilla, 2009: 11).

Dado el vacío de investigación social sobre la problemática de los jóvenes en Bolivia[20], a principios de la década de 2000, el PIEB privilegió esta temática en su convocatoria a proyectos de investigación de 2003. En ese marco, 5 subtemas fueron esbozados: jóvenes y su problemática económico-laboral, culturas juveniles, culturas y políticas ciudadanas, socialización en el mundo de los y las jóvenes, jóvenes y religiosidad (Vargas *et al.,* 2006: 7, citando a Sandóval)[21]. La categoría de "joven" está en cuestión tanto a nivel académico

---

[20] Entre los escasos estudios sobre esta temática se encuentran: Méndez y Pérez (2007), quienes dan cuenta de investigaciones realizadas sobre la juventud en la década de los 90, entre ellas se encuentra la de Verónica Auza, con su "Participación sociopolítica de la juventud popular en la democracia de los noventa". En ella se describen las inclinaciones y simpatías políticas de jóvenes de entre 18 y 24 años. La autora firma una suerte de pasividad por parte de los jóvenes que no participan en política pero piensan en el cambio y la transformación de la sociedad. Del mismo modo, se encuentran las investigaciones cuantitativas de José Baldivia (*) quien presenta un diagnóstico de la juventud para todo el país, en lo que se refiere a la demografía, el trabajo, educación salud y comportamientos reproductivos, sin considerar aspectos sociales, culturales, ideológicos y organizativos (Méndez y Pérez, 2007: 8). (*) Baldivia, José. 1997a. *Diagnóstico de la juventud boliviana*. La Paz: Edobol; 1997b. *Diagnóstico complementario sobre la juventud boliviana.* La Paz: Edobol. Ver también: Cajías, Huáscar J. "Estigma e identidad. Una aproximación a la cuestión juvenil. Última Década" [en línea] 1999, (Mayo): [Consultado el 05-09-2014] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501008> ISSN 0717-4691

[21] Las investigaciones publicadas por el PIEB como resultado de este concurso fueron: "La noche es joven. Territorios juveniles en el centro paceño" de Alejandro Barrientos, Maya Benavides y Mariana Serrano; "La profesión es todo, la profesión es nada. Los jóvenes benianos con relación al valor de su profesión e inserción laboral" de Cynthia Vargas, Ana Karin y Jesús Edgley; "Mentisan, Paracetamol o wira wira? Jóvenes, salud e interculturalidad en los barrios mineros de Potosí" de Ingrid Tapia, Ricardo Rouder y Teodora Cruz; "Jóvenes.com. Internet en los barrios populares de Cochabamba" de Orlando Arratia, Patricia Uberhuaga y Mariela García; "Líderes indígenas. Jóvenes aymaras en cargos de responsabilidad comunitaria" de Máximo Quisbert, Florencia Callisaya y Pedro Velasco; y "De

como social. La síntesis de las investigaciones exploratorias que presentamos a continuación, nos permite constatar que los investigadores pueden también contribuir o reforzar la constitución o la constitución de categorías sociales. En este caso, los procesos investigados son pensados a partir de la categoría "joven", asumiendo y afirmando así su existencia empírica. A partir de esta asunción, dotados de marcos teóricos específicos y de las metodologías que consideran pertinentes, los investigadores elaboran descripciones e interpretaciones desde diferentes perspectivas y sobre diferentes temáticas en torno a las identidades juveniles. Pocos investigadores cuestionan teóricamente esta categoría. A continuación reseñamos los estudios más pertinentes para nuestro tema.

Un primer conjunto de investigaciones se cuestiona sobre los consumos culturales de los jóvenes urbanos populares. Las conclusiones tienden a afirmar el impacto en las representaciones de los jóvenes del nuevo acceso y los diversos usos de los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías de comunicación. Los jóvenes vivirían una paradoja entre los imaginarios glamorosos a los que estos medios hacen referencia y su vida cotidiana "objetiva", que se caracteriza por varias limitaciones simbólicas y materiales. Al mismo tiempo, los investigadores denuncian el limitado uso de estas tecnologías con fines educativos.

En su estudio titulado *"¡Sin permiso! Imaginarios y realidades de los jóvenes orureños"*, Ángela Lara, Javier Villca y Néstor García (2009) asumen a los jóvenes como sujetos activos de producción y reproducción de imaginarios que funcionan sobre la base de representaciones mentales de realidades materiales o concepciones. En este estudio, los jóvenes son presentados como "sin memoria histórica", como personas que se limitan a vivir el presente de su realidad imaginada. Resultado de la carencia de espacios públicos y actividades adecuadas para jóvenes, éstos se exponen a riesgos, se apropian temporalmente de lugares y acceden a bebidas alcohólicas, la prostitución encubierta y el robo (Lara *et al.,* 2009: 95). Otro tema que atraviesa el informe de investigación es el de la afirmación de la juventud con relación a los adultos "viejos" y las limitaciones que tienen las relaciones intergeneracionales, la falta de escucha y diálogo y el hecho de que tienen que pedir permiso para todo. Los autores ponen en evidencia los desencuentros entre la situación socioeconómica de jóvenes y sus imaginarios.

> Las y los jóvenes tienen una forma especial de vivir su cotidianidad, a la cual denominarán "realidades imaginarias". Éstas son un producto de su realidad cotidiana contrapuesta con sus imaginarios sociales y con no tener permiso para nada. Las realidades de jóvenes son bombardeadas por una serie de generadores o reproductores ideales: las esbeltas siluetas de los modelos reinas de belleza o de los galanes del cine y de la televisión, por un lado, pero también por la propia

---

servidumbre a mujeres con derechos. Representaciones sociales de la trabajadora del hogar asalariada en Sucre" de Katrina Peñaranda, Ximena Flores y Álvaro Arandia.

> ciudad con sus elementos socioculturales: la *ch'alla*[22], el nombramiento de padrinos, el viernes de soltero. Por último, influyen las familias con toda la carga identitaria que llevan consigo. Éstos y muchos más son los elementos que alimentan la formación de los imaginarios. (*Ibid.*: 95)

En el ámbito del análisis de los consumos culturales por parte de los jóvenes, encontramos el estudio de Orlando Arratia, Patricia Uberhuaga y Mariela García (2006): *"Jóvenes.com. Internet en los barrios populares de Cochabamba"*. Los autores describen los propósitos de los usos que hacen los jóvenes de Internet: comunicación, información entretenimiento y educación; así como los recursos más empleados: correo electrónico, chat y buscadores) diferenciándolos por grupos etareos (colegiales de 15 a 19 años y universitarios de 20 a 24 años). Arratia y su equipo identifican como desventajas del uso que hacen los jóvenes de internet:

> (la adicción que crea, la priorización del juego y el alto consumo de pornografía), lo mismo que las relativas a la acriticidad e indiferencia social y a los (anti)valores – individualismo, confrontación, gusto por la vionecia, ambición – que son alentados especialmente por los juegos, en red o interactivos. Destacan, a la vez, las preocupaciones acerca del desaprovechamiento de la Internet para la educación. (Arratia *et al.,* 2006: 10)

Entre las principales conclusiones se encuentra el hecho de que el uso de la computadora y el acceso a Internet por parte de los jóvenes de barrios populares es una realidad irreversible que valora el acceso y uso de la información en un contexto sociocultural marcado por la pobreza, la informalidad e incluso la carencia de servicios básicos. Las nuevas tecnologías responden a gran parte de sus expectativas: "búsqueda de interlocución, de información y, sobre todo, de entretenimiento. Se trata de una atracción fuertemente arraigada al consumo de bienes culturales" (*Ibid.*: 103). Si bien los usos y consumos de medios de comunicación masiva y del Internet, son importantes factores de la constitución de las identidades de los jóvenes de medios populares de las ciudades de Bolivia, otros investigadores se centran en los elementos enarbolados por los jóvenes para distinguirse en contextos relacionales. Para esto, unos asumen la investigación de jóvenes de categorías socioeconómicas, extremas: los *jailones,* en un extremo y las *cholitas* trabajadoras del hogar; otros investigadores comparan las formas de identificarse de ambos grupos extremos a partir de la comparación de sus consumos culturales. Este análisis también es realizado a partir de la visibilización de las rupturas y continuidades

[22] *Ch'alla*: Rito que se realiza para inaugurar construcciones (casas, edificios, oficinas, tiendas) y objetos (automóviles domésticos y de uso profesional) nuevos que se inauguran. La *ch'alla* tiene carácter festivo, se realiza entre familiares y amigos, que acuden con sus buenos augurios y se dirige a la Pachamama, para contar con su permiso para las construcciones y el bienestar de la familia o trabajadores en el edificio que se inaugura. También se denomina *ch'alla* al hecho de rociar con bebidas alcohólicas la tierra cuando se toman estas bebidas en cualquier ocasión. Es una forma de "invitar" a la Pachama.

culturales entre hijos y padres de familias migrantes de áreas rurales instaladas en la ciudad. Si bien se identifica una diversidad de elementos culturales distintivos: forma de hablar, ocupación, vestimenta, accesorios, medios de transporte, lugares frecuentados con el fin de divertirse, etc., llama la atención que entre los elementos que reúnen a estos jóvenes tan diferenciados se encuentran las festividades religiosas que son un reflejo del sincretismo entre la religión católica y la andina.

Aun, sobre el área temática de las identidades juveniles en las ciudades del altiplano boliviano, se encuentra el estudio: "*Jailones. En torno a la identidad cultural de los jóvenes de la élite paceña*" realizado por Alex López, Ronal Jemio y Edwin Chuquimia (2006). Los investigadores se preocupan por los denominados "jailones[23]" de la zona sud de la ciudad de La Paz. Esta ha sido una población normalmente ignorada por la tradición investigativa en América Latina, que se ha referido a los sectores marginales, de zonas periféricas. Las preguntas que guiaron esta investigación buscaban establecer los rasgos distintivos de la identidad cultural de estos jóvenes, cómo y donde se construye esta identidad para ser identificado y aceptado como miembro de esa comunidad y cuál es el grado de diferencia que la comunidad tolera antes de estigmatizar (*Ibid.*:20-21). El aporte de esta investigación es que a nivel temático y de población se refiere a los rasgos distintivos de la identidad de un tipo de jóvenes paceños comparables en varios aspectos con un sector de la población de la universidad de Cochabamba. Entre los rasgos distintivos de la identidad cultural jailona, los autores identificaron que ellos se encuentran más identificados con lo norteamericano o europeo que con Bolivia.

> En general, ser boliviano para los jóvenes de la élite paceña significa valorar la herencia cultural, en tanto patrimonio folclórico-turístico, valorar la riqueza natural del territorio boliviano depositando en ella una escueta esperanza de desarrollo; hacer votos para que el retraso se supere, para que Bolivia se aproxime a los niveles de vida de otros países y vivir el desencanto de una ausencia de proyectos plausibles de integración y desarrollo nacional. La nación boliviana se reduce al júbilo de los escasos triunfos de la selección boliviana de fútbol, que eventualmente puede saciar la sed de identidad. (*Ibid.*: 44)

Si se asume un apego a la identidad paceña es por ser la sede de gobierno, por la asimilación de aspectos modernos y contemporáneos, que caracterizan y diferencian a esta región de otras. Otro factor importante de la identidad es el saber hablar, que

---

[23] "Esta creación del lenguaje popular fue construida a partir de la voz inglesa 'high', es decir, 'alto' o 'elevado', en referencia a la posición social, y de la terminación 'ón', como sufijo aumentativo de connotación despectiva y ridiculizante, semejante a la de expresiones como 'bocón' (el que habla demasiado), 'comilón' (el que exagera comiendo) o 'llorón' (el que llora en exceso y sin motivo). De ese modo, el sentido etimológico de la palabra jailón es el de resaltar la posición o condición socioeconómica alta" (López *et al.,* 2006: 13).

> va más allá de la capacidad de comunicarse en el marco de una lengua, incorpora también una serie considerablemente elaborada de modismos, entonaciones y estructuras gramaticales que marcan sentidos compartidos por y para una identidad colectiva. Ser paceño implica hablar como tal y en el grupo juvenil de élite implica estructuras gramaticales castizas, además de modismos y entonaciones americanizadas. (*Ibid.*: 42)

Su forma de hablar sólo admite influencias anglosajonas (92% de los jailones tiene algún manejo del inglés). Saber inglés tiene un valor simbólico y constituye un capital particularmente útil para comunicarse con la modernidad, para la distinción y exclusividad y el posicionamiento social (*Ibid.*: 46-47). En cuanto a la apariencia física de las personas, la cultura jailona valoriza positivamente la tez blanca y negativamente la tez oscura

> En el grupo jailón, la "presencia" física se constituye en una forma adicional de capital simbólico que tiene al menos las siguientes cuatro dimensiones:
> 1º Color de piel, que debe ser blanca, y mejor aún si el cabello se aproxima a los tonos rubios.
> 2º La ropa, que debe ser exclusiva, preferiblemente de manera reconocida como cara y/o exclusiva.
> 3ª Posturas y movimientos que expresen refinamiento.
> 4º La contextura, que debe corresponder al os ideales occidentales de belleza. (*Ibid.*: 54)

Los autores ponen en evidencia que en el imaginario de los jailones el color de la tez oscura está asociado a posiciones subordinadas, mientras la tez blanca se vincula a posiciones privilegiadas y de poder.

> En términos del color de la piel, el jailón ideal es blanco o, más bien, vive en "el mito de ser blanco", lo que deriva en actitudes de discriminación e intolerancia basadas en el color de piel, es decir, deriva en prácticas racistas. […] El racismo no sólo es una práctica ejercida por el jailón sobre "el otro", sino también una práctica consentida y reforzada por agentes o actores no jailones en el sentido pleno de la violencia simbólica (*Ibid.*: 56 y 92).

Tal como la ropa y la figura, el teléfono celular exclusivo en cuanto al precio y el modelo, así como tener automóvil es importante como rasgo identitario de los *jailones*. (*Ibid.*: 59-60). En cuanto al consumo cultural de los *jailones*, la televisión por cable es el medio predominante. Sus programas preferidos son portadores de los principales valores de la mentalidad posmoderna. En estos programas se propone una imagen juvenil estereotipada que se desenvuelve fuera del conflicto, del trabajo y de la marginación (*Ibid.*64-65).

Pasando a otro ámbito de estudio, en su "*Cholitas trabajadoras del hogar Autopercepciones y derechos de las mujeres, jóvenes, migrantes y trabajadoras del hogar en contextos urbanos*", Juan Carlos Alarcón (2008) también dedicó su investigación a un sector de la población juvenil poco explorado en la tradición académica. El autor muestra la cotidianidad de las mujeres jóvenes migrantes de áreas rurales que trabajan en labores del hogar con familias urbanas de clase media y alta de la zona norte de la ciudad de

Cochabamba. Alarcón resalta que la aparición de los jóvenes como actores sociales y sujetos identitarios en América Latina se inicia a principios del siglo XX, bajo el prototipo de jóvenes masculinos, ilustrados y de clases altas o medias, ocultando la diversidad existente en las juventudes indígenas y campesinas (Alarcón, 2008: 3).

> Se rompe con el estereotipo [*sic*] de que las juventudes indígenas o campesinos [*sic*] están en áreas rurales, por situaciones de migración interna, son la masa más grande de las periferias de las grandes ciudades. Estudios sobre la situación de estas juventudes, en torno a su cultura, situación económica, participación, identidades en contextos urbanos, son casi nulos. (*Idem*).

Resultado de su trabajo con este sector migrante en Cochabamba, Alarcón establece que las trabajadoras del hogar son conscientes de los diversos ejes de discriminación que las posicionan en los escalones más bajos de la escala social.

> la múltiple discriminación que sufren por ser: mujer que les ha puesto [sic] en condición de realizar trabajos domésticos, con salarios debajo del mínimo nacional, trabajando más de 14 horas diarias. Por ser jóvenes de no posibilitar la formación educativa y por ser un objeto sexual en las casas de sus empleadores, quienes con el doble discurso de 'hijas' 'empleadas' han confundido [sic]. Por ser migrante, que inicialmente no tiene conocimiento para trabajar a quien hay que educar o enseñar a usar la escoba y la cocina. Por su pertenencia étnica, estereotipada de 'India' 'campesina' 'sucia' 'ignorante' a la que hay que enseñar valores y volver 'señorita'. Y finalmente, por ser trabajadora del Hogar, que la sociedad no reconoce su labor, sino vulnera todos sus derechos (*Ibid.*: 52).

El aporte de esta investigación es el de visibilizar a las jóvenes mujeres trabajadoras del hogar y el imaginario social urbano en torno a esta población.

En otro ámbito, la investigación "*Ser joven en El Alto: rupturas y continuidades en la tradición cultural*" realizada por Germán Guaygua, Ángela Riveros y Máximo Quisbert (2000) auspiciados por el PIEB. En este caso, los autores se concentran en la identificación de las rupturas y continudades que viven los jóvenes de El Alto respecto a los hábitos de sus padres. Constituyen continuidades: la participación en fiestas patronales, participación en ligas deportivas en el lugar de nacimiento de los padres, la participación en ritos de paso, la convivencia con el/la enamorado/a y la ética del trabajo; por el contrario, constituyen rupturas, la falta de competencias lingüísticas para hablar el aymara, la utilización de *jeans* y la reducción de visitas a las comunidades de origen, los medios de comunicación, la conformación de identidades sociales a partir del baile y la música tecno, cumbia o rap. La ruptura implica la tendencia a rachazar, olvidar y renegar las costumbres y tradiciones de sus padres. La investigación establece importantes aportes respecto al ámbito del consumo cultural entre jóvenes.

> La relación con el 'grupo de pares', los amigos y amigas, juega un rol clave en los jóvenes Alteños. En ella la expresión de sentimiento cobra vida; en función de los grupos de amigos cobran sentido el peinado, la ropa, los gestos y modales. Constituyen una fuente y recipiente de distintos gustos (música, vestuario, medios

> de comunicación de referencia). (…) El consumo es también un sistema de integración y comunicación. Para que el consumo pueda ser un instrumento de diferenciación entre los grupos sociales, debe primero constuir un sistema de comuncación amplamente comprensible, un sistema de integracióncultural y social. Si los miembros de una sociedad no compartieran los significados atriuidos a los bienes de consumo, su posición no constituirá un elemento de diferenciación social; consumir es intercambiar significados culturales y sociales. A través de las cosas se crean relaciones entre las personas, que dan un sentido y un orden al ambien en el que vivimos. Comer, vestirno, habitar una casa son también actos sociales de comunicación. (Mamani, 2007: 47-48)

Ya en 1995, Rosario Anze[24] estudió la construcción identitaria en la zona sud de El Alto, considerando las dimensiones geográfica, política y social de las familias migrantes rurales (*Ibid.:* 48). Otras investigaciones en torno a la juventud alteña fueron realizadas por Alfredo Balboa (2004[25]), quien aborda el tema de la migración y el encuentro entre el mundo urbano y el rural que enfrentan los jóvenes.

> Los jóvenes procedentes del campo presentes en espacios urbanos populares se muestran con la necesidad creciente de ser asimilados por el nuevo ambiente, por lo cual dejan de lado las prácticas y costumbres de su lugar de origen. Se refugian entonces, en el baile y el *look* como elementos de integración y pertenencia a una nueva urbe. Este comportamiento *ch'ojcho* se da a partir del rechazo de las costumbres paternas, lo cual genera en los jóvenes […] competitividad e individualismo e incluso una ruptura con el orden establecido. (Méndez y Pérez, 2007: 7)

A decir de Méndez y Pérez, el joven sería como producto de problemas sociales, culturales y étnicos, por lo que sería un mal latente para la sociedad. Una tendencia es la creciente apropiación de lo urbano por los migrantes rurales (*Ibid.: 7)*. Balboa también se refiere a un vaciamiento y disponibilidad ideológica, principalmente en los jóvenes rurales y urbano-populares, los *ch'ojchos*[26].

Pasamos a la investigación de Olarte (2005[27]) titulada "*Identidades juveniles en Tarija. Rupturas culturales y retos de integración"* se concentra en las relaciones entre jóvenes

---

[24] Anze, Rosario. 1995*. Construyendo una identidad en zonas de El Alto sur.* La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas**.**

[25] Balboa, Alfredo. 2004. "El comportamiento ch'ojcho: el caso de la juventud de la ciudad de El Alto". En *T'inkazos Revista boliviana de ciencias sociales*. No. 17. La Paz: PIEB.

[26] *Ch'ojchos: "*Adolescentes y jóvenes urbano-populares que frecuentan discotecas juveniles de sectores populares (ch'ojchotecas) […] donde la práctica del baile moderno, el consumo de ritmos musicales norteamericanos y europeos, la reproducción de vestuarios, looks o modas de corte extravagante y la circulación camuflada de bebidas alcohólicas propician su estigmatización y peyorización, según El comportamiento ch'ojcho: el caso de la juventud de la ciudad de El Alto" (PIEB, 2007: 1).

[27] Olarte, Karina. 2005. *Identidades juveniles em Tarija. Rupturas culturales y retos de integración.* En Cuadernos de Resumen. La Paz: PIEB.

migrantes y nativos. Olarte afirma que dichas relaciones están marcadas por el componente de clase como elemento de diferenciación social. La investigadora destaca el apellido como capital social que se traduce en posibilidades económicas de trabajo, de acceso a bienes y a la política; la apariencia física también es fundamental para formar parte de un grupo social y conformar identidades. También destaca la importancia de la migración como criterio para comprender las identidades en el país señalando que en Tarija la mayoría de los migrantes son de occidente y son conocidos como "collas" (Méndez y Pérez, 2007: 10).

Finalmente, se encuentra el trabajo Alma Forte (2009) titulado *"Consumos culturales juveniles de la ciudad de Tarija. Una mirada desde la distinción"*. Aquí la investigadora afirma la existencia de dos "tarijas": la periférica constituida por barrios populares cuyos habitantes son migrantes, y la Tarija tradicional, en la zona central de la ciudad. En este contexto, la pertenencia social y los consumos culturales crean barreras entre los jóvenes. Los sitios de paseo de grupos elitistas y populares están claramente diferenciados. No obstante, festividades religiosas como la peregrinación hacia la Virgen de Chaguaya y los chunchos de San Roque reúnen a jóvenes sin distinciones "de clase o de etnia […], favoreciendo la construcción positiva de la identidad colectiva". (Forte 2009 http://www.upieb.edu.bo/boletin/nota.php?idn=6242, consultado el 29-05-2014).

Otro elemento constitutivo de las identidades es la apropiación del espacio público y del territorio. Este es uno de los principales hallazgos de la investigación "*La noche es joven: territorios juveniles en el centro paceño*" de Alejandro Barrientos, Maya Benavides y Mariana Serrano (2005[28]) (Méndez y Pérez, 2007: 10). Mario Rodríguez (2004[29]), por su parte estudia los diversos espacios de socialización, concluyendo que la familia y la escuela están en crisis; en contrapartida, otros espacios como la calle, los medios de comunicación y los grupos de pares cobran fuerza de influencia. "Ya no se puede hablar de un sentido único de socialización, sino de una sociabilidad con múltiples sentidos, polisémico y abierto [sic] a complejas tendencias en constante reconfiguración" (Méndez y Pérez, 2007: 11, citando a Rodríguez, 2004: 15).

[28] Barrientos, Alejandro *et al.,* 2005. *La noche es joven: territorios juveniles en el centro paceño*. La Paz: PIEB.

[29] Rodríguez, Mario. 2004. *Para seguir viviendo: reconfiguraciones en las relaciones entre juventud, sociedad y educación*. El Alto, Bolivia: Ediciones Wayna Tambo. Ver además, Rodríguez, Mario. 2001. *Jóvenes y cultura. Una mirada desde la experiencia de Wayna Tambo.* El Alto: Wayna Tambo.

En el contexto boliviano, la ciudad de El Alto ha llamado la atención de muchos investigadores sociales por su rápido crecimiento demográfico, en los últimos años se ha estimado en un promedio anual de 9% (Samanamud *et al.*, 2007: 4), por el hecho de que 60% de la población alteña tiene menos de 25 años y por el protagonismo de esta población en la llamada "Guerra del Gas" en 2003. Estos tres factores: los flujos de poblaciones rurales, la predominancia juvenil, las movilizaciones sociales trascendentales para la historia reciente de Bolivia, han inspirado diversas investigaciones sobre la temática juvenil en esta ciudad y particularmente, respecto a las agrupaciones y organizaciones juveniles. Los estudios muestran la importancia cuantitativa y cualitativa que han adquirido las agrupaciones y organizaciones juveniles en El Alto, gracias al contexto de crisis sociopolítica y económica del modelo de desarrollo neoliberal y la democracia representativa moderna.

Después del proceso de cambio social, que contó con protagonismo juvenil y cuyo hito de inicio es el año 2000, con la Guerra del Agua en Cochabamba, con una explosión social en 2003 en la Guerra del Gas y la reivindicación de la Agenda de Octubre; entre 2005 y 2008 emergen grupos y organizaciones juveniles en varias ciudades de Bolivia (principalmente en El Alto) en un contexto de polarización sociopolítica que reinó en todo el país desde el inicio del gobierno de Evo Morales. Esto explica el gran interés académico que estas organizaciones han generado. Es el caso de Ana Méndez y Renán Pérez (2007), quienes realizaron una investigación titulada "*Organizaciones juveniles en El Alto. Reconstrucción de identidades colectivas*". Su interés fue el de comprender las formas, las sensibilidades y los compromisos que vinculan a los jóvenes, quienes fueron socialmente estigmatizados. Para los investigadores,

> [q]ueda claro que los jóvenes de entre 19 y 25 años mantienen un alto nivel de organización a partir de los hechos de octubre del 2003, cuando las movilizaciones en El Alto desencadenaron la renuncia del entonces presidente Gonzalo Sánchez de Lozada. (PIEB, 2007: 1)

Los investigadores visualizan la densidad de las relaciones afectivas entre los miembros de las distintas organizaciones juveniles, la labor de los grupos como agentes de socialización y la forma en que influyen en la modulación de las identidades sociales, culturales y "en la posibilidad de construir discursos y prácticas que reivindiquen su [sic] valores socioculturales donde lo aymara tiene su fuerza y es eje articulador de tales prácticas organizativas" (Guaygua, en Méndez y Pérez, 2007: x). Entre sus hallazgos más importantes se encuentra la predominancia de grupos de jóvenes denominados "primarios", es decir, de reciente formación, con pocos miembros, que se organizan de forma espontánea y tienen un componente afectivo fuerte. Aquí se ponen en juego relaciones de amistad, solidaridad, apoyo emocional, enamoramiento, carencia de afecto,

etc. que los pueden llevar a mantenerse en el tiempo. Estas organizaciones se caracteizan por la cooperación cara a cara y por la simpatía y la identificación entre sus miembros (*Ibid.*: xi). Estas agrupaciones entran en relación con otros grupos sociales (de referencia, mediáticos u otros) que refuerzan el asentamiento de pautas de comportamiento o valorativas asumidas por sus grupos. En cuanto a la identificción juvenil con algún pueblo originario:

> La mayoría (63%) de las organizaciones en proceso de dearrollo afirma que con el pueblo aymara, dato muy significativo, mucho más cuando las entidades en etapa de consolidación y las ya consolidaddas afirman lo propio de manera más contundente (70%). A partir de esta relación se infiere que las propuestas de estas organizaciones, que se vio ya que son esencialmente culturales, están apuntando a fortalecer la identidad aymara. (Méndez y Pérez, 2007: 60)

Esto se refleja en el mayor apego a lo folklórico (el baile, la música), estas actividades son incluidas por escuelas y universidad no solamente como actividades de la hora cívicas, sino se organizan entradas folklóricas y festivales musicales expuestos a la sociedad civil. La cultura es una categoría central en las organizaciones juveniles, pero las organizaciones son también formas políticas, más aun en el contexto alteño. Este fue también el interés de la investigación "*Jóvenes y política en El Alto*" realizada por Jiovany Samanamud, Cleverth Cárdenas y Patrisia Prieto (2007). Aquí se afirma, una vez más, el hecho de que la política cobró importancia para los jóvenes alteños principalmente a partir de las movilizaciones sociales de 2003, cuyo impacto se reconoce a nivel de todo el país. Los jóvenes pasan entonces a percibir la política como la expresión de los cambios en la "política nacional". Sin embargo, para la política de la institucionalidad democrática formal y moderna, los jóvenes están fuera de la política. Eso no significa que se constituyan en un antagonismo político o que tengan una demanda política racionalizada y formalizada; sino su forma de hacer política se encuentra latente en las prácticas interpeladoras más que en discursos estructurados. "Expresar modos distinos de política es una respuesta frente al fracaso de la política democrática formal" (*Ibid.*: xiv). Los jóvenes, como los "otros" de la política se expresan en su subjetividad.

> La política está expresada en la subjetividad de los jóvenes alteños, y si bien se cruza con las posturas formales modernas, mantiene un añadido no asimilado por la formalidad moderno de la política, que potencialmente podría convertirse en diferentes referentes para construir una institucionalidad con "otras" características. (*Idem*)

El objetivo del equipo de investigadores fue el de hacer visible la realidad que queda encubierta por los enfoques modernos sobre política[30] y ese es uno de los principales aportes de esta investigación a nivel epistemológico. Resultado de esa perspectiva empírica, los investigadores encuentran que

> [e]n la subjetividad de los jóvenes alteños subyacen componentes "políticos" que tienen un fundamento diferente. Es decir, si bien lo empírico muestra una pluralidad de posiciones políticas desde las más estrechamente ligadas al modelo de democracia formal, hasta aquellas que son contrarias a éste, subyacen tres factores que se repiten constantemente: la exclusión, la discriminación y la resignificación de la cultura. (*Ibid.*: 89-90)

En este caso, no se entiende la cultura en función de su mera diferencia, sino se afirma la importancia política que tiene para los jóvenes la reivindicación cultural, concretamente, de la cultura aymara (la música y las manifestaciones folclóricas) en la ciudad de El Alto (*Ibid.*: 91). Las organizaciones juveniles parecen manifestar formas contrahegemónicas de concepción de la política. Los autores afirman que lo político se constituye a partir de la articulación de las demandas y

> es posible perfilar sus posibles modos de constitución a partir de la aparición de identidades que tengan un sentido político y […] nosotros creemos que hay por lo menos indicios de la constitución de un horizonte político contrahegemónico al cual muchos jóvenes contribuyen, aunque de esto no exista […] una conciencia plena. […] La constitución contrahegemónica no es una cuestión culturalista, también aquí se expresan las condiciones materiales de vida que se expresan en la subjetividad política. (*Idem*)

Finalmente, presentamos la investigación de Yury Tórrez, Daniela Carrasco, Gloria Cámara, Mariel Tórrez y Shirley Dipp (2009) titulada "*Jóvenes en los laberintos de la polarización. Agrupaciones juveniles, identidad poítica, violencia, racismo y democracia en Bolivia*". El equipo se preguntó cuáles son los elementos socioculturales que intervienen en los procesos de representación (o identitarios) con relación al "otro", qué hacen las agrupaciones emergentes en el contexto de polarización y cómo determinan su práctica política en el contexto sociopolítico de Tarija, La Paz, El Alto, Cochabamba, Sucre y Santa Cruz durante el periodo 2005-2008 (Tórrez *et al.,* 2009: 23). El equipo parte de la constatación de la polarización sociopolítica en Bolivia. Este contexto polarizado tiene como principales ejes la tenencia de la tierra y el excedente de los recursos hidrocarburíferos. Entre sus consecuencias se cuenta el hecho que despertó regionalismos

[30] La perspectiva teórica y metodológica de esta investigación busca lo que Zemelman llama no sólo lo dado sino "lo dándose". Lo dándose es lo nuevo por nacer lo que está naciendo. "No se trata de conocer el futuro ni de adivinarlo, sin captar las múltiples posibilidades de sentido que se hallan en la realidad y que los sujetos sociales expresan de algún modo, identificando, al mismo tiempo, cuál de estas tendencias se halla fuera del orden de lo dado" (Samanamud *et al.*, 2007: xii).

pero también el racismo. La actual crisis del orden democrático neoliberal en América Latina y en Bolivia cuestiona las principales narrativas del orden hegemónico vigentes en los años noventa: la democracia representativa y el modelo neoliberal. Momentos de gran conflictividad social dieron origen a la irrupción de grupos juveniles. Tórrez y su equipo dan cuenta de un desencanto de los jóvenes por la democracia partidista boliviana.

En la ciudad de Cochabamba, la movilización conocida como Guerra del Agua y los enfrentamientos del 11 de enero de 2007 condensaron el proceso de polarización que se vive en Bolivia. Este contexto de crisis dio lugar al nacimiento de varias agrupaciones juveniles, tanto del lado del oficialismo como del lado de la oposición. El contexto de polarización sociopolítica empuja a asumir una adscripción con uno de los *locus* extremos de la polarización y es en esa línea que nacen los grupos juveniles. Entre estos grupos se establecen relaciones – de poder - de oposición binarias. Ambos frentes se encuentran durante los enfrentamientos del 11 de enero.

> Este imaginario segregacionista que empieza a marcar indeleblemente la relación con el "otro": el indígena/campesino que se reactiva en los jóvenes afines a la elite cochabambina para que el 11 de enero salgan a las calles con palos punzantes, bates de béisbol e incluso con armas de fuego. (*Ibid.*: 196)

> Un comunicado firmado por los 'verdaderos cochabambinos', publicado el 11 de enero en *Los Tiempos*, señalaba a los campesinos como extranjeros advenedizos e imponía en ese medio día un ultimátum para su retirada. (Tórrez, 2008: 198, cintando a Córdova, 2008: 49)

Las organizaciones de jóvenes subalternos cochabambinos, por su parte, se reivindican en oposición a los primeros, afirmándose antifascistas, miembros de clases populares y de tendencia izquierdista. Esta relación en la construcción de la identidad de aquellas agrupaciones juveniles emergentes de la polarización da lugar a una cuestión crucial para reflexionar sobre los efectos que de esta polarización sociopolítica porque, no sólo refuerza la visión adultocentrista de que los jóvenes se forman como fácilmente subordinables, manipulables, sino que al instigar valores intolerantes y racistas en los jóvenes, se forma el imaginario juvenil de que la violencia y la negación del "otro" son la única forma de defender la causa política/ideológica por la que se lucha[31].

[31] Otros artículos e investigaciones realizadas en el ámbito de las organizaciones juveniles son: Carrasco, Daniela (*et al.*). *Los nuevos derroteros de la juventud cochabambina. Culturas juveniles emergentes en Cochabamba en el periodo 2006-2007. Taller Colectivo.* Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón. Dorado, Valeria. 2008. *Práctica discursiva de la agrupación juvenil Jóvenes por la Democracia*. Tesis de Licenciatura. Cochabamba: Universidad Católica Boliviana. Eid, Ricardo. 2008. "La Unión Juvenil Cruceñista y la controvertida participación política de sus integrantes". La Paz: PIEB (disponible en www.pieb.com.bo). Garcés, Angela. 2005. *Nos-otros los jóvenes. Polisemias de las culturas y los territorios musicales en Medellín.*

Siguiendo en el contexto de la ciudad de Cochabamba, entre 2006 y 2009, un centro de investigaciones de la universidad de Cochabamba y el Centro Vicente Cañas, realizaron una investigación en los distritos 8 y 14 de la ciudad[32]. La investigación titulada: "*Aquí todos somos de todas partes*" fue realizada bajo la pregunta: ¿Cuáles son las características de la identidad sociocultural de los jóvenes entre 15 y 25 años de los distritos 8 y 14 de la Zona Sudoeste de Cochabamba? El equipo de investigación profundiza y documenta la idea de que la educación es el motor de la migración porque representa la posibilidad de "ser alguien". Su extremada valoración lleva también a la frustración

> A la escuela se le ha dotado de una funcionalidad de ascenso social y de integración a la ciudad y por tanto de articulación de la aspiración a la modernidad. Estudiar sirve para salir bachiller e ingresar a la universidad y si esto no sucede, uno tiene por lo menos que dedicarse a trabajar; y si no hay trabajo, especialmente cuando se trata de jóvenes que han salido bachilleres, es posible buscarlo fuera del país. […] La modernidad puede hacer sentir en los jóvenes esa sensación de fracaso si acaso no pueden estudiar, no obtienen un bachillerato, no llegan a la universidad, no se profesionalizan o inclusiva si no pueden emigrar a otro país" (*Ibid.*: 185).

Los investigadores citan varios testimonios en los cuales los estudiantes muestran su malestar al ingresar a la universidad por su forma de vestirse, de hablar, por su ser diferentes. Surge así una tensión en la constitución de su identidad, entre las imágenes y los modelos individuales modernos y modelos colectivos perirurbanos en los cuales el sujeto sólo adquiere significación en función de su relación con los otros. Los jóvenes estudiados buscan por un lado integrarse a la ciudad 'moderna', por ejemplo a la universidad, dicen que quieren abandonar la Zona Sud, cortan sus relaciones con los pares del barrio; pero al mismo tiempo cargan un fuerte sentimiento de compromiso con su

---

Universidad de Medellín. Medellín: Facultad de Comunicación. Guardia, Marcelo. 2001. "Juventud. Una 'jodita' ah… política". 2001. Ponencia presentada en el II Encuentro de Cientistas Sociales. Cochabamba: UCB. Jordán, Xavier. 2000. "Hegemonías juveniles en Cochabamba". En *Juguete Rabioso.* No. 47. Cochabamba. Y 2008. *11 de enero, violencia y discursos juveniles.* Mimeo. Lafuente, Marcela. 2000. *Representación social en adultos jóvenes de la ciudad de La Paz sobre la corrupción.* Tesis de grado en Ciencias Políticas. La Paz: Universidad de Nuestra Señora de La Paz.

[32] El proyecto de investigación fue ganador del concurso del año 2006 patrocinado por la DICyT y la Universidad de Cochabamba en la línea de Humanidades y Ciencias Sociales, con financiamiento del Programa Sueco de Apoyo a la Investigación (ASDI-SAREC), en coordinación con el Centro Vicente Cañas, la Defensoría del Pueblo, Televisión Universitaria y el Centro Cuarto Intermedio. El trabajo de campo implicó la aplicación de un cuestionario a 454 jóvenes de la zona sud, varones y mujeres, de 14 unidades educativas de los Distrito 8 y 14, más 35 entrevistas en profundidad y varios grupos focales. Participaron los docentes investigadores: Sonia Castro, Claudia Delgadillo, Adalino Delgado, Luis Moya y Jimena Salinas, colaborados por Andrea Vargas, Ruth Quintanilla en la coordinación general y Susana García, en representación del Centro Vicente Cañas.

familia, al sentir en carne propia la exclusión que viven sus padres y ellos mismos (Moya, en Quintanilla, 2009: 35), por eso participaron en los enfrentamientos entre excluidos y dominantesa del 11 de enero.

En el proceso intersubjetivo de construcción de la identidad de los jóvenes se dan procesos de identificación y diferenciación en los que participan la historia personal, las tensiones y contradicciones internas, en contextos ampliamente diversos y cambiantes. Esto lleva a los autores a interpretar las identidades desde una perspectiva individual, como flexibles, múltiples e híbridas.

> La investigación concluye que la identidad no es única ni invariable, es fluida y va cambiando como resultado de las diferentes circunstancias a las que el sujeto se ve expuesto, es producto de una "construcción social" que no se realiza en el vacío simbólico sino que parte de ingredientes de base, y se produce desde el lenguaje del que dispone esa comunidad. Desde esta perspectiva socio-construccionista hablamos de identidades y, en el caso de los jóvenes, de "identidades juveniles". (Quintanilla, en Castro y Moya 2009: 8)

En otro informe de investigación, a partir de los mismos datos recogidos en campo, siguiendo el pensamiento del antropólogo argentino Néstor García Canclini (1995[33]) y Rossana Reguillo (2000[34]), Castro analiza el proceso de desciudadanización que viven los jóvenes de la zona sud de Cochabamba por no tener acceso a ciertos bienes materiales como ropa, celulares sofisticados y otros. Luis Moya, por su parte, propone un modelo teórico para explicar el proceso intersubjetivo y psicosocial de la identidad territorial de los jóvenes de la zona sud de Cochabamba desde una perspectiva postmoderna y deconstructiva, en el sentido derridiano. En su análisis, ante la crisis de la modernidad, se asume también la crisis de las instituciones que producían y reproducían el discurso sobre "ser joven" desde el proyecto adulto, en el que la educación es central. Los jóvenes de la zona sud, se van separando cada vez más del mundo adulto rural y adquieren códigos urbanos. No obstante, Moya afirma que en esta zona de la ciudad, los sistemas tradicionales han demostrado su vigencia "y han recuperado formas comunitarias de sostener los valores de los abuelos y las costumbres rurales" (*Ibid.*: 102). En ese marco, el autor afirma, con Reguillo, que

> Las actuales acciones juveniles […] comienzan a constituir asedios a las instituciones y por tanto al discurso adulto hegemónico. La forma en que todavía operan las instituciones de la modernidad sobre ciertos grupos sociales y

---

[33] García Canclini, Néstor. 1995. *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización. Introducción.* México: Grijalbo. Págs.: 29-54.

[34] Reguillo, Rossana. 2000. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

> especialmente sobre la juventud, es algo que ya no se puede sostener, no sólo como efecto de la propia racionalidad moderna - […] - sino por la presencia de las prácticas de la tradicionalidad, la cual había subsistido ignorada en la periferia hegemónica. Los recursos de la tradicionalidad, tal como lo hemos podido evidenciar en los jóvenes de la Zona Sud, han empezado a activare como elementos válidos por si mismos, frente a esta modernidad hegemónica. […]
> Las vivencias de marginalidad y exclusión de los jóvenes que en el pasado no tenían más remedio que permanecer en el anonimato, actualmente pueden estructurarse en acciones y en discursos más o menos vigentes (*Ibid.*: 100 y 104)

En su modelo, Moya propone definir la identidad como una función dinámica de la subjetividad. La identidad es una función del discurso, del espacio y del tiempo histórico, sustrayendo la categoría biológica, ya que se ha demostrado su incapacidad para explicar los procesos complejos que se juegan en la identidad (*Ibid.*: 105-106). Así explica la singularidad encontrada en el trabajo de campo y afirmar la existencia de alternativas vigentes entre los jóvenes para sustraerse de la modernidad.

> Da la impresión de que los jóvenes, en algunos sectores poblacionales de Cochabamba, vienen recuperando esa la [sic] capacidad de indignarse frente a la lógica del mercado, de la modernidad de las injustas hegemonías que lo determinan todo y hacen de las personas sujetos sin capacidad de discernir, de discutir de criticar, sin capacidad de pensar y contestar el poder abusivo.
> Acaso la sustracción de la eficacia global del mercado a los jóvenes les dará el derecho a inventar en nuestro tiempo sus propias utopías. (*Ibid.:* 117)

Como se verá más tarde, estos hallazgos encuentran eco en los nuestros, con diferentes matices.

Vamos a referirnos ahora a la investigación de Jorge Komadina (2003) titulada: "*Mundo compartido. Nuevas narrativas de identidad"*, donde el autor describe los sentidos comunes que los jóvenes cochabambinos construyen sobre sí mismos en sus narrativas.

> Con base en las voces y/o narrativas de los jóvenes, reconstruye e interpreta la visión y problemáticas que enfrentan estos en un mundo fragmentado de identidades que proyectan el pasado de forma imperfecta sobre los valores y sistemas de vida que se construyen y que no están inspirados precisamente en la tradición ni en los poderes del Estado. Nos muestra las resistencias 'casi naturales' que los jóvenes ejercen como un derecho de libertad y rebeldía frente a la opresión anómica de la cultura del consumo y de las relaciones del mercado. Muestra el mundo entreverado de identidades como contrapoderes que profundizan y reinstalan la individualidad de las personas jóvenes como un acto acendrado de resistencia a la masificación del individuo y a los poderes normativos e institucionalizados (Zerda, 2003: 12).

Al mismo tiempo, el sociólogo afirma que no hay acuerdo entre los autores respecto a si se vive en la postmodernidad o en la radicalización de las consecuencias de la modernidad. De todas formas, reconoce que vivimos una mutación cultural profunda que se evidencia, entre otros, en las prácticas de los jóvenes.

> En los últimos años, los sentidos de pertenencia entre los jóvenes bolivianos se han modificado radicalmente, creándose nuevas narrativas de identidad […] La

> emergencia de nuevas subjetividades, no obstante, no puede ser leída al margen de procesos de transformación social, que han cambiado la textura de la sociedad boliviana: la 'des-institucionalización', la 'salida' de la política y la globalización, son las tramas sociológicas que acompañan los cambios en la subjetividad generacional. (Komadina, 2003: 115).

Komadina analiza las subculturas juveniles y el nivel individual, sus orientaciones cognoscitivas y normativas, a partir de las narrativas identitarias d elos jóvenes. Para Maffesoli, "[l]as ciudades contemporáneas […] pueden hacerse inteligibles a partir de la dialéctica masas-tribus. La masa opera como polo englobante y la tribu como una cristalización particular neocomunitaria" (*Ibid*.: 7). Estas neocomunidades se regirían por la ética del instante "existe *compromiso e implicación afectiva*, según un código ético específico, pero ellos están marcados por la fugacidad" (*Ibid.*: 6). Son particularidades del tribalismo actual: el desanclaje, la no permanencia física constante. No obstante, el hecho de que el lazo social sea efímero no significa que no sea intenso. No existen personas aisladas, todos están situados en nudos de circuitos de comunicación. La búsqueda de sentido pasa por los enracinamientos y es plural, admite vías sucesivas o co-presencia. En el caso de los jóvenes, ellos exacerban las búsquedas para construir su identidad (*Ibid.*: 7). Komadina afirma que lo considerado frívolo y nimio por algunos, puede ser central en la constitución de la identidad del joven. Este proceso se puede extender a la figura del "*zapping* identitario", entendido como el resultado de la destradicionalización y la reflexividad individual, seguidas de la radicalización de las búsquedas y la capacidad de adaptarse y cambiar de roles.

> En un contexto de *destradicionalización de la conciencia*, la *reflexividad social*, la capacidad de cuestionar y reformular constantemente lo establecido, y la *reflexividad individual*, la capacidad de cuestionarse y redefinirse identitariamente a sí mismos, aparecen claramente exacerbadas.
> Ello, desde luego, da lugar a fenómenos conexos como la radicalización de las búsquedas, la flexibilidad adaptativa, la intercambiabilidad de roles. Para decirlo con una fórmula provocativa: de alguna manera, *el zapping penetra la identidad*. De allí lo que a veces nombramos como pastiche o *collage* ideológico (*Ibid.*: 10).

El autor asume la identidad como una narrativa, en ese marco, las diferencias identitarias son construcciones de la subjetividad a partir de múltiples referencias: género, sexualidad, etnicidad y otros. Para Komadina, las pertenencias del individuo no son resultado de un *habitus*, sino de una elección libre (*Ibid.*: 125). Esta visión extrema de la posibilidad de cambiar de identidad como cambiar de canal de televisión puede verse limitada en sí misma, ya que cada tribu implica un dialecto y una manera de percibir y actuar en el mundo y aprenderlos así como recrearlos implica un tiempo de permanencia.

El estudio de las juventudes en contexto de flujos migratorios y urbanos conduce indefectiblemente al estudio de esta población en espacios educacionales

1.2.4. Identidades en la educación superior

La educación institucionalizada no puede considerarse solamente como un proceso de adquisición de conocimientos objetivos iguales para todos y por todos los estudiantes. Las investigaciones que presentamos a continuación se han realizado considerando que la educación para las poblaciones indígenas es también un proceso de resocialización, ya que implica la interiorización de valores e ideas de la sociedad dominante.

En su "*Être étudiant à Ouagadougou*" [35] (2009), Jacinthe Mazzocchetti analiza la sociedad urbana, no a partir de grupos marginales, sino de un grupo que se entiende como intelectual y se considera ya como perteneciente a la élite del país. Para Pierre-Joseph Lorent, Mazzocchetti

> Muy a menudo, estos "jóvenes intelectuales" son impulsados por el deseo de pertenecer al mundo globalizado vehiculado en primera instancia por los medios de comunicación, vislumbrado por algunos, cierto, y difundido por los privilegiados que han estudiado en otros lugares, pero que seguirá siendo, para muchos, por lo menos, una adhesión imaginaria. Sin embargo, vivido como un derecho, en virtud de su condición intelectual autoproclamada, el refugio en la fantasía como sustituto del éxito roza la esperanza decepcionada, el sentimiento de vergüenza y de humillación y, a veces lleva a la violencia y rencor. El recurso a la imaginería alimenta la cotidianidad y orienta las prácticas. Retenidos, de alguna manera, en el umbral, algunos representan, para el entorno, una fachada de acceso al consumo. [...] Para ser reconocido, se necesita consumir y mostrarlo[36]. (Lorent en Mazzocchetti, 2009: 9)

La investigadora describe una hipermercantilización de la sociedad en la que nadie quiere contentarse con un ascenso simbólico a una forma de modernidad. La aspiración de abrazar el capitalismo transnacionalizado empuja a una mayoría de los jóvenes universitarios de Uagadugú a querer ser, parecer e intentar todo por acceder al consumo, vivido como un derecho y como el valor más deseado. En un país sin seguridad social con una educación universitaria técnica desvalorizada,

> la universidad se convierte en el cuello de botella donde converge la juventud instruida de la educación secundaria de todo el país que sueña con otra vida. [...]

---

[35] "Ser estudiante en Uagadugú", ciudad capital de Burkina Faso, en África.

[36] En el original: « *Le plus souvent, ces « jeunes intellectuels » sont mus par le désir d'appartenir au monde globalisé véhiculé d'abord par les médias, entrevu par certains certes, et colporté par les privilégiés qui ont étudié ailleurs mais qui restera pour beaucoup, à défaut de mieux, une adhésion imaginaire. Vécu toutefois comme un droit, au regard de leur statut autoproclamé d'intellectuel, le refuge dans l'imaginaire comme succédané à la réussite, côtoie l'espoir déçu, le sentiment de honte et d'humiliation et conduit parfois à la violence et à la rancœur. Le recours à l'imaginaire alimente le quotidien et oriente les pratiques. Retenus en quelque sorte sur le seuil, certains mettent en scène, pour l'entourage, une mascarade de l'accession à la consommation. […] Pour être reconnu, il faut consommer et le montrer* » (Lorent en Mazzocchetti, 2009: 9).

> Estas enseñanzas parecen ser menos apreciadas por los conocimientos adquiridos que por el título obtenido, considerado como una etapa, entre otras, en la búsqueda de ascenso social a toda costa. Después de años de errar, a veces, los estudiantes que conocen los fracasos se sienten desgarrados entre la supervivencia en la ciudad, la incorporación de sus códigos, el acceso al consumo e incluso los a veces fuertes vínculos rurales que pueden endeudarlos altamente[37]. (*Ibid.*: 10-11)

Mazzocchetti muestra que, una de las consecuencias de los estudios universitarios es que estos jóvenes se encuentran "fuera de lugar" (*en décalage*) tanto respecto a las demandas de sus sociedades como respecto a las de la ciudad. La mundialización representa una apertura de los imaginarios sin precedentes, gracias al incremento de intercambios reales y virtuales principalmente por los medios de comunicación masiva. Los "otros del éxito" se exponen por todo lado, sin embargo, el contexto de Burkina Faso ofrece escasas posibilidades de realización de los imaginarios. En sociedades como ésta se asiste a una uniformización de los modelos pero no de los medios para alcanzarlos o para conformarse con el fracaso (*Ibid.*:22). Para Balandier esta es la "paradoja de la modernidad" en la que las posibilidades imaginadas son ilimitadas y las posibilidades reales, muy reducidas. La confrontación entre ambas se resuelve con la lucha de estos jóvenes en un contexto donde rige la ley del más fuerte.

> Las demostraciones de éxito de los "Riquillos" y de los héroes mediáticos dan cuerpo a los imaginarios y acentúan los resentimientos vividos. […] La idea del "porqué no yo" anima a estos jóvenes a prepararse para el éxito por las vías accesibles: los estudios, las relaciones, la religiones de la modernidad, el matrimonio… . Es vital, a nivel identitario, estar fuera de la pobreza, de la ignorancia y del mundo campesino. Hay que estar conectado, "en el mundo", en movimiento. Esta identificación con las estrellas, este imaginario del éxito y del consumo, esta "homogeneización por los medios de comunicación implica también la pasividad política. La consciencia global de millones de jóvenes es la pasión de consumir[38]. (*Ibid.*: 23)

---

[37] Texto original: « *L'université devient alors le goulot d'étranglement où converge la jeunesse instruite issue de l'enseignement secondaire de tout un pays et qui rêve d'une autre vie. […] Ces enseignements semblent moins s'apprécier pour les connaissances acquises que pour le diplôme obtenu, considéré comme une étape, parmi d'autres, dans la quête à tout prix de l'ascension sociale. Après des années d'errance parfois, les étudiants qui connaissent les échecs se sentent écartelés entre la survie en ville, l'incorporation de ses codes, l'accès à la consommation et des attaches rurales parfois encore solides et qui peuvent endetter lourdement ».* (Mazzocchetti, 2009: 10-11)

[38] El original: « *Les démonstrations de réussite des "Richards" et des héros médiatiques donnent corps aux imaginaires et accentuent les rancœurs du vécu. […] L'idée du « pourquoi pas moi » anime ces jeunes, qui s'y préparent par les voies accessibles: les études, les relations, les religions de la modernité, le mariage… Il importe à minima, de façon vitale au niveau identitaire, d'être hors de la pauvreté, de l'ignorance, du monde paysan. Il faut être branché, « dans le monde », en mouvement. Cette identification aux stars, cet imaginaire de la réussite et de la consommation, cette « homogénéisation par les médias entraîne aussi la*

En su etnografía, Mazzocchetti detalla cómo a pesar de las disonancias entre lo esperado y las realidades, el campus universitario genera esperanzas. Para algunos, el diploma académico todavía es un medio para conseguir un puesto en la función pública y así asegurarse un ingreso fijo. Además, el campus asegura el estatus de estudiante, es un espacio de definición de sí y de su pertenencia, pero también un lugar donde la alimentación y el alojamiento son accesibles, y donde además se puede contar con las ayudas del Estado (*Ibid.*: 316).

El Estado poscolonial de Burkina Faso y sus financieras se propusieron un modelo de ascenso social basado en la educación, el empleo y el matrimonio. El estudio de Mazzocchetti demuestra cómo

> en este contexto, la movilidad social por la integración a una élite urbana de los mejores elementos salidos de sectores populares por medio de la democratización de la universidad ya no funciona. Las esperanzas truncadas se trasladan entonces a lo informal de las prácticas y obligan a emprender otros caminos[39]. (*Ibid.*: 10)

La investigadora se concentra en las características del proceso de cambio que sufre el sentido del capital escolar entre los universitarios de Uagadugú, quienes al ver devaluada la distinción simbólica que el título académico les otorgaba, pasan a darle sentido mediante otros capitales como son el cuerpo y la astucia.

> Para estos jóvenes, en referencia al mito de "la escuela del blanco", el éxito se traduce en un diploma, el empleo, el matrimonio, los hijos, la redistribución y el estado de primogenitura derivados de éste. Esta linealidad es cuestionada hoy en día, estos lugares se transforman, surgen otras vías de éxito y nuevos espacios de construcción de la identidad son emprendidos. No obstante, el capital de la escuela no es abandonado. Mientras más aparente debe mostrarse la distinción más se vacía su contenido material. Los capitales del cuerpo y la astucia son movilizados para "dar cuerpo" al capital escolar devaluado[40] (*Ibid.*: 315).

---

passivité politique. La conscience globale de millions de jeunes est la passion de consommer » (*Ibid.*: 23).

[39] Traducción libre, en el texto original: *« En ce contexte, la mobilité sociale par l'intégration à une élite urbaine des meilleurs éléments issus des milieux populaires par le biais de la démocratisation de l'université ne fonctionne pas ou plus. Les espoirs déçus débouchent alors sur l'informel des pratiques et obligent à emprunter d'autres chemins* » (Lorent en Mazzocchetti, 2009: 10).

[40] Traducción libre, en el texto original: *« Pour ces jeunes, en référence du mythe de 'l'école du blanc', la réussite se traduit par le diplôme, l'emploi, le mariage, les enfants, la redistribution et le statu d'aînesse qui en découle. Cette linéarité aujourd'hui remise en cause, ces lieux se transforment, d'autres voies de réussite se dessinent et de nouveaux espaces de construction de l'identité sont investis. Le capital scolaire n'en est pas pour autant abandonné. La distinction doit rester d'autant plus apparente qu'elle se vide de son contenu matériel. Les capitaux du corps et de la ruse sont mobilisés pour « rendre corps » au capital scolaire dévalorisé* » (Mazzocchetti, 2009: 315).

A pesar de la distancia geográfica entre Uagadugú y Cochabamba, como se verá en los capítulos el análisis de los datos, es posible encontrar procesos muy similares sobre varios aspectos.

De retorno a nuestro contexto, en la actualidad, existe gran producción intelectual sobre la educación superior y los pueblos indígenas en América Latina y Bolivia. La producción se refiere particularmente a las experiencias de programas de educación superior dirigidos exclusivamente a estudiantes de pueblos indígenas de México, Colombia, Ecuador, Nicaragua, Perú y Bolivia, generalmente financiados por agencias de cooperación externa pero también por los estados. Nuestro ámbito de investigación es diferente ya que busca ver justamente la interacción en contextos multiculturales urbanos.

Los procesos de identificación urbanos en contextos multiculturales están atravesados por la categoría de género. Manuela Camus realizó una investigación sobre mujeres jóvenes que han estudiado y viven en la ciudad de Guatemala haciendo trabajos que les dan recursos económicos y un ascenso en estatus social. Ellas manejan diferentes códigos culturales.

> Por la diversidad de interacciones que han desarrollado en la capital […] y por el hecho de ser productos de la educación occidental, ellas tienen unas formas de vida diferentes respecto a la población indígena […]. Al mismo tiempo, sus ventajas desaparecen porque son las que rompen con la norma y son presionadas socialmente por todos lados […]
> La capacidad de sociabilidad de estas jóvenes mayas es un reto para quienes conciben a los indígenas como inferiores y ellas exhiben un poder de cambio que no sabemos hasta qué punto va a ser aceptado por la sociedad o va a generar reacciones hasta violentas (Camus, 2002b: 1,2).

En nuestro trabajo de campo, la dimensión de género también se reveló determinante.

En su estudio titulado: "*Identidades, etnicidad y racismo en América Latina*", Enrique Rivera (2008) se propuso identificar el lugar de procedencia de la población estudiantil de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA) de la ciudad de Puno y analizar las consecuencias que traen consigo las migraciones en la construcción de identidad cultural de los estudiantes. 70% de los estudiantes inscritos en el Centro preuniversitario de la UNA, viene de provincias del interior del departamento de Puno. Rivera identificó que el estudio está en el centro de las motivaciones para emigrar a la ciudad para vivir mejor.

> Vivir en la ciudad es la esperanza e ilusión de la mayoría de estos jóvenes y también la de sus padres quienes esperan que sus hijos puedan emigrar a la ciudad para convertirse en profesionales y así forjarse un futuro menos incierto que el de ellos; a pesar que la ciudad es vista como un lugar donde existe mayor peligro de contaminación, donde la gente no se conoce entre ella, y si bien existen mayores oportunidades, éstas por lo general son poco accesibles o sólo se pueden acceder luego de mucho sacrificio y trabajo, la ciudad sigue siendo atrayente, y la percepción que se tiene de ella, además del tamaño, el movimiento

> vehicular y comercial, la existencia de todo tipo de centros de estudios, de entretenimiento, de diversión, la variedad de productos que circulan, etc., es que allí están las oportunidades de vivir mejor, que allí se puede trabajar en lo que sea y no morirse de hambre (*Ibid.*: 182).

Los migrantes de primera generación visitan sus lugares de origen y mantienen contacto con familiares y amigos; los de segunda generación y siguientes, tienden a identificarse preferentemente con el lugar en el que se están desarrollando.

> El apego y el amor por la tierra donde se ha nacido, aún después de ya no vivir en ella, es sólo cuestión de plena identificación con la misma, es decir el tomar conciencia de su identidad cultural que es entendida como el sentimiento de pertenencia a una cultura determinada, construido a lo largo de la vida de los individuos a través de la adopción e internacionalización de elementos culturales comunes a dicho grupo humano, y que permite marcar diferencias al relacionarse con otros individuos (*Ibid.*: 192).

Muchos de los jóvenes que migran a esta ciudad por estudiar viven solos. Si bien Puno tiene elementos culturales de la población quechua y aymara que la componen,

> existen otros elementos procedentes de la cultura occidentalizada que se desarrolla en la ciudad, que son extraños y a la vez atrayentes para los/as jóvenes migrantes, este hecho además de los prejuicios y del racismo solapado existente en la sociedad peruana son los que ocasionan traumas y frustraciones a personas que no han logrado cimentar sus identidades culturales (*Ibid.*: 197).

En la universidad los conocimientos de las culturas originarias son vistos con indiferencia y como resultado del atraso cultural (*Ibid.*: 198), esto convierte a la universidad en un escenario para la redefinición de las identidades.

> Algunos/as estudiantes de la UNA tienen la percepción que la universidad es un mundo diferente al que conocen, que en la universidad los conocimientos que deben prevalecer son los creados por el mundo occidental, por lo que se forman la idea que su cultura de procedencia es inferior e incompatible con los estudios universitarios. (*Ibid.*: 199, 200).

Resultado de esta transformación, normalmente, una vez concluidos sus estudios, los migrantes prefieren quedarse en la ciudad, migrar a otra ciudad y pocos casos regresar a sus lugares de origen (*Ibid.*: 189).Las principales conclusiones de esta investigación giran en torno a la necesidad de una universidad intercultural.

> En una universidad donde a todo nivel se respeten las diferencias culturales, donde se valoren los saberes y conocimientos de los “otros”, y donde los/as jóvenes tengan espacios para exponer e intercambiar ideas sobre sus culturas de procedencia, es posible que la redefinición de las identidades culturales no se vean afectadas negativamente por elementos extraños a su propia realidad (*Ibid.*: 200).

A continuación presentamos investigaciones realizadas en Bolivia que analizan situaciones similares introduciendo la formación académica de estos jóvenes como eje principal de análisis.

En el estudio titulado "*Líderes indígenas. Jóvenes aymaras en cargos de responsabilidad comunitaria*" en las provincias Ingavi (autoridades originarias) y Omasuyos (autoridades sindicales) de Máximo Quisbert, Florencia Callisaya y Pedro Velasco (2006), asistimos al rejuvenecimiento del *thakhi*[41] por la participación de los jóvenes

> mediante el ejercicio de autoridades comunales que, mediante complejas estrategias, se ha convertido en un espacio de reivindicación política anticolonial de la juventud aymara actual. La investigación empírica nos muestra la enorme flexibilidad del sistema del thakhi, que perite que la generación de jóvenes, sin tener pareja o estar casados, puedan ejerer cargos de autoridad comunal, por las necesidades de los actuales ayllus y comunidades andinas (Ticona, en Quisbert *et al.,* 2006: 9-10).

Los investigadores se preguntaron qué actitudes, valores y creencias incorpora la nueva generación de jóvenes a la forma de ejercicio de la autoridad tradicional y en qué medida ésta produce tensión en el campo político. En esa medida describen cómo los jóvenes viven en dos mundos: el rural y el urbano.

> En gran medida se nutren de ambas experiencias, aunque el eje articulador identitario está marcado por la vena del ayllu comunal. Está claro que las autoridades jóvenes no reivindican el ayllu del siglo XVI, sino el actual; pero como raíces milenarias que se proyectan vigorosamente hacia los siglos venideros. (Ticona en Quisbert *et al.,* 2009*:* 10)

Muchos jóvenes migran a la ciudad en busca de trabajo y/o de formación profesional, convirtiéndose en "residentes", no obstante, mantienen derechos sobre las tierras de sus padres. Estos derechos les obligan a ejercer cargos en la estructura orgánica que permite a los miembros, servir a la comunidad. Estos jóvenes trabajan en la ciudad, han sufrido una fuerte influencia de los códigos de la modernidad y tienen visiones de desarrollo distintas a las de los adultos de la comunidad. Los estudiantes o personas que han obtenido un título en la normal o la universidad generan una doble reacción en las comunidades. Si bien estos jóvenes son aceptados en cargos de responsabilidad por sus habilidades lingüísticas y discursivas aprendidas en la educación y la vida urbana, así como por su familiarización con los procedimientos burocráticos, son también criticados porque no asumen a plenitud las funciones de autoridad, no llevan en su indumentaria los símbolos (poncho, gorra, sombrero, chicote y bolsa tejida) tal como se acostumbra para las autoridades originarias; además que continúan desempeñando sus actividades particulares en la ciudad.

> [U]na mayor ideologización acerca del pasado y presente indígena son algunas de las características que atraen de las jóvenes autoridades, cuya identidad parece

[41] *Thakhi*. Palabra aymara que significa "camino", designa el trayecto que siguen los miembros de la comunidad al ejercer por turno todos los cargos de la organización local.

> estar basada más en la palabra, en la retórica de la indianidad que en prácticas concretas (*Ibid.:* 104).

De manera complementaria a esta investigación, en el estudio titulado: "*La profesión es todo la profesión es nada. Los jóvenes benianos con relación al valor de su profesión e inserción laboral" de* Cynthia Vargas, Ana Karin y Jesús Edgley (2006), el equipo de investigadores se pregunta sobre la inserción laboral de los jóvenes profesionales en la ciudad de Beni. A pesar de que Beni es considerada como periférica por el gobierno central, no escapa al crecimiento masivo de la profesionalización y, al mismo tiempo, al desempleo de sus profesionales. No existen acciones interinstitucionales entre autoridades estatales, organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas para la devaluación de los títulos escolares como consecuencia de la saturación profesional (Vargas *et al.*, 2006: 13-14). Si bien los autores asumen que vivimos en sociedades de conocimiento y que cada vez se confía más en los conocimientos y saberes como requisitos insoslayables de la actualidad,

> [l]a educación, sobre todo universitaria, tiene sin duda una función cada vez más relevante como mediadora entre estado y sociedad al generar las capacidades para la elaboración de representaciones, decisiones e intervenciones sobre la realidad en sus múltiples aspectos. […] De funcionar esta norma, las desigualdades en las oportunidades y posiciones ocupacionales entre profesionales sólo se explicarían por diferencias en las adquisiciones educativas universitarias y no por las de carácter clasista, étnico o de género. […] la formación, el "valor de la profesión" o los conocimientos adquiridos no son "todo" ni lo más importante que se requiere para la obtención y promoción en el empleo. (Farah, en Vargas *et al*., 2006: 9-10)

Los investigadores se propusieron conocer las estrategias que despliegan los jóvenes para su inserción laboral y sus aspiraciones de movilidad social y analizaron la influencia del capital social y la formación profesional en la inserción laboral y la movilidad social. Vargas y su equipo, concluyen que los jóvenes no son sujetos pasivos de las acciones educativas que los adultos controlan, sino son agentes activos con sistemas de valores propios y capaces de tomar decisiones y contradecir las de los adultos. En

> la relación educación e inserción laboral no interviene tanto la calidad y grado de educación universitaria o el desempleo personal, como la condición de clase, posición socioeconómica por nacimiento, origen étnico y la trayectoria personal construida sobre esas categorías. Dependiendo de cuáles sean estas últimas condiciones se facilita o no la construcción y pertenencia a redes sociales básicamente familiares, las que resultan ser el mecanismo más eficaz y directo de inserción en el empleo. (*Ibid.*: 10)

Continuando con el panorama de las investigaciones, el vínculo entre identidad y educación ha sido abordado en Bolivia principalmente en el marco de las tesis de maestría

del Programa Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes[42]), las investigaciones de la Fundación PROEIB Andes y la propia universidad, además de otras investigaciones individuales, principalmente, tesis de licenciatura. En el marco de la educación institucionalizada, la mayoría de las investigaciones del PROEIB Andes se centra en aspectos lingüísticos, culturales, pedagógicos y de participación social en educación principalmente escolar rural. Cruz *et al.* (2005) afirman que las investigaciones en el ámbito de las políticas sociales en educación, en Cochabamba, se centran casi exclusivamente en las reformas educativas en el nivel primario "siendo escasos los estudios realizados en los niveles secundario y superior" (2005: 289). Por su parte, la universidad pública regularmente documentos de presentación institucional donde se presentan y analizan aspectos de la historia y las estadísticas universitarias. Desde una perspectiva más analítica, el proyecto de especialidad "La universidad como objeto de investigación" (2001-2003) produjo dos números de la revista de Investigación Educativa "Pensar la Universidad", donde se analizan aspectos institucionales[43], movimientos universitarios, currículum[44], evaluación[45] y género. En suma, la reflexión sobre la

[42] Los textos completos de gran parte de las tesis de maestría en Educación Intercultural Bilingüe se encuentran disponibles en línea en http://bvirtual.proeibandes.org/. Las áreas de investigación desarrolladas por dicha maestría son: bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas; pluralismo epistemológico, gestión territorial, conocimientos indígenas y construcción curricular; capitales culturales y reproducción cultural: educación y currículo; formación docente e interculturalidad; currículo con justicia ecológica y sabiduría indígena; diversidad/interculturalidad en la educación superior y lenguas en peligro de extinción y acciones para su revitalización.

[43] Ver: Mendoza, Jesús. 2005. "Aproximaciones iniciales: La burocracia administrativa universitaria en la UMSS", en *Pensar la universidad***.** Revista de Investigación Educativa. Año 2. No. 2 Noviembre. Cochabamba: UMSS-FHyCE. Págs. 7-14. Zerda, Guido de la. 2005. "Gestión, gobierno y cultura política en la universidad boliviana", en *Pensar la universidad***.** Revista de Investigación Educativa. Año 2. No. 2 Noviembre. Cochabamba: UMSS-FHyCE. Págs. 73-110. Zerda, Guido de la. 2003. "Juegos de poder y cultura organizacional en la Universidad Pública", en *Pensar la Universidad Revista de investigación educativa.* Año 1. No. 1 Abril. Cochabamba: UMSS. Salaverry, Sergio. "Clanes universitarios: una aproximación a la cultura política de San Simón" Revista de Investigación Educativa. Año 2. No. 2 Noviembre. Cochabamba: UMSS-FHyCE. Págs. 33-50. Además de: Bessé Franck, Ninón. 1999. *El perfil de los rectores. Informe de investigación*. La Paz: PIEB. Mimeo. Rodríguez, Gustavo. 1999. *Cómo se gobiernan las universidades? Búsqueda*. Cochabamba: IESE-UMSS.

[44] Ver: Cardona, Alex Sistemas de biopoder en el programa de formación de licenciados en educación: "Cuando San Pablo enseña, Zeus aprende", en *Pensar la universidad***.** Revista de Investigación Educativa. Año 2. No. 2 Noviembre. Cochabamba: UMSS-FHyCE. Págs. 51-72. Komadina, Jorge y María Teresa Zegada. 2005. "Innovando el currículum: una experiencia de transformación curricular en la carrera de Sociología", en *Pensar la universidad***.** Revista de Investigación Educativa. Año 2. No. 2 Noviembre. Cochabamba: UMSS-FHyCE. Págs. 135-164.

[45] Ver: Chigua, Evelyn. 2005. "Dimensiones teleológicas y dimensiones axiológica en la creación de una cultura evaluativa en la UMSS. El caso de la DUEA. ", en *Pensar la universidad***.** Revista de Investigación Educativa. Año 2. No. 2 Noviembre. Cochabamba:

interculturalidad y la identidad ha estado ausente en los estudios bolivianos sobre educación superior.

Resultado del estado del arte elaborado, Cruz *et al.* sugieren profundizar la investigación en los siguientes temas:

> Políticas de admisión en la educación universitaria; procesos de masificación y su impacto en los procesos académicos; relaciones de poder en la gestión académica; multiculturalidad e interculturalidad en la educación superior; dimensión privada y pública de la educación superior; procesos de innovación tecnológica en la educación académica; relación entre ofertas de formación académica y mercados laborales profesionales en la región. (Cruz *et al.,* 2005: 291)

El equipo de investigación del Proyecto de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), dirigido por Lourdes Saavedra realizó la investigación: "*Entre la comunidad y la universidad: La construcción de la identidad de los jóvenes universitarios de las provincias de Cochabamba en la Universidad*" con el fin de responder a la pregunta: ¿Cómo los becarios de la FSUTCC construyen su identidad a partir de sus relaciones con instituciones, organizaciones sociales e individuos en el proceso de conformación de su organización de universitarios?

> Los resultados presentados se consolidan como un aporte para el debate y la formulación de políticas públicas de ingreso y permanencia en la universidad, también buscan el análisis de las Instituciones de Educación Superior como arqui-texturas físico-existenciales donde conviven grupos culturales diversos en los cuales el poder imprime sus clasificaciones, reproduciendo prácticas y actitudes de discriminación a sectores sociales antes excluidos de la Universidad […].
> Las instituciones educativas son instrumentos de hegemonía "buscan romper las identidades para disponer de mano de obra, así generan representaciones y valores que pretenden reemplazar los valores y representación de la identidad que se pretende debilitar" (Saavedra *et al.,* 2005: 15, citando a Giroux, 2002: 63-64).

En el mismo sentido,

> Calfuqueo, Chipana y Bello (1996) conciben a la universidad como una institución contraria, opuesta, antagónica a los pueblos indígenas y a su conocimiento. Institución que trata de homogeneizar, asimilar a los jóvenes indígenas. La universidad es la representación de la confrontación de dos lógicas diferentes y opuestas; es un espacio en el que se refleja con más fuerza que en otros los valores del mercado, el individualismo y la discriminación (Saavedra, 2005: 7 y 15).

UMSS-FHyCE. Págs. 165-182. Rodríguez, Gustavo, Mario Barraza y Guido de la Zerda. 2000. *De la revolución a la evaluación universitaria: cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia.* La Paz: PIEB.

El aporte de Saavedra y su equipo de investigación es el análisis de las identidades complejas. Por eso, señalan que no pudieron

> concebir a los jóvenes universitarios de provincia como jóvenes del área rural, así como no pudimos asignar su pertenencia a una sola comunidad. Resultó más preciso hablar de una trayectoria de migraciones y una multiplicidad de comunidades. Esta trayectoria de migraciones implicaba tanto aspectos de "lo rural" como de "lo urbano", y nos enseñó la relación real de dependencia que existía entre diferentes centros poblados tanto en términos económicos, culturales y sociales: comunidades, ciudades intermedias y capitales (*Ibid.*: 27).

La experiencia sindical de los jóvenes tuvo la peculiaridad de que como ellos lograron acceder a niveles superiores de educación pudieron refuncionalizar destrezas aprendidas en la escuela, como leer y escribir en castellano. Los jóvenes nacidos en la década de los ochenta experimentaron varios eventos históricos para el país. Los jóvenes becarios tenían alguna experiencia sindical, en organizaciones sociales y de tipo partidario. A la incapacidad institucional y curricular de acoger a los jóvenes estudiantes becarios, se añaden las interacciones cotidianas basadas en las diferencias. Otro rasgo distintivo de la identidad de estos jóvenes, es su organización como estudiantes becarios de la FSUTCC, que conforma una identidad política que vehiculiza sus reivindicaciones al interior de la universidad y tiene un referente en el contexto social en general (*Ibid*.: 92).

Aún sobre la experiencia de los estudiantes becarios de la universidad de Cochabamba, en la investigación encargada por la Fundación PROEIB Andes titulada **"***Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia*", Guido Machaca centra su atención en la situación poblacional y académica de los estudiantes becarios. Además de la puesta al día y la visibilización estadística de la presencia de estos estudiantes en la universidad, su argumento principal es el siguiente.

> La situación educativa en Bolivia se caracteriza aún por la relación inequitativa que favorece a la población no indígena: Los indígenas, aunque en proporciones menores y usando diversas estrategias, han logrado acceder a la educación superior y, por eso, su demanda principal está centrada ahora en la transformación de la educación terciaria, para que responda a su proyecto político, económico y social que, tal como ya se ha aprobado en la Nueva Constitución Política del Estado, se concretará en un Estado Plurinacional. (Machaca, 2009: 351)

La temática de la identidad de estudiantes universitarios ha inspirado varias investigaciones al interior de la propia Universidad por parte de docentes confrontados a esta realidad y preocupados por aspectos culturales y lingüísticos en el aprendizaje por parte de los jóvenes universitarios. Los aspectos identitarios y culturales han sido más de interés de los tesistas de la carrera de Psicología.

La docente y antropóloga Jacqueline Roblin y su equipo[46] se preguntaron cómo se vivía la interculturalidad en el aula universitaria. Entre sus conclusiones afirman la presencia explícita de estudiantes que representan y asumen la diversidad cultural del país; existe un sentimiento de orgullo por los valores tradicionales y la actitud de recuperación de los mismos por parte de estudiantes y docentes; el tema de la interculturalidad emerge en el aula de forma no oficial principalmente a iniciativa de los estudiantes; se da un proceso de refuncionalización en el aula de las prácticas culturales propias de los estudiantes bajo metodologías tradicionales. Finalmente, identifican una contradicción entre los discursos sobre el deber ser de la interculturalidad y su vivencia en el aula (Mamani, 2007:22).

Por su parte, los lingüistas y docentes universitarios, Patricia Alandia y Vicente Limachi (2009) investigaron sobre los significados y valores que asignan los estudiantes de la carrera de Lingüística de la Universidad a la lectura y la escritura y las funciones que éstas han cumplido en su desarrollo sociocultural. En la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 70% de los estudiantes proviene de estratos bajos y grupos étnicos quechuas y aimaras y 78% es de sexo femenino. Los investigadores parten de la constatación de un problema sentido entre los docentes de la carrera de Lingüística en la universidad: "Mis estudiantes no comprenden lo que leen y yo no entiendo lo que escriben" (Alandia y Limachi, 2009: 2). Ya en 2005[47], Alandia había constatado la falta de desarrollo de competencias textuales en los estudiantes. Esto se traduce en dificultades de comprensión y producción de varios tipos de textos académicos. La causa sería la forma en la que se ha enseñado la lengua en la etapa escolar. Alandia y Limachi demuestran que la concepción de la escrituralidad[48] que tienen los jóvenes está limitada a aspectos formales de la lengua escrita (ortografía y caligrafía); lejos de la función social y epistémica que se le asigna tradicionalmente. "Los estudiantes reducen la escritura al mero registro sin considerar las posibilidades de desarrollo de conocimiento que les brinda, es decir su función epistémica, que tampoco es considerada por los docentes" (*Ibid.*: 7). La lectura y la escritura de textos formales y abstractos son competencias centrales para el éxito académico en varias carreras de la Universidad. No obstante, los estudiantes asocian la lectura a la dificultad, sólo leen por obligación y no se sienten preparados para escribir

[46] Roblin, Jacqueline, Eva Cachi y Carla Bazoalto. 2003. *Vivencia de la interculturalidad en el aula*. Mimeo: Cochabamba.

[47] Alandia, Patricia. 2005. *Desarrollo de competencias textuales.* La Paz: Plural.

[48] Los autores definen la escrituralidad (Hamel, 2003) como "el conjunto de prácticas discursivas, saberes, conocimientos que se representan mediante mecanismos semióticos, en códigos permanentes y visibles configurados socialmente" (Alandia y Limachi, 2012: 5). Estas prácticas no están definidas por el código, sino que dependen, en gran medida, del contexto.

textos propios. Este diagnóstico es compartido por los docentes. Los autores concluyen señalando la

> ausencia de políticas destinadas a responder a las necesidades de la población estudiantil actual - cada vez más diversa cultural y lingüísticamente - no se ha iniciado aún la discusión sobre el papel de la lecura y la escritura en el desarrollo del conocimiento, en el acceso a los discursos particulares de las ciencias y las disciplinas, y el rol de la Universidad en el desarrollo de una "alfabetización Académica". (Alandia y Limachi, 2009: 1)

Las investigaciones más próximas a la nuestra son dos tesis de licenciatura, ambas en la carrera de Psicología. La tesis de Rosa María Mamani (2007) titulada *"Ser estudiante universitario con identidad cultural originaria andina quechua-aimara"*, se propuso "[e]sbozar algunas ideas de comprensión respecto a cómo la persona originaria logra, en la actualidad, acceder y participar de la formación universitaria; siendo que hace algunas décadas atrás no le era permitido" (Mamani, 2007: 5). Mamani considera la dimensión de poder que atraviesa las identidades y se interesa por

> la construcción identitaria en situación migratoria campo – ciudad de universitarios autonominados como pertenecientes a la cultura andina y que migraron de sus comunidades a la ciudad para insertarse en la urbe, en distintos tiempos, e ingresar a la Universidad. (*Ibid.*: sn)

Mamani utiliza la matriz interpretativa de "aprendizaje cultural dinámico" de Martínez y Burbano (1994[49]) que refleja los procesos de identificación con otros significativos en la dinámica de socialización de los estudiantes. Y en ese marco, analiza los procesos de aprendizaje, las rupturas y las continuidades experimentados por los estudiantes, en tres niveles. En el nivel tecnológico, afirma que los estudiantes vivieron una socialización primaria en comunidades rurales donde aprendieron cumpliendo roles, al mismo tiempo, fueron construyendo un imaginario de vida futura en función a los aprendizajes académicos (*Ibid.*: 61-62). Si tienen parientes en las comunidades de origen, los estudiantes se desplazan ahí en vacaciones para ayudar en las actividades agrícolas. Estos roles son parte de su identidad originaria (*Ibid.:* 142). Las rupturas con las tecnologías agrícolas se dan por las labores académicas y luego profesionales. En el nivel institucional o social, la investigadora se centra en la valoración de las lenguas, no solamente como construcción gramatical, sino como la expresión de un mundo simbólico. Señala que los estudiantes son bilingües, aprendieron primero el quechua o el aymara y luego el castellano y han crecido en el menosprecio de las lenguas maternas (quechua y aymara) y el consejo del aprendizaje estratégico del castellano. Finalmente, en el nivel

[49] Martínez, Rodrigo y Bolívar Burbano. 1994. *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi.* Quito, Abya-Yala.

axiológico y simbólico, Mamani constató que los valores adquiridos en la socialización primaria son parte de la identidad originaria, estos son: la reciprocidad, la disciplina, el respeto, la honestidad y la "inteligencia" – tal como es retratada en los cuentos andinos - (*Ibid.*: 144). Mamani establece que

> la cultura andina que hemos estudiado en la construcción identitaria de universitarios, no murió sino que se fue y se seguirá adecuando a la realidad que presenta su actual socialización urbana – universitaria y otras que participarán posteriormente. Esta dinámica cultural, contraria a la interpretación sustantivista sustancialista de la identidad, nos muestra esta dialéctica simultanea [sic] y contraste entre procesos de rupturas y continuidades que experimenta todo ser humano con el paso de la socialización primaria a las múltiples posibilidades de su socialización secundaria. (*Ibid.*: 148)

La segunda tesis de la carrera de Psicología fue elaborada por Fernando Rojas (2005), bajo el título: "*Características identitarias de los estudiantes de la universidad*". El investigador describió las características de las identidades de los estudiantes tomados por facultades, a partir de una encuesta aplicada a 380 estudiantes. Rojas preguntó a cuál era el elemento que mejor les permitía identificarse, cómo veían a los estudiantes de las otras facultades y cómo creían que eran vistos por los otros estudiantes (*Ibid.*: 57-64). Uno de los principales aportes de la investigación es que presenta la mirada de un joven que es parte de la realidad social estudiada. En cuanto a los resultados, los estudiantes de Medicina afirmaron verse y fueron reconocidos como estudiosos. Los de Tecnología recibieron principalmente dos atributos: estudiosos y fiesteros, los estudiantes se reconocieron en los mismos. En cuanto a los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, los estudiantes se definieron por rasgos de la personalidad como el ser "bohemios" y también por la realización de actividades culturales y el voluntariado. Los estudiantes también se reconocieron y fueron reconocidos como intelectuales. Los estudiantes de Facultad de Ciencias Económicas, se autoidentifican principalmente como estudiantes de su carrera. Por otro lado, estos estudiantes fueron reconocidos por el resto principalmente por la "mediocridad". Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas también se definieron por rasgos de la personalidad, por sus habilidades sociales y por sus actividades políticas, lo que de alguna manera suscita desprestigio, al ser considerados como problemáticos (*Ibid.*:121-123). Rojas resalta el hecho de que se espera que los jóvenes alcancen un nivel académico; estudiar en la universidad

> de por sí ya otorga un estatus de diferenciación con respecto a la media poblacional, en ese sentido, se entiende que a la hora de dar cuenta de quienes

son, antepongan su estatus de estudiante y su vínculo con la institución que les otorga esa gracia (*Ibid.*: 125) [50]

Es momento de hacer un balance del panorama selectivo presentado.

1.6. Balance del estado de la cuestión

A continuación presentamos un balance del estado del arte en términos de las disciplinas que se ocupan de la temática, los marcos teóricos que les sirven de herramientas epistemológicas, la metodología predominante, así como las poblaciones a las que las investigaciones se consagran. Finalmente, esbozaremos algunos argumentos a los que daremos continuidad en nuestra investigación.

Una primera constatación es que resultado de la urbanización de las sociedades latinoamericanas y el reconocimiento de la pluralidad cultural de varios estados, emergió en la agenda de la investigación social latinoamericana ejes centrales para nuestra investigación: los estudios sobre las ciudades y las etnicidades urbanas. Al mismo tiempo, se reforzaron los estudios sobre las identidades juveniles en estos contextos. Las disciplinas desde las que se aborda la investigación en este campo son, principalmente: la Demografía, el Urbanismo, la Sociología, la Comunicación Social y en menor proporción: la Psicología, la Lingüística, la Ciencia Política y la Historia. Las investigaciones realizadas en la primera década de los años dos mil, entre las que se cuenta la presente, inician la exploración de un área temática y una población hasta entonces no trabajada en el ámbito de la investigación social.

---

[50] Otras áreas de investigación en el ámbito de la educación superior son: a. Historia de la educación superior. Los movimientos estudiantiles (Saavedra, 2004; Burela, 2003; Rivera, 1992); b**.** Reforma de la universidad (Komadina, 1992; Instituto Universitario Ortega y Gasset, 1998; Rodríguez y Weise, 2003); c. Cultura institucional, política y organizacional (De la Zerda, 2003; Rodríguez, Barraza y De la Zerda, 2000); d. Género en la educación superior (Amusquivar, 1999); e. Evaluación y calidad de la educación superior (Daza y Tezanos, 1997; Daza, Tezanos y Cabrerizo, 1996; Tezanos, 1997; Weise, 1998) y **f.** políticas públicas y universidad (Rodríguez, 1995) (Saavedra *et. al.* 2005: 15). También se encuentran investigaciones respecto a aspectos pedagógicos de la educación superior. Ver, por ejemplo, Pareja, Natalie. 2005 "Explorando las relaciones entre la cultura escolar y los procesos de innovación educativa", en *Pensar la universidad***.** Revista de Investigación Educativa. Año 2. No. 2 Noviembre. Cochabamba: UMSS-FHyCE. Págs. 183-194. Galindo, Fernando. 2005. "Hacia una pedagogía de la investigación: una invitación", en *Pensar la universidad***.** Revista de Investigación Educativa. Año 2. No. 2 Noviembre. Cochabamba: UMSS-FHyCE. Págs. 195-220. Roblin, Jacqueline. 2005. Transversalizar el enfoque de género en la educación superior: empezar haciendo", en *Pensar la universidad***.** Revista de Investigación Educativa. Año 2. No. 2 Noviembre. Cochabamba: UMSS-FHyCE. Págs. 221-240. Baldridge, Victor, David Curtis, George Ecker y Gary Riley. 2005. "Modelos alternativos de gobierno en la educación superior", en *Pensar la universidad***.** Revista de Investigación Educativa. Año 2. No. 2 Noviembre. Cochabamba: UMSS-FHyCE. Págs. 241-270.

Los temas de identidad y etnicidad han sido abordados en las ciencias sociales latinoamericanas principalmente a partir del fortalecimiento de los movimientos sociales indígenas en los años 90s. El debate que se estableció entre teóricos esencialistas y no esencialistas de la identidad es desmantelado por las prácticas identitarias cotidianas que combinan ambos elementos en lo que García Canclini y varios llaman "hibridez", para ciertos contextos de América Latina y lo que Silvia Rivera llama "*chixchi*" (palabra quechua que hace referencia a una especie de gris).

Una fuerte tendencia en las investigaciones presentadas asume una visión socioconstruccionista de la identidad, alejándose expresamente de la perspectiva esencialista. En esa línea, se asume la identidad como fluida, llegando al extremo de afirmar la posibilidad del *zapping* identitario. A partir de la observación y las narrativas de identidad, los investigadores muestran los rasgos que distinguen a los jóvenes objeto de su estudio, de otros jóvenes, así como de otras generaciones. A pesar de enmarcarse en la tendencia teórica constructivista, existen muy pocas referencias a la identidad en términos relacionales, ya que las investigaciones se circunscriben a trabajar con determinadas poblaciones, jailones, trabajadoras del hogar, jóvenes de clases populares, principalmente centrándose en ellos mismos y no tanto en las relaciones entre éstos y otros actores, que son constitutivas de identidades. El nivel de las interacciones con otros es principalmente abordado en lo que se refiere al impacto de los usos del Internet. También se observa que en el afán de constituir al actor joven como unidad, no se visibilizan las diferencias internas a este colectivo, particularmente las diferenciaciones económicas y de género.

Varias investigaciones sobre identidades juveniles urbanas se han realizado con el objetivo de caracterizar a esta población. Los estudios se realizaron principalmente desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (1997, 2001, 1999 y 2000) poniendo en marcha principalmente conceptos como capital social y cultural, *habitus* y reproducción social de la diferencia; Néstor García Canclini (2003 y 2006) y Jesús Martín Barbero (1991 y 2002), para el estudio de los consumos culturales y la afirmación hibridez cultural; así como Manuel Castells (1973, 1983 y 1999) para los temas de globalización, medios de comunicación y otros. Otro concepto puesto en marcha en las investigaciones es el de imaginarios sociales y culturales, principalmente, con Baeza (2000), Castoriadis (1975, 2000, 2002 y 2004) y Pintos (2000). Por su parte, Norma Reguillo (2005 y 2008), Mario Margulis (2006) y Marcelo Urresti (1996) también son importantes referentes en el ámbito del estudio de las juventudes.

El tema de las identidades de estudiantes de origen indígena en la universidad en América Latina ha sido abordado principalmente en el marco de universidades indígenas donde se

podría decir que existen las condiciones institucionales “ideales” para su expresión y desarrollo, o en el marco de programas de apoyo a estudiantes indígenas de pre y post-grado (Fundación Ford, en México y Perú y FUNPROEIB Andes, en Cochabamba). Prácticamente no se encuentran investigaciones sobre identidades de estudiantes de pregrado de las universidades urbanas tradicionales, salvo una tesis de licenciatura en la UMSS. También se encontraron tres investigaciones (una del PIEB y dos de la FUNPROEIB Andes, realizadas en el mismo periodo que nuestra investigación) las cuales se concentran en la población que se beneficia de una beca para estudiantes de clases populares y áreas rurales.

En Bolivia se ha reflexionado principalmente en torno a la interculturalidad vs. multiculturalismo liberal, el bilingüismo y recientemente interculturalidad y descolonización de la educación. Los principales avances en ese ámbito están ligados a la incorporación de conocimientos y saberes indígenas en los currículums escolares, así como la enseñanza de lenguas indígenas en el modelo de mantenimiento y desarrollo.

La mayoría de las investigaciones reseñadas tienen carácter descriptivo de las situaciones y contextos locales elegidos. Las interpretaciones se hacen sobre la base de macroteorías sociológicas y conceptos teóricos extranjeros. Los marcos teóricos son monopolizados por referencias a autores europeos. También se toman los aportes teóricos latinoamericanos producidos en los nuevos centros periféricos que constituyen México, Argentina y Chile, países cuyas situaciones económica, demográfica, histórica, étnica y sociopolítica no se comparan con las de Bolivia. Asistimos aquí a una doble invisibilización, por un lado, se da la casi absoluta invisibilización de los aportes que hace décadas han realizado otros investigadores y teóricos bolivianos - o radicados en Bolivia - respecto a la temática. Los argumentos de los historiadores Silvia Rivera (1995), José Gordillo (2000, 2007), Gustavo Rodríguez y Rossana Barragán (1992, 1997, 1999), así como Alison Spedding (1999), Andrew Canessa (2007), Xavier Albó (1987, 1989 y otros), Ximena Soruco (2012) y Mario Yapu, entre varios otros, son escasamente retomados y discutidos a la hora de interpretar los datos desde una perspectiva más amplia. Por otro lado, los estados del arte de varios de los estudios citados se limitan a las investigaciones recientes y como gran parte de los estudios sobre las identidades juveniles se realizaron paralelamente, tampoco se referencian unas a otras. La otra cara de esta limitación es la tendencia a simplemente aplicar conceptos producidos en otras localidades a las realidades bolivianas. Muy pocos investigadores reconocen que los conceptos teóricos no son neutros ni son verdades acabadas, sino que al ser abstracciones y generalizaciones producidas a partir de la observación de situaciones concretas, responden a derminadas culturas, situaciones de poder y conformaciones históricas y socioculturales particulares a Europa. En esa medida,

son escasas las investigaciones que discuten los conceptos teóricos "importados" con los que trabajan para apropiárselos críticamente. Son muy pocos también los investigadores que concluyen formulando propuestas teóricas que emergiendo de los contextos locales y de epistemologías analíticas propias, sean capaces de ser criticadas y desarrolladas por las ciencias sociales bolivianas.

Uno de los ejes centrales del análisis en las investigaciones realizadas en nuestro ámbito temático es el debate de las modalidades de relación de los jóvenes con la modernidad. Los investigadores subrayan la importancia del impacto de los medios de comunicación que vehiculan imágenes de la modernidad occidental. Otras investigaciones hechas en Cochabamba sobre juventud en la ciudad plantean el debate de la hibridez cultural, el ir y venir entre la modernidad y la tradición y la fragmentación urbana y segmentación social que eso implica.

En cuanto al área geográfica en la que se realizaron las investigaciones bolivianas, existe una importante concentración en la ciudad de El Alto, en el departamento de La Paz, seguido de las investigaciones producidas en Cochabamba, Tarija, Beni y Santa Cruz. En cuanto a las metodologías empleadas, existe una predominancia de la cualitativa, incluyendo observación etnográfica y entrevistas. Muy pocas investigaciones combinaron la encuesta con técnicas cualitativas. Las encuestas se aplicaron a poblaciones reducidas y sin más especificaciones técnicas respecto al muestreo para poder extrapolar sus resultados. Los análisis de los datos cuantitativos son por lo general estadística descritiva básica.

Finalmente, siguiendo la política de los concursos de investigación que financian las investigaciones, la gran mayoría de las investigaciones fueron realizadas en equipos compuestos por un investigador con experiencia y otros investigadores, por lo general jóvenes también[51].

Conclusiones parciales

Constatamos que dados los procesos de urbanización de América Latina, la emergencia de los pueblos indígenas en los años 90 y de las juventudes en la década de 2000. La última década ha sido marcada por una serie de investigaciones sobre las identidades en las ciudades, principalmente de las poblaciones migrantes en tanto que jóvenes en las

[51] Las investigaciones realizadas por jóvenes y sobre jóvenes corresponden principalmente a las promovidas por el PIEB.

ciudades. Las investigaciones sobre la identidad juvenil han contribuido a constituir a la juventud no sólo como categoría sociológica, objeto y sujeto de investigaciones científicas, sino también a su consolidación como categoría social y política.

Los marcos teóricos privilegiados son de origen europeo. Las propuestas de Bourdieu y Foucault en cuanto a la distinción, el *habitus*, la reproducción social de las diferencias y las relaciones de poder entre los campos sociales, son las más citadas. Por otro lado, los desarrollos teóricos recientes latinoamericanos, Reguillo, Margulis y Martín-Barbero, entre otros, para referirse al rol de los consumos culturales en la constitución de las identidades juveniles. Se da gran importancia tanto a las identidades colectivas sostenidas por los grupos de pares como a las identificaciones propuestas por los medios de comunicación y el Internet. Varios investigadores evocan lo que Balandier ha denominado "paradoja de la modernidad", es decir, el contraste entre los objetos y estilos de vida mostrados por los medios de comunicación y el Internet y las realidades objetivas de los jóvenes. Por otro lado, los investigadores se cuestionan sobre el lugar de estos actores entre el binomio modernidad / tradición, las rupturas y las continuidades entre la comunidad, sus padres y la ciudad, lo local y lo global, el trabajo y el estudio.

Finalmente, se observan dos limitaciones o ausencias, la primera es la ausencia casi total de referencias a la historia que es, sin embargo, central para comprender los procesos actuales. La mayoría de los estudios es sincrónica, las referencias más que históricas son contextuales o se limitan a evocar los acontecimientos de principios de la década de 2000 que si bien son innegablemente constitutivos de gran parte de los procesos que se viven hoy en Bolivia, no son determinantes ni exclusivos. En la misma línea, se observa que a pesar de la composición múltiple de los grupos de investigación existe una falta de interdisciplinariedad, con una predominancia indiscutible de la Sociología y otras disciplinas sociales.

Es importante destacar que algunas de las investigaciones citadas (Vargas *et al.*, 2006; Samanamud *et al.,* 2007; Moya y Castro, 2009; y Llanque y Villca, 2011) reconocen la capacidad de jóvenes y adultos que hacen parte de los sectores populares de Bolivia, comienzan a desarrollar paradigmas de organización social y de estratificación y ascenso social alternativos a los dominantes. Si bien las investigaciones se hacen desde diferentes perspectivas, es notoria la predominancia de la Sociología. Del mismo modo, se ha observado que las movilizaciones sociales han sido un importante factor para la emergencia de grupos juveniles y de la investigación en torno a ellos en cuanto a aspectos culturales, identitarios y organizativos. Existe una importante cantidad de estudios ligados a las juventudes en la ciudad de El Alto de La Paz. Cochabamba, por su parte, ha atraído

investigadores en torno a las movilizaciones y conflictos sociales que se vivieron en esta ciudad y donde los jóvenes también fueron protagonistas.

Si bien nuestra investigación comparte, en gran medida, la situación de investigación: jóvenes en la ciudada, varios elementos la distinguen y le dan un carácter propio. Nuestra investigación se distingue de otros estudios porque no se limita a ver solamente a los jóvenes, sino a éstos en un proceso de relación con otros actores en diferentes situaciones de poder. Otra diferencia está dada por el hecho de que nuestro trabajo se centra en el estudio de las relaciones que se dan en el contexto de la universidad -con las ventajas y desventajas que esta opción implica-, como un espacio intercultural y de transición y no se concentra en una población (jóvenes de clases populares, jóvenes migrantes) o barrios (barrios periféricos, barrios de clases acomodadas). La principal diferencia no obstante, se encuentra en el enfoque de la investigación que en nuestro caso no se concentra en resolver la distinción entre modernidad y tradición en las prácticas de los jóvenes. Finalmente, tampoco trabajamos con la categoría de migrante porque entendemos que hacerlo implicaría prescribir la existencia de un lugar de origen y otro final, esto no corresponde a las realidades de nuestros entrevistados, quienes pueden no haber cambiado nunca de residencia y sentirse muy vinculados a la comunidad donde nacieron su padres o sentir que su hogar es el lugar donde viven sus papás aunque no sea el lugar donde ellos nacieron, muchos tampoco tienen claro dónde radicarán o qué harán en los próximos 5 años. Otro elemento que distingue nuestro trabajo de la mayoría de los estudios revisados es el enfoque epistemológico de la construcción del conocimiento en diálogo entre el trabajo de campo y el de oficina.

Capítulo 2. Etnicidad, raza, clase y mestizaje en los procesos de identificación

El estudio de los procesos de identificación vividos por estudiantes universitarios reúne tres áreas conceptuales principales: los procesos de identificación, etnicidad, raza y mestizaje; educación y ascenso social. El objetivo de este capítulo es el de situar teóricamente el estudio de los procesos de identificación étnica en relación. Inicialmente delineamos el paso de la visión de la identidad como única y estable y de los pueblos colonizados como grupos equivalentes a culturas, a una visión más dinámica, ya no necesariamente de identidad, sino de procesos de identificación, pertenencias y adscripciones. Hemos comprendido que en la actualidad, el debate ya no es entre esencialistas e hibridistas, sino en la búsqueda de hipótesis explicativas de cómo las personas articulan diversos procesos de identificación en su vida cotidiana.

2.1. Del individuo centrado y unificado a la identificación como posicionamiento relacional

2.1.1. La identidad en las ciencias sociales

La identidad es una de las categorías de conocimiento más importantes desde el nacimiento del pensamiento científico y es uno de los centros de reflexión y análisis más importantes en las ciencias sociales. Si bien la identidad o sus equivalentes teóricos se encuentran en los primeros escritos de varias disciplinas de las ciencias sociales, es a partir de la década de los 70 que el concepto comienza a emplearse más explícitamente en las actividades y publicaciones, principalmente en la Sociología, la Antropología y la Psicología Social. Para Lapierre (1984[52]), al menos tres razones dan origen a esta multiplicación de los estudios de la identidad en las últimas décadas: la primera es la emergencia de movimientos sociales que han tomado la identidad de un grupo étnico o

[52] Lapierre, J. W. 1984. « L'identité collective, objet paradoxal: d'où nous vient-il? ». En *Recherches sociologiques.* Vol XV. No. 2/3. Págs.:1-2).

regional, por ejemplo, o una categoría social, como las mujeres, para cuestionar la relación de dominación a la que están sometidos o reivindicar su autonomía. Estos movimientos solamente han sido tematizados por las ciencias sociales gracias a su coincidencia con el segundo elemento destacado por Lapierre: la crisis del Estado-Nación y el ataque a su soberanía, tanto desde las transnacionales y la dominación de las grandes potencias, como de parte de las reivindicaciones regionalistas y los particularismos culturales. Finalmente, cita las problemáticas emergentes de la dialéctica: globalización/ neolocalismos, como son: los flujos migratorios y la transnacionalización de las fronteras, que han reforzado la pertinencia de los estudios realizados.

Manuel Castells afirma que hoy, en pleno mundo globalizado, "la gente se aferra a su identidad como fuente de sentido de sus vidas" (Castells, 2003: 1). Esto explica por qué el concepto de identidad también es central en el pensamiento de Stuart Hall[53]. Para él, su importancia en el mundo actual está ligada al pluralismo y la diversidad reinantes;

---

[53] El estudio de la identidad ha sido uno de los temas centrales para los estudios culturales. El trabajo de Hall se sitúa en los estudios culturales que él define como un conjunto de formaciones discursivas, inestables y sin un origen único que hacen un trabajo de crítica y de política. Los estudios culturales son, para Hall, una práctica marxista. Las influencias marxistas identificadas son: la noción de poder, la influencia global del capital, la cuestión de clase, las relaciones complejas entre poder y explotación y la noción del saber crítico como práctica. Sin embargo, los estudios culturales cuestionan la fuerte influencia teórica y política del marxismo en un dominio que es objeto principal de estos estudios: la cultura, la ideología, el lenguaje y lo simbólico. El encuentro entre los estudios culturales y el marxismo implica: el compromiso con un problema, la crítica al reduccionismo y economicismo y la contestación del modelo base/superestructura para pensar la sociedad, la economía y la cultura; y finalmente, la contestación al concepto de la falsa consciencia. Por su parte, Hall critica fuertemente el profundo eurocentrismo de la teoría marxista. Los estudios culturales no nacen, entonces, en una inmediata afinidad con el marxismo, sino que se consolidan justamente a partir de su disputa original con éste (Hall, 2007b: 12-13, 19-23).

Hall trabaja en el marco del materialismo cultural, atento a las contingencias económicas, históricas y políticas. Para él, la cultura es un espacio de lucha interpretativa. "[N]o es un espacio unívoco, sino un lugar donde se actúan y se reinterpretan enfrentamientos simbólicos y donde las ideológias de clase, raza, etnicidad, sexualidad, nacionalidad o género intentan imponer su hegemonía frente a las minoritarias que luchan discursos en la mano, traduciendo a otros idiomas […] los términos según los que ellos son representados" (*Ibid.*: 12).

Hall asume, con Williams, la necesidad de reemplazar la fórmula de base/superestructura por la de la idea de un campo de fuerzas mutua, pero desigualmente, determinadas (*Ibid.*: 39). La cultura es el lugar desde el cual la gente vive sus condiciones de vida, cómo las definen y cómo las contestan. Por tanto, todo modo de producción es también una cultura, y toda lucha de clases es una lucha entre modalidades de cultura. Desde esta concepción, Williams afirma que no es necesario examinar la base y la superestructura, sino los procesos reales y específicos en los que el concepto marxista de determinación es central.

Por su parte, Hall hace énfasis en la función constitutiva de la cultura en la formación de las identidades y exalta el lugar de las culturas populares, vernáculas y diaspóricas en la constitución de las identidades contemporáneas.

reconocer quién es uno permite construir proyectos junto a otros. En ese sentido, la identidad

> es una fuente de agencia en la acción. Es imposible para las personas trabajar, moverse, luchar y sobrevivir sin invertir algo de ellos mismos, de quién ellos son, en sus prácticas y actividades, y construir algún proyecto compartido con otros, alrededor del cual las identidades sociales colectivas puedan unirse. (Hall, 2007b: 281)

2.1.2. Identidad: de los determinismos holistas e individualistas al enfoque constructivista

La Sociología ha abordado el concepto de identidad en el marco de la explicación del proceso de socialización a partir de la dicotomía individuo/sociedad. Haremos un balance de la cuestión con Marie Verhoeven (1992) quien, con fines explicativos, contrapone las corrientes holistas y las individualistas respecto a la identidad, para finalmente presentar la corriente constructivista como una alternativa entre ambos extremos. Las corrientes holistas de la socialización postulan un determinismo de lo social sobre lo individual. Durkheim define la socialización como la transmisión de normas y valores al individuo. Por su parte, el culturalismo antropológico otorga a la socialización la misión de incorporar la cultura común a las personalidades individuales de los miembros de una sociedad; el paradigma funcionalista de Parsons es una adecuación de éste modelo a las sociedades modernas como sistemas complejos. Finalmente, Bourdieu plantea el concepto de *habitus* como la interiorización subjetiva de las estructuras objetivas en las que el niño se sumerge (Verhoeven, 1992: 23-29).

Nos detendremos brevemente sobre la apropiación que hace Bourdieu del concepto de h*abitus*[54]*,* intentando destacar el carácter generador que no siempre se le reconoce. Bourdieu se refiere al *habitus* como un capital incorporado. Él afirma que "la acción no es la simple obediencia de una regla. Los agentes sociales […] no son autómatas regulados como relojes, según leyes mecánicas que les escapan" (Bourdieu, 2000: 22). Por eso, no conviene hacer estudios para identificar las "reglas" de parentesco desde la posición del observador, sino, por ejemplo, identificar las estrategias de matrimonio (lo que implica ubicarse en el lugar del agente)[55]. En lugar de hablar de reglas, de modelo y de estructura,

---

[54] Bourdieu repensó el concepto artistotélico-tomista de *habitus* como una manera de salir de la dicotomía: estructuralismo sin sujeto / la filosofía del sujeto. La noción de *habitus* también fue utilizada antes por Hegel, Husserl; Weber, Durheim y Mauss. (Bourdieu, 2000:24)

[55] "En los juegos más complejos, los intercambios matrimoniales por ejemplo, o las tácticas rituales, comprometen los principios incorporados de un habitus generador: este sistema de disposiciones puede ser pensado por analogía con la gramática generativa de Chomsky, con la

situando al investigador como una instancia suprema que observa a los actores comportarse como marionetas guiadas por hilos, Bourdieu reconoce que “las conductas pueden estar orientadas con relación a fines sin estar concientemente dirigidas hacia esos fines, dirigidas por esos fines. La noción de *habitus* fue inventada, si puedo decirlo, para dar cuenta de esta paradoja” (*Idem*)[56].

Para García, el concepto de *habitus* en Bourdieu, permite unir las posiciones objetivas con las elecciones subjetivas y lo material con lo simbólico. Bourdieu pretende superar el idealismo de la teoría de la intencionalidad racional de las acciones, según la cual las elecciones siempre tienen una intencionalidad consciente modificable por tanto por la conciencia. Los condicionamientos asociados a una clase producen determinados *habitus como*

> sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. (García, 2000: 75)

Siguiendo con Verhoeven, la socióloga afirma que tres aspectos son comunes a las aproximaciones holistas. Primero, parten del dualismo radical sujeto-sistema social presentado bajo las siguientes formas: consciencia individual – conciencia colectiva, personalidad individual – personalidad cultural, subjetividad – *habitus* social. Segundo, piensan al sujeto como sometido a la variación, a la contingencia aparente, pero finalmente determinado por las estructuras sociales profundas y, por tanto, no dueñas de su destino. Desde esta perspectiva, lo social está atado al nivel profundo, determinante, durable, gracias al cual el aparente desorden puede ser reducido a una coherencia (sea ésta

---

diferencia de que se trata de disposiciones *adquiridas por la experiencia,* por lo tanto variables según los lugares y los momentos. Este ‘sens du jeu’, (sentido del juego), como decimos en francés, es lo que permite engendrar una infinidad de ‘golpes’ adaptados a la infinidad de situaciones posibles que ninguna regla, por compleja que sea, puede prever” (*Ibid.*:22).

[56] Las prácticas, para Bourdieu, son resultado de un sentido práctico más que de un cálculo inconsciente o de la obediencia de una regla, por eso los ritos son coherentes pero parcialmente. Respecto a la pregunta sobre si su ruptura con el estructuralismo no lo encasilla en la teoría del cálculo racional individualista. Para Bourdieu, el *habitus* es una predisposición latente dispuesta a reaccionar con cierto margen de creatividad ante las situaciones que se presentan en la vida cotidiana. Bourdieu hace énfasis en decir que la noción de *habitus* encierra una noción de libertad. Una de las funciones de la noción de *habitus* es la de explicar la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente (singular o una clase de agentes). “El *habitu*s es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (Bourdieu, 1997:19).

armoniosa y funcional o desigual y conflictiva); es a este nivel que la coherencia de lo social y del individuo (en tanto que socializado) son reconstruidos (Verhoeven, 1992: 29).

De otro lado se encuentran los paradigmas individualistas de Boudon y Bourricaud[57] (1982) y Crozier. Esta corriente se opone al determinismo social, enunciando que para explicar un fenómeno es necesario reconstruir las motivaciones de los individuos y aprehender el fenómeno como la agregación de los comportamientos individuales provocados por dichas motivaciones o como estrategias (*Ibid.*: 30-33). Así, por su parte, los paradigmas individualistas reducen al sujeto a su interés estratégico, sin tener en cuenta su socialización, sus particularidades y la historia. Desde esta perspectiva la identidad también es planteada como homogénea (*Ibid.*: 33).

Al margen de los reduccionismos de holistas e individualistas, se encuentra el pensamiento de Piaget y, sobre la base de su propuesta, los aportes de Kolhberg, Habermas y otros (*Ibid.*: 34-58). El modelo constructivista contempla el desarrollo de la identidad en tres estadios: a) el realismo social, donde la regla es concebida por el niño como inseparable del adulto que la emite; b) el estadio semiautónomo o convencional, donde el sujeto obedece a una regla generalizada aplicada al margen de la presencia de quien la dicta, éste es un estadio semiautónomo porque la regla es externa a la persona; y finalmente, c) el nivel postconvencional, que hace que "el actor social sea capaz de problematizar el mundo social en el que él evalúa y moralizar sus convenciones y metacomunicar sobre ellas, de distanciarse de los tipos sociales que le son impuestos y de imaginar las combinaciones sin reglas" (*Ibid.*: 63). En este modelo, el proceso de socialización ya no se piensa de manera unilateral sino interaccionista y relacional que significa la construcción simultánea de la identidad social y del mundo social, superando así la dicotomía individuo/sociedad. Este proceso es incesante y permanentemente inconcluso. Las categorías en las que desemboca son siempre cuestionables en confrontación con las nuevas experiencias sociales; y tampoco existirá una identidad constituida de una vez por todas, homogénea y estable. Ya no se puede concebir la socialización como la interiorización de contenidos convencionales, sino como una construcción de formas, que sirven de marco para la aprehensión de la realidad y de si, donde el actor tiene un rol activo porque participa en él y le da sentido (*Ibid.*: 66-68). Sin embargo, este modelo llevado al extremo plantea inconvenientes que consideraremos más abajo. Consideramos que un concepto comprensivo de la diversidad y de la posibilidad de

[57] Raymond, *Boudon* y François *Bourricaud*. *1982. Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: PUF.

cambio es el más apropiado para abordar una investigación sobre las identidades de los jóvenes.

El análisis de la identidad no se restringe a la problemática de la socialización, sino se extiende a la comprensión de las interacciones sociales y las representaciones sociales que en ella se construyen. Es evidente que las concepciones de la identidad contribuyen, con sus argumentos, a un discurso situado cultural y políticamente en el momento histórico en el que se producen y en los tiempos y lugares en los que la academia y otros agentes los propagan. Es por eso que se pueden identificar las siguientes perspectivas en el estudio de la identidad: la perspectiva positivista la que ha caracterizado a las aproximaciones iniciales de las ciencias sociales a la temática. Esta perspectiva ha correspondido con una comprensión estática de la identidad. En oposición a ésta se desarrolló una corriente de investigación desde una perspectiva interaccionista que consideró la posibilidad de comprender a la identidad como en proceso de construcción y finalmente, quienes critican y evaden el concepto de identidad.

Según Muchielli (2003), la aproximación "estática" ha predominado en las investigaciones sobre la identidad en ciencias sociales. Esta perspectiva fue desarrollada en la Psicología por los trabajos de Plavlov, Freud, Adler y sus seguidores: Allport, Erickson; en la Sociología se tienen los trabajos de: Bos, Bruner y Kardiner, quien afirma la existencia de una "personalidad de base", Benedict con su "patrón cultural", Linton con la noción de "personalidad cultural" y finalmente, Mead quien postula la existencia de un "carácter nacional". En esta corriente, la formación de la identidad individual o colectiva es definitiva, ya que los procesos de modelaje e impregnación que ocurren en los primeros años dejan huellas indelebles en la constitución de los sistemas afectivos, cognitivos y comportamentales de los sujetos. Estos procesos se dan por medio de la educación, la socialización y la aculturación de los núcleos identitarios de los individuos y grupos (Muchielli, 2003: 29-30). En esta perspectiva, se piensa en la identidad como el conjunto de elementos de referencia que definen al actor social que los posee. Lo que subyace a esa comprensión de la identidad es el esfuerzo mental de aislar al actor de todo aquello con lo que está relacionado. Esta forma de pensar se inscribe en el marco del positivismo que plantea que existen objetos que poseen características y que pueden ser definidos en sí mismos (*Ibid.*: 37). Es el caso del

> modo de pensamiento sustancialista que es el del sentido común - y del racismo - y que conduce a tratar las actividades o las preferencias propias de determinados individuos o determinados grupos de una sociedad determinada en un momento determinado como propiedades sustanciales, inscritas de una vez y para siempre en una especie de esencia biológica o - lo que tampoco mejora - cultural, conduce

> a los mismos errores en la comparación ya no entre sociedades diferentes, sino entre periodos sucesivos de la misma sociedad (Bourdieu, 1997:15).

Al trazar la trayectoria del concepto, Hall[58] sitúa en la modernidad el origen de la concepción del individuo como racional, autónomo y soberano (Hall, 2010a). Tres conceptos de identidad van a marcar las corrientes teóricas en torno a este concepto. El sujeto de la ilustración, el sujeto sociológico y finalmente, el sujeto posmoderno. El *sujeto de la Ilustración*, concebido como un

> individuo totalmente centrado y unificado, dotado de las capacidades de razón, consciencia y acción, cuyo "centro" consistía de un núcleo interior que emergía por primera vez con el nacimiento del sujeto y se desplegaba junto a éste, permaneciendo esencialmente igual - continuo o idéntico a sí mismo - a lo largo de la existencia del individuo. (*Ibid*: 364).

Hall observa el carácter individualista y masculinizado de esta concepción.

Más tarde, y resultado de una serie de descentramientos, se conceptualiza el *sujeto sociológico*, este concepto refleja la complejización creciente del mundo moderno y el reconocimiento – principalmente por los interaccionistas simbólicos - de que los sujetos se forman con relación a otros sujetos[59]. Bajo esta concepción, la identidad une "al sujeto y la

---

[58] Por ser uno de los principales referentes teóricos de nuetro trabajo, dedicamos una nota biográfica a Stuart Hall. Hall nació en Kingston, Jamaica en 1932 y falleció en Birmingham, Inglaterra, en 2014. En 1951 fue a estudiar inglés en Inglaterra, donde fundó la revista New Left, junto con E.P. Thompson y Richard Williams. En 1968, fue director del Centre Contemporary of Cultural Studies de Birmingham. Como él mismo señala, su obra está marcada por su autobiografía. El desplazamiento de la posición de origen e identidad han sido recurrentes tanto en su vida como en su pensamiento**.** "Todo pensamiento toma forma según de dónde viene, ese conocimiento siempre es hasta cierto grado "posicional". Uno nunca puede escapar a la manera en que su formación le pone una impronta o plantilla sobre aquello en lo que uno está interesado, el tipo de posición que tomará sobre cualquier tema, los vínculos que hará y así sucesivamente" (Hall, 2007a: 2). Así explica Hall porqué nunca volvió a vivir en Jamaica: "La razón por la que de alguna manera nunca volví a vivir aquí, ha tenido que ver con mi formación colonial, mi formación y mi experiencia como *sujeto colonial*. […] [M]muy pronto descubrí que yo no podía y quizás nunca pude realmente "salir" o ser totalmente parte de ese "otro lugar" que simultáneamente me ha hecho y des-hecho (*Ibid.*: 3,5). Hall comenzó entonces a leerse a sí mismo y "[e]se fue el origen personal, para mí, de mi propio "hacerme" como un intelectual negro (como muchos jamaicanos de mi generación e incluso de mis antecedentes de clase, nunca me pensé hasta entonces como "negro")" (*Ibid.*: 6). El pensamiento de Hall tiene influencias de Antonio Gramsci, Louis Althusser, Michel Foucault y Raymond Williams.

[59] En su análisis sobre el proceso de transición de la identidad individual fija y terminada a la identidad postmoderna, Hall identifica los grandes argumentos teóricos que van a contribuir al descentramiento de la conceptualización del individuo moderno. En esa línea, cita el aporte de Marx, quien centra su construcción teórica en la historización de las relaciones sociales; por su parte, con la conceptualización del inconsciente, Freud aporta la idea de que la identidad se forma a lo largo del tiempo por procesos inconscientes en relación con los otros. Saussure argumentará que el lenguaje es un proceso social que precede a las personas individuales. Finalmente, Hall cita el impacto de las críticas formuladas por el feminismo, las mismas que van a modificar la lectura social en diferentes campos (Hall, 2010b).

estructura. Estabiliza tanto a los sujetos como a los mundos culturales que ellos habitan, volviendo más unidos y predecibles a los dos, recíprocamente" (*Ibid..:* 365).

Esta forma de ver al sujeto, asume que la identidad es siempre plural, implica siempre a diferentes actores del contexto social que tienen su propia lectura y su propia identidad, así como sus propios desafíos y proyectos[60]. Para Mucchielli, la identidad está en permanente transformación, en función a los contextos de referencia (biológico, psicológico, temporal, material, económico, relacional, normativo, cultural, político, etc.) y de proceso (relacionales, comunicacionales, históricos, culturales, forman entre ellos un sistema de causalidades circulares) (Muchielli, 2003: 12). El actor social es entonces, un constructor bio-psicológico y comunicacional-cultural, es uno de los elementos de un sistema complejo que enlaza un conjunto de otras identidades. La identidad depende de fenómenos dinámicos. Los actores son sujetos "actuantes" y ellos también crean las constantes que los estructuran en un proceso circular de definición de la identidad.

Para explicar la salida de la comprensión estática del sujeto ilustrado, Giménez (1999a: 3), propone aproximarse a la comprensión teórica de la identidad desde la perspectiva de la *distinguibilidad cualitativa*. Si la identidad no es un conjunto estático de atributos propios al sujeto, sino el resultado de un proceso de comunicación (intersubjetividad) y de negociación de significados, es necesario, entonces, que las distinciones atribuidas sean, por un lado, distinguidas por los sujetos y, por otro, validadas o no por sus interlocutores. "La identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones" (*Ibid.*: 4).

A pesar de optar por una visión intersubjetiva de la identidad, a través de la noción de distinguibilidad cualitativa, Giménez propone la existencia de rasgos característicos o distintivos de la especificidad. Tres series de elementos se destacan de las investigaciones realizadas en este ámbito como constitutivos de la identidad personal: la conformación de una red de pertenencias sociales (identidad de pertenencia y de rol), una serie de atributos y una narrativa personal (identidad biográfica) (*Ibid.*: 10).

---

[60] Nos parece importante, no obstante, dejar señalado que Berger y Luckman afirman que en las sociedades "de tecnología sencilla, escasa jerarquización política y débil especialización de saberes, la socialización de los individuos tiene muchas posibilidad de ser exitosa. En estas condiciones la socialización puede crear unas identidades socialmente definidas de antemano y establecidas con gran precisión" (Pujadas, 1993:47). Esta visión no considera la intensa relación que tienen hoy las comunidades con pueblos y ciudades del país y de otros países.

La *pertenencia social* es la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la que se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión puede tener diferentes grados y se da mediante el ejercicio de un rol en esa colectividad, pero también mediante la interiorización del complejo simbólico emblemático de dicha colectividad (*Ibid.*: 5-6). La pluralidad de pertenencias sociales no eclipsa la identidad personal, por el contrario, Simmel afirma que a más pertenencias más se refuerza la identidad personal.

En lo referente a los atributos identificadores, se trata de una configuración de atributos (actitudes, tendencias, capacidades e imagen corporal) que son asumidos como materia social que permite asignar identidades (*Ibid.:* 8-9). Como veremos posteriormente, la percepción y la asignación de estos atributos derivan de las pertenencias sociales y también pueden dar nacimiento o sostener estereotipos. El tercer elemento constitutivo de la distinguibilidad, según Giménez es la narrativa biográfica, relatada en forma de historia de vida. La narrativa de una vida que es única es en realidad la reconfiguración de actos del pasado a los que se les confiere un sentido[61].

> Las narrativas son, en suma, historias. Los actores sociales construyen y usan historias para producir sentidos de vida y para actuar en consecuencia. Pero ellas no son meros artificios, encadenamientos de historias creadas *ex nihilo,* sino que se producen y se despliegan en constante "ajuste" con los contextos sociales (Komadina, 2003: 116-117).

Las narrativas no se agotan en el relato individual de sí mismo en diversos estados, sino que también se pueden aplicar a una comunidad. Para Komadina la narrativa es constitutiva de la identidad.

> La identidad del individuo no puede ser establecida como una cualidad, sino como una historia. Son trayectorias, crónicas, las que interesan: el lazo social es la experimentación, entrecruzada, de historias comunes.
> La potencia de la narrativa, sin embargo, sólo adquiere plenitud cuando se asocia al concepto de identidad: identidad-narrativa. (*Ibid.:*117)

Para Komadina, es justamente esta articulación conceptual la que ha permitido superar las visiones sustancialistas de la identidad, según las cuales la identidad es una cualidad, una esencia que genera de diferencia y semejanza entre el individuo y el grupo. Por otra parte, la identidad narrativa también proporciona una respuesta a quienes han afirmado un carácter ilusorio de la identidad. "Ni ilusión, ni esencia: este esquema afirma que la identidad, individual y grupal, no puede separarse de una narración, a través de la cual el sujeto se constituye como diferente" (*Ibid.:* 118) de los otros sin dejar, paradójicamente, de ser el mismo. Se trata de la continuidad de una unidad social, que no es incuestionable ni

[61] Sobre una revisión de las teorías de la política de la memoria y un estudio de historia oral en una comunidad rural de Cochabamba, ver Navarro, 2006.

idéntica permanentemente, sino constituida por una historia que admite el cambio. Se trata de una continuidad en el tiempo, no de una constancia sustancial, sino de un proceso dinámico de recomposición permanente.

> Las diferencias identitarias son construcciones de la subjetividad a partir de múltiples referencias: género, sexualidad, etnicidad, generación, religión. Es decir, las pertenencias del individuo no son resultado de un habitus, sino de una elección libre (*Ibid.*: 125).

Para Hall, este tipo de comprensión llevada al extremo evoca la fragmentación de la identidad compuesta. Es así como se teoriza el nacimiento del sujeto *postmoderno*

> conceptualizado como carente de una identidad fija, esencial o permanente. La identidad se convierte en una "fiesta móvil", pues es formada y transformada continuamente con relación a los modos en que somos representados o interpelados en los sistemas culturales que nos rodean. Está definida histórica y no biológicamente. El sujeto asume diferentes identidades en momentos distintos, identidades que no están unificadas en torno a un "yo" coherente. (Hall, 2010a: 365)

El concepto "multifrénico" acuñado por Gergen da cuenta de este tipo de interpretación.

> [La] inmersión [en las nuevas tecnologías de la comunicación] nos va empujando hacia una nueva conciencia de nosotros mismos: la posmoderna. Los nuevos lugares comunes de la comunicación […] [medios de transporte, nuevos avances electrónicos, y otros] desempeñan un papel crítico para comprender el decurso tanto de la concepción romántica como la concepción moderna del yo. [L]as *tecnologías de la saturación social* son centrales en la supresión contemporánea del yo individual. […] Hay una *colonización del ser propio* que refleja la fusión de las identidades parciales por obra de la saturación social. Y está apareciendo un estado *multifrénico*[62] en que comienza a experimentarse el vértigo de la mutiplicidad ilimitada. Tanto la colonización del ser propio como el estado mutifrénico son preludios significados de la conciencia posmoderna. A fin de apreciar la magnitud de este cambio cultural y su probable intensificación, debe presentarse atención a las tecnologías que han surgido (Gergen, 1992: 76).

Pero, como veremos con Gupta y Ferguson (1997) los sujetos no son anteriores a las identidades, ni éstas son simples máscaras que puedan colocarse y quitarse a voluntad; tampoco son "jaulas" de las cuales sea imposible escapar.

Como vimos en el anterior capítulo, en la literatura académica boliviana se constata una tendencia a considerar a los jóvenes como totalmente libres de elegir y cambiar de identidades como de máscaras. Hall, por su parte, critica esta concepción "volátil" de la

[62] Este neologismo que se propone como una variación de esquizofrenia, término acuñado a partir de las partículas griegas: *skhizein* que alude a "rajar" "separar" y *phren:* "entraña", "alma", "mente"; más el sufijo "ia" que significa cualidad.

identidad, según la cual lo único que constituiría una unidad unificada es la narrativa del yo que hace cada uno. El concepto de

> identidad *no* señala ese núcleo estable del yo que, de principio a fin, que se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia; el fragmento del yo que ya es y sigue siendo siempre "el mismo", idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. (Hall, 1996: 17)

Tampoco hace referencia a una especie de "yo colectivo o verdadero" oculto bajo otros "yos" más superficiales o impuestos, que un pueblo que comparte una historia y ascendencia compartidas tiene y que puede estabilizar o garantizar una unicidad o pertenencia cultural sin cambios.

> El concepto acepta que las identidades nunca se unifiquen y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados o antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (*Ibid.*:17)

El trabajo de campo nos indicó que una revisión bibliográfica de perspectivas diferentes es necesaria para dar cuenta de los procesos encontrados.

2.1.3. La identidad como resultado de negociaciones situadas

- Auto y heteroadscripciones identitarias como experiencias de producción de sentidos

Las personas se distinguen a sí mismas de los demás (autoadscripción identitaria), pero también deben ser distinguidas por quienes interactúan con ellos (heteroadscripción).

> La auto-identificación de un actor debe disfrutar de un reconocimiento intersubjetivo para poder fundar la identidad de la persona. La posibilidad de distinguirse de los demás debe ser reconocida por los demás. Por tanto, la unidad de la persona, […] se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones. (Melucci[63], citado por Giménez, 1999a: 3)

Brubaker y Cooper hacen énfasis en la distinción entre: la identificación del yo y la que los otros hacen de uno. En la identificación del yo, las personas se identifican y categorizan constantemente. En la identificación que los otros hacen de uno existe una gran variedad. "Hay un tipo importante de identificación externa que tiene un correlato en la autoidentificación: los sistemas de categorización formalizados codificados y objetivados

[63] Melucci, Alberto, 1985. "*Identitá e azione colletiva*", en L. Balbo et al. *Complessitá sociale e identitá*. Milán (Italia): Franco Angeli. Pág. 151.

desarrollados por instituciones poderosas y autoritarias" (Brubaker y Cooper, 2001: 19). La identidad no es un hecho aislado, estático, ni único; sino que depende, en gran medida, del otro, del interlocutor frente al que se seleccionan y reelaboran ciertos rasgos. Entonces, para Muchielli preguntarse cuál es la identidad real del actor social descrito no tiene sentido.

> Una identidad es identidad para alguien que tiene un proyecto. Ella varía entonces en función de los actores concernidos. Una identidad, suma de todos los referentes identitarios imaginables, no será sino una identidad virtual para un actor imaginario artificialmente definido (el científico omnisciente) (Muchielli, 2003: 17).

Las identidades existentes son, al mismo tiempo, asignadas y asumidas, aunque varíen en sus proporciones en un momento determinado. "Las identidades ponen en juego prácticas de asignación y de identificación" (Restrepo, 2007: 28). Toda identidad asignada requiere que los individuos o colectivos se reconozcan en ella o sean interpelados por esa identidad. Las identidades no son términos aislados, hacen sentido no solamente para quienes las asumen, sino para quienes son excluidos. "[L]as identidades existentes, por tanto, requieren ser asignadas y asumidas, aunque las proporciones varíen considerablemente" (*Ibid.*: 29).

Así como pueden ser infinitos los criterios tomados en cuenta, también son muy diversas las teorías de referencia tomadas para describir el mundo por las diferentes aproximaciones científicas. Ninguna ciencia puede definir la identidad total de un actor. Coincidiendo con Muchielli, Giménez (1999b: 8) dirá que la identidad es siempre un problema concreto y un enigma que debe resolverse para cada colectividad en particular, desde la perspectiva de sus miembros y el contexto de sus interacciones.

Si la identidad es un fenómeno de sentido que surge en una situación dada, es necesario entonces explicar cómo surge ese sentido. Para explicarlo, Muchielli propone la teoría del proceso de comunicación. Las comunicaciones que hacen los actores tienen un sentido para ellos. Así, "el sentido de la identidad de un actor para otro actor es la función del o de los contextos pertinentes utilizados por éste último para definir, para él la identidad del primero" (Muchielli, 2003: 13). Así como pueden ser infinitos los criterios a ser tomados en cuenta también son muy diversas las teorías de referencia empleadas para describir el mundo por las diferentes aproximaciones científicas (*Ibid*: 17)[64].

[64] En la misma línea, se puede situar el trabajo de Erving Goffman [1959] (1997), quien estudia las interacciones como representaciones teatrales, medios donde se mueven los actores, las máscaras que llevan puestas, el rol que desempeñan. Para Goffman, todos nuestros actos son ritos que se representan de manera convencional. Las interacciones son como juegos donde los que interactúan son estrategas y calculan y manipulan para lograr sus fines.

La identidad se negocia constantemente entre la autoafirmación y la asignación identitaria; esta negociación implica relaciones de poder. Así, la legitimidad de la identidad percibida o imputada depende de una correlación de fuerzas entre los actores en contacto a lo largo de la historia que se construye cotidianamente. Esta noción de negociación de las identidades individuales nos da pie para introducir el concepto de *representación social*, ya que es justamente en ese campo en el que inscriben las identidades negociadas. Al mismo tiempo, el concepto de representación social nos sirve para establecer el vínculo con las identidades colectivas y con las interacciones sociales. En esta línea, Giménez dirá que,

> la identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. (Giménez, 1999b: 9)

Las identidades tienen sentidos múltiples y a veces contradictorios; no se cierran a un sentido y deben pensarse como articulaciones determinadas en campos de diferenciación y hegemonía concretos. En términos de Restrepo, en tanto práctica significante, las identidades son polifónicas y multiacentuales.

> Ninguna identidad supone un significado estable y compartido por todos los individuos y colectividades de forma homogénea. Las identidades no son definidas de una vez y para siempre, sino que las cadenas denotativas y connotativas asociadas a una identidad específica se desprenden de prácticas significantes concretas, de las interacciones específicas entre diversos individuos donde se evidencia la multiplicidad de sus significados. (Restrepo, 2007: 31)

Asumiendo que la negociación de identidades es una experiencia de producción de sentidos, desarrollamos el concepto de representación que articula el lenguaje, el sentido y la cultura. Stuart Hall afirma que en el corazón del proceso de sentido funcionan dos sistemas de representación.

> La representación es una parte esencial del proceso mediante el cual se produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura. Pero *implica* el uso del lenguaje, de los signos y las imágenes que están en lugar de las cosas, o las representan. […] Representación es la producción de sentido de los conceptos en nuestra mente mediante el lenguaje. (Hall, 2010b: 447)

En este proceso se articulan dos sistemas de representación: el mental, que clasifica y organiza el mundo en categorías con sentido, y el que corresponde a los lenguajes como sistemas de representación que permiten comunicar.

> En el corazón del proceso de sentido dentro de la cultura hay, por tanto dos "sistemas relacionados de representación". El primero nos permite dar sentido al mundo mediante la construcción de un conjunto de correspondencias o una cadena de equivalencias entre las cosas – gente, objetos, eventos, ideas abstractas, etc.- y nuestro sistema de conceptos, o mapas conceptuales. El segundo depende de la construcción de un conjunto de correspondencias entre nuestro mapa conceptual y un conjunto de signos, organizados o arreglados en

> varios lenguajes que están en lugar de los conceptos y signos está en el corazón de la producción de sentido dentro de un lenguaje. El proceso que vincula estos tres elementos y los convierte en un conjunto es lo que denominamos "representaciones". (*Ibid.:* 450)

Si bien cada uno interpreta el mundo de una manera personal, somos capaces de comunicarnos porque compartimos mapas conceptuales (primer sistema); pero en el proceso de construcción de sentido, también es necesario acceder a un lenguaje compartido - escrito, hablado, imágenes, no verbal, musical y otros - (segundo sistema) (*Ibid.*: 449). El lenguaje son signos organizados que traducen pensamientos; hay una fijación de sentido en la lengua que nos permite comunicarnos. Entonces, los sentidos son construidos culturalmente, son una especie de acuerdos no escritos según los cuales ciertos signos representan ciertos conceptos, eso es lo que convierte a los individuos biológicos en sujetos culturales.

- Teorías de la representación

Para Hall, la pregunta: ¿De dónde vienen los sentidos? ha generado por lo menos tres corrientes de teorización de la representación: la corriente reflexiva o mimética, la intencional y la constructivista (que comprende el enfoque semiótico y discursivo). La corriente reflexiva o mimética afirma que el lenguaje refleja el sentido existente fuera de los objetos, la gente y los eventos. El lenguaje sería entonces un espejo que refleja el verdadero sentido, tal como existe (reposa) en los objetos, personas, ideas o eventos del mundo real. La corriente intencional considera que el lenguaje expresa lo que el hablante, el autor, quiere decir, expresa su sentido intencional personal. Cada uno tiene una intención al comunicar algo a través del lenguaje, pero considerando que la lengua es un sistema social, uno no puede ser la única fuente de sentidos. La corriente constructivista sostiene que el sentido es construido en el lenguaje y mediante él. Los constructivistas no niegan el mundo material pero reconocen que no es él el que porta el sentido - como sostiene la corriente reflexiva -, sino el sistema que se use para representar los conceptos que pueden también referirse a mundos imaginarios. En este enfoque, la representación

> implica producir sentido al forjar vínculos entre tres órdenes diferentes de cosas: lo que denominamos el mundo de las cosas (la gente, los eventos y las experiencias), el mundo conceptual (los conceptos mentales que llevamos en nuestra cabeza) y los signos (organizados en lenguajes, que "están por" o comunican estos conceptos).
> La producción de sentido depende de la práctica de interpretación, y la interpretación está sostenida por nuestro uso activo del código" (*Ibid.*: 479)

Los actores culturales usan los sistemas para representar sentidos. Codificar es poner las cosas en el código y decodificar es interpretar. En este marco, se entiende que los códigos son convenciones sociales y no leyes fijas. Los signos tienen una dimensión material

(sonidos, marcas de pintura, etc.), en esa medida, la representación es una “clase de trabajo” que usa objetos materiales. Los sonidos tienen una función simbólica, están ahí para representar un sentido que está ligado a la cultura.

El enfoque constructivista del lenguaje introduce entonces el dominio simbólico de la vida, donde las palabras y las cosas funcionan como signos (*Ibid.*: 458). Hall distingue dos corrientes al interior de este enfoque: el semiótico, liderado por el lingüista Ferdinand de Saussure; y el discursivo, asociado al filósofo e historiador Michel Foucault. A continuación desarrollaremos brevemente los aportes de cada una de ellas para concluir explicando la necesidad de la historización radical del sujeto.

El principal aporte de Saussure fue el de afirmar que el lenguaje es un sistema de signos. Cada signo tiene dos elementos: el significante: la forma, la palabra la imagen, la foto, etc., y el significado, la idea o concepto que se desencadenó en la mente del hablante a partir del significante. Esta representación es sostenida y fijada por los códigos culturales y lingüísticos. Saussure insistió en el hecho de que el signo es de naturaleza arbitraria, sin embargo, se le reprocha el haber descuidado las cuestiones de poder entre hablantes de diferentes estatus y posiciones. Pero el significado no es algo que se produce de una vez y por todas. Dada

> la naturaleza necesariamente interpretativa de la cultura y el hecho de que las interpretaciones nunca producen un momento final de verdad absoluta. Al contrario, las interpretaciones siempre son seguidas de otras interpretaciones, en una cadena sin fin. (*Ibid.*: 467)

El sentido depende de unidades mayores de análisis, como narraciones, discursos completos que operan a través de una variedad de significantes. La representación es, para Hall, la fuente de la producción de conocimiento social, se trata de un sistema más abierto que el lenguaje que está íntimamente conectado con las prácticas sociales y el poder (*Idem*). Derrida añadirá la noción de que el significado de los enunciados está siempre en construcción, afectado por una corriente de significados anteriores; para Derrida, los enunciados tienen un después y además un margen en el que todos pueden interpretar. La *différance* describe una relación constitutiva de negatividad en la que el término subordinado es una fuerza necesaria interna de desestabilización dentro de la identidad de la parte dominante. Esta desestabilización es propia de la naturaleza del lenguaje y la significación. En los estudios que trabajan con esta conceptualización se han generado dos variantes: en primer lugar, las nociones de complementariedad que sitúan al “otro” fuera del campo de la subjetividad, el subalterno constituye los límites de la posibilidad de la subjetividad. En segundo lugar, las nociones de negatividad que lo sitúan dentro del campo pero como otro exótico constitutivo (Grossberg, 2003:154).

Hall recoge de Foucault la noción del rol del poder en la producción de significado; para él, el sujeto moderno es efecto de las tecnologías de poder disciplinarias que producen individuos como cuerpos dóciles, lejos de las narrativas del sujeto estable, soberano y transparente; la identidad es producto de una relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos, los deseos, etc. (Hall, 2010b: 366). Por su parte, Foucault va a estudiar el discurso (que implica lenguaje y práctica) como un sistema de representación. "[D]ado que todas las prácticas sociales implican *sentido*, y que el sentido configura e influencia lo que hacemos – nuestra conducta – todas las prácticas tienen un aspecto discursivo" (*Ibid.*: 469, citando a Hall, 1992: 291). El discurso produce objetos de conocimiento.

> El discurso, dice Foucault, construye el tópico. Define y produce los objetos de nuestro conocimiento, gobierna el modo como se puede hablar y razonar acerca de un tópico. También influencia el modo de poner en práctica y usar las ideas para regular la conducta de los otros. Así como un discurso "rige" ciertos modos de hablar sobre un tópico definiendo un aceptable e inteligible modo de hablar, escribir o comportarse; del mismo modo, por definición, "excluye", limita y restringe otro modos de hablar o conducirnos en relación con el tópico o de construir conocimiento sobre el mismo. (Hall, 2010b: 470)

Para Hall, el principal aporte de Foucault en este ámbito es el de historizar el discurso, la representación, el conocimiento y la verdad en contradicción con la semiótica. "Las cosas significan algo y son "verdaderas", decía, *sólo dentro de un contexto histórico específico" (Ibid.:* 471). Foucault estudia la relación entre discurso, conocimiento y poder y cómo el poder opera en el aparato institucional y sus tecnologías. Su tesis es que el conocimiento se aplica en la regulación de la conducta social y el poder, sobre los cuerpos particulares.

En el marco de la corriente constructivista, Foucault propone dos argumentos innovadores. Por un lado, el vínculo entre conocimiento, poder[65] y verdad. Foucault decía que no sólo el

---

[65] Foucault propuso una nueva concepción del poder innovadora en su momento. Desmontando la creencia de que el poder venía de arriba, ni se irradiaba desde un lugar al resto de la sociedad y finalmente la idea de que el poder era negativo.

En ese entonces se concebía al poder como algo que se movía de arriba hacia abajo y que provenía de un centro. Foucault propone comprender el poder como algo que circula. No es monopolizado por un centro, sino se desarrolla y ejercita en red. Opresores y oprimidos están implicados en su circulación. "Foucault dirá que hay grandiosas y globales estrategias de poder, tácticas, mecanismos y efectos por los que circula el poder, llamados "rituales meticulosos" o "microfísica del poder"" (Hall, 2010b: 475). En segundo lugar, Foucault afirma que el poder no se irradia hacia abajo desde una fuente o un lugar. "Las relaciones de poder permean todos los niveles de la existencia social y se encuentran por tanto operando en todo lugar de la vida social" (*Idem*). Finalmente, el poder no sólo es negativo, reprime o sirve para controlar, sino es productivo. "No sólo pesa sobre nosotros como una fuerza que dice no, sino […] que atraviesa y produce cosas, induce placer, formas de conocimiento, produce discurso. Necesita ser pensado como una red productiva que penetra todo el cuerpo social" (*Ibid.:* 475, citando a Foucault, 1980: 119). "El poder opera actualmente en la base de las grandes pirámides del poder mediante lo que Foucault llama un movimiento capilar. No porque el poder

conocimiento es siempre una forma de poder, sino que el poder está involucrado en las cuestiones de si se aplica el conocimiento o no, y en qué circunstancias se lo hace. Esta cuestión de la aplicación y efectividad del saber/poder es más importante que la cuestión de su "verdad". "El conocimiento vinculado al poder no sólo asume la autoridad de 'la verdad' sino que tiene el poder de *hacerse él mismo verdadero" (Ibid.*: 474). Todos los conocimientos aplicados al "mundo real" tienen efectos reales y, en ese sentido, se "vuelven verdaderos".

> La verdad no está por fuera del poder […] La verdad es una cosa de este mundo; es producida sólo en virtud de múltiples formas de constricción. E induce efectos regulares de poder. Cada sociedad tiene sus regímenes de verdad, sus "políticas generales" de verdad; esto es, los tipos de discurso que esa sociedad acepta y hace funcionar como verdaderos, los mecanismos y las instancias que posibilitan que uno distinga los enunciados verdaderos de los falsos, los medios por los cuales cada uno es sancionado […] el status de aquellos que están a cargo de decir qué es lo verdadero. (Hall, 2010b: 474, citando a Foucault, 1980: 131)

Así llegamos a una propuesta que es central para esta investigación: la historización radical del sujeto. Los objetos, personas y eventos no tienen ningún sentido fijo, final o verdadero. Las formas de saber/poder están enraizadas en contextos e historias particulares. Para Foucault, es el discurso comprometido con el poder y no el sujeto el que produce conocimiento. (Hall, 2010b*:* 477).

Foucault criticó la visión tradicional del sujeto como individuo dotado de conciencia y como entidad autónoma y estable, fuente independiente y auténtica de acción y sentido. Sin embargo, en la perspectiva construccionista se desplaza al sujeto de la posición privilegiada con relación al conocimiento y el sentido.

---

refleje simplemente en estos niveles bajos "o produzca, al nivel de los individuos, cuerpos, gestos o comportamientos la forma general de la ley o el gobierno" (Foucault, 1977a: 27), sino, por el contrario, porque este enfoque "enraíza [el poder] en formas de comportamiento, cuerpos y relaciones locales de poder que no se deben mirar como simples proyecciones del poder central"" (Idem, citando a Foucault, 1980: 201). Cuando Foucault habla de cuerpo, no solamente se refiere al cuerpo natural sino al cuerpo producido dentro de las diferentes formas discursivas. "Esta es una concepción radicalmente historizada del cuerpo: una suerte de superficie sobre la cual los diferentes regímenes de saber/poder inscriben sus sentidos y efectos. Ella piensa el cuerpo como "totalmente impreso por la historia y los procesos de deconstrucción del cuerpo en la historia" (Hall, 2010b: 476, citando a Foucault, 1977a: 63).

Para Gramsci y Foucault, el poder también seduce, solicita, induce y gana el consentimiento. "El poder no solamente constriñe y evita; también es productivo. Produce nuevos discursos, nuevas clases de conocimiento" (Hall, 2010b: 433), objetos de conocimiento, configura prácticas e instituciones y, sobre todo, se encuentra en todas partes, circula. Tanto el poderoso como el subordinado son capturados de diferente manera por el poder en circulación. Nadie puede extraerse por completo de su operación.

> Es el discurso, no los sujetos que hablan, el que produce el conocimiento. Los sujetos pueden producir textos particulares, pero ellos operan dentro de los límites de una *episteme, formación discursiva, régimen de verdad,* de un período y cultura particulares. Este sujeto del discurso no puede estar fuera del discurso, pero debe estar sujetado al discurso. […] el "sujeto" es *producido dentro del discurso*. (*Ibid.*: 477)

El sujeto está, entonces, dentro y sujeto al discurso, es el portador del tipo de conocimiento que produce el discurso y puede convertirse en el objeto a través del cual el poder se ejercita. No puede estar por fuera del saber/poder como su fuente o autor. Así Foucault propone una historización radical del sujeto, ya que éste es producido como un efecto del discurso, al interior de formaciones discursivas específicas. "[Y] no tiene existencia y, sin duda, ninguna continuidad o identidad trascendental de una posición subjetiva a otra" (Hall, 2003: 27).[66] Según Hall, es necesario pensar la relación del sujeto con las formaciones discursivas como una articulación (de correspondencias no necesarias, sino basadas en la contingencia histórica). Además, Restrepo aclara que para Hall los individuos no son el criterio explicativo último, sino que ellos mismos se explican – sin diluirse – en las condiciones y relaciones instauradas por una formación social en un momento histórico concreto. "Los individuos cuentan y sus acciones y omisiones transforman o reproducen las formaciones sociales. […] [L]os seres humanos hacen historia, pero no la hacen bajo condiciones elegidas por ellos" (Restrepo, 2004: 68).

El desafío teórico que nos plante Hall dice así:

> una teoría que señale cuáles son los mecanismos mediante los cuales los individuos, como sujetos, se identifican (o no se identifican) con las "posiciones" a las cuales se los convoca; y que indique cómo modelan, estilizan, producen y "actúan" esas posiciones, y por qué nunca lo hacen completamente de una vez y para siempre, mientras que otros no lo hacen nunca o se embarcan en un proceso agonístico constante de lucha, resistencia, negociación y adaptación a las reglas normativas o reguladoras con las que se enfrentan y a través de las cuales se autorregulan. (Hall, 2003: 32-33)

En la teoría performativa del lenguaje y el sujeto explica cómo los sujetos se ubican en las posiciones en las que cobran sentido y son sujetos mediante la sujeción a sus sentidos, al poder y a la regulación. Esta concepción tiene implicaciones radicales para la teoría de la representación. Restrepo aclara que como todas las realidades sociales las identidades tienen una dimensión discursiva constituyente, pero, ni las identidades son sólo discurso, ni los discursos son narraciones sobre el más allá. "Las formaciones discursivas son tan

[66] Para Hall, Foucault estriba en el extremo cuando afirma que nada en el hombre – ni siquiera su cuerpo – es suficientemente estable para ser base del autorreconocimiento y la comprensión de los otros (Hall, 2003: 30).

reales y con efectos tan materiales sobre cuerpos, espacios, objetos y sujetos como cualquier otra práctica social" (Restrepo, 2007: 27).

> Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. […] Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna (Hall, 1996:18)

Al adherirnos a esta comprensión de la identidad no estamos adscribiéndonos a la reducción discursiva. Asumimos, con Hall, que la realidad es discursivamente constituida y que es indispensable comprender los dispositivos mediante los cuales se produce. Pero los discursos no son palabras sin efectos de realidad, tampoco son una "pseudo-realidad"; los discursos son hechos reales con efectos tan reales como cualquier otra práctica social. Hall precisa que además, el discurso es

> el mediador de la realidad social de cualquier otra práctica social tan aparentemente alejada de lo discursivo como ha pretendido ser lo económico o la tecnología. También aclara que no porque la realidad social es discursivamente constituida lo único que existe es el discurso. Pensarlo sería un reduccionismo semejante al reduccionismo economicista que él critica. (Restrepo, 2004: 37-38)

En la misma línea, Judith Butler precisará que no se trata de un acto en el que el sujeto da origen a lo que nombra, sino que es por medio del poder reiterativo del discurso que se producen fenómenos que éste regula y construye (Hall, 2003: 34, citando a Butler[67], 1993). Según esta concepción, la identidad sería la posibilidad de construir la agencia histórica, dejando de lado las nociones de resistencia que suponen un sujeto situado íntegramente al margen de una estructura de poder establecida (Grossberg, 2003: 150).

- La producción de las diferencias por relaciones historizadas

La diferencia es fundamental para la constitución de las posiciones - identidad. Las identidades funcionan como puntos de identificación y adhesión, gracias a su capacidad de excluir, de omitir, de dejar afuera al "otro necesario", silenciado y tácito. Por eso Laclau[68] sostiene que la constitución de una identidad social es un acto de poder (Hall, 2003: 19). Siguiendo a Derrida, Laclau afirmará que la constitución de una identidad se basa en la

---

[67] Butler, Judith. 1993. *Bodies that Matter*. Londres: Routledge. Pág. 2.

[68] Laclau, Ernesto. 1990. *New Reflexions on the Revolution of Our Time.* Londres: Verso. Pág. 30.

exclusión de algo y en el establecimiento de una jerarquía violenta entre los polos extremos de esa distinción. Así,

> las "unidades" proclamadas por las identidades se construyen, en realidad, dentro del juego del poder y la exclusión y son el resultado, no de una totalidad natural e inevitable o primordial, sino del proceso naturalizado y sobredeterminado de "cierre" (Hall, 2003:19, citando a Bhabha, 1994).

Para Butler, todas las identidades actúan por medio de la exclusión,

> a través de la construcción discursiva de un afuera constitutivo y la producción de sujetos abyectos y marginados, aparentemente al margen del campo de lo simbólico, lo representable […] que luego retorna para transtornar y perturbar las exclusiones prematuramente llamadas "identidades". (Hall, 2003: 35)

Para la autora, éste es el mecanismo que funciona en la sexualización y la racialización del sujeto. No obstante, Hall afirma que este argumento ha sido bastante elaborado en lo que corresponde a la sexualización y queda pendiente la explicación del proceso de "constitución de sujetos en y a través de los efectos regulatorios normalizadores del discurso racial" (*Idem*).

La diferenciación puede conducir a la estereotipación y al racismo. La estereotipación es una práctica representacional que funciona esencializando, reduciendo, naturalizando, haciendo oposiciones binarias. También existen contra-estrategias que intentan intervenir la representación mediante la recodificación de imágenes negativas con nuevos significados. La diferencia y su estudio han tenido en la comprensión de las sociedades en la Lingüística, la Antropología, la Psciología y la Sociología[69].

---

[69] En la Lingüística, desde el enfoque de Saussure se explica el funcionamiento de la cultura sobre el funcionamiento del lenguaje. Se asume, entonces, que "la 'diferencia' importa porque es esencial para el significado; sin ella, el significado no podría existir. Saussure argumentó que sabemos lo que significa negro no porque haya alguna esencia de "negritud" sino porque podemos constatarla con su opuesto –blanco-. El significado, afirma Saussure, es relacional. Es la diferencia entre *blanco* y *negro* lo que significa, lo que carga significado » (Hall, 2010a: 419). El significado depende de la diferencia entre opuestos, pero esta es una manera cruda y reduccionista de establecer el significado. Derrida (1972) señala que existen pocas oposiciones binarias neutras, generalmente uno de los polos es "dominante, el que incluye al otro dentro de su campo de operaciones. Siempre existe una relación de poder entre los polos de una oposición binaria" (*Ibid.:* 420). Según la teoría del lenguaje de Bajtin, "*necesitamos la 'diferencia' porque sólo podemos construir significado a través del diálogo con el 'Otro'.* Bajtin estudió cómo se sostiene el significado en el diálogo entre interlocutores. Para él el significado "no pertenece a ningún interlocutor. Se origina en un dar y recibir entre varios interlocutores" (*Ibid.*: 420). Para Bajtin, el significado es fundamentalmente dialógico. Un riesgo de esta comprensión es que el significado no pueda fijarse y que un grupo no pueda nunca estar a cargo de un significado que siempre está en negociación en el curso del diálogo. Desde la Antropología se asume que la "[l]a cultura depende de dar significado a las cosas asignándolas a diferentes posiciones dentro de un sistema de clasificación. La marcación de la "diferencia"

Para Brubaker y Cooper no se trata solamente relaciones neutras entre diferentes, sino que la identidad está relacionada con la política. Es posible que un Estado intente reducir las identidades a denominativos homogeneizantes, pero lo contrario también es posible. Es decir, que ciertas colectividades adopten un denominativo homogeneizante con el fin de distinguirse de una totalidad y gestionar su acceso a ciertos derechos.Eduardo Restrepo

---

es así la base de ese orden simbólico que llamamos cultura" (*Ibid.*: 421). Por su parte, varios psicólogos (Freud, Lacan y Klein) han elaborado explicaciones sobre cómo el "otro" es fundamental en la constitución del sí mismo. Estos autores afirman que psíquicamente, nunca estamos completamente unificados como sujetos. Nuestras subjetividades se forman a través de este diálogo inconsciente, nunca terminado; se forma en relación con algo que nos completa pero que –por sernos externos- nos falta de alguna manera (*Ibid.*: 423).

La diferencia también es central en la teoría social de Bourdieu, quien afirma que para estudiar una sociedad es indispensable comprender las diferencias y los principios de diferenciación objetiva entre las personas, "para entender no sólo las disparidades que separan y a la larga definen grupos sociales, sino además para entender las disposiciones que guían los comportamientos prácticos, las representaciones y las elecciones que realizan esas personas a partir, precisamente, de las posiciones objetivas de diferenciación que ocupan. Posición objetiva, disposición mental y corporal y toma de posición práctica son, por tanto, tres niveles de estudio que interconectan el ámbito de las propiedades y posesiones materiales objetivas, con el de las estructuras cognoscitivas (tanto conscientes como prerreflexivas) que guían las acciones prácticas de las personas, y el nivel simbólico de las elecciones, de las distinciones con las que los sujetos explicitan e interpretan sus posiciones sociales y las de los demás" (García, 2000: 51)

Para Bourdieu, el mundo social es un espacio donde las distancias entre los agentes se definen por los volúmenes y características de determinadas posesiones (capitales) presentas en determinados espacios y que pueden ser acumuladas, producidas y gestionadas. La posición de uno es tal gracias a su relación con las toras posiciones (*Ibid.:* 51-52). Los agentes están distribuidos según el volumen global del capital que poseen bajo sus diferentes especies y en la segunda dimensión según la estructura de su capital, es decir según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico y cultural, en el volumen total de su capital. […] Los *habitus* se diferencian pero al mismo son diferenciantes, ya que activan principios de diferenciación son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero" (Bourdieu, 1997:18, 19).

Cuando estas diferencias son percibidas en las prácticas y los bienes poseídos se convierten en diferencias simbólicas que constituyen un auténtico lenguaje. No quiere decir que el motor de todas las acciones humanas es diferenciarse, distinguirse. Una diferencia, una propiedad distintiva sólo es diferencia visible cuando es percibida por alguien dotado de las categorías de percepción, esquemas clasificatorios que le permiten discernir diferencias (*Ibid.*:19-20). Los agentes tienen más cosas en común cuanto más próximos están en esas dimensiones. Así, Bourdieu explica la constitución del espacio social por la red de posiciones y las relaciones entre las mismas. Las distintas especies de capital o poderes eficientes son los principios de diferenciación objetiva (García, 2000: 52). La distinción es una calidad relacional, existe en y a través de la relación. "[E]s decir una calidad determinada, casi siempre considerada como innata (se habla de «distinción natural»), del porte y de los modales, de hecho no es más que diferencia, desviación, rasgo distintivo, en pocas palabras, propiedad relacional que tan sólo existe en y a través de la relación con otras propiedades" (Bourdieu, 1997:16).

advierte que las identidades no sólo se refieren a la diferencia, sino también a la desigualdad y a la dominación. Las identidades se

> ligan con la conservación o confrontación de jerarquías económicas, sociales y políticas concretas. […] En términos de Stuart Hall, las identidades "[…] emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida […]" (2003[70]: 18). Así las identidades no sólo están ligadas a *principios clasificatorios,* sino también a prácticas de explotación y dominio. (Restrepo, 2007: 27)

Siguiendo a Hall, podemos afirmar que el estudio de la diferenciación social es el estudio del poder.

> La mayoría de las sociedades que tienen estructuras sociales complejas logran su unidad por medio de unas relaciones de dominación/subordinación entre estratos culturalmente diferentes y diferenciados en punto a la clase. En lo que hemos de pensar es en el carácter de la diferencia que constituye la complejidad y la unidad específicas de toda formación social (Hall, 1978: 157).

Hall dirá que no basta con explicar la especificidad diferenciada, sino que es necesario conocer cómo se logra la unidad compleja.

> Tenemos que explicar no solamente la existencia de pautas e instituciones culturalmente distintas, sino también lo que garantiza la unidad, cohesión y estabilidad de este orden social en sus diferencias y a través (pero no a pesar) de ellas. El hecho de ocuparnos sobre todo de las diferenciaciones plurales nos obliga a concentrarnos en unas instituciones plurales; en cambio, la complejidad y unidad nos obliga a centrarnos en los mecanismos de poder, legitimación y dominio, es decir, de hegemonía (*Ibid.*: 157, citando a Gramsci, 1972[71]).

- La identidad como resultado de tomar una posición en el discurso/práctica

Resultado de los descentramientos que permitieron salir de la concepción del sujeto como centrado y unificado, y de los elementos que se juegan en el proceso de la representación, Hall propone una lectura posicional de la identidad. Así, para la presente investigación, asumimos con él que la identidad es

> producto de tomar una posición, de jugarse un lugar en un cierto discurso o práctica.
> Esta noción posicional de la identidad permite entonces que uno hable desde ese lugar, actúe desde ese lugar, así algún día en el futuro, desde otras condiciones, uno pueda querer modificarse a sí mismo o la persona que está hablando. En ese sentido, la identidad no es más un libro cerrado […]. Siempre está, como se dice, en proceso. Se está haciendo. Se mueve de un determinado pasado hacia el

---

70 Hall, Stuart. "¿Quién necesita 'identidad'?". En Hall, Stuart y Paul du Gay (Coords.). *Cuestiones de identidad cultural*. Págs. 13-39.

[71] Gramsci, Antonio. 1972. *Prison notebooks*. Londres: Lawrence and Wishart.

> horizonte de un posible futuro que no es todavía totalmente conocido. (Hall, 2007a: 12-13)

La identidad refiere al provisional, contingente e inestable punto de sutura entre las subjetivaciones y las posiciones de sujeto.

> Uso "identidad" para referirme al punto de encuentro, el punto de *sutura* entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan "interpelarnos", hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de "decirse" (Hall, 2003: 20).

Para Hall, una identidad debe considerarse como el punto de sutura, la articulación entre el proceso de sujeción y el de subjetivación; es la articulación entre los discursos y las prácticas que son las locaciones sociales o posiciones de sujeto y los procesos de producción de subjetividades que conducen a aceptar, modificar o rechazar estos posicionamientos de sujeto (Restrepo, 2007: 29-30).

Hall propone la reconceptualización del sujeto y la subjetividad. Él considera que es necesaria una teoría de los mecanismos por los que los individuos se identifican o no con las posiciones que se les asignan, y la forma en la que elaboran, estilizan, producen y "performan" estas posiciones y porqué no lo hacen completamente de una sola vez (Restrepo, 2004: 57).

Hall sugiere que es necesario explicar las narrativas de identidad y las políticas de identificación desde arriba, así como las estrategias de investigación de quienes ocupan estas posiciones en los procesos de construcción de sus subjetividades. No se puede seguir asumiendo que el sujeto simplemente tiene una identidad ineluctablemente definida por un lugar demarcado de antemano; sino que es necesario analizar los procesos de subjetivación que llevan a que los individuos asuman o confronten (total o parcialmente, temporal o permanentemente) esas locaciones (*Ibid.*: 58).

Frente a los enfoques esencialistas y antiesencialistas, Hall propone "una crítica de la interpretación de la identidad como una posición fija y naturalizada sin asumir que, en consecuencia, la identidad es relativa y volátil y sumida a la voluntad del individuo" (*Ibid.*: 58).

Para Hall, si bien no existe una identidad fija, tampoco la identidad es un horizonte abierto para escoger. Las identidades son procesuales pero esto no quiere decir que son "libremente flotantes", sino están históricamente situadas. Las identidades son construcciones históricas y están vinculadas con los imaginarios colectivos. Consecuencia de asumir que son las relaciones las que producen las diferencias, en lo que corresponde al estudio de la identidad, ya no se ve al sujeto individual como una entidad dada anterior a

las identidades (Restrepo, 2007: 30). Según el análisis de Gupta y Ferguson, es fácil concebir la identidad como algo que se posee, sin considerar que los sistemas de categorización, los discursos y las prácticas de diferenciación no solamente afectan a las identidades, sino que las constituyen.

> todas las discusiones sobre la identidad, nos parece, caen con demasiada facilidad en el modelo de la posesión y la propiedad consagrado en los discursos sobre el sujeto soberano: la identidad es algo que uno "tiene" y puede manipular, que una característica de vida elegida. En ambos casos, el sujeto individual se toma como una entidad dada de antemano, así como las identidades de muchas máscaras o jaulas que pueden habitar. [...] Pero lo que falta en esta concepción es la idea fundamental de que el sujeto no es simplemente afectado por esquemas cambiantes de categorización y por discursos de diferencia, pero en realidad está constituido e interpelado por ellos[72]. (Gupta y Ferguson, 1997: 12-13)

Según esta concepción, la identidad no "nace" de las comunidades arraigadas, ni es una cosa que puede ser poseída por los actores sociales (individuales o colectivos); sino es una relación móvil e inestable de diferencia. Así, la identidad y la alteridad se producen simultáneamente. "Es precisamente a través de procesos de exclusión y de alteridad que tanto los sujetos individuales como grupales son formados"[73] (*Ibid.:* 13). De esta manera, las relaciones globales son también constitutivas de la producción de identidades locales (*Idem).*

> Las cuestiones de identidad, por lo tanto demuestran con especial claridad la interrelación entre lugar y poder en la conceptualización de la "cultura". En vez de ser la consecuencia directa de compartir la "misma" cultura, comunidad o lugar, la identidad surge como un dominio continuamente disputado[74]. (*Ibid.*:14).

Gupta y Ferguson afirman que no todos los esfuerzos por forjar identidades tienen éxito. Estudiar las identidades como evidentes o automáticas ha llevado a menospreciar el rol de los procesos de legitimación y autentificación de la identidad. Retomar estos aspectos en la discusión sobre identidad nos permitirá preguntarnos no solamente porqué ciertas

---

[72] Traducción libre, en el texto original: «*discussions of identity, it seems to us, all too easily fall into the model of possession and ownership embodied in discourses about the sovereign subject: an identity is something that one "has" and can manipulate, that a chosen feature of life. In both cases, the individual subject is taken as a pregiven entity, identities as so many masks or cages it may inhabit. […] But what is missing from such a conception is the crucial insight that the subject is not simply affected by changing schemes of categorization and discourses of difference but is actually constituted or interpellated by them*" (Gupta y Ferguson, 1997:12-13).

[73] Traducción libre, en el texto original: "*it is precisely through processes of exclusion and othering that both collective and individual subjects are formed*" (*Ibid.:* 13)

[74] Traducción libre, en el texto original: "*Questions of identity therefore demonstrate with special clarity the intertwining of place and power in the conceptualization of "culture." Rather than following strightforwardly from sharing the "same" culture, community, or place, identity emerges as a continually contested domain*." (*Ibid.:* 14)

identidades sobresalen en determinados momentos históricos pero también porqué algunas marcas de distinción y diferencia sirven o no de base para ciertas identidades (*Idem.*). Cuando Stuart Hall propone la identidad como un punto de sutura temporal que constituye y reforma al sujeto de manera que puede actuar, está ligando identidad, formación del sujeto, política y capacidad de agencia[75].

Desde esta perspectiva, asumimos que las identidades son relacionales y se producen a través de la diferencia y no al margen de ella. "La identidad es posible en tanto establece actos de distinción entre un orden interioridad – pertenencia y uno de exterioridad - exclusión" (Restrepo, 2007: 25). El desafío para la presente investigación no pasa entonces por describir el contenido de las etiquetas sociales que designan articulaciones identitarias, sino más bien por identificar cuáles son los criterios diferenciadores movilizados por los actores sociales presentes para constituirlas temporalmente y cuál es la dinámica de esas temporalidades, es decir, porqué ciertas articulaciones funcionan un tiempo y ya no después.

Considerando que los discursos de poder son fragmentarios y heterogéneos (Grossberg, 2003:157), otro elemento importante de la definición del concepto de identidad con el que hemos trabajado es que las identidades son múltiples y que constituyen amalgamas concretas. En

> un individuo se dan una amalgama, se encarnan, múltiples identidades; identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto "engenerado" (por lo de género), de un sujeto "engeneracionado" (por lo de generación), entre otros haces de relaciones. (Restrepo, 2007: 26)

Las identidades individuales o colectivas son múltiples en dos sentidos:

> Hay ejes de relaciones sociales y espaciales en los que se amarran las identidades de género, generación, clase, localidad, nación, raza, etnia y cultura.
> Las identidades se activan dependiendo de la escala en la que se despliegan. Por ejemplo, una identidad local puede erigirse respecto a otra, pero ambas se subsumen en una |identidad regional frente a otra. (*Ibid.*: 26)

La pluralización de los mundos de vida es una característica central de las sociedades actuales. El hecho de que un niño transite entre mundos de vida muy diferentes o contradictorios hace que la subjetividad no tenga una base coherente y unitaria, entonces la identidad individual no se concibe como dato o destino, sino como opción y construcción

[75] Para Hall, la agencia no debe entenderse como "una noción no mediada y transparente del sujeto do de la identidad como autores centrados de la práctica social, o de restaurar un enfoque que coloca su propio punto de vista en el origen de toda historicidad […]" (Hall, 1996:14).

que hace el sujeto. Por eso “la dinámica de la identidad moderna es cada vez más abierta, proclive a la conversión, exasperadamente reflexiva, múltiple y diferenciada” (Sciolla, 1983: 48, citada por Giménez, 1999a:18).

Esta organización endógena de los mundos de vida que se construyen con base en las interacciones prácticas de la gente es comprendida por un entorno mayor que es una organización exógena que delega a instituciones especializadas (el derecho, la ciencia, el arte, la política, etc.) la producción y mantenimiento de contextos de interacción estables. Es lo que Bourdieu (1987: 147) denomina “campos” sociales. Este es el contexto mediato de las identidades

> Desde esta perspectiva se puede decir que la identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social, y de su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Por eso el conjunto de representaciones que – a través de las relaciones de pertinencia – definen la identidad desde un determinado agente, nunca desborda o transgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social. (Giménez, 1999a: 18)

A este respecto, incluso Goffman habría acuñado la noción de “*sense of one’s place*” para graficar en qué medida uno se comporta en el marco de su posición. Por eso un campesino tradicional se comporta de manera congruente con su posición subalterna en las clases sociales. Así responde a reglas implícitas que dicen que no debe ser “pretensioso” que debe “darse su lugar” “no ser iguales ni igualados”. Como veremos, es justamente contra el proceso que designan estas expresiones que muchos jóvenes van a tomar posiciones diferentes.

- ***Más allá de las diferencias***

Para Grossberg, la narrativa moderna de la identidad resulta de la articulación de tres lógicas: la lógica de la diferencia, la de la individualidad y la de la temporalidad (Grossberg, 2003: 151). En un balance que hace el autor respecto al estado del arte de los estudios sobre la identidad en los estudios culturales, afirma que predominan dos formas de producción de identidad basadas en la diferencia, una que propone que las identidades tienen contenidos esenciales definidos por un origen común y/o una estructura de experiencias comunes y en oposición a ésta, otra corriente plantea la imposibilidad de identidades plenamente constituidas e independientes. Es en esta última que se realiza la mayor cantidad de investigaciones en el marco de los estudios culturales. Estas teorías manejan una serie de figuras (*différance*, fragmentación, hibridez, frontera y diáspora) que aparentemente hacen referencia a espacialidad aunque en realidad, para Grossberg, se refieren a la temporalidad (*Ibid.*: 151-152).

La *différance*, concepto propuesto por Derrida, desarrollado arriba, hace referencia a una relación constitutiva de negatividad. Los trabajos de Bhabha (1994[76]), con el concepto de mimetismo y el de De Certeau (1994[77]) hacen parte de esta corriente de investigación y coinciden en la lectura del Orientalismo propuesta por Said (1978[78]), según la cual el poder dominante construye su otro como una diferencia reprimida y deseada. La figura de la fragmentación resalta la multiplicidad de identidades y posiciones en cualquier identidad aparente. Una identidad específica, concreta y vivida es "una especie de unidad desarmada y rearmada" (Grossberg, 2003: 155, citando a Haraway, 1991[79]). Las identidades son contradictorias y están compuestas por fragmentos parciales. Según estas teorías, la fragmentación se puede dar a nivel de las identidades individuales o de las categorías sociales en las que se sitúan los individuos. Grossberg explica la figura de hibridez a partir de tres figuras: la imagen del "tercer espacio" propuesta por Bhabha, según la cual las identidades subalternas son un tercer término que define un lugar entre-medio habitado por los subalternos. Por otro lado, las imágenes de "liminalidad" que estos habitantes del tercer espacio se encuentran en la frontera. "ni colonizador ni sujeto precolonial, el sujeto poscolonial existe como un híbrido único que, por definición puede constituir también los otros dos" (Grossberg, 2003*:* 156). Finalmente, la imagen del "cruce de fronteras" que hace referencia al carácter intermedio marcado por la movilidad, el cruzar constantemente las fronteras. Por último, la figura de la diáspora se relaciona con la del cruce de fronteras haciendo énfasis no solamente en la fluidez, sino en la espacialidad histórica de la identidad, es decir, en su articulación con estructuras de movimientos históricos. En el marco de esta figura, se habla de cosmopolitismos alternativos y redes de diáspora.

Para Grossberg, las teorías basadas en la diferencia de la identidad siempre operan como negatividad. Grossberg propone pensar las identidades no como imágenes invertidas sino como algo positivo, es decir, como lo que son antes de entrar en relación (no como lo que no son por oposición) (*Ibid.*:157-165). Esta sería la propuesta de las teorías de la otredad que, sin caer en esencialismo, promueven "una teoría de la positividad basada en las ideas de eficacia, pertenencia y, […] 'lo mismo cambiante'" (*Ibid.:* 165).

En segundo lugar se encuentra la lógica de la individualidad como

---

[76] Bhabha, Homi. 1994. *The Location of Culture*. Londres: Routledge.

[77] De Certeau, Michel. 1984. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of Berkeley.

[78] Said, Eduard. 1978. *Orientalism*. Nueva York: Vintage.

[79] Haraway, Donna. 1991. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Nueva York: Routledge. Pág. 174.

> componente de la narrativa moderna de la identidad parte del supuesto que el individuo es una posición que define la posibilidad y la fuente de la experiencia […] de la acción y del reconocimiento de sí mismo. Ante esta reificación del individuo, propone pensar desde la noción de posición de sujeto, una posición históricamente constituida y el resultado de procesos que hay que explicar (Restrepo, 2007: 32)

Finalmente, respecto a la lógica de la temporalidad en la concepción de la identidad en la modernidad, ésta supone la posibilidad de separar tiempo y espacio dándole más jerarquía al tiempo. Bajo esta comprensión se asume que

> la identidad es, en su totalidad, una construcción *histórica,* sino que cada uno de los tres planos de individuación se construye temporalmente: la subjetividad como conciencia interna del tiempo; la identidad como construcción temporal de la diferencia, y la agencia como desplazamiento temporal de la diferencia. (Grossberg, 2003: 170)

Para Grossberg, la subjetividad como elemento espacial implica comprender que la gente experimenta el mundo desde una posición particular (posiciones situadas más en el espacio). Paul Gilroy (1992[80]) dirá que en lugar de identidades se trata de identificaciones o modos de pertenencia. "Son las posiciones que nos definen espacialmente en relación con los otros, en cuanto involucrados y separados" (*Ibid.*: 171). Es decir que la subjetividad describe los puntos de adhesión desde los que se experimenta el mundo. Grossberg propone "recapturar el espacio en los análisis de la identidad, así como evidencia su indisolubilidad e irreductibilidad al tiempo" (Restrepo, *2007*: 32). En esa línea, la agencia se definiría por las articulaciones de las posiciones e identidades subjetivas en lugares y espacios específicos, sobre territorios socialmente construidos. Las identidades culturales y políticas no son equivalentes entre sí ni pueden ser reducidas a posiciones epistemológicas de subjetividad (Grossberg, *2003*: 173-174). La propuesta de Grossberg consiste en replantear la identidad política y las posibilidades de la agencia colectiva. Propone, siguiendo a Agamben (1993[81]), estudiar la singularidad, entendida como un modo de existencia que no es ni universal ni particular. Se trataría de una política alternativa fundada en la "comunidad que viene" (*Ibid*.: 175).

2.1.4. Límites y desagregaciones del concepto de identidad

En los años de investigación y teorización realizados sobre la identidad, varios autores han elaborado estados del arte y balances críticos sobre el potencial teórico y empírico del

---

[80] Gilroy, Paul. 1992. "Cultural studies and ethnic absolutism". En Grossberg, Laurence *et. al.* (Eds.). *Cultural Studies.* Nueva York y Londres: Routledge. Págs.: 187-197.

[81] Agambem, Giorgio. 1993. The Coming Community. Minnéapolis: University of Minnesota Press.

concepto de identidad. Para Endara (1997: 16), uno de los más importantes aportes del concepto de identidad es que ha llevado a las Ciencias Sociales a replantear su análisis de las contradicciones sociales; ya no desde las diferencias de clase estructuralmente consolidadas, sino desde la identidad. La autora advierte, no obstante, que sería un riesgo reemplazar el reduccionismo economicista por el de la identidad, como si cada identidad no fuera a la vez atravesada y fragmentada por condiciones de clase u otros conceptos económicos.

Por su parte, en su estado del arte sobre los estudios de la identidad, Giménez identifica los aportes tanto teóricos como empíricos de la investigación en este ámbito. Este concepto de identidad habría permitido entender mejor la acción, darle un sentido y reconocer a los agentes de las mismas permitiendo explicar las acciones y los procesos de selección, mediante la función selectiva de la identidad (Sciolla, 1983[82]). Este concepto también habría servido para la comprensión y la explicación de los conflictos sociales, asumiendo que detrás de éstos se encuentra siempre un conflicto de identidad (Melucchi, 1982[83]). El análisis en términos de identidad también ha permitido visibilizar la existencia de actores sociales y entender los obstáculos de las relaciones inter-étnicas, así como los mecanismos de discriminación racial (Hecht *et al.,* 1993[84]). Este concepto también ha dado origen a los estudios regionales, de género, los movimientos sociales, los conflictos interétnicos, los estados nacionales entre la globalización y los particularismos étnicos, así como la fluidez cultural en las regiones fronterizas y las migraciones transnacionales, entre otros (Giménez, 1999a: 19-22).

Unos años después y desde una perspectiva menos entusiasta, Brubaker y Cooper (2001: 2) sostienen que las ciencias sociales y humanas se han rendido frente a la palabra identidad; esto ha implicado costos políticos e intelectuales. Su propuesta es que se podría hacer mejor. Para estos autores, el problema es que el concepto de "identidad" parece significar todo y nada por la profunda ambigüedad que encierra. Sugieren, entonces, utilizar otros términos menos ambiguos y que no tengan connotaciones reificantes. La corriente constructivista ha tratado de resistir a la acusación de esencialismo al afirmar que las identidades son construidas, fluidas y múltiples. Para Brubaker y Cooper (*Idem*), esta concepción nos deja sin justificativos para hablar de identidad y sin herramientas para examinar la dinámica y reclamos esencialistas de la política contemporánea de identidad.

---

[82] Sciolla Loredana. 1983. *Identità*. Turin: Rosenberg & Sellier.

[83] Melucchi, Alberto. 1982. *L'invenzione del presente*. Bolognia: Il Mulino.

[84] Hecht, Michel, Mary Jane Collier y Sidney Ribeau. 1993. *African-American Communication. Ethnic Identity and Cultural Interpretation.* Londres: Sage Publications.

Desde la posición constructivista se entiende la identidad está por todas partes y, en consecuencia, a los ojos de los académicos americanos, no está en ningún lugar. A pesar de que identidad es un término clave en las políticas contemporáneas, su carácter de fluida, construida y múltiple la hace al mismo tiempo incomprensible en sus manifestaciones sociales concretas, e inasible teóricamente.

Resultado de un análisis crítico de la amplia producción intelectual sobre identidad, algunos autores proponen el abandono de dicha categoría (Díaz de Rada, 2008), mientras otros sugieren que las ciencias sociales pueden y deben ir más allá de la misma (Brubaker y Cooper, 2001). A continuación presentaremos brevemente los principales argumentos críticos en la teorización y la investigación de las identidades étnicas, para posteriormente plantear la importancia de su estudio desde los aportes latinoamericanos.

Uno de los principales argumentos del debate en torno al estudio de las identidades es la aparente contradicción entre lo estático y lo dinámico de la identidad, tanto en el nivel empírico práctico como en el analítico y teórico. Se ha identificado que muchos investigadores de las identidades trabajan con preconceptos teóricos acerca de grupos étnicos estructurados y, sin embargo, intentan comprender la dinámica fluida de la estructuración de la identidad.

Brubaker y Cooper identifican conceptualizaciones fuertes y débiles de identidad. Los conceptos denominados “fuertes” hacen énfasis en la preservación del sentido común del significado del término: el énfasis en la igualdad a través del tiempo o través de las personas, se basan en supuestos problemáticos. Para esta concepción, la identidad es algo que todas las personas o los grupos étnicos, raciales o nacionales tienen, deberían tener, o buscan. Identidad es algo que las personas (y grupos) pueden tener sin ser conscientes (como la epistemología de clases marxista). La identidad es algo a ser *descubierto*, y algo sobre lo que uno puede estar *equivocado*.

> Nociones fuertes de identidad colectiva implican nociones fuertes de límite y homogeneidad grupales. Ellos implican un alto grado de grupalidad, una “identidad” o igualdad entre los miembros del grupo, una marcada distinción de los no miembros, un claro límite entre adentro y afuera (*Ibid.*: 13).

Para Brubaker y Cooper, estas nociones “fuertes” de identidad son discutibles y sin embargo, hay mucha literatura de género, raza, etnias y nacionalismo en esta corriente.

Las concepciones “débiles” o “blandas” de identidad rompen conscientemente con el significado cotidiano del término y han sido fuertemente favorecidas en discusiones teóricas sobre “identidad” (*Idem*). Los problemas en este ámbito, son que calificativos como múltiple, inestable, en movimiento, contingente, fragmentada, construida, negociada,

suelen expresar más actitudes que verdaderos significados. Brubaker y Cooper se preguntan porqué conceptos débiles de identidad lo son y porqué emplear ese término si su significado central –algo que permanece idéntico- es rechazado (*Ibid.*: 14). Llevando su razonamiento al extremo afirman que si se conceptualiza a la identidad como algo tan múltiple, maleable y fluido, no se puede realizar un trabajo analítico serio.

Estos autores llaman la atención sobre un desgaste del concepto de identidad, al que se le demanda cumplir muchas funciones.

> Es usado para iluminar modos de acción no instrumentales; para concentrarse en la autocomprensión antes que en el propio interés; para designar igualdad entre personas a lo largo del tiempo; para capturar aspectos pretendidamente centrales, fundacionales de la conciencia del ser individual; para negar que tales aspectos centrales, fundamentales existen; para iluminar el desarrollo procesual, interactivo de la solidaridad y la autocomprensión colectivas; y para enfatizar el carácter fragmentado de la experiencia contemporánea del "yo", un yo formado por fragmentos (*Ibid.*: 10)

Ante un concepto tan cargado de ambigüedad como identidad, Brubaker y Cooper consideran que conviene proponer conceptos alternativos, mediante la división de los significados cargados a la palabra "identidad" en, por lo menos, tres ramas de términos: identificación y categorización; autocomprensión y locación social; y comunidad, conexionismo y grupalidad. Esta propuesta de desagregación semántica resulta operativa para nuestro trabajo.

Identificación y categorización. Identificación es un término procesual y activo derivado de un verbo que invita a identificar los agentes de la acción de identificarse. Las identificaciones son situacionales y contextuales.

> No presupone que tal acción de identificar (aun realizada por agentes poderosos, como el estado) deberá necesariamente resultar en la igualdad interna, la distintividad, el sentido de igualdad grupal que pueden intentar alcanzar los emprendedores políticos. La identificación –de uno mismo y de los otros- es intrínseca a la vida social; "identidad" en el sentido fuerte no lo es. (*Ibid.*: 18)

Los autores distinguen entre: modos de identificación relacionales y categoriales. La identificación relacional implica la acción de identificarse a sí mismo o a otros, a partir de su posición en una red relacional. En cambio, la identificación categorial implica identificarse a sí o a otros "por ser miembro de una clase de personas que comparten algún atributo categorial (como raza, etnia[85], lengua, nacionalidad, ciudadanía, género, orientación sexual, etc.)" (*Ibid.*:19). Más tarde veremos que Hall (1996) también se inclina

[85] Brubaker y Cooper parecen sugerir que raza y etnicidad son rasgos dados y fijos, en el siguiente acápite discutiremos esta percepción.

por hablar de identificación en lugar de solamente identidad. La segunda desagregación semántica propuesta por Brubaker y Cooper, es *autocomprensión y locación social***.** La autocomprensión se refiere a la subjetividad situada, entendida como "el propio sentido de quién es uno, de la propia locación social, y de cómo (dados los dos primeros elementos) uno está preparado para actuar" (*Ibid.*: 22). En términos de Bourdieu, pertenece al ámbito del sentido práctico cognitivo y emocional que tienen las personas de sí mismas y de su mundo social. Los autores proponen ver la autocomprensión y la localización social, en relación con los demás (*Ibid.*: 23). El tercer grupo conceptual está compuesto por: c*omunidad, conexionismo y grupalidad.* Las identidades colectivas son una forma de autocomprensión cargada afectivamente.

> se trata del emocionalmente cargado sentido de pertenencia a un grupo unido y distintivo, incluyendo tanto una sentida solidaridad o unidad con los demás miembros del grupo como una sentida diferencia o incluso antipatía por los individuos "de afuera" (*Ibid.*: 25).

Identidad se aplica a autocompresiones grupistas como a aquellas que no tienen un sentido superior de unidad frente a otro constitutivo. Brubaker y Cooper sugieren utilizar un lenguaje analítico más diferenciado con términos como: "comunidad", "conexionismo", "grupalidad" (*Ibid.*: 26). Charles Tilly explicó un grupo como un conjunto de personas que comprende una categoría porque comparte un atributo común (comunidad categorial), pero también un sistema de redes (conexionismo relacional). El conexionismo relacional no siempre es necesario para la grupalidad. Aquí cabe el sentido de pertenencia compartido aportado por Max Weber. "tal sentimiento bien puede depender en parte de los grados y las formas de la comunidad y el conexionismo, pero también dependerá de otros factores como eventos particulares, su codificación en precisas narrativas públicas, prevalecientes marcos discursivos, etc." (*Idem*).

Consideramos que se trata de un aporte significativo que permite designar procesos que antes estaban contenidos bajo el polisémico concepto de "identidad". Se trata de emplear términos que permitan

> el desarrollo de un lenguaje analítico sensible a las múltiples formas y grados de comunidad y conexionismo, y a las muy variantes formas en que los actores (y los lenguajes culturales, las narrativas públicas, y los discursos dominantes de los que se sirven) les atribuyen significado y connotaciones (*Ibid.*: 27).

Para Hall, después de todos los años de investigación en el campo de la identidad, el concepto en su forma original ya no es "bueno para ayudarnos a pensar" (Hall, 1996: 13) porque no fue superado dialécticamente ni hay otros conceptos que puedan reemplazarlo. Desde el enfoque deconstructivo, no es necesario reemplazar el concepto de identidad por otro "más verdadero", sino someterlo a "borradura" en tanto que concepto clave. El

concepto de identidad es un concepto que funciona “bajo borradura” porque es una idea “que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones no pueden pensarse en absoluto” (*Ibid.*.:14).

Coincidimos con la propuesta de Hall de preferir “identificación” a “identidad” porque el primer término tiene más éxito en articular la relación entre los sujetos y las prácticas discursivas. En el sentido común, la identificación se construye del reconocimiento inicial de un origen común, de características compartidas con personas, grupos o ideales; y de la solidaridad y la lealtad. Hall reconoce en esta definición un naturalismo que el enfoque discursivo evita.

> El enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre “en proceso”. No está determinado, en el sentido de que siempre es posible “ganarlo” o “perderlo”, sostenerlo o abandonarlo. Aunque no carece de condiciones determinadas de existencia, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es en definitiva condicionada y se afina en la contingencia. Una vez consolidada, no cancela la diferencia. […] La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. (*Ibid.*: 15)

Como todas las prácticas significantes, la identificación está sujeta al juego de la *différance*.

> Y puesto que como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de “efectos de frontera”. Necesita lo que queda afuera, el exterior constitutivo para consolidar el proceso. (*Ibid:* 16)

No podríamos cerrar esta presentación teórica sobre la identificación social, sin mencionar el trabajo de Grimaldo Rengifo, uno de los pocos investigadores y teóricos detractores del concepto de identidad. Desde una perspectiva comunitaria andina, para él, se trata de una propuesta que llega a los Andes desde afuera. “[Q]ue se sepa, en pueblo andino alguno ha surgido el asombro griego, ni ha brotado la pregunta sobre “quién soy yo”, ni por el “ser” (Rengifo, 2001: 39). La afirmación de una identidad es para Rengifo difícil para pueblos en los que

> [e]l humano se vivencia como una comunidad en la que él también es naturaleza. […] La autodefinición supone un distanciamiento cognoscitivo que sólo de modo forzado puede ser aplicado a alguien. […] Sin separación entre hombre y naturaleza no surge la conciencia de sí y para sí. En los Andes, lo que es de uno es de la naturaleza (*Ibid.*: 35-36).

Por último, la identidad supone la existencia de un "yo". Este "yo" en los Andes, empero, no es el "yo" del individuo sino un "yo colectivo", en quechua *noqanchis*[86]" (*Ibid.*: 36). *Ñuqanchik* implica a los miembros de la comunidad humana, natural y deidades.

> La función de la identidad deviene así en paso previo y necesario al acto liberativo [*sic*]. Como en el proletario su liberación supone la conciencia de clase, para el indígena o nativo, su descolonización supone la asunción consciente de su identidad, es decir debe realizar comparaciones con lo que no es y expresarlo de modo de saber quién es y por este medio pugnar por establecer relaciones de equidad con los otros (*Ibid.*:39).

Un reconocimiento en este sentido, como autoafirmación llevaría a la pluriculturalidad, a la aceptación de las diferencias, partiendo de una concepción universal del hombre como ser racional o criatura de Dios con cuerpo y alma, pero no considera por ejemplo que las nociones de *runa* y *jaqe* pueden ser diferentes.

No obstante, hoy en Bolivia es prácticamente imposible evadir el concepto de identificación porque la definición de identidades tiene una presencia muy marcada históricamente y cobra otros diversos sentidos en la actualidad. En primer lugar, el modelo colonial español plantó los aspectos étnicos y raciales como elementos centrales de la distinción; posteriormente, desde el inicio del ciclo de rebeliones sociales que condujeron el actual proceso de cambio, la identidad étnica ha tenido una importancia central tanto para los discursos[87] como para las acciones[88].

2.2. Etnicidad, raza y clase en las fronteras de la migración/circulación

La universidad de Cochabamba es una zona de frontera que reúne en torno a la realización de estudios de pregrado, a una diversidad de personas. Asumimos que en un determinado contexto, la diferencia puede establecerse en todos los niveles imaginables. El trabajo de campo exploratorio y el análisis de la coyuntura plurinacional nos han permitido observar la emergencia de, por lo menos, tres elementos cruciales: etnicidad,

---

[86] "*Ñuqanchik*" en la ortografía del quechua normalizada en Bolivia, es el "nosotros" inclusivo. En quechua tiene dos pronombres para la primera persona plural: "*ñuqayku*" que implica al hablante y los suyos, sus similares, sus próximos y "*ñuqanchik*" que implica a todos los demás.

[87] Solamente para ilustrar citaré la frase "Nunca más sin nosotros!" utilizada después de la participación de los protagonistas de la Guerra del Agua y otras organizaciones para recalcar que a partir de ese momento no se podría gobernar a Bolivia sin considerar la voz de los excluidos históricamente.

[88] Tal como se documentó en el proyecto de investigación a partir de los años 90 (aunque con objetivos muy diferentes) los gobiernos latinoamericanos y particularmente el boliviano han incorporado acciones de afirmación positiva respecto a las lenguas, culturas e identidades de pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes.

clase y lo que los entrevistados denominan “raza”. Varios de estos factores se declinan de manera diferente según el género. Los actores sociales que encontramos actúan y tienen sus propias representaciones respecto a estos temas (se trata de marcos teóricos, conformados sobre la base: en algunos casos, de los imaginarios sociales y su experiencia propia, y en otros, mediante el estudio, o la combinación de ambos). A continuación esbozaremos la discusión teórica y los conceptos que consideramos más pertinentes para dialogar con los marcos teóricos que subyacen en lo empírico.

Si bien diversas corrientes de pensamiento han vaticinado el fin de las identidades étnicas en el contexto de la expansión de la “Modernidad”; hoy los grupos étnicos y sus movimientos son uno de los sujetos políticos más activos, en un mundo donde la polietnicidad politizada es la regla.

> Las teorías actuales de la movilización étnica sostienen, con notable consenso en este punto, que la modernización crea y mantiene la movilización étnica. Así “el espectacular incremento en volumen e intensidad de la movilización étnica desde la Segunda Guerra Mundial sugiere que ciertas poblaciones de un territorio, extensión de los programas estatales en educación, vivienda, subsidios… - reestructuran la competición económica y política, acentúan las diferencias lingüísticas, religiosas y culturales, y alientan la movilización sobre la base de la pertenencia étnica” (Río, 2002: 83, citando a Olzak, 1983[89]).

En abierta crítica al modelo asimilacionista de la Escuela de Chicago[90], hoy se sostiene que la pertenencia étnica es un elemento sobresaliente de las relaciones sociales urbanas.

> [E]l incremento del contacto interétnico ha intensificado las diferencias existentes entre los grupos y ha creado incluso nuevas identidades a través de la transformación de poblaciones con frecuencia heterogéneas en subgrupos étnicamente diferenciados que articulan una conciencia común ante, por ejemplo, experiencias comunes de migración (*Ibid.*: 83)

En las últimas décadas, se constatado no solamente la persistencia, sino la intensificación reciente de las solidaridades étnicas que son flexibles y poderosas formas de alineamiento y división social. Eriksen y Williams reportan que “el ochenta por ciento de las muertes en conflictos bélicos durante los últimos veinte años ocurrieron en el transcurso de luchas de poder entre grupos étnicos, raciales y religiosos dentro de un mismo Estado” (*Ibid.*: 83,

---

[89] Olzak, Susan. 1983. “Contemporary Ethnic Mobilization”. En *Annual Review of Sociology.* No. 9. Pág.: 355.

[90] La denominada “Escuela de Chicago” (1915), de la Universidad de Chicago se caracteriza por pionera de la sociología urbana. Sus miembros han realizado estudios cualitativos y etnográficos en la ciudad de Chicago, en pleno crecimiento industrial y migratorio. Esta corriente contribuyó a la creación de una teoría social pragmatista. Entre sus temas de interés se encuentran la criminalidad, la migración y la ecología social urbana.

citando a Eriksen, 1993[91] y Williams, 1994[92]). Por su parte, McKay (1982[93]) señala que son minoritarios tanto los conflictos étnicos que tienen bases puramente materiales (la búsqueda de control de recursos y obtención de ventajas políticas y económicas) como los que tienen bases puramente ideales (las personas se identifican y comprometen con los marcadores culturales que más ventajas sociales les reportan), por lo que es necesaria una explicación de los procesos históricos de construcción de la etnicidad, sus actores y sus mecanismos de producción.

El concepto de etnicidad es importante para nuestra investigación porque aporta una dimensión histórica y relacional al estudio de las diferencias de poder en las que se producen las identificaciones y las conexiones entre grupos locales y sistemas estatales. En este acápite, presentaremos inicialmente un panorama de los diversos horizontes teóricos de la etnicidad, para posteriormente profundizar en los enfoques priorizados de Stuart Hall y de la corriente del constructivismo social fundada por el antropólogo noruego Frederik Barth. Ambos contienen elementos que dialogan con la información recogida en campo.

2.2.1. Horizontes teóricos de la etnicidad una visión panorámica

"Etnicidad" viene del griego "*ethnos*" que se refería a situaciones en las que una colectividad de humanos vivió y actuó junta; hoy se traduce como "pueblo" o "nación". A partir de 1945 (con la desaparición del concepto de raza), y después de la Guerra Fría, los conceptos de etnicidad y grupo étnico se han utilizado masivamente en los discursos cotidiano y científico, con distintos significados. Desde entonces, el estudio de la etnicidad ha tenido un largo avance. El análisis partió de la "raza", pasó por la cultura y llegó a la "etnicidad". La unidad de análisis pasó de "tribu" a "grupo étnico"; y, recientemente, se estudia la relación de los grupos étnicos con las naciones y los estados. El estudio de la etnicidad y el nacionalismo se ha convertido en una de las áreas de más crecimiento en la Antropología (Jenkins, 1997:11).

El concepto de etnicidad fue puesto en vigencia en los años 60 por la Antropología, como el estudio de la diferencia sociocultural, frente a las unidades analíticas como "tribu" y

---

[91] Eriksen, Thomas. 1993. *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives.* Londres: Pluto Press. Pág.: 2.

[92] Williams. Robin. 1994. "The Sociology of Ethnic Conflicts. Compartive Perspectives". En *Annual Review of Sociology.* No. 20. Pág.: 50.

[93] Mckay, James. 1982. "An Exploratory Synthesis of Primordial and Instrumental Approaches to Ethnic Phenomenon". En *Ethnic and Racial Studies.* No. 4. Pág.: 416.

“cultura”, utilizadas hasta entonces por funcionalistas y estructuralistas. La fascinación por el “otro” es propia del encuentro colonial, por eso el primer énfasis hecho por la Antropología fue el de la comprensión del “otro cultural”, definido históricamente desde un punto de vista europeo (Antropología Social inglesa y la Antropología Sociocultural europea) o norteamericano (Antropología Cultural americana). Al igual que el concepto de identidad, el de etnicidad ha atravesado las historias, las disciplinas y las corrientes de pensamiento, política y acción cargándose de diversos significados. A continuación presentamos un panorama de las principales teorizaciones de la etnicidad.

- ***Funcionalismo estructural: la etnicidad como fenómeno social***

Este enfoque teórico asume que la etnicidad es propia de la naturaleza humana. Aquí, se encuentran los enfoques primordialistas (Geertz, 1973) y los sociobiológicos (Van der Berghe, 1981) en los que se sostiene que la etnicidad es una expresión del ser biológico o cultural (Jenkins, 1997:11). La etnicidad es considerada un hecho que existe independientemente del sujeto que la analiza; es un hecho dado, resultado de la existencia social, constituido por rasgos inmutables que imponen márgenes de interacción e identificación a quienes los comparten. “[L]os lazos de parentesco, lengua, costumbres o contigüidad que caracterizan a las étnicas representan hechos dados de la existencia social, los cuales se experimentan como vínculos inefables, vigorosos y obligatorios en sí mismos” (Río, 2002: 85). La adscripción étnica produce una solidaridad irrefutable entre los miembros del grupo. Este tipo de adhesión colectiva o de identificación primaria, da lugar a comunidades “naturales” no comunidades “de interés”.

Barth (1986:11) identificó 4 características del modelo convencional que toma por garantizados los grupos étnicos, corporativos y culturalmente distintos: a. El grupo se autoperpetúa biológicamente. b. Los miembros del grupo comparten valores culturales que se manifiestan en formas culturales. c. El grupo fue un campo social limitado de comunicación e interacción. d. Sus miembros se autoidentifican y fueron identificados por otros como pertenecientes a ese grupo. Este modelo no es muy diferente de la proposición que afirma que una raza es igual a una cultura, un lenguaje y una sociedad, como una unidad que rechaza o discrimina a las otras (Jenkins, 1997: 18). Si bien esto no se asumía abiertamente, muchas investigaciones antropológicas partían de estos supuestos.

Un legado del funcionalismo estructural es la conceptualización de la etnicidad como un fenómeno social y corporativo. Desde esta corriente, se ha entendido a los grupos étnicos como colectividades portadoras de culturas diferentes. Durante la colonia y la inmediata post-colonia se asumió que los pueblos primitivos estaban organizados en “tribus”, como entidades sociales que perduraban. Y esta definición fue central para el desarrollo teórico y

metodológico de la Antropología Social. El concepto de "tribu" planteó una distinción primaria entre la sociedad tribal y la sociedad civilizada (ellos y nosotros) y por otro lado, estableció las condiciones para que desde la antropología se estableciera, por comparación, una similitud de base entre las "tribus" u organizaciones sociales "primitivas" (ellos) (*Ibid.*: 17).

En la misma línea, en los años 50 se desarrolló la teoría de la modernización que opuso la implantación de la modernización a los atavismos comunitarios y la promoción

> de una política de derechos civiles basada en la plena incorporación neutralización, al menos en la escena pública, de todas las diferencias culturales. Desde aquella perspectiva, las lealtades étnicas representarían un vestigio del paso cuya influencia como fuente de división y movilización social declinaría a medida que aumentara el contacto entre pobladores cada vez más dispuestas para la competencia como individuos y menos afectas a lealtades comunitarias o étnicas. (Río, 2002: 80)

Desde esta perspectiva, la cantidad de grupos étnicos no asimilados era la medida del conflicto étnico en la sociedad. Deutsch dirá que entre los factores que facilitan el triunfo de la asimilación y de las instituciones nacionales frente a las lealtades de los grupos étnicos se encuentran: el aumento de la población urbana, el desarrollo de mercados y sistemas de comunicación nacionales; y, finalmente, la adquisición de las lenguas mayoritarias por parte de los miembros de los grupos étnicos (Río, 2002: 80, citando a Deutsch, 1961[94]).

- ***La etnicidad en la economía política***

En el marco del estructuralismo, esta corriente se preocupa por comprender a los sectores subalternos en el marco de la economía política "es decir, integrando el montaje político ideológico que se encuentra detrás del proceso de dominación y asimetría social. Aquí el papel de la cultura cobra un protagonismo fundamental" (Camus, 2002a: 45). Con este fin, varios autores dinamizan y flexibilizan a Gramsci. "Dominantes y subalternos - clases populares - se encuentran en un proceso relacional-dialéctico de hegemonía y contrahegemonía: el juego político es su clave de análisis" (*Idem*). Entre quienes no estarían de acuerdo con la dicotomía dominantes / subordinados se cuentan: Comaroff, Bourdieu, Rosberry y Long.

Esta corriente prioriza la raza como principio explicativo frente a la etnicidad.

---

[94] Deutsch, Karl. 1961. "Social Mobilization and Political Development". En *American Political Science Review.* No. 55. Págs.: 493-506.

> Las diferencias físicas de la población no serían tan fuertes si éstas no se marcaran con otros símbolos étnicos: estilos de vida, habla, ropa, adornos… Pero, cuando las marcas étnicas no se externan, continúan y hasta se refuerzan los matices del color, creando diferencias subterráneas muy activas. La naturalización de la diferencia racial-cultural en el cuerpo permea la sociedad: el blanqueamiento funciona con eficacia, afirmando la supremacía del modelo civilizatorio blanco-occidental a través de la herencia biológica; manteniendo la contradicción inherente al mestizaje de una tortuosa y cuasi imposible asimilación cultural debido al factor racial. (*Ibid.*: 46)

Camus ubica en esta corriente el trabajo de Silvia Rivera quien afirma que

> la "modernidad" sigue siendo contradictoria y, mientras se institucionaliza el reconocimiento de la "pluralidad", se reproducen fenómenos de exclusión y discriminación donde la etnicidad, la raza, la clase, el Estado (junto a otros organismos y actores políticos nacionales e internacionales) y el género, toman posiciones importantes. […] Al final, lo que encuentra son formas condicionadas de acceso a una ciudadanía ilusoria, donde se mantiene la subordinación étnico-clasista-genérica marcada por el despojo: una visión cruda y escéptica (*Idem*).

- ***Corrientes interaccionista, política y estamental***

Para esta corriente, "la etnicidad es un elemento que conforma la sociedad, aunque su presencia no llegue a cuestionar un orden social 'moderno'" (*Ibid.*: 34). Camus identifica tres líneas al interior de esta corriente: El interaccionismo, la etnicidad política y la etnicidad estamental. En la concepción interaccionista, la etnicidad como un sistema de categorización social. Entre el juego étnico desde la interacciones entre los grupos matiza el énfasis de lo cultural como eje configurador de las diferencias. De hecho, Barth disminuye la importancia de los contenidos culturales de los grupos étnicos priorizando las fronteras establecidas y la manipulación de sus culturas para conformarse y mantenerse autocontenidos. Los grupos se construyen simbólicamente como diferentes haciendo su cultura para interactuar con otros, la etnicidad sería un elemento pre-moderno que puede o no aparecer en el contexto del encuentro social (*Idem*). La cultura étnica tendría el rol de ordenar la heterogeneidad social, como categoría de interacción. Otra corriente de pensamiento identifica a la etnicidad como sistema de clasificación o como diacrítico social. Así, "la etnicidad estaría asociada a un ejercicio de definición de categorías étnicas desde una posición relacional. Para estos autores la etnicidad implica un encuadre relacional de identidad y diferencia más que la manifestación de un inmanente ser biológico o cultural" (Restrepo, 2004: 17). Restrepo ubica en esta corriente el situacionalismo de Frederik Barth[95] (1969), los mapas cognitivos de Epstein (1978) y los enfoques cognitivos de Levine (1999). Esta corriente aborda la "etnicidad como un

[95] Elementos de la teoría de Barth serán situados en varias corrientes de pensamiento sobre la etnicidad. No obstante, nosotros desarrollaremos los diversos elementos de su modelo con más profundidad en el siguiente acápite.

fenómeno instersubjetivo con efectos en las relaciones y prácticas sociales; es entendida, además, como un hecho objetivo que existen en el mundo exterior, independientemente de las categorías analíticas de quien la estudia" (*Ibid.* :17).

Esta corriente es criticada por no considerar las bases históricas ni el contexto estructural de las relaciones. "En cualquier relación los sujetos cargamos representaciones, pertenencias e identidades que nos ofrecen capacidad de respuesta a las situaciones al ligar pasado y futuro - desconocerlos implica el riesgo de - acabar en un funcionalismo aséptico, inmóvil y descontextualizado" (*Idem*). Otra tendencia de investigaciones en esta corriente considera la etnicidad como paisanazgo y regionalismo. Se reduce la etnicidad a la "identidad social de tipo local-espacial, en que lo étnico se referiría –o estaría incorporado- a la diferencia cultural regional" (*Ibid.*: 35). Si bien la especialidad-territorial es consustancial a la configuración de la etnicidad, no se la puede asimilar al regionalismo. Así, la etnicidad "se convierte en un subproducto de esta idea matriz de que la diferencia cultural puede ser instrumental y funcional –no en el sentido de categoría de interacción, como de recurso de subsistencia" (*Idem*). Para Hall, esta es una forma de esencialismo que asume que la etnicidad es algo irremediablemente asociado al lugar geográfico/social de nacimiento en el cual se inscribe la membresía necesaria. Esta concepción de las "viejas etnicidades", el "absolutismo étnico" o de "racismo cultural" afirma la correlación necesaria entre locación social o geográfica y una serie de experiencias, sentimientos y representaciones que constituyen una identidad étnica predecible (*Ibid.*: 40).

La segunda línea en esta corriente es la etnicidad política que analiza "los fenómenos étnicos como fenómenos políticos, es decir, cuando la adscripción étnica sirve como un instrumento en la defensa o reclamo de unos intereses-recursos colectivos" (*Ibid.*: 37), abandonando así su campo social. Esta idea se funda en el planteamiento de Weber, quien define a los grupos étnicos como grupos de estatus que se conforman en torno a la defensa de unos supuestos privilegios y recursos. Se identifican dos corrientes al interior. En primer lugar, las que dicen que hay grupos que refuncionalizan categorías étnicoculturales para hacer política, esta corriente nace en Estados Unidos en un marco social estatal de corte liberal al que se incorporan los inmigrantes, donde la cultura es un elemento distintivo para mantener la frontera sugerida por Barth. El Estado liberal que reconoce al individuo como base de la sociedad, de sus derechos y deberes acepta negociar y pactar con estos grupos étnicos que reivindican una categoría colectiva, no porque dé credibilidad a las diferencias culturales, sino en tanto bandera publicitaria (*Ibid.*: 38). En segundo lugar, se encuentran las corrientes que afirman que los grupos hacen etnicidad política. Aquí se articulan diferentes realidades y composiciones socioculturales dentro del marco nacional, pero no permite explicar su origen (que se supone anterior a las

demandas políticas) y su lógica social (ya que supone que los grupos están gobernados por cálculos racionales). Los símbolos culturales no solamente legitiman y dan sentido a la acción política

> sino que permiten que el grupo, más allá que un guardián de recursos, se conciba como generador de un universo simbólico cultural que crea identidad y norma el comportamiento de sus miembros, revalorizando la cultura como un componente analítico significativo en los fenómenos sociales y políticos, en las negociaciones de poder y hacia el interior del mismo grupo (*Idem*).

En el encuentro étnico se confrontan dos extremos: la desetnización "proceso de disolución étnica donde se integran y adoptan la lengua de la población mayoritaria, pasan de un estatus étnico a formar parte de una misma situación institucional" (Camus, 2002a: 34); y la reetnización que "[s]upone nuevas formas sociales y políticas operando en ámbitos urbanos, compitiendo por poder y privilegios con otras agrupaciones" (*Idem*).

La tercera línea en esta corriente es la que concibe la etnicidad como reproducción estamental. Los autores afirman que pertenecer "a un grupo étnico define la posición y la estima social, el acceso a ciertas ocupaciones y las posibilidades de ascenso social y de negociación política" (*Ibid.*: 39). La situación diferencial previa entre grupos dominados y subordinados se reproduce en la ciudad, donde los grupos étnicos se reparten en estamentos urbanos diferenciados con sus propias manifestaciones culturales, prestigio, lengua, función y ocupación. El grupo dominante promociona sus valores socioculturales y su exclusividad étnica para sustentar posiciones basadas en las diferencias. Se puede acceder a su cultura adaptando sus normas y valores, pero no participar de estatus socioeconómico. La existencia de estamentos inhibe la integración estatal y es una condición del colonialismo interno.

En el modelo de "las regiones de refugio" de Aguirre Beltrán, identifica el "proceso dominical" como "la dominación de mestizos sobre indios en las regiones interétnicas" (*Ibid.*: 39). El "encapsulamiento" (Hannerz, 1986) consiste en que los grupos étnicos forman una red de intensas relaciones personales tanto en el lugar de origen como en la ciudad, pero no se insertan plenamente en el medio urbano y asumen escasos roles y ocupaciones, accediendo a escasas posibilidades urbanas y condicionando sus posibilidades de cambio social futuro.

- ***Teorías postcoloniales***

Los estudios deconstructivistas de la etnicidad han servido de base a la teoría postcolonial (Homi Bhabha, 1994, Dipesh Chakrabarty, 2000 y 2002) porque han problematizado las articulaciones entre la metafísica occidental y el proyecto colonial europeo. Aquí

> la etnicidad es considerada una modalidad particular de dominación que se ejerce mediante una estrategia de 'otrerización' eurocentrista, constituyente de la metafísica occidental, e involucrando la producción de un marcado Otro en contraste radical e insalvable con una no marcada Mismidad. (Restrepo, 2004*: 25)*

Esta corriente desestabiliza la estrategia de otrerización, mediante la historización del locus de enunciación.

- ***La etnicidad como performance***

Inspirados de corrientes conceptuales como el postestructurarlismo, el trabajo de Judith Butler y teorías postcoloniales de Homi Bhabha y Rachel Bloul (1999), Arletta Norval (1999) problematiza los modelos de la etnicidad como comunidad imaginada. Norval introduce la teorización de los sujetos-agentes no solamente como sujetos-sujetados, del determinismo social ni los actores libres de los enfoques humanistas o liberales del individualismo. Norval propone

> analizar la identidad étnica como un proceso de sedimentación que no es simplemente impuesto ni meramente subjetivo. En oposición al determinismo lingüístico, que reduce la identidad al lenguaje, Norval insiste en la materialización de las categorías étnicas como cuerpo y color y otros diacríticos étnicos que deben analizarse como resultado de prácticas políticas concretas. (Restrepo, 2004: 26-27)

Después de este resumido panorama de las principales corrientes en la comprensión de la etnicidad, profundizamos en la propuesta teórica de Stuart Hall que hemos considerado pertinente para explicar los datos empíricos de los primeros trabajos de campo.

2.2.2. La etnicidad como reflejo de articulaciones "sin garantías"

En coincidencia con la presentación del pensamiento de Stuart Hall respecto a la identificación, en lo que concierne a la etnicidad, su enfoque propone la contextualización radical y el análisis historizado. Su principal aporte a la crítica a cualquier tipo de reduccionismo es el concepto de articulación definido como

> el no necesario vínculo entre dos planos o aspectos de una formación social determinada, es decir, una clase de vínculo contingente en la constitución de una unidad. Este enlace no se establece casualmente; existen condiciones históricas en las cuales puede ser o no ser producido, pero la presencia de esas condiciones no es garantía suficiente para su producción. (Hall, 1996b.:141)

Las articulaciones no solamente dependen del contexto en el que emergen, sino que pasan a configurarlos una vez producidas. Las articulaciones pueden también ser disueltas y recrearse. Se trata de un proceso permanente de articulación / desarticulación, de una "lucha permanente en la que no existe de antemano ninguna garantía de continuidad en

una articulación que ha sido producida" (Restrepo, 2004: 37, citando a Hall, 1985[96]). El concepto de articulación evade el esencialismo en un doble sentido: por un lado, permite afirmar que no existe una correspondencia necesaria (obligatoria o supuesta) entre la relación práctica o representación de un plano particular de una formación social con otra relación, práctica o representación en el mismo plano o en otro. Una posición social como la clase, por ejemplo, no supone una ideología como una cultura de clase o una identidad de clase. Por otro lado, también rehúsa la idea de que existe una correspondencia no necesaria entre esas relaciones, prácticas y representaciones. Es decir, tampoco se puede pensar que una locación social como la clase tiene una necesaria no correspondencia que determine una identidad de clase.

> Antes que una necesaria correspondencia (esencialismo por afirmación) o una necesaria no correspondencia (esencialismo por negación) Hall conceptualiza la determinación social desde el contextualismo radical de una no necesaria correspondencia: "Existe una 'no necesaria correspondencia' entre las condiciones de una relación social o práctica y las diferentes formas como puede ser representada" (Restrepo, 2004: 39, citando a Hall, 1985[97]).

Hall propone entender la identidad étnica en su relación constitutiva con la diferencia y viceversa (*Ibid.*: 23-24). "La etnicidad es analizada como una experiencia histórica singular constituida por la conjugación de saberes, normatividades y subjetividades específicos" (*Ibid.*: 24).

Hall propone una conceptualización maximalista de la etnicidad, cuestionando su limitación a la "otredad comunal y tradicional". Su propuesta teórica cuestiona la naturalización de una etnicidad no-marcada de grupos que se autoconsideran y son considerados paradigmas de civilización y de modernidad y que estructuran lo que aparecerá como étnico, es decir, las sociedades dichas "tradicionales" o "comunales". "Un marcador étnico no es definido en sí mismo por su auténtica conexión con la esencia de un grupo sino por su valor de diacrítico en un sistema de equivalencias y deferencias" (*Ibid.*: 65). Coincidimos con Restrepo, cuando señala que éste es un aporte sustancial de Hall a las teorías de la etnicidad. Desde esta comprensión de la etnicidad, ésta dejará de ser un eufemismo políticamente correcto de raza y no se la asociará exclusivamente con la tradición y la comunalidad, la tradición y la otredad radical. La etnicidad no se circunscribe, entonces, de manera exclusiva a las minorías étnicas "todo el mundo tiene una etnicidad porque todo el mundo viene de una tradición cultural, un contexto cultural e histórico; esta es la fuente de

---

[96] Hall, Stuart. 1985. "*Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates*". Critical Studies in Mass Communication No**.**2. Págs. 113-114.

[97] Hall, Stuart. 1985. "*Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates*". Critical Studies in Mass Communication No**.**2. Pág. 114.

la producción de sí mismos, por lo que todos poseen una etnicidad" (Restrepo, 2004: 40, citando a Hall, 1999[98]).

Para Hall, la etnicidad ha sido contrapuesta a las nociones de nación o de modernidad en el afán europeo de construirse a sí mismos mediante la producción de la diferencia, mediante la invención de una exterioridad definida como otro radicalmente diferente a ellos. Los imaginarios de la nación y la modernidad han sido empleados por Europa para posicionarse a sí misma como visible invisibilizando a los "otros" como "grupos étnicos" (*Ibid.*: 41-42).

Esta perspectiva de la etnicidad cuestiona las concepciones que universalizan al sujeto soberano y trascendente.

> Hasta antes de la Ilustración la diferencia fue, a menudo, conceptualizada en términos de diferentes órdenes de seres … [Por el contrario] bajo el ojo universalista del panóptico de la Ilustración todas las formas de vida humana fueron introducidas en el ámbito universal de un singular orden del ser, por lo que la diferencia fue reconstituida en el permanente hacer y deshacer de las posiciones en un sistema discursivo singular [*difference*]. Este proceso fue organizado por los mecanismos cambiantes de 'otredad', alteridad y exclusión, así como por los tropos del fetichismo y patologización requeridos para fijar y consolidar la 'diferencia' en un discurso 'unificado' de la civilización. (Restrepo, 2004: 42, citando a Hall, 1996: 252)

La etnicidad atribuida solamente al "Otro tradicional" supone un orden de diferencia a través de los mecanismos de otredad, alteridad y exclusión. Así, el discurso localizado (europeo) se asume a sí mismo como universal. Como el significado es relacional, la invisibilización de la etnicidad requiere un otro marcado étnicamente. Para instaurarse este carácter relacional debe ser entendido a través de sistemas de diferencias que tendrán diversas connotaciones en función a la historia local en la que opera. Entonces,

> [e]strictamente hablando la etnicidad no existe: existen etnicidades concretas, históricamente situadas, desde las cuales se pueden decantar analíticamente las condiciones de existencia compartidas para suponer una modalidad específica, pero plural, de inscripción/problematización de la diferencia que llamaríamos etnicidad. […] La tarea más significativa es analizar las formas como las etnicidades efectivamente constituidas se encuentran inscritas en contextos históricos específicos. (*Ibid.*: 44)

Otro aporte fundamental de Hall a las teorías de la etnicidad, reportado por Restrepo, es la noción de ideología, entendida como

---

[98] Hall, Stuart. 1999. "Cultural composition: Stuart Hall on ethnicity and discursive turn. Interview by Julie Drew". En *Race, Rhetoric, and the Postcolonial*, editado por Gary A. Olson y Lynn Worsham. Nueva York: SUNY. Pág.: 228.

> las imágenes, conceptos y premisas que proveen los marcos de pensamiento a través de los cuales representamos interpretamos, entendemos y 'hacen sentido' ciertos aspectos de la existencia social. (Hall, 1981[99]); es, en otras palabras, una "rejilla de inteligibilidad". (Restrepo, 2004: 51)

Mientras el lenguaje es la constitución de significado, la ideología es el anclaje de dichos significados mediante una serie de articulaciones. La ideología es un proceso de articulación / desarticulación que momentáneamente aparece como un sistema de elementos fijos que coexisten en relación posicional. La ideología no es solamente un marco de representación, interpretación y entendimiento del orden puramente de las imágenes mentales, la ideología es material

> porque se inscribe en, y es configurada por, prácticas sociales. En otras palabras, la ideología tiene efectos reales en cuerpos, espacios, relaciones, acciones y omisiones. La ideología deviene efectiva y se materializa en sus intrincadas conexiones con las fuerzas sociales. (*Ibid.:* 54, citando a Hall, 1997[100])

La ideología no se somete a la voluntad del individuo o a su reflexividad.

> La ideología opera a través de los individuos, haciendo aparecer sus experiencias e ideas como la expresión de lo más íntimo y propio de sí: "Experimentamos ideología como si emanara libre y espontáneamente de adentro de nosotros mismos, como si fuéramos sujetos libres, trabajando por nosotros mismos. Realmente somos hablados por y hablados para en los discursos ideológicos que nos esperan, incluso antes de nuestro nacimiento, en los cuales nacemos y encontramos nuestro lugar" (Hall, 1985: 109). (Restrepo, 2004: 54)

La ideología constituye las representaciones y experiencias de la individualidad.

> Las ideologías trabajan construyendo para sus sujetos (individuales y colectivos) posiciones de identificación y conocimiento que les permiten enunciar las verdades ideológicas como si ellos fueran sus auténticos autores. Esto no es porque ellas emanen desde su experiencia más interior, auténtica y unificada sino porque nos hallamos a nosotros mismos reflejados en posiciones al centro de los discursos desde los cuales hacen sentido los enunciados que formulamos (Restrepo, 2004: 56, citando a Hall, 1981[101]).

Por eso Hall sostiene que una teoría de la ideología debe tener como objeto a los sujetos y la subjetividad y dar cuenta de su reconocimiento en los discursos ideológicos "lo que permite a los sujetos reconocerse a sí mismos en el discurso y hablarlo espontáneamente como su autor" (*Ibid.*: 55). Siguiendo con Hall, asumimos que la identidad étnica se

---

[99] Hall, Stuart. 1981. "The Whites of their Eyes. Racist Ideologies and the Media". George Bridges y Rosalind Brunt (Eds.). En *Silver Linings*. Londres: Lawrence & Wishart. Pág. 31.

[100] Hall, Stuart. 1997. "Old and New Identities, Old and New Ethnicities". En Anthony King (Ed.). *Culture, Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity.* Miniápolis: University of Minnesota Press.

[101] Hall, Stuart. 1981. "The Whites of their Eyes. Racist Ideologies and the Media". George Bridges y Rosalind Brunt (Eds.). En *Silver Linings*. Londres: Lawrence & Wishart. Pág. 32

> despliega de acuerdo con la densidad histórica de su contexto particular, pero sin una necesaria (o necesaria no) correspondencia con determinadas locaciones sociales. Las identidades étnicas emergen y se transforman en contraposición, yuxtaposición y correlación con otras identidades étnicas, así como con distintas modalidades de identidad cultural. […] [L]as identidades étnicas se encuentran mediadas por relaciones de poder en las cuales identidades étnicas, sujetos y subjetividades específicas son definidas, avaladas, resistidas o visualizadas (*Ibid.*: 64)

De esta forma, Hall propone un marco teórico de la etnicidad suficientemente flexible para situar nuestro interés en la forma de construir la etnicidad en las identidades relacionales que se dan en la universidad pública de Cochabamba.

2.2.3. El modelo del construccionismo social de la etnicidad

- ***Los orígenes***

Situaremos de manera breve la noción de cultura muy vinculada a la de etnicidad. La Antropología clásicamente ha tratado a los grupos como aislados, cuando en la realidad las identidades colectivas y las entidades no están cortadas, sino en constante interacción en patrones complejos de sobreposición y variación[102]. Gupta y Ferguson (1997) reivindican el hecho de que los sujetos son afectados por las prácticas de diferenciación y marcación de sus contextos. Su propuesta es, entonces, la de ir más allá de las concepciones naturalizadas de las "culturas" y "explorar, en cambio, la producción de la diferencia en el interior de los espacios comunes, compartidos y conectados" (Gupta y Ferguson, 2008: 247). Se trata de ver el mundo no como compuesto por pueblos y culturas diferentes ("grupismo" en términos de Brubaker), sino como un mundo de relaciones que producen diferencias. En ese intento, pasamos de ver la yuxtaposición de diferencias dadas a la exploración de la construcción de las diferencias en proceso histórico (*Ibid.*: 247-248).

> Es en la extrañeza de lo familiar que la diferencia se constituye como algo más problemático, tanto política como conceptualmente… es cuando el problema de la diferencia nos confronta con nosotros mismos en tanto "otros" o con los "otros que forman parte del "nosotros"; es en esa zona liminal (*Ibid.*: 252, citando a Bhabha, 1989[103]).

---

[102] Fue Leach (1954) quien puso en cuestión la asimilación entre cultura y sistema social. Él afirmó que las "tribus", como entidades discretas con fronteras, eran esencialmente modelos analíticos desarrollados por foráneos más que para los principios de las organizaciones sociales en la práctica del día a día (Jenkins 1997: 17).

[103] Bhabha, Homi. 1989. "Location, intervention, incommensurability: A conversation with Homi Bhabba". En *Emergences* I (I). Sin lugar. Pág.: 72.

En este modelo no se habla de una cultura sino de varias culturas y de la diferenciación social basada en el lenguaje, la religión la cosmología, el simbolismo la moralidad y la ideología. Es un modelo que lleva a la problemática impresión de que la cultura es diferente de la actividad económica o política (cuando en realidad éstos son también fenómenos culturales) (Jenkins, 1997: 14).

> Lo que proponemos aquí es, de manera muy amplia, que dejemos de ver la diferencia cultural como un correlato de un mundo de "pueblos" cuyas historias separadas están a la espera de ser conectadas por el antropólogo y que nos movamos, más bien, hacia la noción de un mundo producido por un proceso histórico común, que diferencia a los distintos sectores del mundo al mismo tiempo que los conecta. (*Ibid.*: 248)

A pesar de todos los argumentos teóricos de las corrientes constructivistas, persiste la tendencia a reificar tanto la cultura como la etnicidad. Una consecuencia de la reificación es la construcción de la etnicidad como un atributo típico del "Otro", cuando en realidad cada uno de nosotros participa en una etnicidad, igual que "las minorías" (*Ibid.*:15). Por eso Jenkins aclara que la cultura y la etnicidad no son cosas que la gente tiene o a las que ellos pertenecen.

> Son, más bien, repertorios complejos que la gente experimenta, usa, aprende y "hace" en sus vidas diarias, con las que ellos construyen un sentido en proceso de sí mismos y una comprensión de sus similares[104]. (*Ibid.*: 14)

Tres grandes aportes de la teoría social de fines del siglo XX han contribuido a construir argumentos anti-esencialistas de la etnicidad. Se trata del trabajo de Edward Said (1978) quien denuncia el Orientalismo como régimen de verdad, el concepto de nación como comunidad imaginada de Benedict Anderson (1991) y los aportes sobre la invención de la tradición de Hobsbawm (1983). El constructivismo implica una gran variedad de posiciones que tienen en común su reacción contra el esencialismo, entendido principalmente de dos maneras. En primer lugar, se reacciona ante las perspectivas del esencialismo ontológicas que afirman que la etnicidad es inmanente a la condición humana. Esta corriente asume la existencia de un ser esencial compartido que condiciona ciertos rasgos culturales, lingüísticos e históricos. En esta línea serían esencialistas las orientaciones que afirman una correspondencia necesaria entre por lo menos dos aspectos de la vida social. Por ejemplo, que la pertenencia a una clase social se corresponde con un orden de representaciones (*Ibid.*: 29-30). En segundo lugar, se entiende que las posiciones esencialistas reduccionistas afirman que las diferencias "en las prácticas culturales son

---

[104] Traducción libre, en el original: "*They are, rather, complex repertories which people experience, use, learn and "do" in their daily lives, within which they construct an ongoing sense of themselves and an understanding of their fellows*" (Jenkins, 1997: 14).

expresiones de una especificidad del grupo social que lo antecede y son garantes de la identidad étnica" (*Ibid.*: 30). Frente a este supuesto ser biológico o primario,

> El constructivismo se pregunta por los específicos y localizados procesos no discursos y discursivos de la producción de la diferencia étnica; ésta no aparece como un fenómeno natural de la condición (biológica o cultural) humana sino históricamente localizado, producto de un arduo proceso de mediaciones y confrontaciones en el espacio social. (*Ibid.*: 30-31)

Así que lo que existen son las etnias en plural y las relaciones entre dos o más planos de la vida social son resultado de articulaciones específicas

> contingentes e históricamente producidas y localizadas: "La gente no está irrevocable e indeleblemente inscrita con ideas que ellos *deberían* pensar; la política que ellos d*eberían* tener no está impresa ya, como si existiera en sus genes sociales". (*Ibid*.: 31, citando a Hall, 1985[105])

De lo que se trata es justamente de identificar y dar cuenta de las modalidades e historicidades que han permitido dichas articulaciones en momentos determinados. En la actualidad, el esencialismo ya no es motivo de disputa en las teorías contemporáneas de la etnicidad. Hoy sólo aparece teorizado

> como una posición política estratégica articulada por ciertos grupos subalternos para subvertir relaciones de dominación, explotación y sujeción. El concepto de "esencialismo estratégico" acuñado por Spivak (1988) se inscribe en este horizonte analítico de la etnicidad. (Restrepo 2004: 32)

Jenkins identifica la emergencia del modelo del construccionismo social de la etnicidad en los aportes de Weber y Hughes. Los grupos étnicos son lo que la gente cree que son las diferencias culturales marcan la grupalidad pero no la generan. La identidad étnica nace de la interacción entre grupos (Jenkins, 1997: 9-10). En su tiempo, Weber denominó "pertenencia de raza" a la posesión real de disposiciones transmisibles por herencia. Pero, más que una categoría descriptiva de rasgos vinculados solamente con el pasado, esta identidad sería una fuente de acción social.

> Conduce a una "comunidad" sólo cuando es sentida subjetivamente como una nota característica común; y esto ocurre cuando la vecindad o vinculación local de individuos de distinta raza va unida a una actuación común cualquiera (generalmente política), o al revés, cuando cualquier destino común de los racialmente homogéneos va unido a alguna *oposición patente* respecto a otras gentes (Weber, 2002: 315).

Destacamos el carácter activo de la etnicidad, que no es estática ni definitiva. La etnia no es un legado inherente del pasado, sino implica la construcción de una comunidad basada

---

[105] Hall, Stuart. 1985. "*Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates*". Critical Studies in Mass Communication No.2. Pág. 96.

en un sentimiento y una conciencia de pertenencia y que genera una dinámica societal propia, un sistema de instituciones y normas de interrelación con los miembros de la etnia y con la sociedad más amplia (Camus, 2002a: 24). La etnia es la construcción de una identidad social. Weber define a las "comunidades étnicas" como grupos humanos que fundados en la semejanza de costumbres, la memoria de la colonización o la migración, creen en la procedencia común. Esta conformación social es un "momento" que facilita la comunización, se trata de la transposición de socializaciones racionales en relaciones personales de comunidad (Weber, 2002: 318-319). Las comunidades étnicas, son

> comunidades con pretensiones de un estatus particular, insistiendo en su carácter artificioso. Logra apuntar los heterogéneos componentes que se enlazan en los fenómenos étnicos (raza, historia, cultura, supuesto origen común, religión, lengua, comunidad, estamento, estatus, capacidad de acción política y de creación de símbolos para este fin), para concluir que la formación de tales comunidades es muy problemática porque "en el actuar comunitario condicionado "étnicamente" concurren diversos fenómenos que una consideración sociológica tendría que separar cuidadosamente (Camus, 2002a: 24, citando a Weber, 1967[106]).

Para Jenkins, Weber sugiere que la creencia en ancestros comunes es más una consecuencia de la acción política que su causa. Las personas se ven como pertenecientes a una colectividad como una consecuencia de actuar conjuntamente. En consecuencia, los intereses colectivos no simplemente reflejan o suceden a similitudes y diferencias entre las personas; la búsqueda de intereses colectivos, sin embargo, sí fomenta la identificación étnica.

> En cuanto a la acción colectiva, este sentido de comunalidad étnica es una forma de cierre social monopolística: éste define la pertenencia, la elegibilidad y el acceso. Cualquier rasgo cultural en común puede proporcionar la base y los recursos para el cierre étnico: lengua, rito, forma económica de la vida, estilo de vida de manera más general, y la división del trabajo, todas son probables posibilidades en este sentido[107]. (Jenkins, 1997: 10)

Jenkins asegura que compartir elementos como el lenguaje y los ritos es importante en la etnicidad, porque es necesaria una inteligibilidad del comportamiento de los otros; de la misma manera, es necesario un sentido compartido de lo que es correcto y apropiado y lo

---

[106] Weber, Max. 1967 [1922]. *Economía y sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 324.

[107] Traducción libre, en el original: "Collective interests thus do not simply reflect or follow from similarities and differences between people; the pursuit of collective interests does, however, encourage ethnic identification.

In terms of collective action, this sense of ethnic communality is a form of monopolistic social closure: it defines membership, eligibility and access. Any cultural trait in common can provide a basis and resources for ethnic closure: language, ritual, economic way of life, lifestyle more generally, and the division of labour are all likely possibilities in this respect" (Jenkins, 1997:10).

que es el honor y la dignidad (*Idem*)[108]. Finalmente, Río hace notar que Weber asocia el declive de las conciencias comunitarias y las identidades étnicas a la expansión de las acciones sociales racionalmente organizadas (Río, 2002: 83). Habiendo analizado la obra de Weber, Hervertt Hughes rechaza el reconocimiento de grupos étnicos solamente con base en rasgos culturales.

> Un grupo étnico no lo es gracias al grado medible u observable de diferencia con otros grupos: se trata de un grupo étnico, por el contrario, porque la gente de dentro de él y las personas de afuera saben que es uno; porque tanto *los de adentro* como *los de afuera* hablan, sienten y actúan como si se tratara de un grupo separado. Esto sólo es posible si hay formas de decir quién pertenece al grupo y quién no, y si una persona aprende temprano, profundamente y, por lo general, de manera irrevocable a qué grupo pertenece. Si es fácil renunciar al grupo, no es realmente un grupo étnico[109]. (Jenkins, 1997: 10 citando a Hughes, 1994[110])

Es decir, la existencia de un grupo no es un reflejo de la diferencia cultural. Los grupos étnicos implican relaciones étnicas y las relaciones étnicas involucran, por lo menos, dos partes colectivas, no son unilaterales: la identidad es un asunto de "los de adentro" ("*ins*") y los de afuera ("*outs*") (Jenkins, 1997 11).

---

[108] Por su parte, Río hace énfasis en la aplicación del concepto de los conceptos de "cierre social" y "usurpación social" de la sociología weberiana de la estratificación social. "El cierre social es el proceso mediante el cual las colectividades tratan de maximizar el número de recompensas económicas y políticas, limitando a otros candidatos el acceso a las mismas. Ello supone la necesidad de designar y vigilar la prevalencia de ciertos atributos sociales o físicos – raza, lengua, religión, linaje, credenciales académicas… - como bases justificativas de la exclusión de otros grupos que pasa a ser categorizados como '***extraños al grupo***'" (Río, 2002: 82). Todos los grupos de la estratificación - y principalmente los privilegiados - acuden a estrategias de cierre social, se trata del uso de poder en forma descendente, con el fin de crear grupos de subordinados. Las clases dominantes excluyentes son resultado de la fusión de capital cultural y capital productivo. La exclusión basada en la raza, la religión y la etnia produce grupos subordinados comunitarios. Las prácticas de cierre social pueden generar procesos de "usurpación social", definidos como esfuerzos colectivos de resistencia de los excluidos frente a procesos de cierre social (*Idem*). Se trata de una respuesta al estatus de excluido y a las experiencias colectivas de la exclusión. Los grupos subordinados se apoderan de una parte de los beneficios y recursos típicamente propiedad de los grupos dominantes de la sociedad, con el fin de lograr la igualdad en los derechos.

[109] Traducción libre, en el original: "An ethnic Group is not one because of the degree of measurable or observable difference from other groups: it is an ethnic Group, on the contrary, because the people in it and the people out of it know that it is one; because both the *ins* and the *outs* talk, feel and act as if it were a separate group. This is possible only if there are ways of telling who belongs to the group and who does not, and if a person learns early, deeply, and usually irrevocably to what group he belongs. If it is easy to resign from the group, it is not truly an ethnic group" (Jenkins, 1997: 10, citando a Hughes, 1994:91).

[110] Hughes, Evertt. 1994. *On Work, Race and the Sociological Imagination*. Chicago: University of Chicago Press. Pág. 91.

- ***Las contribuciones de Frederik Barth y el desarrollo posterior del modelo socioconstruccionista de la etnicidad***

Generalmente se considera que tener una cultura común tiene una importancia central, por eso se clasifica a los grupos étnicos por las características morfológicas de las culturas de las que son portadores. Definir como principal la cultura implica un punto de vista prejuiciado, por un lado, de la naturaleza de la continuidad en el tiempo de estas unidades; y por otro, del "locus" de los factores que determinan la forma de las unidades. Así fue Fredrik Barth (1976) quien

> dio un giro fundamental a las posibilidades de la etnicidad como instrumento de análisis social. Con su énfasis en las fronteras étnicas, en la básica faceta relacional del juego étnico […] y renueva el debate introduciéndonos al argumento del construccionismo cultural (Camus, 2002a: 25).

Así, Barth inauguró la corriente socioconstruccionista de la teorización de la etnicidad y fue uno de sus más influyentes autores, tanto en Europa como en Norte América en los años 60 y las siguientes décadas. Para Barth, el punto no era si la etnografía local encajaba o no en el modelo. El problema estaba en la creencia de la existencia de grupos con nombres (etnónimos *cfr. infra*).

Barth define "etnicidad como la organización social de la diferencia cultural"[111] (Jenkins, 1997: 12) en contraposición al funcionalismo estructural que se asentaba en una concepción de la sociedad como poco problemática con grupos sociales con fronteras claramente definidas que existían como hechos sociales y que podían ser entendidas y tratadas como "cosas". Por el contrario, Barth define a los grupos étnicos como categorías de adscripción e identificación que organizan la interacción (Barth, 1976: 10-11).

Esta nueva conceptualización permite comprender la vigencia del factor étnico en el contexto moderno, ya no como resultado de la persistencia de diferencias primordiales atemporales que heredadas son marcas da antagonismos culturales que distinguen y enfrentan a ancestrales enemigos naturales sino como resultado de un trabajo político.

> Las lealtades y agravios étnicos que unen y dividen a los individuos exigen de un trabajo político de reconstrucción y movilización de símbolos y agravios porque en una mayoría de casos dichas lealtades y agravios tienen orígenes, límites y contenidos imprecisos. Es la imprecisión y flexibilidad de las lealtades y divisorias étnicas lo que convierte a los grupos étnicos en actores sociales guiados por principios de solidaridad y acción competitiva, alto que la perspectiva primordialista desentiende. (Río, 2002: 86)

[111] Traducción libre, en el original: "ethnicity as the social organization of cultural difference" (Jenkins, 1997:12)

Retomando a Barth, él aportó la idea de que no es posible identificar la unidad cultural con la unidad étnica. “la definición de un grupo étnico presupone diferencias culturales, pero los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias ‘objetivas’, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas” (Barth, 1976: 15).

> Una adscripción categorial es una adscripción étnica cuando clasifica a una persona de acuerdo con su identidad básica y más general supuestamente determinada por su origen y su formación. En la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos en este sentido de organización (*Ibid.*:16).

Así, Barth y sus colegas marcan el inicio de una corriente que considera que la cultura es una propiedad cambiante, variable y contingente de las transacciones interpersonales, antes que una entidad reificada que de alguna manera produce comportamientos. Los miembros de los grupos sociales ya no se definen por una esencia cultural sino por la forma en que el grupo establece sus fronteras.

> Los grupos étnicos son actores sociales que perciben y hasta producen sus igualdades y diferencias étnicas a través del contacto con otros grupos dentro de un orden de interacción intergrupal en el que desarrollan un repertorio flexible de estrategias identitarias para maximizar el valor político de ciertos indicadores culturales. (Río, 2002: 88)

En coherencia con las teorías desnaturalizantes de la identidad descritas en el anterior punto, para Barth, el énfasis no está tanto en el contenido sustancial de la identidad, sino en los procesos sociales que producen, reproducen y organizan las fronteras de identificación y diferenciación entre colectividades étnicas. Su propuesta teórica prioriza lo que la gente piensa.

> Barth se concentró, no en las características culturales de los grupos étnicos, sino en las relaciones de diferenciación cultural; específicamente en el contacto entre colectividades así diferenció “nosotros” y “ellos”[112] (Jenkins, 1997:12 citando a Eriksen, 1993[113]).

Barth hizo énfasis “en el carácter generativo, procesual y adaptativo por medio del cual los grupos étnicos regulaban su comportamiento, en forma de una dialéctica entre sus características socio-culturales y las circunstancias específicas (ecológicas y políticas) de su interacción” (Pujadas, 1993: 49). Así, los grupos étnicos no son instancias naturales, sino categorías de adscripción reconocidas explícitamente como reguladoras de la

---

[112] Traducción libre, en el original: “He focused not upon the cultural characteristics of ethnic groups but upon relationships of cultural differentiation; specifically upon contact between collectivities thus differentiated, ‘us’ and ‘them’ (Eriksen, 1993ª: 10-12)”.

[113] Eriksen, Thomas. 1993. “Formal and informal nationalism”. En *Ethnic and Racial Studies*. Número 16. Págs.: 1–25.

interacción entre las personas. El antropólogo noruego identificó dos tipos de contenidos culturales de las dicotomías étnicas: los signos manifiestos (rasgos críticos que las personas ven y exhiben para indicar su identidad) y las orientaciones de valores básicos (normas por las que se juzga la acción). Una descripción de estas orientaciones no puede predecir los cambios de perspectiva, relevancia y revocación cambiantes y propios de la acción humana.

Barth afirma que la identidad étnica es generada, confirmada y transformada durante las interacciones y transacciones entre individuos que toman decisiones y tienen estrategias para lograr sus metas (Jenkins, 1997: 12). Algunos de los críticos de este autor le reprochan haber planteado una visión materialista, individualista e instrumentalista.

> La cultura compartida es entendida, en este modelo, como generada en y por los procesos de conservación de los límites étnicos, en lugar de a la inversa: la producción y la reproducción de diferencia frente a los otros externos es lo que crea la imagen de similitud internamente, entre ellos[114]. (*Idem*)

En su revisión sobre el concepto de etnicidad, Díaz de Rada llama la atención sobre el hecho de que las fronteras étnicas no son fronteras físicas cerradas, sino simbólicas e interactivas (Díaz de Rada, 2008: 194-195). El autor sugiere la imagen de fronteras de Barth no como fronteras territoriales externas a las acciones de las personas y grupos estructurados, sino como fronteras simbólicamente atribuidas en el flujo de las interacciones (*Ibid.*: 195). Jenkins resume el modelo básico socioantropológico de etnicidad en las siguientes cuatro premisas: a. La etnicidad se trata de la diferenciación cultural aunque la identidad es siempre una dialéctica entre similitud y diferencia (Jenkins, 1996[115]). b. La etnicidad está siempre relacionada con la cultura (en el sentido de algo compartido) pero está también muy enraizada y es el resultado de la interacción social. c. La etnicidad no está más fijada ni es menos cambiante que la cultura de la que es parte, ni de las situaciones en las que se produce y reproduce. d. La etnicidad, como una identidad social es colectiva e individual, es externalizada en interacciones sociales e internalizada en la autoidentificación personal (Jenkins, 1997: 13-14).

En el modelo de Barth, las fronteras entre grupos étnicos y su estatus ontológico como comunidades no deben ser tratadas como “duras” o aceptadas como un aspecto fijo de la realidad social en cuestión.

---

[114] Traducción libre, en el original: “Shared culture is, in this model, best understood as generated in and by processes of ethnic boundary maintenance, rather than the other way around: the production and reproduction of difference *vis-à-vis* external others is what creates the image of similarity internally, *vis-à-vis* each other.” (Jenkins, 1997: 12)

[115] Jenkins, Richard. 1996. *Social identity*. Londres: Routledge.

> Ningún constructo o extracto de valores o de orientaciones generalizadas de valor producido por el analista –escribía en 1993- podrá predecir los cambios de perspectiva, la relevancia y la revocación cambiantes, que constituyen la esencia de la acción humana y su interpretación por parte de los actores y sus círculos sociales. Estos acontecimientos deben ser contemplados a través del espejo de la cultura, tal como éste es utilizado por la gente real a lo largo de su vida. (Díaz de Rada, 2008: 200-201, citando a Barth, 1993: 44)
> Barth insistió en que la identidad étnica, y su producción y reproducción en la interacción social rutinaria deben ser tratadas como características esencialmente problemáticas de la realidad social, como propiedades emergentes de la vida cotidiana. El etnógrafo debe examinar las prácticas y los procesos mediante los cuales la etnicidad y las fronteras de la etnicidad se construyen socialmente[116]. (Jenkins, 1997: 18).

Para esto hay que reconocer que los grupos étnicos son categorías de adscripción e identificación por los actores mismos. Ya no se trata, entonces, de una estructura social, sino de la identidad étnica como un aspecto de la organización social.

Barth critica la concepción de la etnicidad como una propiedad de los grupos culturales para concebir la etnicidad, ya no como una "cosa", sino como una perspectiva sobre el mundo y una relación social que implica procesos dentro y entre los grupos étnicos. El trabajo teórico en esta línea intenta hacer frente a la etnia interpersonal sin reificar inicialmente ya sea el concepto de grupo étnico o el de cultura. Díaz de Rada coincide al señalar que

> lo que quiere decir esto es, simplemente, que las atribuciones de una "identidad" de cualquier clase a los sujetos de un campo social concreto no pueden tomarse como *premisas* del juego social, sino en todo caso y con toda la prudencia necesaria como *propiedades derivadas* de sus acciones locales en alguna escala de acción. (Díaz de Rada, 2008: 226)

El modelo propuesto por Barth parte de tres supuestos dinámicos básicos: la etnicidad no califica a un grupo sino a una relación; la identidad es un proceso y no una estructura fija e inmanente en el sujeto, y los agentes producen etnicidad y no a la inversa (Barth, 1976: 10).

Para Jenkins, el principal aporte de Barth fue el de diferenciar la noción de etnicidad de la de cultura. Él presentó la etnicidad o la identidad étnica como un aspecto de organización

[116] Traducción libre, en el original: "Barth insisted that the ethnic identity, and its production and reproduction in routine social interaction, must be treated as essentially problematic features of social reality, emergent properties of everyday life. The ethnographer must examine the practices and processes whereby ethnicity and ethnic boundaries are socially constructed" (Jenkins, 1997: 18).

social y no de cultura (*Ibid.*: 19, citando a Vermeulen y Govers, 1994[117]).

> A través del trabajo de Barth, el foco de los estudios étnicos pasó de características de grupo a propiedades de los procesos sociales. De ahí en adelante, los conceptos formales permitieron a los estudiosos de la etnicidad […] reemplazar la sustancia por la forma, lo estático por lo dinámico, la propiedad por la relación y la estructura por el proceso[118]. (Eriksen, 1991: 2)

Para Eriksen, conceptualizar etnicidad como un tipo de proceso social en el cual las nociones de diferencia cultural son comunicadas, nos permite ver la etnicidad comparativamente y dar cuenta de fenómenos étnicos sin recurrir a concepciones crudas de "culturas" y "pueblos" (*Ibid.*: 2).

El marco analítico de la etnicidad propuesto por Barth se caracteriza por tres elementos: a. Es necesario definir la situación sostenida por los actores sociales. b. Se focaliza la atención en el mantenimiento de las fronteras étnicas: las interacciones estructuradas entre "nosotros" y "ellos" que tiene lugar a través de la frontera. c. La identidad étnica depende de la adscripción. Por su parte, Bartolomé reconoce que la noción de frontera implica la construcción de discontinuidades que delimitan identidades diferenciadas. Haciendo una analogía, señala que las fronteras estatales se demarcan por límites territoriales celosamente defendidos, pero que las fronteras étnicas son interactivas.

> La apelación a las diferencias culturales ya no es suficiente para dar cuenta del mantenimiento y desarrollo de viejas y nuevas formas de diferenciación. Las adscripciones étnicas aparecen como irreductibles al desplazamiento, e incluso a la desaparición, de las formas culturales y lingüísticas que les otorgaban contenido específico en un momento dado, demostrando que se basan en lógicas que no hemos logrado comprender en su totalidad. Por lo tanto, las fronteras que construyen, los límites sociales que generan, no remiten necesariamente a factores culturales sino a las construcciones ideológicas de sus protagonistas, ya que constituyen categorías de adscripción. (Bartolomé, 2005:11, citando a Barth, 1974 y 1994).

Bartolomé afirma que en la etnicidad ciertos elementos culturales son elegidos para constituirse en rasgos diacríticos o emblemáticos en el sentido que comunican materialmente la diferencia.

---

[117] Vermeulen, Hans. y Govers, Cora. 1994. "Introduction". En Hans Vermeulen y Cora Govers (Eds.). *The Anthropology of Ethnicity: Beyond. Ethnic Groups and Boundaries*. Amsterdam: Het Spinhuis. Pág. 2.

[118] Traducción libre, en el original: "Through the work of Barth, Eidheim and others, the focus of ethnic studies shifted from group characteristics to properties of social process. From then on, formal concepts were available enabling students of ethnicity to […] replace substance with form, statics with dynamics, property with relationship and structure with process". (Eriksen, 1991: 2)

> Suele confundir el hecho de que en dicha confrontación se esgriman algunos referentes culturales seleccionados del repertorio antiguo o presente, que son seleccionados como rasgos diacríticos o factores emblemáticos. Su papel es básicamente simbólico y remite a la posibilidad de visualizar o materializar la diferencia a través de algunos enunciados concretos, que pueden ser tanto la indumentaria, los valores, la culinaria, la lengua, la ritualidad, ciertas prácticas sociales o determinados sistemas normativos. Estos emblemas anuncian la presencia de un ámbito propio, más o menos diferenciado del de los "otros", contenido en el espacio semántico de la cultura, cuyo texto se supone que construye un estilo de vida exclusivo. (Bartolomé, 2005:11)

En coincidencia con Hall, Bartolomé afirma que una antropología de las fronteras étnicas es "también una antropología de la ideología y del discurso que pretende justificarlas, lo que incluye tanto a la narrativa de la frontera como a su existencia fáctica" (*Ibid.*: 12). Finalmente, Bartolomé reconoce que

> las culturas cambian y también las identidades que expresan se transforman e incluso desaparecen, pero ello no puede ser aceptado como la imposición coercitiva de un grupo o proceso hegemónico. No es realizar una apología de las fronteras étnicas, destacar que para que una colectividad étnica exista como tal necesita de una frontera interactiva, aunque las reglas de la interacción varíen con el tiempo y las circunstancias. A su vez, el registro etnográfico destaca que, aunque la cultura cambie con el tiempo, siempre se recurre a referentes culturales emblemáticos, aunque éstos aludan a contextos del pasado. Más allá de la apelación a la identidad que se podría leer en estas conductas sociales, lo étnico no puede manifestarse como tal sin algún tipo de referente cultural posible que le otorgue un sentido diferencial respecto a otros grupos sociales. (*Ibid.*: 13)

Uno de los aportes más significativos de Bartolomé es que son los límites étnicos los que permiten a estos grupos existir sin diluirse en el Estado.

> No existen, por tanto, identidades antiguas resurgidas; por el contrario, la identidad está en permanente transmutación. Por ello es un error decir que la identidad indígena se ha mantenido a través de los siglos, tal cosa no es posible. Distinto es que un grupo pueda "dar uso" a elementos objetivados de su cultura, como la lengua, las prácticas religiosas o el parentesco, como un modo de dar contenido o evidenciar su identidad. Tales elementos pueden servir como emblemas de identidad (Giménez, 2002) o como forma de empujar la cohesión del grupo frente a los "otros", pero no son el reflejo o la prueba indiscutible de la existencia o no de una identidad inamovible. (Bello, 2004: 33)

A partir de la propuesta inicial de Barth, varios investigadores y teóricos desarrollaron éste modelo; Jenkins destaca los aportes de Banton, Wallman y Handelman. Banton (1983[119]) propuso el modelo de la elección racional en las relaciones interétnicas con base en las siguientes premisas. Los seres humanos actúan para maximizar sus ventajas; la acción social tiene un efecto acumulativo, las acciones del presente limitan las del futuro; los actores utilizan diferencias físicas o culturales para generar grupos sociales y categorías; y

[119] Banton, Michael. 1983. *Racial and Ethnic Competition*. Cambridge: Cambridge University Press.

cuando las relaciones entre grupos físicamente distintos son determinadas por un desequilibrio de poder, se crean categorías "raciales" (Jenkins, 1997:19). Se puede decir que Banton lleva el carácter estratégico de la etnicidad a un extremo llegando a un reduccionismo instrumentalista, individual y basado en la elección racional.

Por su parte, Wallman (1978[120], 1979[121], 1986[122]) reafirma que la etnicidad es transaccional y no permanente.

> La etnicidad es el proceso por el cual se usa "su" diferencia para mejorar el sentido de "nosotros" para los fines de la organización o de la identificación ... Debido a que se necesitan dos, la etnicidad sólo puede ocurrir en el límite de "nosotros" en el contacto o la confrontación o por contras con "ellos" . Y como el sentido de "nosotros" cambia, la frontera entre "nosotros" y "ellos" se desplaza. No sólo cambian los límites, sino también los criterios que marcan el cambio[123]. (*Ibid.*: 19-20, citando a Wallman, 1979: 3)

La etnicidad sería un recurso político social y cultural que se moviliza estratégicamente en un contexto de interés. "Los énfasis en tal o cual elemento del propio bagaje socio-cultural-simbólico del propio grupo se activan y se seleccionan en función de marcos contrastivos específicos, frente a los que el grupo ha de afirmar su existencia y su destino como colectivo" (Pujadas, 1993: 63).

Si bien Don Handelman (1977[124]) acepta la importancia de las fronteras y la negociabilidad de la membresía étnica, considera que Barth confunde la idea de grupo con la de adscripción a las categorías sociales que son características sociales que están siempre presentes en el proceso de interacción. Para Handelman, el contenido cultural de la etnicidad es un aspecto importante de su organización social.

> La etnicidad está socialmente organizada o incorporada en diferentes grados de intensidad y territorialidad [...] de los que depende su relevancia e importancia en

---

[120] Wallman, Sandra. 1978. "The boundaries of race: processes of ethnicity in England". En *Man* No. 13. Págs.: 200–217.

[121] Wallman, Sandra. 1979. "Introduction: the scope for ethnicity". En Sandra Wallman (Ed.). *Ethnicity at Work*. London: Macmillan.

[122] Wallman, Sandra. 1986. "Ethnicity and the boundary process in context". En Jhon Rex y D. Mason (Eds.). *Theories of Race and Ethnic Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

[123] Traducción libre, en el original: "Ethnicity is the process by which 'their' difference is used to enhance the sense of 'us' for purposes of organization or identification … Because it takes two ethnicity can only happen at the boundary of 'us' in contact or confrontation or by contras with 'them'. And as the sense of 'us' changes, so the boundary between 'us' and 'them' shifts. Not only does the boundary shift, but the criteria which mark it change" (Jenkins, 1997: 19-20, citando a Wallman, 1979: 3).

[124] Handelman, Don. 1977. 'The organization of ethnicity'. En *Ethnic Groups.* No. 1. Págs.: 187–200.

> la experiencia individual. [...] Handelman distingue el conjunto étnico, la categoría étnica, la red étnica, la asociación étnica y la comunidad étnica. Las identidades étnicas pueden, por ejemplo, organizar la vida cotidiana sin los grupos étnicos que ofrecen formas sociales significativas a nivel local[125]. (Jenkins, 1997: 20)

En cuanto a la relación de la identidad étnica con otras identidades. Handelman

> distingue las configuraciones "laterales" de las "jerárquicas" de pertenencia categórica. Las identidades dispuestas lateralmente tienen más o menos la misma importancia y los individuos pueden clasificarse de diferentes maneras en diferentes situaciones: su ocupación o clase puede ser más importante en una situación, su religión en otro, y su origen étnico en otro. En una disposición jerárquica, sin embargo, una categoría tenderá a dominar o colorear todas las demás. La "raza" es un ejemplo potente de un conjunto de categorías étnico jerárquicamente dominante[126]. (*Ibid.*: 20-21, citando a Handelman[127])

Otro elemento fundamental del giro constructivista es la noción de comunidad imaginada. El aporte paradigmático en este sentido es el de Bendict Anderson (1991) quien, al referirse al nacionalismo y la nación acuña el concepto de comunidad imaginada. Restrepo identifica en esta corriente los trabajos de Terence Ranger (1994) y Leroy Vail (1997), quienes realizan estudios invencionistas que historizan la etnicidad (Restrepo, 2004: 22).

Jenkins reconoce tres aportes principales al modelo socioantropológico de la etnicidad: al hacer hincapié en los procesos sociales y las prácticas de los actores el modelo ha desplazado a varias corrientes de determinismo muy influyentes en los años 70 y 80; el énfasis en la construcción social de las categorías étnicas y de la raza ha evitado la intrusión de concepciones biológicas de raza en el análisis social; y finalmente, la importancia que se da a las autopercepciones de los actores permite a las ciencias sociales salir del etnocentrismo dado por supuesto. Este fue el punto de partida para estudiar las relaciones entre grupos, aspecto que todavía es de actualidad hoy (*Ibid*.: 21).

---

[125] Traducción libre, en el original: “Ethnicity is socially organized or incorporated in differing degrees of intensity and territoriality […] on which depends its salience and importance in individual experience. […] Handelman distinguishes the *ethnic set*, the *ethnic category,* the *ethnic network,* the *ethnic association* and the *ethnic community.* Ethnic identities can, for example, organize everyday life without ethnic *groups* featuring locally as significant social forms” (Jenkins, 1997: 20).

[126] Traducción libre, en el original: “distinguishes ‘lateral’ from ‘hierarchical’ arrangements of categorical membership. Laterally arranged identities are of more or less equal significance and individual may be categorized in different ways in different situations: their occupation or class may be most important in one situation, their religion in another, and their ethnicity in another. In a hierarchical arrangement, however, one category will tend to dominate or color all others. ‘Race’ is a potent example of a hierarchically dominant ethnic category set” (*Ibid.*: 20-21, citando a Handelman, 1977: 193).

[127] Handelman, Don. 1977. ‘The organization of ethnicity’. En *Ethnic Groups.* No. 1. Pág.: 193

Para Jenkins no es válido problematizar la diferencia en si misma ni celebrarla como una liberación del pasado. Finalmente, coincidiendo con Brubaker, subraya que la grupalidad no debe ser reificada, los grupos no son cosas distintas en el sentido positivista. Los grupos son contingentes y cambian, son un producto emergente de la interacción y de procesos de interacción y clasificación (de la definición de "nosotros" y de la categorización del "ellos"). "Decir que la identidad étnica es transaccional y cambiante, equivale a decir que puede ser así, no significa que siempre lo es o que tiene que ser así[128]" (Jenkins, 1997: 51). La sociedad es más una especie de caleidoscopio funcionando y superponiéndose que un sistema plural de grupos separados. Habría que preguntarse cómo y porqué la etnicidad es más o menos flexible en determinados lugares y tiempos y aún, porqué la etnicidad parece importarles a algunas personas -en algunas situaciones- y no en otras. Y por qué cuando la etnicidad es importante parece que realmente importa.

- ***Avances del modelo socioconstruccionista de la etnicidad a partir del análisis de sus limitaciones***

Si bien el modelo de Barth ha sido ampliamente influyente, también ha sido criticado y esto ha permitido su complementación y actualización. En los siguientes treinta años a su propuesta inicial, Barth ha enfatizado la importancia de la historia así como la inmediatez transaccional de la vida diaria y sus negociaciones (Jenkins, 1997: 52, citando a Barth 1984, 1989). Así, la teoría se aleja del individualismo voluntarista criticado en los primeros trabajos de Barth. Reconocer la centralidad de la historia implica la búsqueda de un patrón, influencia y efecto al interior de la arena social y geográfica; se tiene que prestar atención a los factores al interior y fuera del conjunto social analizado (*Idem*).

Roland Cohen (1978[129]: 386-387) señala que al hacer hincapié en conceptos como "grupo", "categoría" y "frontera", Barth ha generado un efecto contrario, el de la reificación del grupo étnico como una entidad corporativa que perdura. En el análisis del mantenimiento de las fronteras se toma por garantizado el grupo, que es objeto de la investigación. Al valorizar las orientaciones, valores y metas de los actores miembros de minorías étnicas, de alguna manera, se está culpando a las víctimas de sus propias desventajas. Esto se relaciona con la crítica a Barth por teorizar un individualismo asociacionista, su descuido por el poder y las limitaciones estructurales, así como el

[128] Traducción libre, en el original: "To say that ethnic identity is transactional and changeable, is really to say that it *may* be; it doesn't mean that it *always* is, or *has* to be" (Jenkins, 1997: 51).

[129] Cohen, Roland. 1978. "Ethnicity: problem and focus in anthropology". En *Annual Review of Anthropology*. No. 7. Págs.: 379–403.

sobreénfasis en la instrumentalidad[130] (Jenkins, 1997: 22). Para Jenkins, estas debilidades tienen origen en la antropología social, la preocupación por la integración social, el consenso y la construcción teórica del mundo social en términos de grupos corporativos. Estos son justamente los conceptos contra los que Barth luchó. Dichos problemas se solucionarían con una clara distinción entre grupos y categorías en el contexto de relaciones interétnicas.

> [A]unque la etnicidad puede ser una identidad social primaria, su relevancia, la fuerza y la manipulabilidad son situacionalmente contingentes [...]. No importa lo aparentemente fuerte o inflexible que pueda ser, la etnicidad es *siempre* construida socialmente, en primera instancia y en todas las demás[131]. (*Ibid.:* 47)

Si la identidad es transaccional Jenkins reconoce dos tipos de transacciones: en primer lugar, el proceso de definición interna. Es una autodefinición de su naturaleza o identidad; este es un proceso individual o colectivo aunque solamente cobra sentido para hablar de la etnicidad en un sentido individual. En segundo lugar, el proceso de definición externa. Se trata de procesos dirigidos a los otros, en los que las personas o grupos de personas definen a los otros como 'X' o 'Y'. En el caso más consensual esta sería la validación de las definiciones internas. En el otro extremo se encuentra la imposición de un conjunto de actores sobre otro con efectos significativos sobre la experiencia social del categorizado. Teóricamente esta definición es un acto individual, pero en realidad no es así; primero, existen los otros que son objetos del proceso de definición y hay una audiencia involucrada. Segundo, la capacidad de intervenir exitosamente sobre la vida de otras personas implica tener poder o autoridad para hacerlo.

> El ejercicio del poder implica un acceso competitivo al mismo y al control sobre sus fuentes, mientras la autoridad es efectiva, por definición, solamente cuando es legítima. El poder y la autoridad están necesariamente comprendidos en las relaciones sociales activas[132]. (*Ibid.*: 53)

El concepto original de Barth proponía que la etnicidad era la producción, reproducción y transformación de la grupalidad de las colectividades culturalmente diferenciadas, es un proceso de ida y vuelta que tiene lugar en la frontera entre 'nosotros' y 'ellos'. Pero la identidad individual también se sitúa en un proceso social de ida y vuelta, una interacción

---

[130] Ver: Evens, 1977; Kapferer, 1976; Paine, 1974 y su respuesta en Barth, 1981: 76-104.

[131] Traducción libre, en el original: "Thus, although ethnicity *may* be a primary social identity, its salience, strength and manipulability are situationally contingent […] No matter how apparently strong or inflexible it may be, ethnicity is *always* socially constructed, in the first instance and in every other" (Jenkins, 1997: 47).

[132] Traducción libre, en el original: "The exercise of power implies competitive access to and control over resources, while authority is, by definition, only effective when it is legitimate. Power and authority are necessarily embedded within active social relationships" (Jenkins, 1997: 53).

de ‘ego’ y ‘otro’, adentro y afuera. “Es en el encuentro de la definición interna y externa que la identidad interna o externa es creada” (*Ibid.*:54). Esta comparación entre la identidad individual y colectiva puede sin embargo ser objetada: por un lado, la individualidad se adquiere cuando el niño se separa psicológicamente de los otros significantes en un proceso interactivo de definir y ser definido, por otro, se ha establecido que la identidad adulta ve sus contenidos y fronteras como variables en el tiempo en la interacción con las circunstancias cambiantes (Giddens, 1984: 41-92); y finalmente, si bien las fronteras del ser son generalmente estables no es siempre así (cuando se disuelven las fronteras se trata de problemas psicológicos).

Los procesos de producción interna y externa de identidad se aclaran gracias a la comprensión de que un grupo es una colectividad que tiene sentido para sus miembros (*Ibid.*: 54); es una definición desde adentro. En cambio, una categoría social es una colectividad definida de acuerdo a criterios formulados por sociólogos o antropólogos; es una definición desde afuera. La categorización social (la identificación de otros como colectividad) es un proceso social rutinario así como la autoidentificación colectiva de un grupo; pero mientras los grupos sociales se autodefinen ellos mismos, sus nombres sus naturalezas y sus fronteras sus categorías sociales son identificadas, definidas y delineadas por otros (*Ibid.*: 55). Todas las colectividades pueden entonces ser socialmente construidas en los dos sentidos y en esa medida, cada parte está implicada en la otra y la identidad social es el resultado de un proceso dialéctico de definición interna y externa. La elección de hablar de un grupo o categoría depende del equilibrio de cada situación (*Idem*). La Antropología Social ha privilegiado, después de Barth, uno de los lados de la dialéctica interno-externo; se ha centrado más en los procesos de identificación grupal que en la categorización social (Cohen, 1982, 1985, 1986; Eriksen 1991; Wallman 1976, 1986). (Jenkins, 1997: 55)

Existe un entusiasmo por el modelo transaccional de la vida social (etnicidad como proceso) que ha sido acompañado por una visión de las relaciones sociales centradas en una negociación recíproca y relativamente equitativa. El énfasis de la metodología antropológica en hacer una observación participante facilita conocer la autodefinición interna. La identidad social es nominal (un nombre) y virtual (un significado práctico o una experiencia). Esta distinción está implícita en la distinción entre las fronteras y sus contenidos, porque una puede cambiar sin que la otra lo haga. Si bien la categorización no va a cambiar el nombre o la frontera de una identidad va a tener un potencial fuerte para definir lo que significa soportarla (la experiencia de ser un ‘X’) (*Ibid.*: 56). Las distinciones entre definiciones internas y externas y entre grupos y categorías permiten pensar la identidad étnica en diferentes niveles.

Las identificaciones internas y externas tampoco existen aisladamente: la categorización (definición externa) es una dimensión básica de la definición interna. La definición de un "nosotros" implica que "ellos" serán excluidos o contrastados con el "nosotros". La definición externa (de otros sobre nosotros) tiene un impacto sobre nuestra definición interna. Las definiciones internas preexistentes constituyen una defensa contra la imposición de definiciones externas. Ser categorizado como "A", puede contribuir a reforzar o formar un grupo de identidad como "B".

Muchas de las discusiones sobre etnicidad se han orientado en términos de grupos sociales con énfasis en definiciones internas colectivas de distintividad; los grupos étnicos, definidos por Barth como categorías de adscripción. Sin embargo, los actores en sí mismos pueden representar actores en ambos lados de la frontera étnica, aunque generalmente se estudia y explica la identificación al interior de la frontera. La identidad se produce y reproduce durante la interacción social y la interacción siempre es situada. (Jenkins asume que la categorización étnica generalmente es negativa y que la distinción entre lo formal e informal si bien no es muy marcada, es importante).

Esta distinción permite también aclarar la diferencia entre etnicidad y raza. Para Banton (1983: 106) la etnicidad depende de la identificación de un "nosotros" (un grupo) mientras la "raza" o el racismo es más un asunto de categorización social de "ellos". La identificación grupal y la categorización social son entonces procesos distintos, pero están intrínsecamente ligados. La etnicidad puede ser fortalecida o generada como una respuesta a la categorización. Un aspecto de la etnicidad de un grupo deben ser las categorías con las que él etiqueta a otros grupos o colectividades. En todos estos casos, las relaciones de poder son centrales.

Finalmente, el trabajo de Hall está próximo del modelo constructivista en cuanto a la noción de comunidad imaginada, el cuestionamiento al universalismo e inmanentismo de la etnicidad, así como en lo que corresponde al énfasis en el carácter histórico específico de la emergencia y transformación de las etnicidades. Le interesa la producción de subjetividades y en la agentividad de los sujetos (Restrepo, 2004: 69-70).

"El estudio de la etnicidad como una intervención política que empodera determinados sectores en aras de la transformación social de relaciones de dominación y explotación" (*Ibid.*: 70), también es coherente con el pensamiento de Hall. No obstante, Hall advierte que los constructivistas pueden ser también deterministas en la medida en que trabajan bajo la dicotomía que considera lo subjetivo como construido en oposición a los objetivo como dado (*Idem*). En esta misma línea, una parte de los académicos constructivistas también es criticada por generar nuevos reduccionismos.

> Entre ellos: la consideración de los grupos étnicos como meros grupos de intereses y el consiguiente tratamiento de la etnicidad como una mera asociación electiva basada en cálculos de intereses y ventajas normalmente económicas. Y también: la concepción de la solidaridad étnica como el producto de decisiones, acciones y actos de conocimiento individuales por parte de agentes liberados del peso de la historia y cuyo compromiso hacia los elementos heredados de identificación comunitaria (desde la indumentaria usada hasta la lengua empleada) se diluiría allí donde comienza la frontera entre el beneficio esperado y el coste cosechado. (Río, 2002: 91-92)

Coincidimos con Manuel Ángel Río Ruíz (2002), quien plantea cuatro críticas a extremos cometidos en la aplicación y la teorización del modelo constructivista de la etnicidad y así contribuye a una teoría más completa y coherente consigo misma. Frente al reduccionismo instrumentalista, Río señala que comprender a los grupos étnicos como grupos de interés y a los individuos como sujetos cínicos - cuyo único compromiso con la colectividad étnica se sustenta por la maximización de ventajas materiales y puestos sociales -, no permite explicar porqué existen minorías étnicas que han resistido a la asimilación y perduran como comunidades diferenciadas a pesar de las desventajas que eso implica para ellos en términos de discriminación y dominación cultural. A propósito, Horowitz (1985[133]) dirá que en esos casos existen elementos como el reconocimiento, la familiaridad y la comunalidad que justifican este tipo de pertenencias. En segundo lugar, frente a la impresión de que la gama de elementos culturales pasibles de ser movilizados étnicamente es infinita, Río asevera que si bien cualquier elemento cultural puede ser empleado para afirmar una etnicidad, debe existir algún tipo de objetivación social previa para que éste resulte significativo. “No se puede producir etnicidad a partir de la nada” (Río*, 2002*: 95). Esto significa que los recursos identitarios a ser movilizados por un colectivo como frontera étnica, es limitado.

> La politización de diferencias culturales sólo resulta efectiva cuando previamente entre los miembros de una comunidad está asentada la creencia en la significatividad social, así como en el largo alcance histórico sin interrupciones, de las herencias culturales que se despliegan estratégicamente. (*Idem*)

Aun en este ámbito, Río sugiere que es necesario atender a los aspectos estratégicos y procesuales de las etnicidades.

> En vez de incurrir en sustancialismos culturales dando la significatividad política de las diferentes interculturales por supuesta, de lo que se trataría es de determinar los mecanismos de selección y manipulación estratégica de aquellos recursos identitarios que ponen en juego para asegurar o impugnar una visión de la frontera cultural como algo bien delimitado, homogéneo, inviolable y que exige, la mayoría de las veces, de un reconocimiento político distintivo. A su vez, esto nos obligaría a identificar las condiciones sociohistóricas en las que un acervo de diacríticos culturales se transforma en diferencias dotadas de un valor político, propiciando

[133] Horowitz, Donald. 1985. *Ethnic Groups in Conflict*. Berkeley: University of California Press.

> asía la formación de grupos étnicos cohesionados o cerrados bajo pautas de identificación y acción social excluyentes. (*Ibid.*:103)

En tercer lugar, Río sostiene que la etnicidad no es un constructo totalmente arbitrario y manipulable en función del contexto. "[T]endríamos que identificar y analizar los distintos actores y las distintas agencias que intervienen en la selección, definición y movilización de diferencias y agravios entre culturas" (*Idem*). En la propuesta de Río, esto implicaría atender, por un lado, a los procesos de competencia que se producen entre las distintas élites culturales que compiten por monopolizar la definición de la diferencia cultural; y por otro lado, atender a las construcciones que las tradiciones étnicas heredadas imponen a las distintas élites o agencias implicadas en la definición y legitimación estratégica de patrimonios étnicos y de agravios interculturales. La selección múltiple y la movilización estratégica de símbolos culturales de las comunidades están limitadas por las tradiciones históricas y el entramado normativo heredado. En consecuencia, Río afirma que es necesario

> atender a los efectos sociales de los procesos de objetivación social de las diferencias culturales. Esto es: a cómo la sucesión histórica de tácticas simbólicas de creación de fronteras y vínculos étnicos terminan configurando "realidades intersubjetivas" compartidas que, al pasar a formar parte del "depósito intergeneracional de una cultura", constriñen el repertorio de tácticas de distinción y reivindicación cultural del que disponen las élites culturales y los miembros de una comunidad en el transcurso de etapas y luchas simbólicas posteriores (*Ibid.*: 103)

Finalmente, Río sugiere no depreciar el poder de las entidades étnicas como núcleos de solidaridad y movilización social que van más allá de los cálculos racionales y los fines económicos de los individuos. Lo que hace a la etnicidad una forma de asociación colectiva superior y especial, es su carácter dual: "su combinación, en muchos aspectos única, entre interés y adhesión primaria o afectiva" (*Ibid.*:103, citando a Bell[134]).

> No se pueden, por tanto, analizar etnicidades despreciando los fundamentos afectivos y tradicionales que comprometen a los actores sociales con vínculos que, si bien se han forjado en el proceso histórico y son socialmente dependientes, los sujetos no han elegido y sólo pueden manipular de manera limitada. También si nos embarcamos en el discurso de etnicidades y de relaciones interétnicas deberíamos recordar que "toda relación social, incluso las del tipo más alejado del modelo de la comunidad, da lugar a valores afectivos que trascienden las motivaciones o fines instrumentales de sus miembros". (Río, 2002: 103, citando a Weber, 1984[135])

---

[134] Bell, Daniel. 1975. "Ethnicity and Social Change". En N. Glazer D. Moynihan (Coords.) *Ethnicity. Theory and Experience.* Cambridge: Harvard University Press.

[135] Weber, Max. 1954 [1922]. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 33.

De manera complementaria a lo dicho hasta aquí, Eriksen sostiene que puede ser engañoso considerar la etnicidad como un simple "recipiente vacío", un sistema de signos arbitrarios, o una forma de la gramática profunda. La articulación simbólica de la diferencia cultural con frecuencia cambia en forma y contenido, histórica y situacionalmente. No obstante, las especificidades culturales o diferencias invocadas en cada justificación de la diferenciación étnica o dicotomización pueden (o no) tener una influencia profunda sobre la naturaleza de la experiencia de las propias relaciones étnicas. Esto implica que el medio no es necesariamente el mensaje, y que las propias diferencias, lo que representa un nivel de significación convencionalmente pasado por alto por los formalistas, deben ser investigadas, y no sólo la forma de articulación entre ellos. En otras palabras, si hay imperativos contextuales para la producción de signos étnicos, entonces debe entendérselos junto con los actos de comunicación interétnica.

> "Cultura" es un término muy difícil de manejar analíticamente, y desde que para los formalistas no puede ser tratada como un sistema fijo y limitado de signos, se tiene la tentación de reducir o no tener en cuenta este nivel de la realidad social en la descripción y el análisis. Los significantes étnicos pueden variar según cambios en el contexto, o sea que son arbitrarios. Leach defiende la idea de que un aspecto fundamental de la etnicidad es el acto mismo de la comunicación y el mantenimiento de la diferencia cultural (Eriksen, 1991: 4, citando a Leach, 1954[136]).

Revisamos a continuación la reflexión de Díaz de Rada que se relaciona con la articulación entre marcos teóricos y metodologías, en el estudio de las identidades étnicas. Sus aportes tuvieron significativas repercusiones metodológicas en nuestro trabajo. Díaz de Rada encuentra que aun en la reformulación dinámica y transaccional de concepto de frontera existe en los investigadores la creencia (muy arraigada en la Antropología) en "la existencia de culturas diferenciadas atribuidas a grupos estructuralmente diversos. Barth nos hizo comprender que la frontera étnica no podía ser simplificada hasta el extremo de unas fronteras actuadas y representadas en el contacto *entre* grupos étnicos: *Los grupos étnicos y sus fronteras* (Díaz de Rada, 2008: 195).

Roland Cohen (1978[137]) fue el primero en identificar el desfase entre la expectativa de teorizar acerca de grupos étnicos estructurados y la expectativa de comprender la dinámica fluida de su estructuración. En la misma línea, Brubaker identificó que muchos estudios aparentemente constructivistas en realidad tenían una fuerte influencia "grupista".

---

[136] Leach, Edmund R. 1954. *Political Systems of Highland Burma*. London: The Athlone Press. Pág. 16.

[137] Cohen, Ronald. 1978. "Ethnicity: Problem and Focus in Anthropology." En *Annual Review of Anthropology.* No. 7. Págs.: 379-403.

Es decir, que partían del supuesto que la vida social y sus conflictos eran protagonizados por grupos homogéneos, cerrados y diferenciados.

> Esta ontología social conduce a tratar los grupos étnicos, las razas y las naciones como "cosas en el mundo", como entidades dotadas de cultura, de agentividad, de intereses y de fines comunes. Se trata entonces de proveer proposiciones que permitan establecer que la etnicidad no es "una cosa *en* el mundo, sino una perspectiva *sobre* el mundo" [138]. (Poutignat y Streiff-Fenart, 2008: xxii)

Dando continuidad a los argumentos de Brubaker y desde una perspectiva comprometida con el trabajo empírico, recogemos los aportes de Díaz de Rada. Su propuesta teórica retoma los argumentos iniciales de Barth, quien se declaró contra las visiones de la sociedad que insinuaban que el estado-nación era el modelo implícito de toda sociabilidad humana y la transferencia de este modelo a la etnicidad la creencia de la frontera entre grupos dicotómicos. En 1969 Barth decía que

> los contenidos culturales de las dicotomías étnicas parecen ser de dos órdenes: 1) señales o signos manifiestos: los rasgos críticos que los individuos esperan descubrir y exhiben para indicar identidad y que son; por lo general, el vestido, el lenguaje, la forma de vivienda o un general modo de vida, y 2) las orientaciones de valores básicos: las normas de moralidad y excelencia por las que se juzga la actuación (Barth, 1976: 15).
>
> Ningún constructo o extracto de valores o de orientaciones generalizadas de valor producido por el analista –escribía en 1993- podrá predecir los cambios de perspectiva, la relevancia y la revocación cambiantes, que constituyen la esencia de la acción humana y su interpretación por parte de los actores y sus círculos sociales. Estos acontecimientos deben ser contemplados a través del espejo de la cultura, tal como éste es utilizado por la gente real a lo largo de su vida. (Díaz de Rada, 2008: 195-196, citando a Barth, 1993[139]: 44 [cursivas de Díaz])

Sobre esta base teórica y a partir de sus notas de campo durante sus estudios con los samis de Noruega, Díaz de Rada afirma que si bien no buscaba un grupo humano radicalmente exótico, bajo el prejuicio antropológico de que lo exótico se encuentra detrás de alguna clase de frontera cultural explícita,

> la arena específica del juego etnopolítico en situaciones de colonización histórica es, precisamente, la elaboración de una conciencia reflexiva y de una expresividad que pugnan por la visibilidad pública. (*Ibid.*:199)

---

[138] Traducción libre, en el original: « Cette ontologie sociale conduit à traiter les groupes ethniques, les races, les nations comme 'des choses dans le monde', des entités dotées de culture, et d'agentivité, d'intérêts, de buts communs. Il s'agit donc d'avancer des propositions qui permettront d'établir que l'ethnicité n'est pas « une chose *dans* le monde, mais une perspective *sur* le monde » (Poutignat y Streiff-Fenart, 2008: xxii).

[139] Barth, Frederik. 1993. "Are Values Real? The Enigma of Naturalism in the Anthropological Imputation of Values". En M. Hechter, L. Nadel y R. E. Michod (Eds.). The Origin of Values Nueva York: Aldine de Gruyter. Págs.: 31- 46.

Díaz de Rada se propuso evitar las construcciones étnicas al margen de las prácticas de los actores sociales que niegan la existencia dada de grupos étnicos dicotómicos (*Ibid.*: 196). Las relaciones interétnicas cotidianas observadas por Díaz de Rada, más que apuntar a una exclusión, apuntan a una comunicación constante en diferentes niveles. Tanto en la vida cotidiana, como en la acción política y la mediatizada,

> los agentes sociales ponen en juego diferentes escalas de sujeto: sujetos que, en el primero de esos extremos, juegan a la síntesis compleja de identificaciones en curso y, en el segundo, juegan a la dicotomización de identidades ontológicas. Analíticamente, carecía ya de sentido seguir utilizando los etnónimos. (*Idem.*)

Entonces, para intentar comprender un campo de relaciones étnicas, hay que orientar la mirada hacia las relaciones sociales que los agentes elaboran positivamente en el campo, no se puede presuponer que todos los comportamientos relacionales se fundan en la intención de excluir al otro (*Ibid.*: 209). Díaz sugiere no tomar como definitivas las "cláusulas operacionales" que nos permiten ordenar provisionalmente la realidad. A propósito, Levine señala la relación de estas cláusulas con la principal trampa de la clasificación que es la reificación de los sujetos sociales, que implica "un acento doble: una magnificación de las diferencias entre los grupos y un énfasis en la homogeneidad dentro de cada grupo" (*Ibid.:*204, citando a Levine, 1999[140]; Díaz de Rada y Cruces, 1994[141]).

En síntesis, Díaz de Rada advierte que el estudio de las fronteras puede caer en sobredimensionar las etiquetas sociales y por otro, puede invisibilizar las experiencias compartidas entre los actores de ambos lados de la frontera[142]. Propone entonces, usar instrumentos conceptuales adecuados para sobreponerse al nominalismo de la construcción de fronteras, pero también reconocer que esa construcción de fronteras puede bloquear la tarea de comprender el sentido de los vínculos entre los sujetos[143].

---

[140] Levine, Hal. 1999. "Reconstructing Ethnicity". The Journal of the Royal Anthropological Institute 5 (2). Págs. 169.

[141] Díaz de Rada, Ángel y Francisco Cruces. 1994. "The Mysteries of Incarnation. Some Problems to Do with the Analytic Language of Practice". En K. Hastrup y P. Hervik (Eds.), Social Experience and Anthropological Knowledge. Londres: Routledge. Págs.: 101-120.

[142] Si bien Díaz de Rada ofrece importantes herramientas metodológicas para acercarse al estudio de la identidad y de la etnicidad, que nosotros asumimos para nuestro trabajo, en su texto llega a cuestionar estas dos nociones que parecen contradecir los presupuestos dinámicos anti-reificación en los que se inscribe su pensamiento: "¿No será que la creencia misma en la identidad, entendida analíticamente como estabilización de un sujeto, limita radicalmente nuestra comprensión de lo que las personas hacen cuando actúan en sus diversas escalas de práctica e identificación? (Brubaker y Cooper, 2000, García, 2001: 27)" (Díaz de Rada, 2008: 227).

[143] Díaz de Rada profundiza su argumento señalando que la identidad étnica no se asienta exclusivamente en compartir rasgos; sino, principalmente, en estar relacionados. Así, muestra

Asumimos entonces, que la etnicidad enfatiza la diferencia cultural; es cultural aunque es producida y se reproduce en la interacción social, es variable y manipulable; y es, como la identidad social ambos colectiva e individual, externalizada e individualizada. La identificación étnica no solamente es situacional sino segmentaria y jerárquica. Con estas acotaciones, y gracias a la diversidad de procesos de etnicidad en diferentes sociedades, el modelo socioconstructivista de la etnicidad ha madurado en las últimas décadas y consideramos que es una herramienta teórica útil que emplearemos de manera flexible y en construcción, en nuestro trabajo.

- ***Corrientes que evaden el concepto de etnicidad***

Varias corrientes teóricas que sustentan prácticas políticas han apostado por la evasión del concepto de etnicidad. Bartolomé llama la atención sobre el hecho de que junto con la idea de la negación de las fronteras estatales con la globalización, se ha generado un discurso hacia la eliminación de las fronteras étnicas.

> A todas ellas subyace la imagen de un mundo único en formación, proveniente tanto del evolucionismo unilineal como de una vocación universalista que se traduce en prácticas hegemónicas, ya que lo aparentemente universal se parece demasiado al modelo occidental. Ante la posibilidad de optar por las múltiples alternativas existenciales que ofrece el mundo globalizado, las fronteras pasaron a ser percibidas por algunos antropólogos como emblemas rígidos y esencializados de las diferencias, que constituirían arbitrariedades heredadas de un pasado y a cuya delimitación habría contribuido incluso la misma antropología, al representar a los grupos indígenas como totalidades definidas por límites arbitrarios [no politizados]. (Bartolomé, 2005:12, citando a Gupta y Ferguson, 1997[144])

Pero lo que ocurre objetivamente es que

> las diferencias se han mantenido, e incluso incrementado en lugar de disminuir, ya que la comunicación incrementa la confrontación y la voluntad de imponer límites, lo que es coherente con el carácter contrastivo de la identidad que requiere de identidades relacionadas para poder definirse unas frente a las otras. (*Ibid.*:12)

---

cómo no se trata, por ejemplo, de identificar grupos de poder al interior de las familias, sino de reconocer las relaciones entre esos grupos. Las personas que tienen el mismo apellido no tienen por qué compartir la misma identidad política, estable y estructurada. "Pero, incluso cuando los criterios de identificación social de las personas sugieren, en el discurso nativo ordinario, un campo social isotópico, o sea, la existencia de agrupamientos de sujetos que comparten paquetes de propiedades conjuntamente, como tener un apellido, formar parte de un partido, ostentar una identidad étnica, etcétera, la indagación empírica en la formación de relaciones concretas muestra obstinadamente que la característica dominante de esas propiedades es la *relacionabilidad* y no el aislamiento; y que la propiedad fundamental de los alineamientos categoriales resultantes es su *inestabilidad* y su condición eminentemente situacional, o, en su caso, histórica" (*Ibid.*: 224).

[144] Gupta, Akhil, y James Ferguson. 1997. "After 'peoples and cultures'". En Gupta Akhil y James Ferguson. *Beyond "Culture": Space, Identity, and the Politics of Difference.* London: Duke University Press. Págs.: 1-32.

En el otro extremo, Bartolomé identifica a conservadores como Huntington, Sartori y Azumendi, quienes hacen apología de las fronteras, en la medida en que las fronteras son necesarias para la preservación de la cultura occidental. Las fronteras étnicas son fuente de conflicto cuando son implementadas para

> establecer situaciones de segregación y discriminación social o racial [es decir][…], cuando son impuestas como límites entre dominantes y dominados, en contextos donde se registra un pluralismo desigual al que las fronteras étnicas pretenden reproducir y perpetuar". (*Idem*)

La retórica estructuralista señala que las

> fronteras culturales son absurdas en un mundo signado por la hibridez cultural de sus miembros, ya que todos somos 'impuros' o *in-between* de acuerdo a la socorrida formulación de H. Bhabha (2002), las fronteras étnicas manifiestan la presencia de sujetos sociales colectivos que no aspiran a disolverse en lo global (*Ibid.*: 13).

También son negadoras de la etnicidad las doctrinas nacionalistas oficiales que, por un lado, reconocen la igualdad de derechos y oportunidades y por otro, practican diariamente la exclusión. "La falta de reconocimiento legal de la diversidad (fundamental para adjudicar estereotipos) hace que esta faceta ideológica no declarada se vuelva más importante y oculte la dominación que conlleva" (Camus, 2002a: 30). Por su parte, el racismo que subyace al positivismo y al darwinismo social explica que "las diferencias culturales - y de ahí socioeconómicas - se producen por diferencias biológicas de sangre y raza, […] lo que justificaría el dominio y la expansión desde la supremacía de la raza blanca" (*Ibid.*: 31). Finalmente, el indigenismo también es una forma de negar la etnicidad ya que en su ambigüedad,

> asienta la identidad nacional sobre la base de la indianidad: el indio es el depositario de los valores nacionales […]. Así, mientras se aprovechaba el pasado civilizatorio indígena para dar profundidad a la narrativa nacional, se trató de abrir canales de movilidad social para los indios, y se esperaba su incorporación a la estructura de clases (*Ibid.*: 31-32).

Hasta aquí hemos trazado, en términos generales, el desarrollo de las teorías de la etnicidad. A continuación intentaremos establecer algunas distinciones entre etnicidad y raza con el fin de dar un marco de interpretación a los datos recogidos en campo.

2.3. Entre "raza" y etnicidad

Varios antropólogos enfrentan dificultad al diferenciar lo étnico de lo racial y tienden a ignorarla o apenas mencionarla. Para Wallman, esta distinción es una sutileza, mientras para Jhon Rex se debe dar importancia a estas clasificaciones porque muchas situaciones que tienen base sobre la diferenciación cultural de los grupos, tienen las mismas consecuencias conflictuales que las situaciones raciales (Jenkins, 1997: 21, citando a Rex,

1973[145]). Jenkins sostiene que el racismo debería ser entendido como una faceta del fenómeno de la etnicidad.

> Como tal, caracteriza a situaciones en las que un grupo étnico domina, o intenta dominar, otro conjunto de personas y, en el intento de hacerlo, busca imponer a esas personas una identidad categórica que se define principalmente en referencia a sus supuestamente inherentes inmutables diferencias y/o desde inferioridad respecto del grupo dominante. Visto desde esta perspectiva, la distinción entre etnicidad y "raza" es de hecho algo más que un detalle; y merece ser atentida con seriedad (Jenkins, 1997: 24[146]).

Poutignat y Streiff-Fenart constatan que la etnicidad es un principio clasificador u organizador al igual que la raza, además que pocos conflictos étnicos son tan sangrientos como los conflictos raciales. Los autores dirán que a pesar de que la distinción entre raza y etnicidad sea necesaria, persiste la ambigüedad entre los trabajos que lo hacen, principalmente por la dificultad de encontrar un criterio estable o un conjunto de criterios homogéneos de diferenciación entre ambos conceptos. A pesar de ello, señalan, persiste también la dificultad de renunciar a distinguirlos. Se puede decir que la diferencia entre raza y etnicidad se trata de la oposición entre características biológicas y rasgos culturales o de la distinción entre una categorización impuesta y un sentimiento de pertenencia; pero ninguno de estos pares de criterios es realmente distintivo, porque los criterios no son realmente complementarios ni alternativos entre ellos (Poutignat y Streiff-Fenart, 2008: xii). A esto se suma que la frontera entre “raza” y “etnicidad” es históricamente variable, lo que hace 50 años era considerado racial hoy sería visto como étnico. Pero eso puede ser simplemente un eufemismo. Minimizar la fuerza de la categoría por no ser racista, puede llevar a ignorar la realidad social del racismo, que es una forma de comportarse socialmente basada en la percepción de aspectos biológicos. En el caso de Bolivia la categoría de raza es importante en el día a día de la gente.

Resultado de estas dificultades y considerando que las categorías de raza y etnicidad son análogas y se superponen, Stuart Hall propone distinguirlas solamente con fines analíticos. Para Hall, la etnicidad es una forma de producir diferencia (como el género, la generación, la clase, la nación) históricamente articulada y necesariamente plural. Es una modalidad “de inscripción/problematización de la diferencia/mismidad.” (Restrepo, 2004: 45). La raza

---

[145] Rex, Jhon. 1973. *Race, Colonialism and the City*. Londres: Oxford University Press. Pág.: 184.

[146] Traducción libre, en el original: “As such, it characterizes situations in which an ethnic group dominates, or attempts to dominate, another set of people and, in the course of so doing, seeks to impose upon those people a categorical identity which is primarily defined by reference to their purported inherent and immutable differences from, and/or inferiority to, the dominating group. Viewed from this perspective, the distinction between ethnicity and ‘race’ is indeed something more than quibble; it is deserving of the most serious attention” (Jenkins, 1997: 24).

es una categoría histórico discursiva antes que una expresión de lo biológico. La raza no es una categoría biológica separable de lo histórico social. Mientras la etnicidad se asocia a la locación social articulada a través de rasgos culturales, la raza ha sido relacionada con la discriminación y la explotación sobre la base de rasgos somáticos que funcionan como diacríticos sociales. Hall afirma que las características corporales asumidas como base para la distinción de raza connotan diferencias sociales y culturales (*Ibid.*: 48-49).

La etnicidad es un fenómeno más general que el racismo o la categorización racial. La etnicidad, si bien se piensa que siempre es resultado de la identificación grupal, generalmente tiene, en la base, la significación cultural y los marcadores étnicos en procesos de categorización.

Autores como Wallman (1978) y Eriksen (1993) afirman que la raza - o la apariencia física - es solamente un marcador étnico en potencia entre otros y que su presencia como marcador parece no ser decisiva en las relaciones interétnicas (Jenkins 1997: 48). No obstante, si se considera que la "raza" es una muestra externa del hecho de compartir un ancestro común, entonces se podría decir que es un marcador especial de etnicidad. En ese caso, lo que interesa estudiar más que la "raza" es el racismo. Para Banton (1983: 1-14; 1988: 1-15) la raza es una categorización que denota un "ellos" basado en características físicas o fenotípicas; mientras que la etnicidad es una identificación cultural grupal del "nosotros". La etnicidad es entonces voluntariamente abrazada, mientras las identificaciones 'raciales' son impuestas. Se puede hacer un paralelo entre esta distinción con la presentada arriba entre identificación y categorización social. La variación fenotípica es muy amplia, pero existe un proceso social de categorización que configura las diferencias que verdaderamente "hacen diferencia". En ese sentido, Banton sostiene que las diferencias físicas de 'raza' son casi totalmente socialmente construidas. En el mismo sentido, Ana María Alonso (1994) sostiene que "la raza y el racismo son la objetivación - o la percepción impuesta - en el mismo cuerpo humano de la diferencia cultural y social" (Camus, 2002a: 31).

Marisol de la Cadena complejiza la conceptualización de la "raza" en América Latina, al reconocer que se trata de un híbrido epistemológico que propone una lectura científica de los cuerpos pero se asienta en las categorías de la fe (inicialmente empleadas como principal productor de diferencia y superioridad durante la Colonia). Esta concepción científica de la raza se hizo evidente a través del Derecho, la Historia y la Arqueología y fue útil para controlar masas de seres humanos jerárquicamente organizadas. En el marco de las nuevas clasificaciones raciales, la "limpieza de sangre" esquivó el color de la piel y se convirtió en la "decencia" como práctica de clase

según la cual la posición social-moral de unos individuos era evaluada a través de su supuesto comportamiento sexual y no de la religión de sus ancestros. Los mestizos comenzaban donde terminaban los límites morales-sexuales de la decencia; por su impureza e inmoralidad sexual, la amenaza de la degeneración se cernía sobre ellos pero no sobre las elites sin que importara cuán oscuros y biológicamente mezclados fueran sus miembros. […]
Las nociones genealógicamente hibridas [*sic*] de raza emergieron en el lenguaje conceptual proporcionado por la "cultura", en tensión con la "biología", para reinscribir anteriores ordenes [*sic*] morales de diferencia en la naciente moral sexualizada y racial - de la decencia. Del mismo modo, la fe y la razón se fusionaron para promover la solución: la educación, la más depurada tecnología del alma, capaz de curar la decrepitud moral de los mestizos e incluso transformar a los indios en peruanos evolucionados – en nuevos mestizos. (De la Cadena, 2006*: 63)*

Reconocer la hibridez epistemológica de la comprensión actual de la "raza" permite reconocer las conexiones entre el concepto de raza y las maneras de conocer,

permitiendo así una mejor comprensión de la idea de que ni la raza ni el racismo sólo reclaman los cuerpos. Ambos saturan las instituciones modernas, coloreando una amplia gama de prácticas que van desde el estado y sus más "inocuos" mandatos (como la "educación" […]) hasta los mercados neo-liberales y la investigación farmacéutica en laboratorios (a través de ideas de "medicina racial"). La conexión entre raza y (lo que califica como) el conocimiento también moldea subjetividades íntimas. (*Ibid*.: 79)

De la Cadena afirma que se trata del proceso conceptualizado por Foucault (1978[147] y 1992[148]) como bio-poder, entendido como la autoridad del Estado para "hacer vivir y dejar morir".

El bio-poder necesitó la invención de vocabularios, herramientas, e instituciones (estadísticas, salud, higiene, población, morbilidad, mortalidad, registros de nacimientos y muertes, hospitales y clínicas) auxiliares a la ciencia de la medicina, la disciplina bio-política por excelencia. (*Idem)*

A continuación conceptualizaremos los procesos de racialización durante la diferenciación y el etiquetaje o categorización social en los procesos de identificación.

2.3.1. La naturalización de las diferencias como base del estereotipo racializado

En las interacciones cotidianas entre miembros de diferentes grupos de adscripción, las personas decodifican "los símbolos, actitudes y conductas de los otros, […] a través de repertorios clasificatorios estereotipados a los que se denomina *etiquetas sociales*"

[147] Foucault, Michel. 1978. *History of Sexuality.* Volumen I. New York: Vintage.

[148] Foucault, Michel. 1992. *Genealogía del Racismo: de las guerras de las razas al racismo de Estado.* Madrid: Ediciones de la Piqueta.

(Pujadas, 1993: 63). El etiquetaje social no debe entenderse, sin embargo, "como un posicionamiento rígido y estático, sino como una dialéctica constante en que los propios criterios clasificatorios y autoclasificatorios del *continuum* de diferencias sociales está en constante redefinición" (*Idem*).

Si bien varias disciplinas han valorado positivamente la diferenciación como herramienta explicativa de lo social, ésta también se encuentra en el origen de la estereotipación y del racismo. Hall identifica ejemplos de los repertorios de representación y de prácticas representacionales que han sido utilizadas para marcar la diferencia racial y significar al otro como racializado, en la cultura popular de occidente es el caso de la esclavitud africana por Occidente[149].

> Green explica por qué el cuerpo racializado y su significado llegó a tener tanta resonancia en la representación popular de la diferencia y la "otredad". También resalta la conexión entre *discurso visual y la producción de conocimiento (racializado).* El cuerpo mismo y su diferencia eran visibles a todo el mundo y así proveían la "evidencia incontrovertible" para una naturalización de la diferencia racial. La representación de la "diferencia" a través del cuerpo se convirtió en el sitio discursivo a través del cual gran parte de este "conocimiento racializado" se producía y circulaba (*Ibid.*: 427).

La justificación de la superioridad del blanco sobre el negro que ha dado lugar a la esclavitud se basó en un cambio importante en la calificación de la diferencia.

Restrepo señala que las identidades pueden ser marcadas y proscritas o arquetípicas y naturalizadas. "La marcación se refiere […] a lo explícito de los diacríticos, más que al contenido 'estigmatizado' o 'arquetípico' de las identidades" (Restrepo, 2007: 29). No todas las identidades marcadas son proscritas, algunas pueden incluso operar dentro de la normalidad e incluso constituir ideales o arquetipos. Las identidades proscritas son las que se asocian con colectividades estigmatizadas desde los imaginarios dominantes o hegemónicos. Las estigmatizaciones señalan supuestas anormalidades sociales, ellas patologizan, criminalizan o condenan moral o estéticamente. Las identidades proscritas son asignadas y luego se convierten en estereotipos (*Idem*).

> Las identidades no marcadas o naturalizadas son las que operan como paradigmas implícitos normalizados e invisibles desde los que se marcan o estigmatizan las identidades marcadas o estigmatizadas. Así, por ejemplo, la blanquidad o mesticidad operan como identidades no marcadas y naturalizadas desde las que se marca la indianidad o la negridad. (*Idem*)

---

[149] Hall identifica tres componentes del encuentro fatídico entre "Occidente" y la gente negra: el primero es el contacto iniciado el siglo XVI entre comerciantes europeos y los reinos africanos, como fuente de esclavos durante tres siglos; el segundo, la colonización de África el control de los mercados las materias primas africanas; y finalmente, la migración del "Tercer Mundo" hacia Europa y Norte América después de la segunda Guerra Mundial.

La creación de estereotipos es una práctica significante que reduce los sujetos a ciertos rasgos esenciales y fijos: considerados como naturales. Además de la fijación y reducción naturalizante de las personas a ciertos rasgos, Hall presenta al menos tres aspectos adicionales que se dan en los procesos de estereotipación. El primero es la construcción de la otredad y la exclusión. La estereotipación reconoce ciertas características y las exagera, simplifica y fija en el tiempo, sin admitir cambios ni desarrollos. "La estereotipación reduce, esencializa, naturaliza y fija la "diferencia"" (Hall, 2010a: 430). La estereotipación distingue lo normal de lo anormal, tiende a conservar lo "normal" en el ámbito social y simbólico y cierra límites, excluye, en un "exilio simbólico" a todo aquel que no pertenece. Al hacerlo, fortalece la unión entre los "normales" en una comunidad imaginada. La estereotipación tiende a ocurrir donde existe desigualdad de poder. El poder se dirige contra el grupo subordinado o excluido desde el etnocentrismo. No se trata de una coexistencia pacífica, sino una jerarquía violenta. "En suma, el estereotipo es lo que Foucault llamó una especie de juego 'saber/poder'. Clasifica a la gente según una norma y construye al excluido como 'otro'" (*Ibid.*: 431).

El segundo es la articulación entre estereotipo, diferencia y poder. El poder no siempre es coercitivo, también se ejerce poder simbólico al momento de marcar, asignar y clasificar.

> El poder, parece, tiene que entenderse aquí no sólo en términos de explotación económica y de coerción física sino también en términos culturales o simbólicos más amplios, incluyendo el poder de representar a alguien o algo de cierta forma dentro de cierto "régimen de representación". Incluye el ejercicio de *poder simbólico* a través de las prácticas representacionales. La esterotipación es un elemento clave en este ejercicio de violencia simbólica. (*Idem*)

El tercer elemento evocado por Hall es la relación entre poder y fantasía. En algunos casos "las 'víctimas' pueden quedar atrapadas en su estereotipo, inconscientemente, confirmándolo por medio de los mismos términos por los que tratan de oponerse y resistir" (*Ibid.*: 434). Es el caso de la infantilización de los hombres negros, que constituye una forma de castrarlos simbólicamente, justificada por la fantasía del temor a la amenaza de violación y contaminación racial por parte del hombre negro y la respuesta a eso generalmente es violenta, confirmando el estereotipo de manera ambivalente. Esto se explica porque la representación trabaja en dos niveles al mismo tiempo. Un nivel consciente y abierto y un nivel inconsciente y suprimido. El primero sirve muchas veces como "cobertura" desplazada para el segundo. La fantasía de que los negros fueran mejor dotados sexualmente que los blancos no se puede expresar abiertamente, por lo que se la encubre con la justificación de la infantilización. Cuando los negros reaccionan de manera violenta confirman la fantasía que funciona en la estructura binara del estereotipo.

Ante las dificultades que implica fijar el significado en la representación, los estereotipos son esfuerzos por fijarlo; pero también se realizan esfuerzos por generar nuevos significados o connotaciones. La salida a flote de estos significados marginales o sumergidos, permite que se construyan diferentes significados (*Ibid.*: 439). Es lo que permite que surjan corrientes culturales que afirmen que "lo negro es bello" o que "lo indio es lindo". También se pueden dar procesos culturales de reversión de los estereotipos, lo que no significa invertir ni subvertir los significados, sino visualizarlos al hacer, por ejemplo, que en una película un actor indio o negro actúe como lo haría un blanco. Finalmente, otra estrategia para cuestionar el régimen racializado de representaciones es la sustitución de algunas imágenes negativas sobre determinadas personas, sus vidas y su cultura, por imágenes positivas. No obstante, en imágenes que muestran la diversidad, aparecen no solamente el reconocimiento y la celebración de la diversidad y la diferencia en el mundo, sino que estas imágenes son también una forma de disolver la realidad del racismo, en una mezcla liberal de la diferencia.

Restrepo añade que las identidades son también sitios de resistencia y empoderamiento. La estereotipación no sólo son los ejercicios de dominación y sometimiento los que se ponen en juego en la articulación de las identidades; las disputas de poder pueden estar en el origen o la consolidación de identidades.

> En ciertos momentos estas identidades pueden ser objeto de resignificación positiva por parte de las colectividades estigmatizadas en un proceso de empoderamiento y confrontación de los imaginarios dominantes y hegemónicos. Las identidades proscritas siempre son marcadas, esto es, suponen una serie de diacríticos corporales o de comportamiento que son explícitos y visibles que permiten a los miembros de una formación determinada determinar si alguien pertenece o no a una de estas identidades. (Restrepo, 2007: 29)

Las acciones colectivas que cuestionan las relaciones de explotación dominación y sujeción institucionalizadas se aglutinan en torno a identidades que perfilan su sujeto político como resultado cambiante de estas acciones. Es decir, las identidades no sólo son objeto sino mediadoras de sus disputas sociales. Las identidades no son de puro poder o de pura resistencia. Como las resistencias no solamente se afirman, sino que se atribuyen; muchas veces las identidades desde las que se articulan prácticas de resistencia han sido alteridades asignadas por identidades dominantes o hegemónicas.

> De otro lado, al interior mismo de una identidad que articula o vehicula resistencia se instauran relaciones de poder inmanentes a esta resistencia. La resistencia no es un afuera o una ausencia de relaciones de poder… existe en un ensamblaje particular de relaciones de poder y, en su despliegue, instaura una nueva economía del poder. (*Ibid.*: 28)

De la Cadena añade que las taxonomías y las etiquetas pertenecen a historias interconectadas y vinculan lo personal con lo colectivo, así como prácticas de diferentes

órdenes (artísticas, académicas, cotidianas) y espacios (Europa y los Andes). La definición de las etiquetas raciales y étnicas es resultado de las políticas conceptuales y son herramientas que se utilizan para clasificar, separar y así subordinar el diálogo y disminuir la heteroglosia (de la Cadena, 2008: 55). Díaz de Rada llama la atención sobre el hecho que estos apelativos no son sustantivos en el sentido de que no corresponden a los sujetos; sino, son pronominales, es decir, son una designación genérica que pretende representar a sujetos particulares.

> En la práctica, esos nombres *orientan* a los agentes en comunicación acerca de los sujetos reales del espacio social, pero sólo para propósitos argumentales concretos. Como se ha señalado en innumerables ocasiones, el uso real de esos nombres es *indicativo*, *indexical*, y su referencia concreta sólo puede aprehenderse, en cada caso, a través del contexto comunicativo general y en relación con un mensaje concreto (Shaw 1994, Cf. Okamura 1981, Eriksen 1991). En rigor, el punto de partida semiótico debe ser considerar a esos nombres, no en su función de *substantivos* con referencia relativamente precisa, sino en su función *pronominal*, pues siempre apuntan hacia un sujeto cuyo contenido biográfico y sociocultural concreto es desbordante. (Díaz de Rada, 2008:220)

Siguiendo con estas precisiones, Livia Jiménez reconoce que los etnónimos son categorías émicas (nacidas del punto de vista de los actores del contexto estudiado) que se manejan como categorías éticas (propuestas desde una visión extranjera al contexto social), y propone que es necesario inventar categorías más complejas para dar cuenta de estos procesos.

Entre las ventajas que Jiménez reconoce al uso de etnónimos se encuentran las ventajas comunicativas porque en el lenguaje común se comprenden fácilmente. Los etnónimos también proporcionan ventajas psicológicas ya que aseguran al investigador a tiempo de simplificar las categorías. Sin embargo, existen también riesgos metodológicos del uso de etnónimos: el primero es que se puede producir etnicidad donde no la había.

> Las “fronteras étnicas” no existen sino que se producen en contextos de práctica, y es por eso que la metáfora de la frontera, encorseta el pensamiento científico trasladando connotaciones de estabilidad a procesos que son dinámicos (Díaz de Rada 2007). Es en este punto donde se hace necesario un análisis desde la reflexividad: si el etnógrafo, como participante de la sociedad, actúa como si esas “fronteras étnicas” existieran de hecho, entonces él mismo las está construyendo, es decir, se está convirtiendo, en agente de producción de etnicidad. (Jiménez, 2011: 3).

Jiménez también alerta sobre los riesgos teóricos de organizar nuestra percepción del mundo basados en esas categorías. El primero es el de confundir un agregado con un grupo social. Un agregado es un “conjunto de individuos que el investigador decide considerar bajo la misma categoría en función de que comparten uno o varios criterios que él considera importante en su teoría” (*Ibid.*: 5). El segundo riesgo es el de confundir el sujeto general al que hace referencia el etnónimo, con los agentes específicos con los que

el investigador entra en contacto[150]. El tercer riesgo es el de reificar categorías que hablan de procesos dinámicos. "Las habitualmente denominadas 'identidades étnicas' se traducen en el discurso científico en forma de etnónimos que se usan para describir y clasificar a los sujetos sociales" (*Ibid.*: 6). Cuando los investigadores se dejan arrastrar por las visiones émicas de los informantes pierden perspectiva y potencia explicativa.

> La etnicidad es así entendida como parte de un repertorio que tiene sentido desplegar en determinadas circunstancias, y no como una losa de la que los actores sociales no pueden desprenderse y que define "su identidad". El habitus (Pierre Bourdieu, 1988) no es la marca de Caín sino un conjunto de registros entre los cuales el agente tiene la potestad de elegir y desplegar. Entramos por tanto, en el terreno del problema de la agencia. Y aquí llegamos al último problema teórico, el más gravoso de todos, al que nos podemos ver arrastrados si decidimos confiar en los etnónimos y tomarlos como descriptores fieles del campo". (*Ibid.*: 6)

Finalmente, Jiménez va más allá al señalar que usar etnónimos puede llevar a afirmar, por ejemplo, que es la "gitanidad" de un colectivo la que hace que se comporten de una determinada manera, se vinculen, hagan fogatas e incluso que sean pobres. Así

> la pobreza, la violencia, la situación de inferioridad de las mujeres, y todas las demás lacras de la sociedad acaban asociadas a un 'grupo étnico' en las ideologías que tratan de justificar las desigualdades como algo de lo que tiene culpa las personas que las sufren. (*Ibid.*: 7)

Y, desde su perspectiva, es justamente contra esos discursos basados en categorías émicas que la Antropología Social combate.

En la misma línea, Díaz de Rada critica el uso de etnónimos como recurso clasificatorio de pueblos por la Antropología. Los etnónimos reflejan una limitación del lenguaje para abordar este tipo de realidades.

> los límites que el lenguaje verbal encuentra al tener que dar cuenta de la inefabilidad de los procesos sustantivos de la identidad cultural. [...] Mi impresión, en este momento, es que este problema plantea un círculo vicioso de impenetrabilidad [...]. Por muy dinámico que sea, el campo de las identificaciones culturales y sus atribuciones recíprocas no parece funcionar como un mero establecimiento de frontera jugado a la par por sujetos situados a uno y otro lado. (Díaz de Rada, 2008: 203)

El etnónimo parte de culturalismo esencialista que le es inherente. Jiménez concluye diciendo que "el trabajo de los antropólogos se puede utilizar y se ha utilizado para justificar políticas racistas y segregacionistas basadas en etnónimos" (*Ibid.*: 7). A

[150] "Todas las relaciones sociales están encarnadas porque sólo pueden darse si hay agentes que las estén llevando a cabo. Desde la lógica de la investigación etnográfica, sacar conclusiones sobre la cultura de los "ecuatorianos" (un agregado compuesto por sujetos) a partir de un estudio de caso en una comunidad de 100 personas (un grupo formado por agentes) no tiene sentido" (*Ibid.*: 5).

continuación desarrollaremos al racismo como una forma de infringir poder sobre los cuerpos.

2.3.2. El racismo como naturalización de la diferencia para la discriminación

En el sentido común se acepta la noción de raza y el racismo siguen vigentes. “La raza existe no como pura idea sino como una categoría social de gran tenacidad y poder” (Hopenhayn y Bello, 2001: 8). Las categorías raciales y el racismo son característicos de situaciones de dominación, no obstante, Jenkins considera que el racismo es un aspecto relativamente poco discutido por los antropólogos en el ámbito de los estudios de la construcción social de la diferenciación étnica (Jenkins, 1997: 22-23). Igualmente, Carlos Callirgos (PIEB, 2010) afirma que la aparición del racismo como tema académico ha sido tardía en América Latina, tanto por los discursos que negaban la existencia del racismo gracias a la integración por la vía del mestizaje biológico y cultural; como por la predominancia de marcos teóricos que privilegian la categoría de “clase” y el hecho de que se pensaba el racismo como un problema secundario.

> La discriminación por motivos de raza o etnia implica una operación simultánea de separación y jerarquización: el otro racial o étnico es juzgado como diferente, y a la vez como inferior en jerarquía, cualidades, posibilidades y derechos. Esta negación del otro se expresa de distintas maneras entre sujetos y grupos sociales, sea mediante mecanismos simbólicos y acciones cotidianas, sea como políticas sistemáticas y oficiales de Estados o gobiernos, como en el caso de los regímenes que han aplicado métodos de *apartheid.* (Hopenhayn y Bello, 2001: 8)

En el siglo XVIII se da un gran cambio en la comprensión de las diferencias a la creencia de una naturaleza ordenada por Dios, donde cada uno encuentra su posición va a suceder un mundo desencantado mecánico donde los principios de la biología rigen a los seres y sus supuestas capacidades, su subordinación y su exclusión.

> Desde entonces, la raza ya no aparece como un signo de naturaleza biológica perceptible en los hechos, sino más bien como una forma biológica de exclusión social, utilizada como signo, con el sólo objetivo de distinguir, discriminar y poner aparte[151]. (Guillaumin, 2002:1)

El colonialismo, que a partir del siglo XV puso en contacto a los europeos y los americanos, es una fuente primordial de constitución de la ideas sobre las diferencias raciales en América Latina. La mayor racionalización científica sobre la raza se da en las

[151] Traducción libre, en el original: « *Depuis lors, la race n’apparaît pas comme un signe de nature biologique repérable dans les faits, mais plutôt comme une forme biologique d’exclusion sociale, utilisée comme signe, à seule fin de distinguer, discriminer, mettre à part* » (Guillaumin, 2002: 1).

ciencias naturales durante la Ilustración. En su taxonomía del mundo natural Linnæus[152] incluyó a

> las diferentes razas humanas como especies y subespecies, según características físicas y diferencias biológicas a las que se asociaban determinados atributos sociales y culturales. Se señala que el apogeo máximo del discurso científico sobre la raza se produce después de la abolición de la esclavitud (mediados del siglo XIX), como una manera de institucionalizar en las ciencias y teorías emergentes, la inferioridad de los negros (Wade, 1997[153]). De esa manera, el fin de la esclavitud no garantizará la igualdad racial. (Hopenhayn y Bello, 2001: 8)

Durante la colonización se acudió a "las imágenes de monstruos y la demonología medieval para identificar y clasificar la desconcertante alteridad de los indígenas" (Bartolomé, 2005: 7). También se le dio una dimensión espacial, ya que se consideró que el espacio no colonizado estaría habitado por seres de humanidad cuestionable, llegando a considerar que "matar 'personas' era una cosa y matar indios otra" (*Idem*).

En el sentido común, se acepta la noción de raza y el racismo siguen vigentes. Autores como Wallman (1978) y Ericksen (1993) afirman que la raza o la apariencia física es solamente un marcador étnico en potencia entre otros y que su presencia como marcado parece no ser decisiva en las relaciones interétnicas (Jenkins, 1997: 48). La naturalización de la etnicidad con un enfoque sociobiológico puede llevar a una posición similar. Para Van den Berghe (1981: 240), la etnicidad es una extensión de la familia, una manifestación de un nepotismo adaptativo entre parientes el mismo que tiene bases esencialmente genéticas. La raza es un marcador especial de etnicidad, una muestra externa del hecho de compartir un ancestro común. Lo que interesa es entonces más el racismo que la raza, como una estratagema para el nepotismo dirigido biológicamente. Para Banton (1983:1-14; 1988:1-15) la raza es una categorización que denota un "ellos" basado en características físicas o fenotípicas; mientras la etnicidad es una identificación cultural grupal del "nosotros". La etnicidad es una adscripción adoptada voluntariamente mientras las identificaciones raciales sonimpuestas; ambos son construidos socialmente. Wade critica esta mirada que toma la variación fenotípica como algo garantizado, descuidando el proceso social de categorización que denotan y significan las diferencias que hacen diferencia. Él afirma que las diferencias físicas de 'raza' son casi totalmente socialmente construidas. En la misma línea**,** Guillaumin afirma que las nociones biológicas de la raza han sido reemplazadas por visiones culturales. Ella es contundente en ese sentido al señalar que afirmar que el racismo tiene base en un rasgo físico biológico, objetivo que es

---

[152] Linnaeus, Carolus. 1735. *Systema Naturae, Sive regna tria naturæ systematice proposita per classes, ordines, genera, & species*. Suiza: Lugduni Batavorum.

[153] Wade, Peter. 1997. *Race and ethnicity in Latin America*. Chicago: Pluto Press.

parte de la raza, es afirmar que la raza es una realidad biológica, cuando en realidad es una forma biológica utilizada como signo (Guillaumin, 2002: 10-13).

Continuando el mismo razonamiento, para Stuart Hall, la raza no funciona a partir de una verdad biológica, sino bajo la lógica del discurso que construye verdades desde el poder.

> Raza es, en efecto un concepto sociocultural, no un discurso transhistórico fundado en lo biológico; no funciona, entonces a través de la verdad del referente biológico sino como una lógica discursiva. Es decir como una lógica en la cual, por supuesto, el rasgo biológico aún funciona, incluso si es silenciado, pero no ahora como la verdad, como garantía de lo verdadero. Lo verdadero es una cuestión del poder de lo discursivo. No es una cuestión de lo que es verdadero sino de lo que es hecho verdadero. Esta es la forma como los discursos raciales operan. […] [S]u lógica es discursiva en ese sentido, que los discursos raciales producen, marcan y fijan las infinitas diferencias y diversidades de los seres humanos a través de un rígido código binario. (Restrepo, 2004: 45, citando a Hall, 1998[154])

Hall afirma que no existe un solo racismo sino varios, ya que en diferentes contextos se construyen sistemas binarios que naturalizan diferencias para hacer más fácil la distinción entre la pertenencia y la otredad.

> El racismo inscribe diferencias y jerarquías ineluctables y naturalizadas en una formación social: "El racismo, por supuesto, opera por la construcción de impasables fronteras simbólicas entre categorías racialmente constituidas y sus típicos sistemas binarios de representación constantemente marcan y tienden a fijar y naturalizar la diferencia entre pertenencia y otredad". (*Ibid.*: 49, citando a Hall, 1996[155])

Hall propone estudiar el racismo en dos dimensiones: primero, en su funcionamiento como una estructura de discurso y representación que trata de expulsar simbólicamente al "otro"; y en segundo lugar, como una serie de prácticas no discursivas institucionalizadas en formaciones sociales que garantiza la inscripción de relaciones de desigualdad, asimetría y exclusión en el cuerpo social e individual (*Idem*).

Otra distinción conceptual operativa para el estudio del racismo, propuesta por Hall es aquella que distingue racismo inferencial de racismo manifiesto. El racismo manifiesto está constituido por las representaciones, relaciones y prácticas que se ejercen desde posiciones explícitamente racistas. En cambio, el racismo inferencial opera desde la naturalización de representaciones de eventos y situaciones relacionadas con la raza o

---

[154] Hall, Stuart. 1998. Subjects in history: Making Diasporic Identities. En Lubiano, William. *House that Race Built*. Nueva York: Vintage. Pág.: 290.

[155] Hall, Stuart. 1996 [1986]. New Ethnicities. En David Morley y Kuan-Hsing Chen (Eds.). *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*. Londres: Routledge. Pág. 445.

con la diferenciación cultural, donde las premisas racistas son supuestos dados (*Ibid.:* 50, citando a Hall, 1981[156]).

Si el racismo inferencial opera como rejilla de inteligibilidad, naturalizando sus predicados es gracias al trabajo de la ideología. Hall propone analizar el racismo como el proceso ideológico de asumir la correspondencia (o más bien la no necesaria correspondencia) entre una raza, cultura o etnia y un determinado comportamiento, una característica mental o una visión del mundo. La fijación de estos significados es una cuestión de ideología. "El 'racismo inferencial' se encuentra más allá de individuos específicos, los cuales son re-producidos en los ideológico. Estos individuos son racial o étnicamente hablados y localizados mediante la silenciosa, pero efectiva, operación del 'racismo inferencial'" (*Ibid.*: 54-55). Así se puede entender la sujeción de las víctimas del racismo a la ideología racista que las define y aprisiona.

2.3. Etnicidad y clase

Hemos introducido el concepto de clase en nuestro trabajo después de la realización del primer trabajo de campo, donde se mostró como un eje importante de diferenciación social, desde una comprensión particular – no tan economicista - de este concepto cuya tradición teórica se vincula más con el marxismo. En la búsqueda de una teoría que nos ayudara a elucidar esta categoría de diferenciación social, encontramos que el trabajo de Bourdieu sobre este aspecto es pertinente. Conscientes de que su trabajo ha sido bastante discutido, criticado y es clasificado en general como estructuralista, nuestra opción es, por un lado, la de subrayar el carácter generativo que Bourdieu le dio al concepto de *habitus (cf. supra*); y, por otro lado, recoger la apropiación y adecuación que hace Álvaro García (2000), del trabajo de Bourdieu a la realidad boliviana, quien valora el hecho de que el concepto de clase en Bourdieu considere también el orden simbólico.

La doctrina marxista asume que la sociedad está organizada en clases en función a la propiedad de los medios de producción y las relaciones objetivas de producción. Según Río, el pensamiento marxista respecto a la etnicidad se limitó a contemplar el antagonismo étnico como un epifenómeno de los esfuerzos de la burguesía por dominar. La etnicidad sería un factor de estratificación y conflicto social sujeto a dinámicas propias no reducibles a las dinámicas de la formación de clases sociales. En ese marco, la etnicidad impondría una falsa conciencia que dividía irracionalmente a las clases sociales en etnias o razas

[156] Hall, Stuart. 1981. « The Whites of their Eyes. Racist Ideologies and the Media. En George Bridges y Rosalind Brunt (Eds.). *Silver Linings.* Londres: Lawrence & Wishart. Pág. 36.

(Río, 2002: 80-81). Para el marxismo, la etnicidad corresponde al ámbito de la superestructura. En este marco,

> la diferencia étnica es considerada como una cortina de humo, un eufemismo que encubre la pobreza y oculta contradicciones que son más profundas, una falsa conciencia que divide y confunde a los pobres sobre la meta liberadora de la opresión y la desigualdad: el socialismo (Camus, 2002a: 32).

Entre los autores que trabajan en este enfoque se encuentran Etienne Balibar (1991), Anibal Quijano (2000), Immanuel Wallerstein (1991) y Eric Wolf (1994), quienes analizan la expansión del capitalismo y del colonialismo. Posteriormente, se encuentra el trabajo de Richard Thomson (1989) sobre la etnicidad como modo de producción y los de Jean y Jon Comaroff (1992), sobre la etnicidad desde una perspectiva histórica (Restrepo, 2004: 17-18).

En los años 60 y 70, en un intento marxista por explicar el subdesarrollo en América Latina, se propuso la tesis del "colonialismo interno". Desde una mirada macro de la sociedad, se afirmò la existencia de una división cultural del trabajo. Entre las preguntas que esta corriente se plantea, se encuentran la relación entre etnicidad y clase, etnicidad e infraestructura / superestructura y ser social / conciencia social. Esta corriente no visibiliza la ruptura de las fronteras étnico-espaciales ni a los indígenas urbanos. Otros autores priorizan las diferencias culturales o raciales sobre las de clase. Hablan de la "lucha de clases enmarcada en una dialéctica de civilizaciones: indios y ladinos son dos 'clases étnicas'" (Camus, 2002a: 33).

El trabajo de Hall está estrechamente ligado con un tipo de marxismo no economicista. Nuestro autor retoma y da valor al trabajo de Althusser en el contexto intelectual inglés donde, a fines de la segunda mitad del siglo XX, aparecen los trabajos de Raymond Williams y E.P. Thomson. Hall se considera postmarxista, ya que opera con las bases conceptuales y políticas abiertas por Marx, pero evade las garantías esencialistas o teleológicas que se le atribuyen. Para Hall,

> las clases son culturalmente producidas, así como la reproducción del capital opera a través de la diferenciación y de la diferencia. Por tanto, el carácter contingente de una identidad o una unidad entre un sujeto de clase y una conciencia de clase debe tenerse en cuenta para entender "cómo la diferencia étnica y racial puede ser construida como una serie de antagonismos económicos, políticos e ideológicos al interior mismo de una clase sujeta a similares formas de explotación con respecto a la propiedad o no de los medios de producción" (Restrepo, 2004: 66, citando a Hall, 1996[157])

[157] Hall, Stuart. 1996. "Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity". En David Morley y Kuan-Hsing Chen (Eds.). *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*. Londres: Routledge. Pág.: 437.

A continuación presentamos brevemente la comprensión de Pierre Bourdieu sobre la formación de clases en el espacio social. Para Bourdieu, el espacio social está constituido por la red de posiciones y relaciones entre las mismas y puede ser estudiado de dos maneras: mediante el estudio de los capitales y los campos. “Por medio de las posiciones objetivas y las relaciones entre esas posiciones producidas en torno a la apropiación y monopolio de ciertos bienes fundamentales” (García, 2000: 52); mediante el estudio del espacio simbólico:

> Por medio de las representaciones y distinciones con que las personas organizan sus prácticas, optan por nuevas posesiones e interpretan las elecciones que otras personas realizan. Este es el espacio simbólico cuya condición de posibilidad, está dado por el espacio de posiciones objetivas, pero sobre el cual se actúa precisamente, a través de las prácticas que orienta (*Idem*).

Para el sociólogo francés, los principios de diferenciación objetiva son las distintas especies de capital o poderes eficientes. Estos principios separan y agrupan a las personas en clases de condiciones de existencia social en función a la posesión determinados bienes sociales (*Idem.*).

Desde esta perspectiva, García recupera el concepto bourdusiano de clase que

> hace referencia a la identificación de condiciones de existencia material más o menos similares, si se prefiere, a la posesión de capacidades, de poderes y propiedades sociales similares en torno a las cuales es posible teóricamente reunir a grupos de personas, creando un efecto de condensación […] y diferenciación respecto a otras condiciones de existencia condensadas (otras clases) que se diferencian precisamente por su relación […] con las otras condiciones de existencia o clases. (*Ibid.*: 52-53)

La clase sería una apropiación de poderes y la interpretación de estas actitudes. Las clases se configuran en relación y en lucha con las demás. Cada transformación de las condiciones de una clase transforma también las condiciones de otras clases y, por tanto, sus luchas (*Ibid.:* 53).

En la teorización de Bourdieu, tres niveles conceptuales constituyen la clase social: los principios fundamentales y secundarios de diferenciación objetiva o dimensión objetiva de la formación de las clases; el *habitus,* como capital incorporado (*cfr. supra*); y el espacio como estructura simbólica. La constitución de las clases es el momento fundante de la condición de clase que se organiza en torno a la distribución, conservación, ampliación, acumulación y transformación de tipos de propiedades sociales designadas como distintas especies de capital. Para Bourdieu el capital

> son todos aquellos bienes sociales, materiales e inmateriales, que siendo escasos y susceptibles de acumulación dan lugar a una economía particular de producción, circulación y consumo, de conservación, conquista, de valoración y desvalorización, etc. (*Ibid.*: 55)

Son las relaciones sociales las que asignan diferentes niveles de eficacia competitiva a ciertos factores en el espacio social. Se trata de poderes en torno a los cuales los agentes establecen relaciones de diferenciación por el volumen y la forma de su control, producción y reproducción[158]. Los principios fundamentales de la condición de clase son: el capital económico, el capital cultural o informacional, el capital social; y finalmente, el capital simbólico. Bourdieu conceptualiza el capital económico[159] como medible y cuantificable a través del recuento de objetos poseídos.

> Conjunto de recursos y bienes, usualmente llamados económicos del que disponen las personas. La manera de medirlo […] es por medio de los ingresos monetarios percibidos, pero también, por la estructura de esos ingresos (salarios, beneficios industriales, comerciales, agrícolas, rentas urbanas, valores inmobiliarios…); por el índice de consumo y calidad del consumo (propiedad de vivencia, de automóvil, tipo de automóvil, propiedad de tierra, de enseres domésticos, gastos en vacaciones, etc.); lugar de vivienda, etc. (*Ibid.*: 56)

Si bien este concepto coincide con las comprensiones de clase expresadas por los entrevistados durante el trabajo de campo, García Linera llama la atención sobre la necesidad de conocer las fuerzas estructurales que constituyen el armazón del poder económico.

En segundo lugar, el capital cultural o informacional está conformado por

> el conjunto de "factores eficientes", de bienes, de propiedades que permiten a sus poseedores ejercer un poder en alguna área específica de las prácticas culturales. Estas pueden ser en el conocimiento, en la educación escolar o universitaria, en el lenguaje, el idioma, la ciencia, la estética, los gustos y, en general, en los modos de apropiación de los objetos culturales legítimos con que cuenta una sociedad […]. (*Ibid.*: 59)

---

[158] El capital puede presentarse en tres estados: incorporado, objetivado o institucionalizado. En el estado incorporado, se trata de una "cualidad aprendida depositada en el cuerpo, adherida a la corporeidad de las personas y cuya existencia objetiva no puede separarse de la subjetividad poseedora del bien como el capital lingüístico, los saberes heredados por los aprendizajes tempranos de la familia, los arquetipos estéticos primordiales con los que las que las personas valoran el mundo, etc." (*Ibid.*: 59). En el estado objetivado del capital se encuentran los libros, cuadros, máquinas y otros medios culturales que tienen un poder negociable en el mercado cultural (*Ibid.*: 60). Finalmente, el capital institucionalizado está constituido por "los títulos escolares, universitarios (grados escolares, títulos universitarios), de posgrado (diplomados, maestrías, doctorados), y en general los certificados académicos emitidos por instituciones de consagración y legitimación del bien cultural". (*Idem*)

[159] Bourdieu no se referirá a la relación de trabajo que se convierte en trabajo abstracto, ni la transmutación del trabajo en capital como Marx.

Se trata de maneras arbitrarias - legitimadas y legitimantes - de valorar determinadas prácticas y bienes culturales[160], mediante las cuales las clases dominantes se hacen históricamente (*Ibid.*: 61).

El capital social es la suma de recursos (actuales o potenciales), que corresponden a un individuo o grupo gracias a las redes duraderas de relaciones (*Ibid.*: 62). Son redes que permiten a las personas movilizar en su favor apoyos, garantías e influencias para conseguir bienes materiales o simbólicos[161]. Finalmente, el capital simbólico entendido como una propiedad cualquiera (fuerza física, belleza, riqueza) percibido por los agentes sociales quienes la reconocen a partir de las categorías de percepción que tienen. Se trata del honor y el prestigio pero articulados en una estructura patrimonial de bienes eficientes diferencialmente distribuidos entre todos los miembros de la sociedad; y además, el precisar su capacidad de construcción de realidades simbólicas de consecuencias prácticas. "Es cualquier tipo de capital cuando es conocido y reconocido" ante la sola presencia corporal de su propietario, del representante o del sello de la institución que posee algún tipo de capital. (*Ibid.*: 65)

> Es una creencia que da un poder suplementario a quien ya tiene reconocimiento de poder, quien recibe reconocimiento sin siquiera haberlo exhibido.
> El capital simbólico es, pues, la capacidad de consagrar, de hacer reconocer como legítimo lo que se hace, se dice, se toma, se usa, se propone sin necesidad de pasar por la vía de la verificación o la constatación de las condiciones de eficacia o poder económico y cultural de quien lo hace, pues pareciera que estos se hallan

---

[160] Es el caso de la imposición del español en Bolivia, como lengua legítima que compite, jerarquiza, distingue y crea estructuras de dominación. "Es un atropello que ha tomado con el tiempo una legalidad aceptada incluso por la mayoría de las personas cuya lengua primera no es el español, pero por la cual despliegan múltiples estrategias para que lo sea, produciéndose, como inevitable efecto de campo del enclasamiento, la múltiples gradaciones escalanadas [sic] de posicionamiento, en el ejercicio del capital lingüístico legítimo y las variadas distinciones con las que cada fracción de enclasamiento busca reafirmar su posición cultural, o alcanzar la inmediatamente superior mediante la desvalorización y estigmatización del uso lingüístico de la inmediatamente inferior. Las discriminaciones lingüísticas, pero también en otros terrenos de la cultura como la vestimenta, la estética, la educación escolares, etc., pueden ser vistas así como complejas maneras de enclasamiento social, de constitución cultural de las clases" (García, 2000: 62).

[161] Varios autores han destacado la importancia de las relaciones de parentesco en la sociedad andina. Alison Spedding señala para el caso de Bolivia que "el capital social en su forma de "red de parientes consanguíneos y afines, muchas veces complementado por parientes rituales (compadres y padrinos) desempeña hoy una importancia mayor que el capital cultural en la formación de patrimonio de bienes sociales de las personas; sin embargo, no queda claro cómo es que la acumulación de este capital que se presenta de manera segmentada puede tener una estructura de distribución desigual a escala social, que permita diferenciar las posiciones ocupadas por los grupos sociales" (*Ibid.*: 63).

> tácitamente reconocidas en el cuerpo e institución proponente, aunque no estén presentes ni prácticamente verificadas. (*Idem*)

Nos parece importante presentar brevemente la propuesta conceptual de "campesindios" acuñada por Armando Bartra que justamente recoge un doble eje de construcción de esta categoría social desde lo material y lo simbólico. El filósofo mexicano parte del reconocimiento de que a pesar de todas las diferencias encontradas en América Latina, es compartida la condición de colonizados y las secuelas de la colonización. Bartra muestra cómo tanto la categoría de indio como la de campesino son construcciones históricas, la primera resultado de la Colina, la segunda, del capitalismo.

El indio americano es inicialmente, una invención de la Corona Española, una categoría impuesta con fines tributarios, políticos y morales. La categoría de indio "Suplantaba denominaciones autóctonas y establecía una división del trabajo y una jerarquía social de naturaleza étnica y base comunitaria" (Bartra, 2011:141, 142). Con las reformas agrarias de México y Bolivia los indígenas "se campesinizan y se suscriben formalmente a la ciudadanía" (*Ibid.:* 142). La noción de campesino fue recreada en diferentes órdenes sociales dominantes. Entre los rasgos que, para Bartra, caracterizan a los campesinos latinoamericanos, se encuentran: no todos tienen ancestros originarios; tienen una base socieconómica compleja y mutable; no todos producen alimentos pero la cuestión alimentaria les compete como clase; no todos interactúan con ecosistemas relevantes o en riesgo, pero la cuestión ambiental les compete como clase; "en tanto que clase, más les vale que reivindiquen la indianidad como señal identitaria y la descolonización como consigna" (*Ibid*.: 139). Al igual que subestimar las diferencias en el seno del campesinado es tácticamente peligroso. En la actualidad, los campesinos modernos son producto del capitalismo y de su resistencia al capitalismo. "Los campesinos de por acá son, en sentido estricto, campesindios" (*Ibid.*: 138).

> Debido a que en nuestro continente opresión de clase y de raza se entreveran, el indio ancestral presuntamente trasmutado en moderno campesino reaparece tarde o temprano junto a éste revestido de su específica identidad. Y en muchos casos renace dentro de éste, que lo descubre como su raíz más profunda. Recuperada su verdadera faz, en el último tercio del siglo XX los indios americanos debutan como tales en el escenario de la lucha social contemporánea. (*Ibid.*:142)

En lo que se refiere al estudio de las clases y las diferencias étnicas en Bolivia, García Linera afirma que es limitado. Entre los principales estudiosos cita a Lora (1980[162]) y

[162] Lora, Guillermo. 1980. *Historia del movimiento obrero boliviano.* Tomos I, II, III y IV. La Paz: Los Amigos del Libro. Y Lora, Guillermo. 1980. *Formación de la clase obrera boliviana.* La Paz: Masas.

Lazarte (1988[163]) quienes se restringen a analizar a las clases solamente a partir de la dicotomía propiedad/no propiedad de los medios de producción y el oficio como criterios de enclasamiento, sin considerar, por ejemplo, el ámbito cultural. Estos aspectos son fundamentales para entender las transformaciones de la composición de clase de las últimas décadas en Bolivia, dado que

> [e]l proletariado minero-industrial ya no proviene tanto de las migraciones campo/ciudad de primera generación, sino de sectores populares urbanos que ya han pasado largo tiempo por las estructuras disciplinarias de la educación primaria urbana, del bachillerato y la fragmentación de la vida en las ciudades. En este caso, se trata entonces de personas con muchísimas más predisposiciones hacia las competencias internas, a la acción individual antes que corporativa, a la innovación y el estudio para alcanzar el ascenso del trabajo, etc., que marcan las pautas con las que el nuevo proletariado está formando su posición social, sus debilidades y capacidades colectivas. […]
>
> No se puede reducir la formación de las clases dominantes a la concentración de títulos de propiedad económicas, dejando de lado los procesos históricos de luchas por la acumulación y apropiación de los bienes económicos fundamentales y de los otros tipos de bienes, como por ejemplo el poder estatal, decisivos en la constitución de las relaciones de dominación en nuestra sociedad. (*Ibid.*: 109)

García también considera los aportes de Zavaleta[164], quien analiza la "fuerza de las pasiones y cohibiciones históricas con las que la clase obrera minera ha producido su posición en el mundo" (*Ibid.*: 110). En su obra inicial, René Zavaleta busca los esquemas ordenadores más profundos en el inconsciente obrero, luego, en "El poder dual" (1974[165]) abandona esa posición para volver a la filosofía de la conciencia. Por su parte, Gustavo Rodríguez[166], trabaja desde la perspectiva de Thompson, integrando las prácticas culturales y las trayectorias sociales al estudio de las clases sociales. Más tarde, Toranzo describe

> en la categoría de 'burguesía chola', la vinculación entre formación de clase e identidad étnica. Sin embargo, en el último autor, se trata de una unión que pareciera no hallarse en las características de las otras fracciones de las clases dominantes y de las clases dominadas, validando la clásica escisión teórica entre clase y etnicidad que ha producido una imagen escindida de lo que es una realidad unitaria en sus principios de diferenciación. (García, 2000: 110, parafraseando a Toranzo[167])

---

[163] Lazarte, Jorge. 1988. *Movimiento obrero y procesos políticos en Bolivia.* La Paz: ILDIS.

[164] Zavaleta, René. 1995. *1970 la caída del MNR y la conjuración de noviembre*. La Paz: Los amigos del libro.

[165] Zavaleta, René. 1974. *El poder dual*. México: Siglo XXI Editores.

[166] Rodríguez, Gustavo. 1991. *Socavón y sindicato*. La Paz: ILDIS.

[167] Toranzo, Carlos. 1989. *Nueva derecha y desproletarización en Bolivia*. La Paz: ILDIS.

En cuanto a los estudios sobre la formación de clases en el área rural, García identifica dos corrientes: una que propone a las relaciones de propiedad (volumen y uso del trabajo asalariado) como parámetros de diferenciación del clase fundamentales y otra que considera el mundo agrario como una estructura social uniforme, exceptuando a los pueblos cuya posición étnica se diferencia más respecto al mundo urbano mestizo criollo. Identifica en esta corriente al katarismo[168]-indianismo tradicional Fausto Reinaga (1970[169]) y a Victor Hugo Cárdenas (1988[170]). Una corriente intermedia consideraría clase y etnia como componentes de la estructura social, pero separados como polos cuyo peso en un momento dado oscila hacia uno o el otro.

> Clase y etnia se presentan como categorías conceptuales que se conjugan como "clase o etnia" o como "clase y etnia", al modo de dos dimensiones irreductibles la una a la otra, porque se considera que el concepto de clase sólo da cuenta de aspectos económicos que, a todas luces, no son los únicos decisivos para entender los componentes primordiales de las estructuras sociales comunales, pueblerinas e incluso urbanas (García, 2000:114).

García destaca, no obstante, que el concepto de clase de Bourdieu "es capaz de brindar una interpretación distinta de la que brinda la escisión entre clase y etnia y encima es capaz [de] descubrir nuevas vías de exploración de la complejidad en el terreno del campo simbólico de la condición de clase" (*Ibid*: 115). Así, frente al economicismo, introduce el ámbito cultural para comprender la estructura social colonial boliviana.

Los estereotipos étnicos con connotaciones raciales son empleados para delimitar fronteras de exclusión del otro, con categorías como: cholo, indio, mestizo y señor que abren o cierran el acceso a bienes materiales y políticos (Rivera, 1996). Por otro lado, se encuentra una especie de estructura de casta resguardada por la endogamia y basada en el honor y la fama (Barragán, 1999[171]). También se encuentra el uso de vestimentas e idiomas, "de 'identidades emblemáticas' que marcan jerarquías y reafirman los desprecios escalonados en una carrera continua de ambiguas autonegaciones y autoafirmaciones de carácter emblemático" (García, 2000: 115, citando a Criales, 1994 y Salazar, 1999); y finalmente, el uso de mezclas de comportamientos que corresponden a identidades múltiples que se niegan unas a otras. Según García, estos principios de diferenciación

---

[168] En los años 70 emergió el katarismo indianista; se trataba de jóvenes intelectuales y universitarios aymaras inspirados por la obra de Fausto Reinaga "El indio y el cholaje boliviano" defendían al indio frente a lo cholo y lo mestizo.

[169] Reinaga, Fausto. 1970. *La revolución india.* La Paz: PIEB.

[170] Cárdenas, Víctor Hugo. 1988. *La lucha de un pueblo.* En *Raíces de América: el mundo aymara*. España: Alianza.

[171] Barragán, Rossana. 1999. *Indios, mujeres y ciudadanos.* La Paz: Diálogo.

serían parte de la propuesta de formación de clase en el espacio de los estilos de vida de mundo simbólico.

2.4. Etnicidad en América Latina y Bolivia

El campo de estudio de la etnicidad hace referencia a una situación de interacción entre dos o más grupos sociales con algún grado de asimetría, y remite simultáneamente a diferencias de orden cultural, de orden socioeconómico y de poder dentro de un "contenedor" político común –normalmente los Estados-nación, donde "la cultura" es el lenguaje mediante el cual se codifican, justifican y simbolizan estas diferencias. La etnicidad puede ser tanto un fenómeno que incide en la conformación de la sociedad; una forma en que la sociedad se interpreta a sí misma en términos culturales-raciales; como una estrategia metodológica y de análisis de la realidad social (Camus 2002a: 23).

Según Camus, los fenómenos étnicos como parte inherente del sistema social moderno. Hablar de hasta dónde se viven las diferencias étnicas, implica relacionar etnia, clase, cultura, raza, nacionalidad, política, género, religión, migración y otros (*Ibid.*: 25); y plantea relaciones tensas y contradictorias con la modernidad. No se puede hablar solamente de etnicidad, identidad o diferencias culturales ignorando las relaciones asimétricas y de conflicto que subyacen a estas categorías. Es aquí donde etnicidad y clase se encuentran.

En América Latina, las identidades étnicas están vigentes al igual que los esfuerzos de modernización y occidentalización que se viven, es más, hoy se vive el "brote de múltiples identidades sociales y locales reclamando reconocimiento y participación social y política "los gobiernos nacionales hacen esfuerzos defensivos para reasentar su soberanía, al mismo tiempo que se abren a la penetración y hay una afirmación de la diferencia con 'las políticas de identidad'" (*Ibid.*: 40). En el proceso de formación de los estados modernos operó un discurso sobre la raza que tuvo efectos excluyentes sobre las poblaciones nacionales.

> Prueba de ello es que la mayor parte de manifestaciones de racismo se han dado dentro de las fronteras nacionales. El racismo como acción política (Anderson, 1983) justifica más los procesos de dominación internos que de dominación externa de tipo colonial. La situación de los pueblos indígenas y minorías étnicas y nacionales de América Latina y el Caribe refuerza, pues, la idea de la existencia de colonialismos internos. (*Idem)*

Asumimos, con Bartolomé, que las fronteras latinoamericanas pueden ser consideradas fronteras interiores ya que son límites cambiantes de las

> expansiones estatales hacia el interior de sus propios territorios, en los que se pretende ejercer plenamente una hegemonía política y económica. Es posible entonces considerarlas como *fronteras interiores*, en las que se registra una conflictiva relación entre los frentes expansivos y las poblaciones nativas, las que

> fueran arrinconadas en dichos espacios a lo largo del periodo colonial y después de la expansión neocolonial de los siglos XIX y XX (Bartolomé, 2005: 2).

El autor afirma que Los Andes como una zona de intenso contacto intercultural y también espacio para el mantenimiento de fronteras étnicas.

> En el área de las altas culturas andinas (Perú, Bolivia, Ecuador) se mantuvieron y mantienen grandes superficies territoriales con poblaciones mayoritaria o totalmente nativas, centenariamente articuladas con el exterior sin perder sus adscripciones étnicas. Es en dichos ámbitos donde las relaciones co-presenciales entre grupos culturalmente diferenciados, aunque pertenecientes a un mismo Estado, son más frecuentes y en las que se registran las relaciones interculturales asimétricas que expresan la vigencia de las fronteras étnicas vividas muchas veces como datos básicos en la identificación de sus protagonistas. (*Ibid.*: 2*)*

Bartolomé se refiere al sistema interétnico generalizado como una categoría que vincula la experiencia microcotidiana con el contexto global. A pesar de las diferencias entre las fronteras étnicas y las estatales, ambas cumplen las funciones de establecer discontinuidades entre poblaciones que pueden ser bastante similares.

Durante los años noventa, en América Latina se dio la eclosión de movimientos indígenas como resultado de las transformaciones políticas y económicas de las décadas pasadas. Según Bello, la lucha por el reconocimiento – distinta de la política del reconocimiento hecha por el Estado- es lo que anima esa acción colectiva.

> Para ciertos grupos el reconocimiento se torna incluso un factor apremiante, puesto que tiene nexos con la identidad. Ser reconocidos o desconocidos es crucial para la sobrevivencia de la identidad, pero lo es más si se trata de una disputa hegemónica entre criterios propios de reconocimiento y criterios "falsos" o prejuicios de los "otros". Los sujetos asumen la lucha por el reconocimiento como una forma de representarse a sí mismos y contestar a la heterorrepresentación, esto es, la representación externa, es decir la catalogación que los "otros" hacen de ellos (Bello, 2004: 40)

El reconocimiento no se agota en lo simbólico, implica también aspectos materiales. Los "movimientos indígenas" no solamente buscan la diferencia, pensar así sería un reduccionismo e idealización de la acción colectiva, "más bien se trata de movimientos en que se combinan un conjunto de factores económicos, sociales y culturales" (*Ibid.*: 42). Según varios investigadores y según las representaciones sociales internalizadas, la etnicidad es atribuible a los miembros de pueblos indígenas, situados generalmente en áreas rurales, pues quienes habrían migrado a las ciudades se habrían integrado o asimilado. No obstante, en la actualidad, en América Latina se vive una resignificación del sentido de etnicidad y de la identidad indígena. En la actualidad se están generando fronteras más abiertas y flexibles, "mientras el Estado y otras fuerzas exógenas desarrollan un nuevo papel mediador y legitimador de estas identidades recreadas y politizadas"

(Camus, 2002a: 41). Históricamente, las fronteras han sido muy rígidas y ser indio ha estado asociado a ser pobre.

La literatura latinoamericana sobre etnicidad ha sido fuertemente influenciada primero por la corriente esencialista y posteriormente por la desencialización propuesta por Barth. En ese sentido, Álvaro Bello coincide con las referencias teóricas movilizadas anteriormente, al señalar que no existe un determinismo en las identidades étnicas y movimientos que las reivindican.

> Cuestionamos la pretensión de que existen identidades inmóviles y ahistóricas; asimismo, rechazamos que en la constitución de los llamados movimientos étnicos exista un cierto determinismo que los conduce bajo ciertas condiciones y de manera casi inexorable, a ser un antecedente previo de los movimientos nacionales. (Bello, 2004: 35)

Bello reafirma que la etnicidad es un proceso de construcción social y cultural en interacción y que los interlocutores privilegiados para los procesos que nos interesan son los pueblos indígenas y los estados. En América Latina se habría dado una incorporación excluyente de estos pueblos de una gran diversidad de beneficios, se trata por lo tanto de una incorporación subordinada.

> Indiscutiblemente, la mayor parte de los pueblos del continente ocupan un lugar subordinado en las sociedades nacionales y frente al Estado, como producto de la incorporación excluyente de que han sido objeto. Esto significa que si bien fueron incorporados como parte de la nación, ello se ha hecho excluyendo cualquier tipo de reconocimiento a derechos específicos o a formas diferenciadas de manejo y control de recursos, así como de organización política. (*Ibid.*: 43)

En cuanto a los estudios de la etnicidad en Bolivia, ésta ha sido abordada inicialmente desde una perspectiva histórica, principalmente por Rossana Barragán, Silvia Rivera, José Gordillo, Gustavo Rodríguez y otros. Revisaremos aquí brevemente, los trabajos de Pablo Regalsky y Silvia Rivera, quienes trabajan desde la Antropología y la Sociología.

Pablo Regalsky hace énfasis en el carácter político de la etnicidad. El concepto de "etnicidad tampoco se agota en el plano de la identidad, […] [lo étnico] es un espacio politizado" (Regalsky, 2007:11).

> [L]a etnicidad como una consecuencia de la emergencia o imposición y dominación al interior de la sociedad, a lo que se asocia la re-categorización de las gentes. […] La etnicidad aparece como un fenómeno que surge del retrasar límites y de la desorientación resultante. Las poblaciones migrantes, los refugiados de guerras, las purgas étnicas, la violencia racial, todo demanda una redefinición del concepto de comunidad humana que responda a la realidad de hoy en día (*Ibid.*: 35, 36).

En coincidencia con el enfoque asumido en nuestra investigación desde el contextualismo radical, Regalsky plantea el desafío de complejizar la comprensión de la identidad y la etnicidad, atenuando, de alguna manera, su carácter simbólico para destacar los efectos

del contexto en la misma. El autor va más allá al señalar que la etnicidad no son solamente ideas, sino las condiciones materiales y políticas en las que éstas se producen. Regalsky recupera a Marx[172] cuando afirma:

> La organización social y el estado brotan constantemente del proceso de vida de determinados individuos, pero de estos individuos no como ellos puedan presentarse ante la imaginación propia o ajena sino como *realmente* son; es decir, tal y como actúan y como producen materialmente y, por lo tanto, tal y como desarrollan sus actividades bajo determinadas limitaciones, premisas y condiciones materiales, independientes de su propia voluntad. (Marx 1987: 25, en *Ibid.*: 21)

Regalsky no pretende así reducir importancia a la producción de significado en la producción de la vida humana, sino plantea la necesidad de distinguir el significado de la racionalización mental.

> El significado no puede confundirse con las racionalizaciones mentales de los individuos. Las características de 'una' cultura tampoco se explican por las relaciones mutuas entre significados abstractos, separados del conjunto de fuerzas sociales y determinaciones que establecen su contexto. Es solamente cuando, al considerar las representaciones que se hacen los sujetos sobre ellos mismos y sobre otros, las reintroducimos en los procesos de producción de vida, que podemos entender su verdadera significación al interpretar la historia. (*Ibid.*:24)

Para Regalsky, la etnicidad está relacionada íntimamente con la construcción del Estado. El análisis propuesto por el autor parte de una oposición de base entre indígenas (precoloniales) y Estado (colonial y postcolonial) a lo largo de la historia boliviana, tomando como parte de esta oposición que la administración del Estado estuvo tradicionalmente a cargo de españoles, criollos y mestizos. El análisis tomará nuevos matices en la actualidad cuando la máxima autoridad del renovado Estado plurinacional de Bolivia es reconocido justamente como indígena.

Para Regalsky, la etnicidad es el fruto de una múltiple determinación que permite comprender el significado de la etnogénesis que se vive en Bolivia en los últimos 20 años: la territorialidad y la resiliencia de la frontera étnica; el contexto de las relaciones de fuerza en que se desenvuelven los grupos sociales enfrentados; y, finalmente, el papel de las

---

[172] "Si en toda ideología el hombre y sus relaciones aparecen de cabeza, como en una cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse en la retina responde a su proceso de vida físico […] las formaciones nebulosas que se condensan en el cerebro de los hombres son también, necesariamente, sublimaciones de su proceso material de vida, proceso empíricamente registrable y sujeto a condiciones materiales […] No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia […] se parte del mismo individuo real viviente y se considera la conciencia solamente como *su* conciencia" (Marx, 1987: 26-27, en Regalsky, 2007:22).

luchas por la estructuración del espacio político, como resultado de la combinación de los dos primeros factores (*Ibid.*:39).

> La literatura 'andino-centrista' supone una lógica panandina de apropiación espacial como un sistema rígido de 'modelo de vida'. […] Está firmemente demostrado que las culturas andinas, al interior de condiciones de producción definidas, no son modelos auto-perpetuados y, aún menos, modelos con 'esencias'. Hemos adoptado el criterio de que la cultura tiene su lógica como un sistema de control dentro de formas definidas y mediadas de apropiación del ambiente para la reproducción social de la vida humana. No es una relación determinada mecánicamente sino el resultado de interacciones que buscan tanto reproducir sistemas y condiciones sociales existentes, que exceden a aquellos contenidos en el marco local. (*Ibid.*:33)

A continuación presentaremos una perspectiva conceptual histórica de las identidades, etnicidades y del mestizaje en Bolivia, a partir del trabajo de Silvia Rivera, centrado principalmente en la zona andina de Bolivia. En su texto más difundido, "Oprimidos pero no vencidos", Rivera

> introduce la idea de múltiples planos dentro de la conciencia histórica del campesinado. Las fuerzas aymaras del altiplano sostenían un horizonte de memoria larga que les vinculaba con la insurrección de Tupaj Katari a fines del s. XVIII. En el campesinado quechua-hablante y mestizo de los valles, primaba el horizonte de memoria más corta asociado con la revolución nacional y la reforma agraria de mediados del s. XX. (Thomson, en Rivera, 2010: 9)

Cuatro conceptos son centrales en el trabajo de Silvia Rivera: contradicciones no coetáneas, horizonte colonial, colonialismo interno y cadenas de dominación. Mediante el concepto de contradicciones no coetáneas Rivera se acerca a la heterogeneidad étnica y regional de la formación social boliviana en su historicidad. En el plano temporal plantea la coexistencia de varias capas, horizontes y ciclos históricos.

> Un conjunto de contradicciones diacrónicas de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad, y cruzan, por tanto, las esferas coetáneas de los modos de producción, los sistemas políticoestatales y las ideologías ancladas en la homogeneidad cultural (*Ibid.*: 11).

Otro concepto desarrollado por Rivera es el de horizonte colonial entendido como

> la reconstitución continua de estructuras coloniales de dominación elaboradas a partir de la conquista. Silvia entiende así la discriminación colonial de fondo: "la de negar la humanidad de los colonizados en tanto no 'aprendan' a comportarse como lo dicta la sociedad dominante y nieguen con ello su propia especificidad organizativa y cultural". (*Ibid.*: 11)

En el horizonte liberal con instituciones e ideologías sentadas desde la independencia, "las estructuras de ciudadanía suponen una igualdad ficticia entre sujetos individualizados y libres, al mismo tiempo que afianzan una representación política monocultural y excluyente" (*Ibid.*: 11). El horizonte populista, desde la revolución de 1952, "implica la incorporación de las mayorías sociales a la vida nacional a través de redes clientelares

estatales, partidarias y sindicales que profundizan el proceso de desvinculación comunal y étnica" (*Idem*).

La noción de multitemporalidad propuesta por Rivera se inspira de la filosofía marxista Ernst Bloch, quien analizó "el poder de atracción del fascismo en Alemania en términos de su capacidad de movilizar a sectores bajos y medios en torno a mitos, ritos y simbolismos procedentes del pasado que estaban siendo erosionados por el capitalismo 'moderno'" (*Ibid.*: 13). En la multitemporalidad de Rivera no se trata de que coexistan campesinos no modernos y obreros modernos, sino de la coexistencia objetiva y perdurable de los distintos horizontes históricos. Braudel concebía la historia en plazos temporales, el tiempo social debería explicarse de manera multidimensional. En Rivera, el énfasis está puesto en las prácticas, discursos y relaciones de poder constituidos a lo largo de la historia y es la relación tensa entre los horizontes lo que se vuelve principal en el análisis.

Uno de los principales aportes del trabajo de Silvia Rivera en el campo de nuestro interés es la noción de colonialismo interno. Zabaleta explicó la fragmentación de Bolivia en términos de la desarticulación de sus elementos constitutivos, los elementos "abigarrados" serían modos de producción que no fueron subsumidos por el capitalismo y que coexisten con él. Para Rivera, en cambio, la heterogeneidad temporal tuvo una articulación más consistente, pues la matriz estructuradora no sería el capitalismo sino el horizonte colonial.

> En la contemporaneidad boliviana opera, en forma subyacente, un modo de dominación sustentado en un horizonte colonial de larga duración, al cual se han articulado - pero sin superarlo ni modificarlo completamente - los ciclos más recientes del liberalismo y el populismo. Estos horizontes recientes han conseguido tan solo refuncionalizar las estructuras coloniales de larga duración, convirtiéndolas en modalidades de colonialismo interno que continúan siendo cruciales a la hora de explicar la estratificación interna de la sociedad boliviana, sus contradicciones sociales fundamentales y los mecanismos específicos de exclusión-segregación que caracterizan la estructura política y estatal del país y que están en la base de las formas de violencia estructural más profundas y latentes. (Rivera sin año, citada por Thomson, 2010: 13)

Silvia Rivera (1996[173]), trabaja la noción de colonialismo interno

> para articular en torno a ella la coexistencia de diferencias de clase, por un lado, y estratificaciones étnico-culturales, por otro, como principios organizadores de las posiciones y las estrategias sociales que se despliegan en el escenario boliviano.
> […]
> Ciertamente se trata de una propuesta que busca incorporar una serie de componentes culturales y en particular aquellos que tienen que ver con el idioma, la vestimenta, el apellido, la trayectoria social, el color de la piel, permanentemente

[173] Rivera, Silvia. 1996. "En defensa de mi hipótesis sobre el mestizaje colonial andino". En *Seminario mestizaje: ilusiones y realidades*. La Paz: MUSEF.

> usados en la vida cotidiana por las personas en Bolivia para diferenciar y diferenciarse, como integrante de un sistema conceptual capaz de sistematizar y explicar las condiciones de posibilidad de la función de esas categorías (*Ibid.*: 114)

El concepto de colonialismo interno surge de la influencia de la crítica descolonizadora de Franz Fanon[174] y Alberto Memmi[175], la propuesta de Pablo González[176] en su crítica de la dependencia político-económica, el trabajo de Rodolfo Stavenhagen[177] y también el pensamiento indianista radical de Fausto Reinaga[178]. Silvia Rivera añade que el patriarcado[179] es constitutivo del colonialismo interno y que hay una equivalencia entre la discriminación y dominación étnica y las de género y clase.

> Discutir la noción de "mestizaje" como un constructo ideológico hegemónico, a la vez patriarcal y colonial, seguramente ayudaría a esclarecer muchas cuestiones vitales para la compresión del fenómeno identitario en Bolivia. (Rivera, 2010: 131)

Un "verdadero proceso de descolonización debería desmantelar las instituciones, prácticas y discursos patriarcales" (Thomson, 2010: 14).

Otro concepto central en el trabajo de Silvia Rivera es el de cadenas de dominación. Rivera reconoce que en el marco de las contradicciones sociales fundamentales. "la polarización fundamental produce un campo de fuerzas y una estratificación interna compleja y sutil, como se nota en los múltiples grados relativos de identificación mestiza y chola" (*Idem*: 14).

> La categoría de la "cadena de relaciones de dominación colonial" implica que "cada estrato se afirme sobre la negación de los de 'abajo' y sobre el anhelo de apropiación de los bienes culturales y sociales de los de 'arriba'" (Lehm y Rivera 1988[180]). Las relaciones de discriminación y segregación atraviesan el conjunto de la formación social, y en el nivel más bajo de la jerarquía escalonada se encuentra el comunario indígena. (*Ibid.*: 15)

---

[174] Fanon, Frantz. 2009 [1959]. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

[175] Ver: Memmi, Alberto. 2002. *Portrait du colonisé, précedé de portrait du colonisateur*. France: Gallmard.

[176] Ver: González Casanova, Pablo. 2006. *Sociología de la explotación*. Buenos Aires: CLACSO.

[177] Ver: Stavenhagen, Rodolfo. Clases, colonialismo y aculturación: ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. 1968. Guatemala: Ministerio de Educación.

[178] Ver: Reinaga, Fausto. 2010. [1970] . *La revolución india.* La Paz: La mirada salvaje.

[179] "La opresión femenina y la opresión india entrañaban similares sufrimientos: el silencio cultural impuesto o autoimpuesto, el tener que aceptar una identidad atribuida desde fuera, la paradoja de luchar por la igualdad y al mismo tiempo defender la diferencia" (Rivera, 2010: 66).

[180] Lehm, Zulema y Silvia Rivera. 1988. *Los artesanos libertarios y le ética del trabajo.* La Paz: Gramma.

El mestizaje formaría parte de lo que Rossana Barragán denomina Tercera República, como una república intermedia entre la de los españoles y la de indios. En el mestizaje se es no solamente víctima sino también victimizador; se es sujeto y objeto de la opresión (*Idem*).

> Su sensibilidad hacia la violencia cotidiana en los sectores medios permite una visión más cruda del mestizaje que contrasta con la idealización nacionalista que ve en él un espacio de ascenso social y de armonía entre clases y grupos étnicos, y que se distingue de la celebración posmoderna de lo híbrido y lo fronterizo. El mestizaje entonces no es la resolución de la contradicción colonial de fondo, ni tampoco un espacio libre de las relaciones de poder, sino un campo muy conflictivo constituido justamente en base a los términos de dominación originales. […]
> La segregación se reproduce a través de estrategias, mecanismos e instituciones como el desarraigo étnico con la migración, el cambio de categoría tributaria y opciones matrimoniales hipergámicas. Y en estas estrategias está presente una dimensión de conflicto existencial por cuanto la frustración y autonegación es una condición continua. La cadena de dominación parece ser perpetua para los condenados de la tierra. (*Idem*)

Silvia Rivera dilucida la complejidad y profundidad de la dominación colonial interna al identificar formas de violencia visible y casi invisible. El racismo y la discriminación del horizonte colonial emergen encubiertos en distintas formas y lenguajes.

> En la época liberal, el discurso igualitario en el derecho boliviano escondía la persistente estratificación de casta de origen colonial. En la época post-1952, el discurso revolucionario que sustituyó a "indios" por "campesinos" y a "cholos" por "mestizos" en realidad escondía los prejuicios y las brechas culturales que seguían vigentes. […]
> La violencia, según Silvia, está "incubada" en los procesos supuestamente beneficiosos de la aculturación, la modernización y la ciudadanización. Esto se debe no sólo a las maneras de disciplinar a los sujetos y los efectos de auto-negación que implica el cambio cultural. También los mecanismos e instituciones de integración —como el mercado, el cuartel, el sindicato, la escuela fiscal— tienen efectos sutiles que reproducen la exclusión. (*Ibid.*: 16)

Al igual que los autores revisados sobre identificaciones y etnicidad, Rivera afirma que las identidades se definen por mutua oposición, que se es "para otros". Rivera identifica un nexo explicativo en el complejo panorama.

> Tanto la identidad india, como la identidad mestiza, y la misma identidad *q'ara*, eran identidades forjadas en el marco estructurante del hecho colonial. […] Quiero decir con ello que los elementos raciales que estas identidades pueden exhibir, son secundarios frente al hecho de que son identidades definidas a través de su mutua oposición, *en el plano cultural-civilizatorio*, en torno a la polaridad básica entre culturas nativas y cultura occidental, que desde 1532 hasta nuestros días continúa moldeando los modos de convivencia y las estructuras de *habitus* (Bourdieu 1976) vigentes en nuestra sociedad. (Rivera, 2010: 66)

El proceso forjador de identidades se da por medio de la confrontación de estereotipos y etiquetas de unos respecto a otros.

> Lo “indio” o lo “cholo” en Bolivia, no sólo lo son “en sí” ni “para sí” mismos sino ante todo “para otros”; o sea, son identidades resultantes de una permanente confrontación de imágenes y autoimágenes; de estereotipos y contraestereotipos (cf. Barragán, 1992). Es decir, que la identidad de uno no se mira en el otro como en un espejo para reencontrar un sentido afirmativo a lo que en principio no es sino un insulto o prejuicio racista y etnocéntrico. (*Ibid.*: 67).

El otro elemento condicionante que implica el hecho colonial es

> la estructura jerárquica en la que se ubican los diversos estamentos de la sociedad a partir de la posición que ocupan en la apropiación de los medios de poder – entre ellos el poder sobre la imagen y sobre el lenguaje, es decir el poder de nombrar- y que, por lo tanto confiere desiguales capacidades de “atribuir identidades al otro”, y por lo tanto, de ratificar y legitimar los hechos de poder mediante actos de lenguaje que terminan introyectándose y anclando en el sentido común de toda la sociedad. Así, la imagen desvalorizada que el *q’ara* tiene del indio o del cholo, no lo sería tanto si no estuviera como doblada y reforzada por la autodesvalorización (*Idem*: 67).

Rivera llama además la atención sobre el hecho de que hay una gran diversidad y relatividad de contextos en los que funcionan los estereotipos culturales y raciales. Tres identidades se han formado y reproducido a partir de los procesos estructurantes básicos que les han dado origen y sentido, a lo largo de la historia de Bolivia: indio, cholo (o mestizo) y *q’ara*.

Así, la noción de etnicidad se complejiza, a tiempo de establecer vías válidas de interpretación de los datos recogidos respecto a los procesos de identificación. A continuación evocaremos conceptos como la circulación migratoria y el ascenso social, que nos darán más elementos para comprender los procesos identitarios de mestizaje.

Capítulo 3. La colonialidad y los jóvenes: entre la circulación migratoria, la movilidad social y la educación

Considerando que nos interesa conocer la relación política entre etnicidad y educación a la hora de gestionar las identificaciones como la negociación de posiciones sociales en la coyuntura del proceso de cambio que vive Bolivia. En este capítulo presentaremos, de manera operativa, conceptos útiles para la comprensión de la relación entre lo que se conoce como procesos de circulación migratoria y movilidad social ligada a la educación, en la experiencia de los jóvenes en circulación. Terminaremos presentando la educación como elemento del biopoder y su relación con la colonialidad.

3.1. Del naturalismo etnológico y nacional a la producción de la diferencia en espacios interconectados

Que la experiencia del espacio es siempre un constructo social, es para Gupta y Ferguson (2008) una verdad de perogrullo; de lo que se trata es de politizar esta constatación. Nuestros autores cuestionan el naturalismo etnológico y el naturalismo nacional: el primero es la costumbre de tomar como naturalmente dada la asociación de un grupo culturalmente unitario con "su" territorio; la segunda es la costumbre de tomar como natural la asociación entre los ciudadanos de un estado y los territorios (como en el mapamundi dividido en estados-nación)[181] (Gupta y Ferguson, 2008: 243). Gupta y Ferguson cuestionan el par "nosotros" (entendidos como occidente) / "los otros" (como "el resto"),

[181] Los antropólogos afirman que, por ejemplo, Francia no es el lugar donde viven sólo los franceses y se preguntan sobre qué es en realidad ser un verdadero francés. Se asume una correlación natural entre cultura (cultura estadounidense), un pueblo (el estadounidense) y un lugar (los Estados Unidos de América). Esta es una visión que está muy vigente en Bolivia. No obstante, las nociones "de patria y de un 'lugar propio' han sido herramientas de empoderamiento en contextos anti-imperialistas" (Gupta y Ferguson, 2008: 243).

empleado para pensar la crítica cultural a partir de la asunción de la diferencia cultural entre ambos. Con ese fin, cuestionan la unidad del "nosotros" y la otredad del "otro", poniendo "en duda la separación radical entre los dos, que es la que permite como primera medida, que se plantee la oposición" (*Ibid.*: 245). Siguiendo este razonamiento, en lugar de preguntarse sobre la relación dialógica entre sociedades diferenciadas geográficamente, es más pertinente explorar los procesos de producción de las diferencias en el contexto actual en el que los espacios interconectados a nivel cultural, social y económico[182]. Se trata entonces de ir más allá de las concepciones naturalizadas de las "culturas". Ya no cabe describir a "un pueblo" como constituido, por ejemplo, por "nativos" del desierto, "sino como una categoría históricamente constituida que se refiere a seres expropiados y relegados sistemáticamente al desierto" (*Ibid.*: 248). Para Gupta y Ferguson, el mundo no está compuesto por pueblos y culturas diferentes, sino por relaciones que producen diferencias en el proceso histórico.

> Lo que proponemos aquí es, de manera muy amplia, que dejemos de ver la diferencia cultural como un correlato de un mundo de "pueblos" cuyas historias separadas están a la espera de ser conectadas por el antropólogo y que nos movamos, más bien, hacia la noción de un mundo producido por un proceso histórico común, que diferencia a los distintos sectores del mundo al mismo tiempo que los conecta. (*Idem*)

El poder no entra en juego solamente el momento de la representación, la distinción cultural que el investigador trata de representar ya ha sido creada y existe desde siempre en un campo de relaciones de poder.

> Así se nos plantea una política de la otredad que no es reducible a las políticas de la representación. Las estrategias textuales pueden llamar la atención hacia las políticas de representación, pero no se consigue abordar realmente la cuestión misma de la otredad tan solo a partir de cuestiones como los dispositivos retóricos de la construcción textual polifónica o la colaboración con informantes-escritores. (*Ibid.*: 248)

---

[182] Desde esta perspectiva en lugar de describir a los ¡kung como un grupo aislado que vive en el desierto aislado y que solamente ha tenido "contacto" desde 1920, en realidad se los podría proponer como sobrevivientes de la expansión capitalista y como una adaptación a siglos de violencia e intimidación. Además, Wilmsen señala que sí hay una división de clase al interior de ese grupo pero que ésta normalmente no es percibida porque "han sido incorporados como una clase inferior dentro de una formación social más amplia. […] El proceso de producción de la diferencia cultural, tal como lo demuestra Wilmsen, ocurre en un espacio continuo conectado, atravesado por relaciones económicas y políticas de desigualdad. […] Wilmsen lleva a cabo una operación más radical de interrogar la "alteridad" del otro y sitúa la producción de la diferencia cultural dentro de los procesos históricos de un mundo social y espacialmente interconectado. […] Se necesita entonces, mucho más que un oído atento y una cierta destreza editorial para captar y orquestar las voces de los 'otros'; lo que se necesita, muy fundamentalmente es una voluntad de cuestionar, política e históricamente, la aparente 'obviedad' de un mundo dividido entre 'nosotros' y los 'otros'". (Gupta y Ferguson, 2008: 247)

Gupta y Ferguson proponen entonces abordar las raíces extratextuales del problema. Si aceptamos que el mundo está compuesto de lugares originariamente separados y culturalmente diferenciados, entonces, por ejemplo, las políticas de inmigración consistirían en mantener ese orden originario y sería un tema menor.

> Si por el contrario, se reconoce que la diferencia cultural se produce y se sostiene en un campo de relaciones de poder un mundo que ha estado desde siempre interconectado, entonces la restricción a la inmigración se hace visible como uno de los medios más importantes para mantener alejados a quienes han sido despojados de todo poder.
> Desde esta perspectiva, se puede ver que la "diferencia" que se impone a los lugares es una parte integral del sistema global de dominación. La tarea antropológica de desnaturalizar las divisiones culturales y espaciales se enlaza en este punto con la tarea política de combatir el "encarcelamiento espacial del nativo" (Appadurai 1988[183]) dentro de espacios zonificados, por así decirlo, para la pobreza (*Ibid.*: 249)

Es necesario estudiar las cuestiones culturales que surgen en la migración como la inscripción de la otredad en el espacio (*Ibid.*: 248-249). La aparente desterritorialización de la identidad que acompaña a estos procesos, ha llevado a preguntarse ¿Qué significa a finales del siglo XX hablar de una tierra natal? ¿Cuáles son los procesos –más que las esencias – que constituyen la experiencia de la identidad cultural en el presente? Si bien no se puede afirmar contuntedentemente un proceso de desterritorialización de las identidades, podemos decir que están siendo territorializadas de otra manera. La territorialidad tiene dos dimensiones, una objetiva según la cual,

> esta extensión determinada de tierra que es el territorio incluye en sí misma la idea de apropiación y, como una entidad política que comprende una jurisdicción, no admite su posible partición o comprensión parcial. Contiene entonces un sentido de intervención y control, es una forma especial del poder (Camus, 2002a: 302).

Y otra subjetiva.

> el territorio tiene una enorme densidad simbólica (Giménez, 1996[184]) que es capaz de generar ese ámbito de las comunidades imaginadas (Anderson, 1983[185]). O generar el que el discurso cultural de la nación asuma la asociación naturalizada del mismo con la tierra, la pertenencia, las raíces, la referencia necesaria y primordial de esta presunta identidad nacional. (Camus, 2002a: 302).

---

[183] Appadurai, Arjun. 1988. "Putting Hierarchy in its Place*".* En *Cultural Anthropology*. No. 3. Págs.: 36-49.

[184] Giménez, Gilberto. 1996. *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*. En: III Coloquio Paul Kirchhoff, Identidad. México D.F.: UNAM - Instituto de Investigaciones Antropológicas.

[185] Anderson, Benedict. 1983. *Imaginated Communities*.

No solamente se sienten desplazados los que se han desplazado, sino quienes se quedan en sus lugares ancestrales porque su relación con el lugar se ha alterado. El lugar recordado servía a la población dispersa como ancla simbólica de la comunidad. Así fue para los inmigrantes, quienes usan la memoria del lugar para construir imaginativamente el mundo en el que viven.

> El sentido que el territorio podía tener para las comunidades rurales o indígenas se está modificando con las migraciones, y está dejando de entenderse como esa entidad de carácter totalizante que englobaba dentro de un espacio contiguo la generalidad de las pertenencias y de las relaciones sociales (Camus, 2002a: 303, ciitando a Giménez, 1996).

El espacio y el lugar nunca están dados, siempre se deben tener en cuenta los procesos de su construcción sociopolítica. Nuestro estudio se sitúa en un espacio urbano construido en gran medida por quienes se han desplazado y probablemente lo seguirán haciendo.

> Las zonas fronterizas se constituyen justamente en un lugar tal de contradicciones inconmensurables. El término no designa una localidad topográfica fija ubicada entre otras dos localidades fijas (naciones, sociedades, culturas), sino una zona intersticial de desplazamiento y desterritorialización que configura la identidad del sujeto híbrido. (Gupta y Ferguson, 2008: 250, citando a Bhabha 1989: 64)

Los territorios están interconectados concretamente porque las personas circulan por ellos.

3.2. La circulación migratoria en la interconexión de espacios

En las últimas décadas, los flujos migratorios internacionales se han convertido en un campo fértil para la investigación en ciencias sociales. Para nosotros, utilizar las fronteras de los estados nacionales como punto de corte para comprender los procesos que se dan en torno a los desplazamientos de las personas es una opción pragmática de los investigadores, ya que es probable que las personas que atraviesan las fronteras nacionales con destino a otros países, hayan atravesado primero fronteras físicas y simbólicas al interior de sus países. La decisión de viajar al extranjero por un periodo relativamente largo está estrechamente vinculada con las condiciones que les ofrecieron sus primeros desplazamientos en el interior del país - por ejemplo, por el desempleo y la falta de seguridad y servicios básicos en las periferias de las ciudades -. Pero, al mismo tiempo, el hecho de que ciertos miembros de la familia se supriman físicamente de las redes familiares y sociales de las que hacían parte, tiene impactos que se viven cotidianamente. La llamada “migración interna” ha sido poco estudiada en los últimos años, así como ha sido descuidada su relación con la “migración internacional”. Por eso consideramos que para comprender los procesos de circulación migratoria hoy es importante focalizar la atención, de manera complementaria, en los procesos locales que se dan al interior de las fronteras nacionales.

En los estudios de las migraciones nos encontramos, una vez más, frente a dos grandes perspectivas de comprensión de los procesos sociales: una estructuralista que prioriza los factores externos (económicos, culturales, políticos, etc.) que condicionan y canalizan las iniciativas de los individuos y otra que, basada en la teoría económica neoclásica[186], parte del individuo y lo considera como actor racional capaz de tomar las decisiones por la optimización de su propio bienestar. Otras teorías intermedias entre macro y micro son, por ejemplo, la teoría de la repulsión/atracción (*push/pull)*[187] y la perspectiva sistémica[188].

La nueva economía de las migraciones, surge como alternativa a las anteriores y asume que las decisiones son tomadas a nivel de hogar o familia, buscando no solamente maximalizar los ingresos, sino diversificar los riesgos. Estas decisiones se toman al interior de la familia,

---

[186] Según la teoría económica neoclásica (Lewis, 1954 y Harris y Todaro, 1970), se puede decir que las migraciones se dan de los países pobres a los ricos, pero esto no explica porqué la migración se da en un específico momento y se da hacia un país y no hacia otro. "Les migrations internationales, comme les migrations internes, sont provoquées par des différences géographiques entre l'offre et la demande de travail. […] Le différentiel de salaires qui en résulte provoque le déplacement de travailleurs du pays à bas salaires vers le pays à hauts salaires" (Ambrosetti y Tattolo, 2007: 1, citando a Massey *et al*., 1993).

La teoría neoclásica macro es criticada porque ignora los factores políticos, sociales y culturales. "A nivel micro es el individuo que intenta maximizar sus ingresos en el balance de costo/beneficio. Es el mismo principio que se encuentra en todas las teorías de atracción / repulsión. Lo que impulsa a migrar es el capital humano que tienen los individuos (educación, experiencia, formación, conocimiento de la lengua, etc.), lo que constituye un aspecto cultural considerado al ahora de tomar la decisión individual de emigrar. De todas formas ignora los factores políticos" (*Ibid.*: 2).

[187] Según Lee (1966) la migración es causada al mismo tiempo por los factores positivos (*pull factors*) en los lugares de destino y por factores negativos (*push factors*) en los lugares de salida. Mientras más grande es la diferencia entre los dos en los lugares de destino y origen, más probable es la migración. Los investigadores de esta corriente también dan importancia a la familia en la toma de decisión, de apoyo al proyecto migratorio y actor implicado en la migración. Los factores culturales son más explícitos. Se da importancia a las redes, los parientes ya inmigrados. Se ha pasado de grupos de parentesco a redes de migración que incluyen a parientes pero también a amigos y la comunidad de origen. En este enfoque la cultura tiene un rol fundamental porque la migración cambia el sistema de valores y la cultura en las comunidades de partida de las migraciones (Ambrosetti y Tattolo, 2007: 6).

[188] Perspectiva sistémica (1992). Se basa en « La concepturalización de un sistema de migración como un conjunto de países ligados por intercambios migratorios cuya dinámica ha sido formada por el funcionamiento de diferentes redes que unen los actores de la migración a diferentes niveles de agregación » (*Ibid.*: 9, citando a Kritz *et al., 19*92).

Se habla de variables macro y micro. La migración crea un espacio unificado que engloba el área de origen y de destino, hay que considerar el sistema en su conjunto para comprender la migración, sus causas y sus consecuencias. Comprende lazos históricos, culturales, políticos, económicos. Es necesario reconocer los procesos que pueden haber influenciado en la formación de flujos migratorios y las transformaciones a lo largo del tiempo.

> al interior de los hogares o de las familias, nos describen una verdadera « cultura de las migraciones » existente en ciertas comunidades, con el fin de compartir el riesgo de la pobreza y aumentar el bienestar. Se trata de una estrategia a la vez económica y sociocultural, porque la división del trabajo y las tareas en las familias conduce a algunos de sus miembros a emigrar[189] (Ambrosetti y Tattolo, 2007:2).

Kaufman (1999) identifica varios tipos de movilidades: cotidianas, residenciales, turísticas. La migración es diferente de la movilidad: por su relación con el tiempo, ya que implica la ausencia de retorno en el corto plazo; su relación con el espacio, ya que implica un cambio significativo de lugar de vida (región, país). La migración internacional es un desplazamiento de la persona o población que significa un cambio durable o definitivo de lugar de residencia habitual (Thamin, 2011: 84). Esta categorización no incluye fácilmente a los trabajadores estacionales, migrantes transnacionales, migrantes en tránsito, estudiantes extranjeros, de los cuales sus movilidades responden a temporalidades específicas, fundadas sobre lo temporal, lo pendular, lo circular, y la complejidad. En una migración a largo plazo la temporalidad es difícilmente previsible. La nación de "circulación migratoria" permite ver la migración como un proceso circular, en lugar de uno lineal, verlo en perspectiva dinámica en lugar de pensar en la inserción o la integración en sociedades que acogen a migrantes. La circulación migratoria "es el conjunto de itinerarios migratorios de los espacios recorridos y de prácticas que les son asociadas[190]" (Thamin, 2011: 85, citando a Arab, 2008: 21). Pensar estos procesos desde una perspectiva cultural, "permite entender de forma más activa los espacios y los sujetos y pensar en términos más relacionales y dinámicos. Las migraciones vinculan empíricamente lo global y lo local y amplían los círculos de relación entre la comunidad, la sociedad urbana y el Estado (Camus, 2002a: 302).

Diminescu se refiere a la "cultura de la movilidad" como la lógica en la que se inscriben las migraciones que son parte de una cultura de la movilidad y son la continuidad de un movimiento pendular entre ciudad y pueblo (Diminescu, 2003: 14). El "capital de movilidad" implica el saber hacer y saber estar relativamente elaborados y conscientes. Este enfoque se centra sobre el individuo, pero también sobre el grupo en los desplazamientos

---

[189] Traducción libre, en el original: « à l'intérieur des ménages ou des familles, nous décrit une véritable « culture des migrations » existante dans certaines communautés, afin de partager le risque de pauvreté et d'augmenter le bienêtre. Il s'agit d'une stratégie à la fois économique et socioculturelle, car la division du travail et des tâches dans les familles amène certains de ses membres à émigrer » (Ambrosetti y Tattolo, 2007:2).

[190] Traducción libre, en el original: « C'est l'ensemble de l'itinéraire migratoires, des espaces parcourus et de pratiques qui y sont associées qui sont prises en considération » (Arab, 2008: 21, citado por Thamin, 2011: 85).

comunitarios y étnicos. Hinojosa evoca los conceptos de “cultura de la movilidad” y el de “saber circular”. La cultura de la movilidad es el proceso en el que

> las redes comunitarias trascienden al espacio, vinculando individuos y lugares distantes permitiendo así un uso mejor y más sostenible de los recursos económicos, humanos o naturales, no solo para la supervivencia de la familia sino para la comunidad entera. (Hinojosa, 2007: 72)

> [E]l ‘saber circular’, constituye un rasgo que desde tiempos ancestrales, poseen sociedades andinas como la boliviana. Sociedades portadoras de lo que Alfonso Hinojosa (2010) denomina una ‘cosmovisión espacio-céntrica’ expresada en una permanente movilidad de sus poblaciones y en la utilización de diferentes espacios geográficos y pisos ecológicos, « de tal manera que las migraciones fueron una invariable en sus prácticas de sobrevivencia y reproducción social » (Yépez, *et al*., 2012: 5, citando a Hinojosa, 2010: 18)

Según Murphy-Lejeune, el capital de movilidad tiene los siguientes componentes: la historia familiar y personal, las experiencias anteriores de movilidad, las competencias lingüísticas, las experiencias de adaptación y los rasgos de personalidad. Esta formación para la movilidad conduce al desarrollo de verdaderas estrategias de circulación. Saber circular implica la capacidad de movilizarse del migrante, de la construcción de una red migratoria, de sus conocidos y la puesta en marcha de estrategias necesarias para desplazarse (Thamin, 2011: 86). La movilidad se aprende como los idiomas y las competencias científicas.

3.2 Multilocalidad como estrategia de control de un máximo de pisos socioeconómicos y ecológicos

Para referirse a las relaciones entre las ciudades y las comunidades de la región andina de Bolivia, es necesario considerar el carácter de residencia multilocal que caracteriza a estas comunidades, así como la estrategia andina del control de un máximo de pisos socioeconómicos y ecológicos. El concepto de multilocalidad surge en los estudios rurales para dar cuenta de las nuevas formas de economía y organización social rural que consisten en la realización de múltiples actividades alternativas. “La multilocalidad es un intento de mantener alguna medida de ‘capital’ (tanto económico como social) en diferentes ámbitos, en los cuales sus posiciones están sumamente inseguras” (Antequera y Cielo, 2011: 11).

Si retomamos la noción de espacios interconectados de Gupta y Ferguson, veremos que ésta coincide con la hipótesis que varios investigadores sostienen, desde diferentes disciplinas, en sentido que las ciudades han sido integradas en los patrones de territorialización, desde las categorías andinas de ocupación espacial. Simón Yampara (2007) asevera que la forma ciudad existió antes de la Colonia que relegó a las

poblaciones indígenas al ámbito rural. Más tarde, gracias al reconocimiento de derechos y de mayor libertad

> los indígenas habrían comenzado a transgredir los cercos coloniales que se les colocaron y estarían recuperando también los espacios urbanos, sin que ello signifique el abandono del espacio rural ni menos aún la renuncia a lo que consideran su territorio ancestral, pues más bien la visión indígena actual incluiría a las urbes como parte de él. Así se concibe a los territorios indígenas como espacios discontinuos y las ciudades como ámbitos multiculturales privilegiados (López, 2009: 232).

En lo que corresponde a la región andina, el antropólogo John Murra (1972[191]) propuso el modelo del archipiélago vertical. Según este modelo, la movilidad de largo alcance entre las comunidades es prehispánica. La visualización del "archipiélago vertical" afirma que las redes comunitarias trascienden el espacio y permiten satisfacer las necesidades de las comunidades.

> Largas migraciones de población entre zonas ecológicas muy separadas entre sí han permitido a las comunidades andinas satisfacer las necesidades básicas de subsistencia manteniendo conexiones complejas y progresivas con sus comunidades de origen. […] [L]a diversificación vertical y la autosuficiencia adaptativa abarcó las altas mesetas andinas, los valles de altitud media y las bajas laderas tropicales de la vertiente oriental (Jorgensen, 2011:72 y 77, citando a Murra y Rowe 1984[192]).

La economía familiar de quienes están establecidos en las ciudades es complementada por el trabajo agrícola en la comunidad durante la época de siembra y de cosecha, la familia, o parte de ella, se traslada a la comunidad para realizar las labores agrícolas. De esta manera, asegura la provisión de alimentos (*Ibid.*: 32).

> La insuficiencia de la producción agrícola, las condiciones climáticas adversas, así como la cada vez menor disponibilidad de tierras están ocasionando desde hace más de veinte años el sistemático abandono el campo y la migración a las ciudades. Si bien antiguamente la economía doméstica rural se complementaba con viajes a los valles, donde también tenían acceso a tierras, poco a poco esto a viajes de intercambio fueron remplazados por la migración estacional a las ciudades y posteriormente la migración estacional fue dando paso a la migración definitiva. Además la posibilidad de que los hijos accedan a mejores condiciones educativas y laborales que garanticen su subsistencia es otro de los incentivos para la migración. (Antequera, 2011.: 30, citando a Madrid, 1998: 90-94)

La conceptualización del control vertical de pisos ecológicos ha reorientado los estudios de migración andina. Si bien algunos investigadores lo han aplicado de manera poco crítica,

---

[191] "El 'control vertical' de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas". En Jhon Murra (Ed.). *Visita de la Provincia de León de Huanuco en 1562*. Universidad Nacional Hermillo Valdizan, Huanuco. Págs. 429-476.

[192] Murra, John y John Howland Rowe. 1984. "An interview with John V. Murra". En *The Hispanic American Historica Review.* No. 64(4). Págs. 633-653.

otros lo consideran esencialista, generalizador y caricatural de procesos complejos y variables en el tiempo y el espacio. Incluso ha sido ligado al funcionalismo y el concepto de adaptación. Para Jorgensen, el modelo es válido ya que "permite considerar las comunidades de migrantes que se dispersan por el espacio geográfico; sin embargo, siguen estando muy unidas por una identidad compartida" (Jorgensen, 2011:81). El modelo de Murra reconoce además el proceso de cambio (movilidad estratégica y adaptación) constante que ha permitido a la tradición andina sobrevivir a los trastornos políticos y medioambientales (*Idem*).

> La importancia de la pertenencia no se puede entender completamente desde la mera base de la adaptación, supervivencia y el alivio de la pobreza, sino que es también la base de la sociedad y el desafío de las normas lo que rige el control de la transformación. Una cuestión es cada vez más frecuente en Bolivia y en la región andina en general se plantea con respecto a la nueva migración hacía nuevos destinos lejanos ya hacia condiciones restrictivas que trabajan contra la migración circular tradicional. Sin embargo, […] la pertenencia y la ubicación dan significado al mundo de una persona sin importar lo lejos que ésta pueda viajar. (*Ibid.*: 82)

Esta conceptualización ha reorientado los estudios de migración andina, varios autores han demostrado que la movilidad de largo alcance entre las comunidades es prehispánica y reconocen este patrón de comportamiento en las comunidades hoy.

En otra línea, Sarah Lund (1982) propuso reemplazar el concepto de "migración" por el de "colonización" porque "los andinos se ven a ellos mismos como colonizadores que mantienen vínculos con su comunidad de origen rindiendo homenaje a la zona que han colonizado, generalmente con la esperanza de que regresarán con el tiempo" (*Ibid.*: 76). Por su parte, Portes (2007[193]) advierte que ninguno de los enfoques examina la migración al margen de la necesidad del Estado de clasificar y repartir la movilidad espacial.

3.3. Identidades y etnicidades en la ciudad

El estudio de la etnicidad como politización de la diferencia cultural se relaciona con la comprensión de la circulación de las personas como una forma de integrar los espacios en el marco de la estrategia de control vertical de pisos ecológicos. Las ciudades son espacios en los que se construyen sentidos de pertenencia y espacios públicos. Los usos y costumbres que se dan en los espacios públicos, ya tengan el carácter de tradiciones, de tendencias generales o de eventos esporádicos, sirven para determinar los grados de

[193] Portes, Alejandro. 2007. "Migration, development, and segmented assimilation: A conceptual review of the evidence". En *Annals of the American Academy of Political and Social Science.* Págs.: 73-77.

integración social, el sentido de colectividad, los niveles de democracia obtenidos en un barrio, una zona o una ciudad y las capacidades de apropiación de lo público (Rodríguez, 2009: 3). El espacio público urbano cobra importancia en tanto escenario de la diversidad étnica y cultural. Se entiende por espacio público a: el espacio material, "conjunto de prácticas materiales que trabajan articuladamente para (re)producir las formas concretas de la vida urbana"; el espacio concebido, es decir, la representación imaginaria y simbólica del espacio; espacio vivido, es decir, el lugar de las estructuras y de la experiencia; y, finalmente, el territorio, más allá de lo material o físico, incluyendo la dimensión inmaterial o de subjetividad social (*Ibid.*: 9-10).

> Un determinado segmento de la sociedad que se autoidentifica como urbano elaborará una serie de pares categoriales a partir de la contraposición de esta categoría con la categoría rural. Lo urbano es signo de "mestizaje", civilización, educación, orden, limpieza, belleza, progreso, desarrollo, confort, etcétera. Lo rural será signo de "indio", incivilizado, retraso, desorden, suciedad, aburrimiento, etcétera. El transitar de lo rural a lo urbano significa, también en la mentalidad rural, un tránsito hacia un "mundo mejor". La ciudad se presenta como un mundo de oportunidades, de progreso, de bienestar, de acceso a la educación y al dinero (*Ibid.*: 36)

Desde su perspectiva, no se trata solamente de reconocer las influencias del centro sobre la periferia, sino que las ciudades son "un punto más en una dinámica socioeconómica itinerante" (*Ibid.*: 25). Y añade, que ellas funcionan como nodos de enlace para el flujo de mercancías, capitales, información y personas. Pero no todas las ciudades son parte de la red global. Según Antequera, el crecimiento urbano boliviano no ha sido acompañado por la industrialización, lo que explica que las ciudades bolivianas no estén vinculadas con otros puntos nodales: otras ciudades, zonas rurales, de colonización. Antequera propone una comprensión de las categorías de lo urbano y lo rural como formas distintas de territorialización, entendidas como formas de actuar y de apropiarse del territorio. (Antequera, 2011: 24).

> Lo urbano y lo rural pueden entenderse no solo [sic] como tipos de ocupación espacial o de territorialización sino como tipos de relación social en sí; al mismo tiempo, la relación entre lo urbano y lo rural se puede entender como un tipo de relación social. De este modo, […] no son solo [sic] categorías territoriales sino también categorías sociales. (*Ibid.*: 25)

Antequera propone comprender la migración, desde la lógica de doble domicilio e incluso domicilio múltiple, como un cambio de la residencia principal, lo que implica un nuevo vínculo con la comunidad de origen. La comunidad implica un sentido de pertenencia y de identidad.

> La migración campo-ciudad, pese a los beneficios que reporta para la población urbana, en tanto mano de obra barata, servidumbre, productos agrícolas diversos y a bajos precios, es un fenómeno tolerable pero discriminatorio en extremo, tal cual, antes en gran parte de las ciudades capitales, se prohibía que los "indios"

> ingresen a la Plaza Principal. Los “indios”, campesinos modernamente, eran vistos como animales de carga, de trabajo, de servidumbre. Esta mentalidad, si bien ha cambiado en algo, subsiste en amplios sectores de la población, una mentalidad neocolonial, un colonialismo interno, que incluso demanda comprensión y entendimiento de los indios-campesinos. (Vacaflores, 2003:1).

Prácticas como éstas son las que se ponen en juego en los procesos de identificación que se viven en las ciudades.

No se puede estudiar la movilidad y la dinámica sociocultural que implica considerando a las entidades sociales como cerradas y puras. Los migrantes no solamente son “mano de obra barata”, sino también llevan la historia y cultura de los pueblos. Fueron justamente las dinámicas y relaciones culturales en contextos de circulación permitieron a Barth (1969), Rossens (1986), Rosaldo (1989) y otros, caracterizar a los grupos ya no como entidades cerradas y puras, sino como agrupaciones que se encuentran en permanente interrelación, generando nuevas formas de vida (Camus 2002a: 42). La circulación interna del área rural a la urbana es una circunstancia que da las bases materiales y culturales para la recreación étnica, pero también para la producción de otras identidades. Los estudios sobre las migraciones y la antropología urbana van a interesarse por las estrategias identitarias que asumen en las ciudades las poblaciones migrantes de áreas rurales. “En la ciudad se generan nuevos criterios de percepción y etiquetación de ciudadanos que naturalizan unos estereotipos que se proyectan en las comprensiones de la realidad y las relaciones sociales” (*Ibid.*: 34).

Gran parte de los estudios urbanos se vinculan claramente con aspectos culturales y se concentran en las identidades en las ciudades como contextos no solamente multiculturales por la diversidad de orígenes que abrigan en su interior, sino también interculturales de facto por el contacto entre estas diversidades. Se puede circunscribir la multiculturalidad a la categoría espacial, una vez que designa la co-presencia “estática” en un espacio físico de agentes con diferentes tradiciones culturales. La interculturalidad se puede asociar, en cambio, a la categoría tiempo, ya que da cuenta de las interacciones, que se desarrollan entre dichos agentes a lo largo del tiempo.

3.3. Movilidad social y educación: la educación como herramienta del bio-poder

En el proceso de circulación migratoria, la producción de identificaciones y etnicidades en las ciudades está estrechamente ligada al tránsito de los sujetos y su actuación en los procesos de estratificación social. Es necesario recordar que nuestra perspectiva asume que las “pirámides” o estratificaciones sociales no son jerarquías permanentes e

independientes, sino que están en proceso de construcción gracias a la agencia de los sujetos inmersos en cada coyuntura de poder.

En América Latina el tema de la movilidad social ha sido marginal en Sociología. Entre los años 60 y 70 la Sociología se preocupó por la dilucidación de la dependencia latinoamericana respecto a la metrópoli capitalista y planteaba los temas rurales y agrarios en sus dimensiones económica y política. En ese entonces se tematizaba sobre las clases sociales y sus roles para reflexionar sobre la incorporación del campesinado en una economía de mercado o de planificación estatal. También se analizaban las reformas agrarias para ver la participación campesina en el proceso de cambio social. La movilidad social se estudia en el desarrollo de la sociedad urbana e industrial, está asociada a los análisis de la estratificación social y de la formación de clase. En el

> mundo rural la problemática es apenas abordada, ya sea por la idea de que la sociedad campesina se disolverá en una sociedad moderna, como sucedió virtualmente dentro de ciertos países europeos, o porque existe una representación homogeneizante del campesinado que oculta las diferenciaciones sociales existentes en el medio rural. (Zalles, 2000:134)

Alberto Zalles trabajó sobre la movilidad social en el área rural de Bolivia, considerando los procesos de estratificación social y las formas en las que se atribuyen los estatus sociales. El aporte de Zalles es el de cuestionar el rol de la escuela en la movilidad social de los individuos y en el desarrollo de la sociedad. A partir de una revisión histórica, el autor muestra que la escuela rural forma parte de un sistema de movilidad en el que el comercio y el transporte juegan un papel preponderante. El análisis de la distribución de las desigualdades y la forma del ascenso social, cuya eficacia está basada en la diversificación de actividades profesionales, conduce a una percepción diferente de la formación de clases y de la estratificación social: pone al descubierto la permeabilidad de las clases sociales y, por tanto, la fluidez de los actores entre ellas.

A decir de Zalles, la movilidad social no ha tenido una presencia relevante y no es una problemática que haya interesado discutir en los ámbitos académicos bolivianos. El autor añade que incluso habría una visión negativa del ascenso social (*Ibid.*:136). Se han realizado escasos estudios en lo que se refiere a la estratificación social rural en Bolivia, entre ellos: Havet (1995[194]), Lagos (1994[195]), Léons (1966[196]) y (1970[197]) y McEwen

[194] Havet, José. 1995. *The Diffusion of Power; Rural Elites in a Bolivian Province.* Otawa: University of Otawa Press.

[195] Lagos, María. 1994. *Autonomy and Power. The Dynamics of Class and Culture in Rural Bolivia*. Filadelfia: University of Pensylvania Press.

(1975[198]). Es necesario decir que la mayoría de los trabajos en nuestra área de interés hace referencia a estudios realizados en los Andes, prioritariamente en la zona andina y a la migración de poblaciones aymaras a ciudades de La Paz y Oruro.

> La sociología boliviana reproduce los prejuicios clasificatorios del orden social y la idea de la existencia de una impermeabilidad natural entre los grupos sociales y clases que no conviene alterarla. (*Idem*)

El ascenso social se produce cuando existe diversificación; para comprender la dinámica de la movilidad social en la sociedad rural boliviana es necesario referirse entonces a los grupos sociales que actúan en su interior. Havet, Lagos, Léons y McEwen identificaron tres grandes categorías sociales interactuantes en la distribución de las desigualdades: los campesinos, los comerciantes y los transportistas. Los investigadores advierten la emergencia de una clase rural económicamente dominante que funda su dominio de la tierra apoyada en actividades como el comercio y el transporte; así como la persistencia de una masa campesina pobre, campesinos sin tierra y un grupo de gestores de una industria agrícola incipiente; ellos acumulan y forman una elite campesina.

Zalles afirma que en el periodo que va de 1953 a 1995, se dio una gran transformación demográfica con alta diferenciación de grupos sociales en Bolivia y, por tanto, una dinámica movilidad social.

> Las clases dominantes en la sociedad rural provienen del seno mismo del campesinado; la movilidad social, el enriquecimiento, el cambio y el estatus social se acompañan de una "movilidad étnica" que en última instancia es el resultado final de procesos económicos y sociológicos que luego se constituyen en representaciones ideológicas y culturales (*Ibid.*:137).

El autor establece un mapa de las categorías sociales según los siguientes criterios: la profesión, las relaciones respecto a los tipos de propiedad existentes y la cantidad de capital movilizado; y, finalmente, jerarquías legitimadas socialmente: a. *Profesión*. Clasificación de las personas según las actividades en las que basan su existencia: Aquí se identifican: primero, un gran volumen de trabajadores campesinos con diferentes volúmenes de propiedad; en segundo lugar, los campesinos sin tierra que realizan trabajos agrícolas temporales o en las minas y en la explotación maderera; en seguida se

---

[196] Léons, M.B. 1966. *Changing Patterns of Social Stratification in an Emergent Bolivian Community*. Los Angeles: University of California.

[197] Léons, M.B. 1970. «Stratification and Pluralism in the Bolivian Yungas» en W. Goldschmidt y H. Hoijer (eds.). *The Social Anthropology of Latin America*. Los Angeles: University of California. Págs. 256-282.

[198] McEwen, William J. 1975. « Changing Rural Society; A Study of Communities in Bolivia. Nueva York ». Tesis de doctorado. Oxford: University Press.

encuentran los comerciantes, quienes tienen una diferenciación interna propia[199]. Una cuarta categoría está compuesta por los transportistas, camioneros que transportan los productos a los mercados; seguidos por la burocracia rural, donde se encuentran los exdirigentes políticos y sindicales convertidos en autoridades municipales, o hijos de campesinos que accedieron a educación media y superior y que encontraron espacios en los sistemas administrativos locales. Finalmente, se encuentran los artesanos y trabajadores independientes (artesanato), este grupo se incrementó con el aumento de la cantidad de pueblos rurales. b. Las relaciones respecto a los tipos de propiedad existentes en el sistema rural y los tipos y volúmenes de capital en juego. c. Criterios y percepciones subjetivas de jerarquías legitimadas, así como los estilos de vida de las personas y sus ideologías de status. (*Ibid.*:138)

Zalles identifica tres canales ordinarios para la movilidad social en la sociedad agraria: la escuela, el comercio y el transporte. Otras vías excepcionales - cada vez más presentes - son la militancia sindical, la mediación política, la actividad burocrática, el liderazgo religioso (católico o evangélico) y el enrolamiento militar (*Ibid.*:139). Siguiendo una línea de interpretación burdosiana, Zalles señala que las personas cambian de estatus individualmente, gracias al impulso de la estrategia familiar. El ascenso social se asienta en las redes sociales, las familias participan en el fortalecimiento o creación de oportunidades.

> La movilidad en el medio rural se verifica en quienes logran dominar las principales actividades económicas y, en este sentido, los comerciantes y los transportistas parecen tener ventaja sobre los campesinos. Un individuo realmente móvil es quien tiene al menos dos actividades. Comerciante y transportista es la combinación que ofrece el mayor prestigio y la que provee poder económico, siendo la fórmula de realización personal más ambicionada. (*Ibid.*:139)

En general, se asume como una verdad el hecho de que a mayor cantidad de años de escolaridad se reducen las desigualdades y se asegura la movilidad social. No obstante, en su artículo, Zalles cuestiona la profundidad del rol de la escuela en la movilidad social, del desarrollo y de la integración social, en los siguientes términos.

> La escuela es un canal secundario de movilidad social en las regiones rurales bolivianas, pues el individuo que posee verdaderas ambiciones de ascenso social orientará su carrera ante todo al aprendizaje del oficio de chofer, a la adquisición de un promotor de transporte o a la realización de negocios comerciales, en lugar de seguir el camino de la escolarización que le lleva hacia un destino profesional incierto.

---

[199] Por ejemplo, para Cochabamba, María Lagos identifica diferentes tipos de comerciantes: las chaleras, *ranqheras*, rescatistas y *qhateras*. (Zalles, 2000:103)

> La puesta en evidencia de la existencia del estatus socioprofesional y de la diversificación de actividades, como elementos determinantes de la estratificación rural en el medio rural, conduce a una percepción diferente de las clases sociales y de la misma estructuración social, ya que descubre la permeabilidad de las clases sociales y por tanto la fluidez de los actores en un fenómeno que se conoce como movilidad social. […]
>
> Los grupos dominantes de la sociedad global no toman a la escuela como un medio de reclutamiento de sus miembros y los grupos dominantes de la sociedad rural reproducen a su manera este divorcio; por tanto, la movilidad social es un proyecto privado que contribuye a alimentar el clientelismo y el patrimonialismo. La escuela no actúa eficazmente en el proceso de producción de los estatus sociales, por tanto tampoco en la adquisición de bienestar social y económico. […] (*Ibid.*:144)

En su estudio sobre los *qamiris* (ricos) de Oruro, Jorge Llanque (2012) ha develado que el nuevo ascenso social de estos sectores incluye prácticas y valores de la lógica aymara y otros de la mestización cultural.

> El proceso de ascenso social en los *qamiris* se da desde sus propias prácticas y valores culturales, pero también reconocen que la única forma de poder transformar la sociedad es llegando a niveles superiores de poder. Y manejar el poder es algo nuevo para estos grupos sociales. (*Idem.*)

En cuanto a las tendencias actuales de acumulación económica y su vínculo con la cultura, Llanque afirma que, "economía y cultura están fuertemente interrelacionadas en este proceso de acumulación, al que no sé si llamar 'economía popular', 'economías *qamiris*' o, como dice Silvia Rivera *ch'ixi"* (*Ibid.*: 17). La base del fortalecimiento económico de los *qamiris* son las redes sociales familiares, fuera del capitalismo individual[200].

En lo que respecta al ascenso social en la coyuntura boliviana actual, Nico Tassi señala que la economía aymara urbana de los comerciantes no es un momento de transición antes de su integración a la clase media, como la narrativa moderna quisiera. Estos actores económicos populares no están en ruptura con las élites tradicionales actualmente en desestructuración y con debilidad económica. Carlos Toranzo denomina a este sector como "burguesía chola" y Jelf Himpele de "clase media paralela". Estos actores han tenido un éxito económico y social muy claro, pero este éxito no ha estado acompañado por un refinamiento social y un ajustamiento a las maneras y prácticas de la clase media tradicional" (Soruco, 2012: 11). Esta clase no es tan paralela, para Tassi, ya que "tiene una capacidad bastante desarrollada de resignificar códigos y apropiarse de lógicas y prácticas de otros sectores sociales en función de reproducir, consolidar y fortalecer su propia

[200] Otra investigación que se vincula con la nuestra y se realizó en el mismo periodo titula: "*Y tú, ¿de qué raza eres? La construcción social de lo racial desde una visión de las y los univeritarios de la ciudad de La Paz*" de Maya Benavides y Mariana Serrano (2011).

estructura socioeconómica" (*Idem*). Su constitución como sistema socioeconómico intermedio "ha sido una consecuencia, una especie de círculo vicioso de un proceso de exclusión y discriminación social hacia estos sectores que limitaba su movilidad social, impedía o limitaba el acceso de los hijos a ciertas instituciones tradicionales, por ejemplo las universidades." (*Idem*). El Estado garantizó el acceso a la economía formal a un grupo restringido del a población urbana y a una élite restringida. Esta exclusión institucional ha hecho que estos grupos busquen "formas alternativas de manifestar su propio ascenso social, éxito económico y status en contextos y espacios distintos a los de las clases medias tradicionales" (*Ibid.*: 12). En ese escenario, Tassi afirma que estos actores han construido su propia ruta de movilidad social distinto al de la familia burguesa exitosa tradicional. La movilidad para ellos es la expansión social y territorial "social en el sentido de multiplicar y amplificar sus propias redes y conexiones, y eso, por supuesto, tiene una implicación económica clara. […] Y expansión territorial, buscando amplificar el control de diferentes espacios que pueden ser rutas de comercio" (*Ibid.*:13).

La idea de que la educación podía "mejorar a la gente" influyó en proyectos que se propusieron erradicar el analfabetismo. En América Latina, esto coincidió con la creación de culturas nacionales, es decir, de "hacer vivir" culturas nacionales y su contraparte, "dejar morir" a las culturas indígenas. Se trataba del "*mejoramiento de las almas* racialmente concebidas" (De la Cadena, 2006: 64).

> La facultad, atribuida a la educación, de purificar o mejorar "almas" y así regenerar la salud de la nación es parte de una genealogía racial que incluye los principios coloniales de limpieza de sangre, los discursos de modernos de sexualidad y de la descendencia. La articulación de estas ideas – en tensión conceptual con la biología- abre el espacio semántico donde la imagen de la educación se vuelve inteligible, además de ser instrumental para la recodificación de "raza" como "cultura" y de hibridez biológica como moral. […] Pero, además, la definición culturalista de raza permitió que la educación legitimara el derecho de estado a ejercer su propio racismo, su control normalizante – su llamado patriótico a elevar al pueblo a estándares modernos. El derecho a la *educación gratuita* gradualmente emergió en el siglo XX como el derecho a la vida (civilizada) que el gobierno concedía a todos sus habitantes. (*Idem*)

La educación basada en la visión culturalista del bio-poder es una forma de reprimir presentada seductoramente, como una especie de *cadeau impoisoné (regalo envenenado)*. Bajo esta lógica, la educación era requisito para adquirir la ciudadanía y entonces, una misión del Estado construir escuelas y erradicar el analfabetismo, a costa de dejar morir las "costumbres atrasadas" de las poblaciones indígenas. Así, en varios países latinoamericanos, donde los indios eran una preocupación, se instauraron las ideas de superación a través de la educación. Estas coincidieron con el Indigenismo; los indigenistas latinoamericanos creían que había que "mejorar a los indios" a través de la educación. La pregunta que queda sin respuesta es si esto los convertía en mestizos y

según de la Cadena, la respuesta a esta pregunta constituye el meollo del mestizaje. La idea del mestizaje es controversial, mientras unos están a favor, otros están en contra. Para unos los mestizos son indios mejorados, mientras otros, como Franz Tamayo, afirman que el mestizaje es la herencia de todas las taras y vicios. Defensores y detractores,

> articulan sus proyectos mezclando ideas basadas en la ciencia y en la fe. Para ambos, el mestizo es el híbrido de dos culturas-razas y el personaje transgresivo de la colonia que rechaza purificación y cuya ubicuidad social altera el orden y resiste la precisión clasificatoria que tanto el orden colonial, como la ciencia racial moderna demandaban. (*Ibid.*: 69)

La educación fue utilizada para promover al indio como mestizo que contribuye al desarrollo integral del país con su trabajo agrícola, principalmente a partir de los años 50, justo después de la II Guerra Mundial, cuando se cuestionó la validez científica del concepto de raza. Al igual que en Bolivia, el sistema escolar rural peruano se organizó en torno a núcleos escolares de los cuales dependían escuelas comunales.

> Aquellas escuelas fueron un proyecto oficial de creación de población que (además de ingeniería, medicina, y las ciencias agropecuarias) emplearon herramientas culturales – como la alfabetización, el lenguaje y la vestimenta – para moldear la vida indígena a través de la agricultura, y en la sierra, supuestamente el lugar natural d "indios" racialmente concebidos. (*Ibid.*: 72)

La escuela prometió "mejorar a los indios" bajo la retórica de que la única diferencia entre indios y no indios era cultural y no física. Desde su lado, los "indios" consideraban que la educación era un instrumento contra la exclusión y la explotación.

> El reclamo indígena por educación era una demanda por derechos civiles, una lucha descolonizadora por ciudadanía. […] Alcanzar la ciudadanía a través de la alfabetización y el castellano, no implicaba necesariamente convertirse en mestizo y despojarse de "la cultura indígena" como los proyectos educativos estatales planteaban. […] Esta búsqueda articulaba un proyecto alternativo en el cual individuos indígenas podían apropiarse selectivamente de prácticas no indígenas, sin dejar de ser quienes eran. Ésta era una propuesta política basada en una conceptualización de la indigenidad que permitía la "mezcla de ordenes" [sic] y rechazaba el posicionamiento social basado en la purificación de identidades (*Ibid.*: 77 y 78)

De la Cadena explica que el proyecto identitario de los "indígenas mestizos" no se resuelve convirtiéndose en indígena o en mestizo.

> Este proyecto no es una oferta de *mestizaje* ya que ignora la pureza que las mezclas empíricas inscriben en las demandas de *mestizaje* e incluye maneras de ser indígena que no encajan en las demandas de modernizar por una "autenticidad quechua", dejada atrás por los "mestizos" modernos cuando se convierten en tales. "Mezclar ordenes" [sic] ha sido desde hace siglos una estrategia indígena […]. Para todos ellos apropiarse de la alfabetización y otras tecnologías (computadoras, camiones, aprender a conducir, etc.) posibilita la ciudadanía, contribuye a socavar la colonialidad de la indianidad y previene la

> negación cultural-ontológica inscrita en la invitación forzosa a evolucionar en una tercera categoría – ni indios ni blancos sino mestizos. Esta estrategia indígena implica la implacable mezcla de cosas "externas" y "locales", de tal forma que en vez de producir un tercer conjunto de cosas – un híbrido en el sentido dominante de la palabra- lo "externo" se vuelve indistinguible de lo "local". (*Ibid.:* 78)

Esta forma de concebir los procesos ser revela mucho más apropiada para nuestro trabajo que la propuesta de la hibridez que supone la preexistencia de categorías previas puras.

Siguiendo a Du Bois (1989[201]), de la Cadena afirma que la "doble conciencia" en la que operarían los intelectuales indígenas, no es un resultado del multiculturalismo, sino tiene una genealogía que ha sido encubierta por las políticas de la semejanza propia de la colonialidad institucionalizada desde el siglo XVI.

> Revelar esta genealogía puede deshacer la división entre "indios" y "mestizos" y rescatar a estos últimos de la teleología del mestizaje, la cual requiere de la noción de pureza, incluso cuando la niega. Los mestizos de la colonia representaron el activo rechazo a la purificación, ellos encarnaron una política que permitió mantenerse diferentes, inclasificables, escurridizos y pertenecientes a más de un orden a la vez. La heteroglosia de los mestizos andinos continua [sic] albergando esta alternativa, el rechazo a la simple semejanza y la activa apropiación de las herramientas que conectan la indigenidad con la no indigenidad, vuelve su separación inútil. (*Ibid.*: 81)

Estos trabajos nos dan lugar a introducir el concepto de mestizaje, íntimamente relacionado con los procesos de identificación, la etnicidad urbana y la circulación migratoria para el ascenso social.

3.4. El mestizaje polisemia entre cultura, biología y política

3.4.1. Panorama para pensar el mestizaje

Los campos semánticos de los conceptos de identificación y etnicidad están estrechamente relacionados con lo que se entiende por "mestizaje". Para Philippe Chanson, el mestizaje es un tema de actualidad que preocupa y al mismo tiempo fascina. El vocablo tiene su origen en el latín *mixticius*, derivado de *miscere*: mezclar y *mixtus*: mezclado[202]; y ha sido caracterizado por ser impreciso o muy cargado de significados. Ningún discurso sobre el mestizaje puede ser neutro porque de todas formas se inscribe y se produce en el marco de las relaciones sociales. Para algunos, el mestizaje hoy

---

[201] Du Bois, W. E. B. *The souls of Black Folk.* New York: Fawcett Publications.

[202] La palabra mestizaje no existe en inglés, donde se utiliza la expresión "*race crossing*", "*hybridation*" y "*miscegenation*". De la Cadena (2008) destaca que *mecere* hace referencia a mover, inquietar, mezclar por agitación; alude a la perturbación del orden social por mezcla o combinación con individuos fuera de la categoría.

representa la degeneración, la transgresión, una síntesis contra *natura*, el pecado, la pérdida de la "pureza de la identidad" y la anarquía; mientras, para otros significa la regeneración de fuentes y valores innovadores, o la confluencia armoniosa de las alteridades (Bonniol, 2008: 24-25).

El mestizaje ha pasado de un registro biológico a uno cultural. En sus inicios, en el siglo XVI, resulta del coloniaje que implicaba el encuentro entre hombres de continentes que se mantuvieron separados por largos pedidos. El concepto nace en el ámbito de la sexualidad, la reproducción y la transmisión de caracteres, donde se accionan dispositivos que supuestamente hacen referencia a una realidad natural, biológica o incluso genética; pero en realidad articulan un dato cultural previo: "la conciencia *de una distancia* entre los progenitores, que se apoya en algunos contrastes que implican solamente ciertos rasgos visibles. Este modo de representación se inscribe en el discurso esencialista en el que nació el concepto de raza en el siglo XVI" (*Ibid.*: 14). En este contexto, el mestizaje ha sido objeto de la estigmatización. Más tarde, en el siglo XIX, el discurso biológico propuso el concepto de mestizaje recuperando las representaciones colectivas existentes. El concepto de mestizaje se refería a una dimensión que se quería estrictamente biológica, pero que estaba penetrada de lo social (*Ibid.*: 14-15).

En la actualidad, la Genética ha evacuado

> definitivamente la noción de "raza" y por la cual cualquier unión reproductora opera entre individuos únicos y singulares, se descubre impotente para distinguir las uniones "mestizadoras" de otras que no lo serían[203]. (*Ibid.*: 15)

Para Roger Bastide, el mestizaje se inscribe en la escala colonial de los honores. Lo que existe entre los dos polos raciales es una cascada de desprecios entre los diferentes niveles de la jerarquía. El mestizaje puede ser también interpretado como lo contrario de una fusión como "un proceso generador de fragmentación social que viene a apoyar el orden jerárquico colonial[204]" (*Ibid.*: 16).

Para Chanson, en la actualidad existe una fascinación respecto al mestizaje, se habla del amor por la diversidad y lo que puede surgir de nuevo del contacto de la diversidad. Chanson revisa diez metáforas que reflejan variaciones conceptuales sobre el mestizaje

---

[203] Traducción libre, en el original : « qui a définitivement évacué la notion de 'race' et pour laquelle toute union reproductrice est censée s'opérer entre des individus uniques et singuliers, s'avère en fait impuissante à distinguer des unions 'métissantes' à d'autres qui ne le seraient pas » (Bonniol en Chanson, 2008: 15).

[204] Tradicción libre, en el original : « un processus générateur de fragmentation sociale qui vient appuyer l'ordre hiérarchique colonial » (*Ibid.*: 16).

en los estudios sociales franceses. La imagen de lo diverso como valor fundamental es sostenida por Victor Segalen quien afirma la impenetrabilidad entre las culturas. En la misma línea se encuentra Claude Lévi-Strauss, quien defiende el relativismo cultural como una coalición de escala mundial en la que las culturas preservan su originalidad. En tercer lugar, el trabajo de Roger Bastide afirma que estos encuentros se producen primero al interior de los individuos. No se trata de una mezcla, sino de una ambivalencia que permite la cohabitación de esquemas de pensamiento incompatibles. Bastide utiliza la metáfora del mosaico para ilustrar la aglomeración de fragmentos que se enlazan por el pensamiento vinculante y la posibilidad de multipertenencias de un mismo sujeto que puede alternar entre diferentes afiliaciones culturales. En seguida, el trabajo de René Depestre rechaza los espacios cerrados de los conceptos de etnicidad, raza o diáspora y propone metáforas textiles que dan cuenta de la adición, la acumulación y la suma, como "trenzado" y "telar" (*métier à métisser*). Serge Gruzinski, por su parte, evacúa los presupuestos ligados a la idea de mezcla porque "se mezcla, en principio, aquello que no está mezclado, los cuerpos puros: habrá que postular entonces en principio, grupos radicalmente diferentes, o sea esencias" (*Ibid.*: 18). De la misma forma, Jean-Loup Amselle evoca las contradicciones que implica la noción de mestizaje cultural que se basa en la posibilidad de una pureza original de las culturas en contacto, sin considerar que todas las culturas están compuestas y son heterogéneas. Amselle propone la metáfora de la "conexión" que da cuenta de las nuevas redes mundializadas en las que se multiplican los diferenciales. Finalmente, François Laplantine y Alexis Nouss proponen la metáfora de la oscilación y la tensión e insisten sobre las nociones de indefinición, de estado cambiante y de metamorfosis.

El mestizaje es "un modo de gestión de la alteridad que da a los individuos la posibilidad de circular entre las culturas y los modos de vida, de desplegar juegos complejos (transformaciones, equivalencias…), frente a la diversidad que les es propuesta"[205] (*Ibid.*: 20). Al insistir por la diversidad, se llega a la retórica del multiculturalismo, pero también a los encierros y exclusiones étnicas que surgen de asociar los territorios a los grupos. Así, para Chanson, el sueño del multiculturalismo se convierte en la pesadilla de la purificación étnica. Finalmente, sea cual sea su definición, la palabra mestizaje no designa

> un "registro" identitario cualquiera ni un "estado" y menos aún un "valor" en sí mismo. Todos los autores están de acuerdo en decir que designa un *proceso* en

[205] Traducción libre, en el original: « un mode de gestion de l'altérité, donnant aux individus la possibilité de circuler entre les cultures et les modes de vie, de déployer des jeux complexes (de transformations, d'équivalences…), face à la diversité qui leur est proposée » (Chanson, 2008: 20).

> continuo movimiento que ha acompañado los descubrimientos, luego las conquistas, la colonización y las grandes transhumancias de las poblaciones […] nos obligan a pensar nuestras antiguas perspectivas y categorías antropológicas.[206] (Chanson, 2008: 26)

A continuación veremos cómo el concepto de mestizaje desarrollado en América Latina se complejiza y se enriquece para dar cuenta de los procesos de identificación y categorización social vinculados a la colonialidad del poder.

3.4.2. "Mestizo": mucho más que racial o culturalmente mezclado

En el contexto latinoamericano, Marisol de la Cadena (2006) hace una genealogía de los términos "mestizo" (en tanto etiqueta de identidad) y "mestizaje" (como ideología política), para demostrar su carácter doblemente híbrido, tanto a nivel empírico como teórico. La hibridez empírica se dio cuando con la llegada de la Ilustración, en los siglos XVIII y XIX, estos conceptos se construyeron sobre las taxonomías raciales ya existentes desde el siglo XVI, en las que se los asumía para designar la mezcla biológica y cultural. "Las teorías raciales dominantes, sustentadas por el conocimiento científico, no anularon sino que se mezclaron con las anteriores taxonomías basadas en la fe" (*Ibid.:* 54). La hibridez conceptual consiste en que el concepto "mestizo" implica la mezcla de dos regímenes clasificatorios.

De la Cadena documenta cómo durante la Colonia y a principios del siglo XX los estados coloniales hicieron esfuerzos por separar y clasificar, es decir, "purificar" las identidades por medio de la imposición de la autoridad de la ciencia europea de la raza. Así, "los mestizos no pueden ser contenidos por la noción de híbridos *empíricos*. Es decir, no son sólo el resultado de la "mezcla" biológica o cultural de dos entidades previamente separadas; ellos evocan una *hibridez conceptual* epistemológicamente inscrita en la misma noción de mestizo" (*Ibid.*: 55). El concepto de "mestizo" evoca taxonomías sociales que provienen de diferentes formas de conciencia y regímenes de conocimiento; es el caso de la fe religiosa que llegó al "Nuevo Mundo" con los conquistadores y la razón científica, la Ilustración que llegó en las últimas décadas del dominio español. "Desde entonces estos dos regímenes se combinaron organizando un orden clasificatorio que se expresa a través de ideas de civilización y progreso articuladas mediante nociones como raza, clase, cultura, sexualidad, etnicidad, geografía y educación (entre otras)" (*Idem.*).

---

[206] Traducción libre, en el original : « ne désigne pourtant pas un 'registre' identitaire quelconque ni un 'état' et encore moins une 'valeur' en soi Tous les auteurs s'accordent à dire qu'il désigne un *processus* toujours en mouvement qui a accompagné les découvertes, puis les conquêtes, la colonisation et les grandes transhumances des populations […] nos obligent à penser nos aniciennes perspectives et catégories anthropologiques » (Chanson, 2008: 27).

En general, desde los académicos occidentales se asocia el mestizaje con la noción de hibridez del siglo XIX, la idea de mezcla cultural y biológica de dos entidades previamente puras. No obstante, la categoría de mestizaje es inestable, su significado cambió a lo largo de la colonia así como las concepciones de los diferentes actores de la administración colonial, intelectuales indígenas y personas comunes. A principios de la Colonia los órdenes clasificatorios se sustentaban en la conservación de la "*limpieza de la sangre*, un principio social basado en la fe que sitúa a los linajes cristianos puros encima de los linajes manchados por los *conversos* (judíos bautizados, musulmanes o indios)" (*Ibid.*: 58). No obstante, en ese entonces la "mezcla" fue tolerada, por ejemplo, mediante la estimulación de matrimonios entre nobles incas y conquistadores. Además, la pureza no fue símbolo de superioridad porque, en ese entonces, no todas las personas tenían "linaje".

> Más que una norma, la "pureza" parece haber sido una práctica moral articulada a través de los lenguajes clasificatorios de la *calidad*, *clase* y *honor*. Dichos lenguajes categorizaban a los individuos según su ocupación ancestral y actual, su lugar de residencia, sus relaciones sociales […]. En ese contexto, las prácticas clasificatorias se basaban en información sobre las relaciones ancestrales y personales de un individuo. […] Ni las etiquetas, ni las identidades dependían *solamente de los cuerpos*. Sin información adicional (como antepasados de la persona, "origen" de sus padres, es decir, su lugar de nacimiento y ocupación) la visión era insuficiente para clasificar a los individuos y el "color de la piel" clasificaba la fe religiosa (en vez del fenotipo biológicamente definido) […] (*Ibid.:* 59).

En ese contexto, los mestizos parecen haberle dado a esa etiqueta un carácter reivindicativo en rechazo al honor de la pureza de la sangre a cambio de privilegios que los indios no tenían. De la Cadena afirma que la idea de que los mestizos eran superiores a los indios se añadió después; con las ideas de evolución, civilización, el concepto de raza y su énfasis en la herencia y la descendencia traídas por la Ilustración. La nueva política de la raza modificó los órdenes preexistentes pero no los erradicó. Así en los siglos XVIII y XIX (Colonia tardía y comienzos del liberalismo y de las naciones) el orden en el que primaba la "limpieza de sangre" asimiló nuevos significados venidos de la ciencia racial y del racismo que incluyeron la biología, la cultura, el lenguaje, la geografía y la nacionalidad, junto a los esfuerzos por separar la definición de la gente, ya no de manera ontológica por la fe y la moralidad, sino por la "raza", en tanto que cuerpos biológicos comprensibles por la ciencia.

> El monismo existencial predicado por los estados, en su búsqueda de un modelo homogéneo del ser social, al que pretendieron construir como una ciudadanía idéntica al término de referencia occidentalizante, enseñó a sus sociedades a temer a la diferencia. Lo diferente, lo aparentemente irreducible al ser social estandarizado, […] es entonces no sólo un escándalo lógico, sino también ontológico, ya que se suponía que la homogeneidad era equivalente a la igualdad. El derecho a una diferencia en términos igualitarios, es todavía una premisa difícil de digerir para aquellos que fueron formados por la lógica decimonónica que

> aspiraba a una humanidad universal, aunque esa supuesta universalidad fuera en realidad una alegoría de la occidentalización planetaria, entendida como el único proceso civilizador por excelencia. Así el racismo y el rechazo a lo diferente pueden ser también entendidos como expresiones de una ciudadanía obligada a ser homogénea por los estados. (Bartolomé, 2005: 5)

En lo que respecta al mestizaje, a continuación presentaremos primero un panorama de las diversas visiones sobre el mestizaje que se han documentado, para enseguida desarrollar las dos propuestas teóricas desarrolladas por Silvia Rivera para comprender los mecanismos mediante los cuales opera el mestizaje en Bolivia. Su primera propuesta "el mestizaje colonial andino" la planteó en los años 90, la segunda, "el *ch'ixi" (*gris) como mestizaje descolonizado, en los años 2000.

La socióloga boliviana reconoce que el mestizaje es polémico; todos tienen una opinión a favor o en contra: de un lado están quienes lo consideran un proceso positivo, renovador, que permite superar conflictos largamente incubados y heredados; y del otro, quienes lo consideran un lastre que impide la total occidentalización de Bolivia. Rivera y Sanjinés identifican enfoques de comprensión del mestizaje e interrogantes irresueltas en el pensamiento boliviano. Al igual que Chanson, para Francia, ambos trazan las figuras y metáforas que se elaboraron en torno al mestizaje en el pensamiento boliviano. Rivera plantea una lectura histórica y política, mientras Sanjinés analiza los ensayos fundacionales como parte de las narrativas artífices de la cultura nacional y la nación[207].

El mestizo es comprendido como amalgama en una gran cantidad de literatura historiográfica y sociológica producida en Bolivia. En esta producción se

> celebra el mestizaje como fusión de razas y culturas continúa siendo, en nuestro país, una camisa de fuerza para la comprensión del fenómeno, puesto que se ve al tercero resultante de los dos elementos amalgamados, como algo totalmente nuevo: sumatoria y superación de los rasgos que oponen a los otros dos (*Ibid.*: 68)

Hugo San Martín[208] define al cholo como "una amalgama cultural que contiene elementos que provienen de la cultura incaica, pero al mismo tiempo de la versión criolla de la cultura occidental" (Rivera, 2010: 68, citando a San Martín 1991).

---

[207] "Si, como construcción social, las naciones no son realidades objetivas, sino invenciones colectivas, ellas no son el resultado de una larga evolución histórica, sino el de una relativamente corta invención 'voluntarista' (la nación cívica), opuesta a la orgánica (la nación étnica). […] [En Bolivia] tanto la nación cívica, como la nación étnica fueron concepciones elitistas que dieron como resultado la forma cultural que llamaré 'pedagógica', la misma que incluyó a los más importantes ensayistas del siglo XX" (Sanjinés, 2012: 38).

[208] San Martín, Hugo. 1991. El palenquismo: movimiento social, populismo, informalidad política. La Paz: Los amigos del libro.

Otra corriente marcada por la obra de Alcides Arguedas (1909[209]), postula al mestizo como traidor e incapaz de lealtad, ni siquiera consigo mismo; se caracterizaría por un individualismo exacerbado opuesto a la sociabilidad organizada. El autor recurre a la metáfora de la enfermedad para expresar su visión del mestizaje. Para él, las razas híbridas padecían de desbalances psicológicos y deficiencias orales y que Bolivia sufría las consecuencias de una raza mezclada.

> Arguedas representó la degeneración psico-biológica de la sociedad boliviana, realidad a la cual observó descarnadamente. […] [l]a incurable enfermedad que acarreaba la raza mestiza explicaba la disfunción del todo social. En efecto, el mestizaje, barómetro de la degeneración humana, resultaba ser el mal que atacaba al cuerpo social, que invadía a todos los grupos y a todos los sectores sociales incluyendo a blancos y a indios "acholados" que pretendían subir en la escala social (Sanjinés, 2012: 41).

El antimestizaje era aceptado por el positivismo en el marco del darwinismo social dominante a principios del siglo XX. En esta línea, Federico Ávila[210] (partícipe de la revolución universitaria de 1930) define "al mestizo boliviano como el ser más desdichado, violento y estéril de la tierra" (Rivera, 2010: 70). La figura del mestizo como amalgama también se filtra en la historia del arte realizada por José Mesa y Teresa Gisbert[211] sobre el barroco mestizo.

Adversario intelectual de Arguedas, Franz Tamayo (1910) no es parte del culto al antimestizaje. Tamayo asume como un dato histórico que

> no existe sobre el globo raza absolutamente pura y sin mezcla; que los grupos humanos que mayor unidad acusan en su morfología total, no sólo son combinados y complejos, sino que son tal vez los que mayores y más numerosas influencias y cambios étnicos han sufrido (Tamayo, 1910: 20).

Considerando que el instante histórico y el medioambiente hacen al hombre, Tamayo afirma que lo racial solamente representa un tercio de los factores de su constitución. Tamayo plantea una visión étnica regeneradora engrandecedora de la cultura local. Así, postula una suerte de mestizaje basado en la energía vital humana, la corporeidad del indio y la inteligencia europea adaptada al nuevo continente. La metáfora propuesta por Tamayo propone "el cuerpo esbelto del indio gobernado por la inteligencia del mestizo" (Sanjinés, 2012: 41).

---

[209] Arguedas, Alcides. 1982. *Pueblo enfermo*. La Paz: La Juventud.

[210] Ávila, Federico. 1968. *Los nuevos Viracochas.* Madrid: Gráficas Reunidas.

[211] Gisbert Teresa y José Mesa. 1985. El Arte del siglo XVII en Perú y Bolivia. En *Summa Artis, volumen XXIX*, *Arte Iberoamericano desde la colonización hasta la independencia*. Madrid: Espasa Calpe.

> En el pensamiento de Tamayo se vinculan estrechamente los factores de mestizaje y educación y la construcción de la nación. Para él, el carácter nacional estaría en todas las manifestaciones de la nación y es la base de toda evolución histórica, es la energía nacional (Tamayo 1910: 7 y 21). Despertar la conciencia nacional sería entonces, despertar las energías de la raza. Más que un concepto general, la conciencia general es un sentimiento (Tamayo *op. cit.*: 23-24). El florecimiento de lo que él reconoce como "razas superiores" coincide con la aparición de un gran sentimiento que se encarna directamente en la raza y pasa a ser su misión histórica (*Ibid.*: 78).

El principal aporte de Tamayo respecto a la educación es su afirmación de la necesidad de formar el carácter nacional por medio de la creación de la pedagogía también nacional "una pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales …" (*Ibid.*: 14). El indio sería el depositario de la energía nacional. El mestizo en cambio, sería capaz de acomodar los factores internos de la cultura a los factores externos del progreso occidental resistido por el indio. En esta nueva metáfora se muestra que

> el indio era un cuerpo y una voluntad que perdurarían. Su alma, replegada sobre sí misma, explicaba la psicología del aymara. Desprovisto de inteligencia el indio era pura voluntad y carácter, ajeno a toda imaginación estética y a todo pensamiento metafísico[212]. (*Ibid.*: 41)

Según su propuesta, los sabios extranjeros (europeos) tendrían un rol central en la orientación. El mestizo sería el que tendría la vivacidad intelectual y la capacidad para copiar, aunque no tendría la voluntad del europeo para crear. Esta diferenciación hace que Tamayo proponga diferentes tipos de educación: para el indio, paciencia; para el mestizo, instrucción con disciplina para que desarrolle su intelecto (*Ibid.*: 42)[213]. Así, se favorece la

---

[212] Es necesario señalar que Molina critica esta visión del pensamiento de Tamayo. Para él Tamayo tenía diferentes posiciones respecto al mestizaje cultural y el mestizaje racial. Para él, el mestizaje cultural sería la mezcla de sentimientos y actitudes indígenas con expectativas e ideas europeas, con la que no estaba de acuerdo si no venía acompañada de una reflexión sobre lo propio, para la forja del carácter nacional. En lo que se refiere al mestizaje racial Tamayo decía que era inevitable y que ninguna raza era pura. Tamayo no podría celebrar esto porque compartía con los positivistas el mito de que "lo puro" era mejor. No obstante, asumía que "el mestizo, considerado desde un punto de vista racial, es mejor que el blanco que desciende de los españoles" (Molina, 2010: 61). Molina llega a afirmar que Tamayo es más indigenista que partidario del mestizaje porque está seguro que en la mezcla perdurará la sangre del indio que es más fuerte. Entonces, "seguirá siendo indio, y con tal de que aprenda una nueva pedagogía del orgullo de sí mismo, se transformará en el heredero de la tierra" (*Ibid.* 62).

[213] Si bien Tamayo "sostiene que los mestizos han tenido la posibilidad de ejercitar la facultad de la inteligencia, mientras que los indios no; la inteligencia, opina Tamayo, no es su fuerte, por decirlo así. Una lectura racionalista de estas palabras conduce a la presunción de que Tamayo ubica a los mestizos por encima de los indios. Pero […] las filosofías que seguía el joven Tamayo, despreciaban la inteligencia respecto a otros valores considerados más importantes, como la voluntad, la fuerza, la vitalidad, la alegría, el deseo de poder. […] Además, incluso en el campo puro de la inteligencia, Tamayo pensaba que, si bien el indio la tenía "limitada y no

imagen del “mestizaje ideal que relacionó al indio con el mestizo acriollado, con el mestizo occidentalizado, pero que impidió, mediante el riguroso control del imaginario social, que el indio se transformase en cholo y ascendiese política y socialmente” (*Idem*). “El ideal sería letrar al indio, aproximarlo a las clases superiores, por medio de esta letradura, y hacer que a la vez conserve sus grandes cualidades morales y características” (Molina, 2010: 32). Con ese fin Tamayo plantea una nueva pedagogía: para educar primeramente a los blancos, de modo que estos, liberados de su complejo de inferioridad frente a lo europeo, ya no echen a perder a los indios, sino que aprendan a potenciar sus virtudes naturales. Tamayo valora el hecho de que en la República, el único que toma en serio una tarea humana por excelencia, es el indio (Tamayo, citado por Molina, 2010: 29 y 57).

El mestizo ideal de Tamayo no sería entonces el cholo detestado por Arguedas. Molina señala que

> el racismo de Tamayo es más complejo y en gran parte estaba basado en factores culturales, constituyendo un sistema parecido al de las “comunidades imaginadas” del nacionalismo moderno. Según él, no sólo se puede ser indio sin credenciales somáticas, sino que se puede dejar de ser indio, apenas se cae en manos de instituciones modernizadoras como la escuela. Se trata, además, de un racismo inverso al de sus adversarios. Si los positivistas creían que el indio era el peor boliviano, porque era el que menos europeo parecía, Tamayo pensaba exactamente al revés: el indio era el elemento mejor preparado para constituir la nacionalidad. El indio tamayano es, pues, un indio idealizado y ennoblecido, imaginario, que no corresponde con la realidad pero que al mismo tiempo constituye un símbolo muy poderoso. Símbolo de lo fundacional y auténtico de la nación, que, al adquirir conciencia de sí misma, ya no se mortifica por su inferioridad aparente frente a las culturas más avanzadas, sino que, sacando fuerzas de flaquezas, valora lo que ha logrado y lo que tiene. (*Ibid.*: 37)

Según Sanjinés, es solamente entre 1930 y 1940 que los letrados se despojaron del mestizaje ideal y forjaron una propuesta más abarcadora y democratizante.

Otra figura identificada por Rivera, es la del mestizo como hombre nuevo. Esta visión se funda en el mito nacionalista de la comunidad territorial que sustituye las arcaicas comunidades de parentesco. En el nacionalismo revolucionario de los años 50, el mestizo es el promotor, el receptor, el sujeto y el resultado de los cambios económicos, políticos y culturales de la realización de la nación como comunidad imaginaria. Rivera argumenta contra este tercer hombre nuevo, el hecho de que en Bolivia existían

---

desenvuelta”, aún [sic] así, gozaba respecto a las demás razas de “innegables condiciones de superioridad en lo que llamaríamos la calidad del pensamiento”.

Por tanto, jamás pensó Tamayo en que los mestizos (la inteligencia) debían dirigir a los indios (la pura voluntad) […]. Todo lo contrario, en el mestizaje en el que cree Tamayo se anticipa el ulterior predominio del factor indio sobre los otros aportes que concurran a él” (Molina, 2010: 60).

> comunidades endogámicas, producto de la segregación típica de situaciones coloniales, con sus rígidas barreras a los matrimonios mixtos, se recrearon a lo largo de todo el período colonial y republicano, aún en el interior de los estratos mestizos, sin ceder –ni siquiera con la revolución de 1952- ante la imaginaria comunidad territorial del Estado nación. […]
> Es como si en esa tercera raza-cultura, la ciencia social compartiera, consciente o inconscientemente, el imaginario nacionalista de la homogenización cultural, al ver o desear ver (tan intensamente como para confundir sus deseos con la realidad) en el mestizo la desaparición del conflicto que oponía a sus progenitores confirmando así un promisorio panorama de seres armonioso, que dan la cara al futuro y están dispuestos a gestar las lides de la "modernidad" (Rivera, 2010: 69).

En su obra, "Nacionalismo y coloniaje" (1943[214]), Carlos Montenegro supera las distinciones raciales entre mestizos y cholos y trata de cambiar el culto al mestizaje. "La 'nación' debía sobreponerse a las oscuras fuerzas del pasado y servir de bastión contra la rapacidad imperialista permitida y sacramentada por el sistema tradicional: la 'anti-nación'" (Sanjinés, 2012: 42-43). Montenegro propone que las masas luchen por una nación verdadera para superar el pasado alienante.

Por otro lado, varios estudios hacen referencia a la atenuación de la oposición colonial entre indios y españoles, evocan la existencia del mestizaje como una nueva identidad pero no necesariamente desde la teoría de la amalgama. El mestizo sería dominante, fluido, cambiante y heterogéneo. Para el caso de Cochabamba**,** Brooke Larson (1988) analiza la conflictiva base económica regional sobre la que se asienta la reproducción de los estratos mestizos y afirma que la dominación mestiza en el siglo XVIII tendió a disolver la estructura colonial de castas. A esta disolución habrían contribuido fenómenos económicos de larga duración como: la disolución de la propiedad privada, la ampliación de la esfera mercantil y también el bilingüismo. Para el caso de La Paz, Barragán revela el carácter fluido, cambiante y heterogéneo de las identidades mestizas y descubre elementos que explican su compleja articulación interna donde se renuevan las oposiciones entre la cultura occidental y las nativas. También postula la emergencia del estrato mestizo como una Tercera República, un espacio intermedio entre la República de Indios y la República de Españoles.

Una noción que Silvia Rivera considera central para la comprensión del mestizaje es la de "momento constitutivo". Los momentos constitutivos son "momentos del pasado que despliegan su fuerza sobre el presente, ya sea como contradicciones diacrónicas no resueltas, o como esquemas de *habitus* y comportamientos colectivos arraigados en las esferas no discursivas" (Rivera, 2010: 71). Esta herramienta conceptual ayuda a comprender la presencia de temporalidades pasadas en los comportamientos actuales.

[214] Montenegro, Carlos. 1943. *Nacionalismo y coloniaje.* La Paz: Los amigos del libro.

Silvia Rivera identifica cuatro momentos constitutivos del mestizaje en Bolivia en el marco de los horizontes o ciclos históricos respectivos. En el horizonte colonial, el mestizaje se presenta como violencia y segregación; en el horizonte histórico liberal, el mestizaje fue asociado con la ciudadanización; en el horizonte populista se formula la imagen del mestizo como comunidad imaginaria; y finalmente, Rivera se refiere al despojo neoliberal. El proceso de mestizaje es el

> resultante histórico de complejos fenómenos de violencia y despojo cultural, tiende a ser asumido —al menos en las primeras generaciones— con una gran dosis de frustración y resentimiento. En este contexto, las identidades erradicadas violentamente se recrean de un modo contestatario, y brindan a la sociedad una suerte de "masa ígnea" a partir de la cual se incuba, al mismo tiempo, un enorme potencial de violencia, pero también las únicas posibilidades reales de reforma y cambio social. (*Ibid.*:108)

Resultado de una revisión histórica de los roles del mestizaje, tanto en la constitución del Estado como en la producción de sujetos, Rivera concluye que el mestizaje es el correlato cultural de la ciudadanización

> el mestizaje es el discurso privilegiado para encubrir los rasgos racistas y coloniales del conflicto y dominación social. En la práctica, para los comunarios o plebeyos que buscaban escaparse del estigma de ser "indio" o "cholo", la apariencia de una movilidad social libre y voluntaria en realidad encubría procesos dolorosos de ruptura con comunidades, parientes y redes territoriales que formaban sus condiciones de existencia. Y romper con esas relaciones, sea por la fuerza externa o por auto-imposición, como obligación o aprendizaje de la lógica dominante, requiere negar aspectos de la propia identidad y cultura ancestral. (Thomson, 2010: 16-17)

Rivera afirma que ya no se puede hablar de un solo proceso de mestizaje y se pregunta hasta qué punto es posible hablar de la posibilidad de descolonizar el mestizaje. "El mestizaje entraña violencia simbólica y epistémica, que puede desarrollarse como el dolor de la negación, y luego lo que Denise Arnold llama 'la nostalgia del ancestro'" (Soruco, 2012:18). Entonces, para ella, reivindicar el origen aymara mediante formas festivas, las relaciones con el origen no solamente para demostrar con que se ha mejorado, sino alimentar ciclos rituales podrían considerarse como formas de descolonizar el mestizaje.

3.4. Ser o no ser joven

La categoría de juventud está en discusión en las ciencias sociales. Para algunos se trata de una categoría etarea o biológica vinculada a la edad cronológica objetiva de las personas y, por tanto, un estado pasajero que no se puede constituir en un objeto de estudio en sí mismo. En cambio, para otros autores se trata de una categoría social construida e incluso una categoría política (López, 2006: 7). Para Bourdieu la juventud no es más que una palabra, por tanto, no existe como grupo social ni como actor, es una

categoría de clasificación por rango de edad, entendida como dato biológica y socialmente manipulado y manipulable. Para él, hablar de jóvenes como categoría ya es una manipulación (Bourdieu, 2001).

> La frontera entre juventud y vejez es objeto de luchas en todas las sociedades. Las clasificaciones por edad (pero también por sexo o, por supuesto, por clase.) vienen a ser siempre imposiciones de límites y producciones de un orden al que todos deben atenerse y en el que cada uno ha de mantenerse en su lugar (*Ibídem)*, es decir luchas, en el interior de cada campo, entre detentadores y sucesores en torno al tiempo de la sucesión (Criado, 1998).

Las luchas entre las generaciones de un campo social ("jóvenes" y "viejos") son, entonces, luchas de poder. Los viejos intentan mantener a los otros en estado de juventud, es decir, de irresponsabilidad y de falta de poder. El tiempo de la juventud debe remitirse a las lógicas y luchas sociales por la reproducción en la estructura social. Son luchas entre grupos, dotados de diferentes estructuras de capital (económico, escolar, social), por el control del acceso a las distintas posiciones (Bourdieu, 2000). En conclusión, considerando que lo único que tienen los jóvenes en común es que son parte de un rango de edad, trabajar con esta categoría es poner de lado el rol de otras categorías sociales de clasificación más determinantes; considerarla supondría, al mismo tiempo, ignorar la reproducción social de las diferencias.

No obstante, varios investigadores latinoamericanos han optado por trabajar con la categoría social "joven", no solamente por su presencia demográfica en estos países, sino por las intervenciones de los jóvenes en tanto que actor social. El ámbito de las identidades de los jóvenes ha comenzado a ser explorado desde diferentes disciplinas. Komadina afirma que

> en la década de los noventa y principios del año dos mil existió una tendencia a estudiar a los jóvenes a partir de la des-institucionalización, la individualización, la formación de nuevos sentidos de pertenencia, la 'salida' de la política y la globalización, que eran las tramas sociológicas que acompañaban los cambios en la subjetividad generacional. La convergencia de esas dinámicas situaba el problema de la identidad, personal y colectiva en el centro de la (nueva) cuestión social (Komadina, 2003: 115, citado por Saavedra *et al., 2*005:33).

Según varios autores latinoamericanos, en el contexto de las ciudades modernas las identidades de los jóvenes se han transformado.

> Los y las jóvenes se han visto frente a una diversidad de riqueza simbólica, que les ha obligado en los hechos, a decir de Reguillo, a distintas adscripciones identitarias juveniles, lo que muestra 'como una constante la gran capacidad de adaptación de los jóvenes ante situaciones novedosas y la experimentación innovadora y esencialmente desacralizadora como actitudes y competencias a través de las cuales se posicionan en el mundo' (Quintanilla, 2009:91, citando a Reguillo, 2000: 62).

> En ese sentido, se desvanecen las identidades concebidas como expresión de 'un ser colectivo, una idiosincrasia y una comunidad imaginada, de una vez para siempre, a partir de la tierra y la sangre […], para pasar a ser 'un territorio de memorias diferentes y un encuentro de voces desiguales (García Canclini 1995:15). Los intentos de asignar '**una'** identidad podrían verse como intentos de confinamiento con técnicas panópticas (Castro, en Quintanilla, 2009:113).

Jesús Martín-Barbero y Rossana Reguillo utilizan figuras para referirse a las identidades juveniles. Martín-Barbero propone la metáfora del palimpsesto (manuscrito antiguo que conserva huellas de una anterior escritura borrada con el fin de poder reutilizar el papel) para describir cómo los jóvenes muestran una capacidad de apertura a muy diversas formas, se adaptan a diversos contextos (*Idem*). Por su parte, Reguillo prefiere hablar de la metáfora del hipertexto que

> supone una combinación infinita de los constantes links, que reintroducen permanentemente un cambio de sentido tanto en su acepción de dirección como de significación […]. Al saltar de un site a otro puede perderse de vista el punto de partida o el 'sentido original', lo que para estos navegantes, los jóvenes, es irrelevante, en la medida en que cada 'salto' los coloca con renovado entusiasmo en un nuevo lugar' (*Ibid*:114, citando a Reguillo 2000: 70).

Rossana Reguillo define el ser joven como un constructo social

> Ser joven no es un descriptor universal ni homogéneo, tampoco un dato dado que se agota en la acumulación *biológica* de años. 'Ser joven' es fundamentalmente una clasificación social, y como toda clasificación social supone el establecimiento de un sistema (complejo) de diferencias. (Reguillo, 2008: 12)

Para Mario Margulis y Marcelo Urresti, la condición de juventud es una manera particular de estar en la vida "potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas, estéticas y lenguajes. La juventud es algo que debe rastrearse más allá de la apariencia de cuerpo, más allá del aspecto físico juvenil" (Vargas *et al.* 2009:38, citando a Margulis y Urresti, 1998[215]). Juventud es una categoría con límites imprecisos, por lo que es necesario acompañar la referencia a la juventud con una multiplicidad de situaciones sociales en la que esta etapa de la vida se desenvuelve. Es necesario presentar los marcos sociales que condicionan históricamente las distintas maneras de ser joven.

> La juventud no es sólo un signo ni se reduce a los atributos "juveniles" de una clase. Presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables. Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género […] los recursos que brinda la moratoria social no están distribuidos de manera simétrica entre los diversos sectores sociales. Esto significa que la ecuación entre moratoria y necesidad hace probablemente más corto el periodo *juvenil* en

[215] Margulis, Mario y Marcelo Urresti. 1998. La construcción social de la condición de juventud. En Humberto Cubides; María Cristina Laverde y Carlos Balderrama (Ed.). *Viviendo a Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre. Págs. 3-21.

> sectores populares y más largo en las clases medias y altas. Lo mismo sucede con la condición de género, hay más probabilidades de ser *juvenil* siendo hombre que siendo mujer, ya que los hijos implican urgencias distintas en la inversión del crédito social disponible. Esto se superpone con la condición instaurada por la fecha de nacimiento y el mundo en el que los sujetos se socializan, que vinculan la cronología con la historia. De esta manera, ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones. (*Ibid.*: 23)

Para Margulis y Urresti, el tiempo de moratoria para la juventud se prolonga con el desarrollo industrial actual porque las cuotas mínimas de calificación que exige la sociedad son más altas. El desempleo y la calificación expanden el periodo de transición de la juventud.

Juventud no es solamente una etapa o condición social sino también un producto. Es entonces un valor simbólico asociado con rasgos estéticos apreciados.

> Lo que permite comercializar sus atributos (o signos exteriores) multiplicando la variedad de mercancías – bienes y servicios – que impactan directa o indirectamente sobre los discursos sociales que la aluden y la identifican. (Margulis y Urresti, 1996:13)

A partir del siglo XIX y XX las sociedades pueden crear un

> tiempo legítimo para dedicarse al estudio y la capacitación, postergando el matrimonio, permitiendoles [sic] así gozar de un cierto período durante cual la sociedad brinda una especial tolerancia. La juventud termina […] cuando estos [sic] asumen responsabilidades centradas, sobretodo, en formar el propio hogar, tener hijos, vivir del propio trabajo (*Ibid.*:14)

Así propone superar la categoría basada en la edad, señalando además que "la condición histórico-cultural de juventud no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven" (*Idem*).

Si nos atenemos estrictamente a esta definición podríamos afirmar que una parte de la población con la que trabajamos está dejando de ser joven, ya que muchos de los estudiantes ya han trabajado o trabajan temporalmente, tienen hijos o son responsables de sus hermanos menores. Son personas que tienen responsabilidades y preocupaciones respecto a la manutención material de ellos mismos y los miembros de su familia. Sin embargo, gozan de cierta tolerancia de parte de ellos mismos y de su familia quienes toleran las limitaciones materiales que implica su condición de estudiantes.

Margulis y Urresti añaden que la moratoria social está vinculada a la moratoria vital que consiste en una especie de capital temporal con base fáctica (energía del cuerpo, lejanía de la muerte) generalizada para todas las clases. La juventud no es entonces un mero signo (como parece afirmarlo Bourdieu cuando publica "La juventud no es más que una

palabra". En esta línea, resultado de su análisis de la juventud representada en la escena de la cultura actual, Sarlo[216] afirma que la juventud no aparece "como una edad sino como una estética de la vida cotidiana" (*Ibid.*: 14). Frente a afirmaciones como ésta nuestros autores afirman que la juventud es signo, pero no es sólo signo. Para Margulis y Urresti, la juventud es una condición constituida por la cultura sobre una base material vinculada con la edad. En ese sentido, proponen el concepto de "facticidad" entendido como

> un modo particular de estar en el mundo de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones. La condición etaria no alude sólo a fenómenos de orden biológico vinculados con la edad: salud, energía, etc. También está referida a fenómenos culturales articulados con la edad. De edad como categoría estadística o vinculada con la biología, pasamos a la edad procesada por la historia y la cultura (*Ibid.*:15).

Ser joven depende no solamente de la edad como característica biológica y condición del cuerpo, sino también de la manera diferenciada de acceder a la moratoria y finalmente, del hecho generacional. Es decir, "la circunstancia cultural que emana de ser socializado por códigos diferentes" (*Ibid.*:16) que las generaciones más antiguas. La memoria de lo vivido diferencia a las generaciones así como su percepción de la vejez y la enfermedad. Ser joven significa tener padres y abuelos, tener familiares que enfrentarán la muerte antes que ellos (*Idem*).

Por medio de la moratoria vital se puede distinguir a los jóvenes de los no jóvenes, y a los juveniles de los no juveniles, por la moratoria social. La separación de estos dos elementos conduce a limitaciones entre los estudios estadísticos que consideran a los jóvenes como uniformados por su fecha de nacimiento; pero también en los estudios culturalistas

> que a partir de las diferencias entre las clases trasladan […] las conclusiones que sacan sobe los sectores dominantes hacia el resto de la sociedad, ya que tratando de describir cómo circulan los modelos impuestos hegemónicamente, oscurecen de entrada la posibilidad de adjuntar rasgos positivos a todo lo que *a priori* aparece como dominado, dejando de lado las diferentes maneras de ser joven en los distintos sectores sociales lo que a veces les lleva a negar la posibilidad de juventud en los sectores populares, y a tener que incluir como jóvenes a aquellos que, desde el punto de vista de la cronología, de la moratoria vital de la memoria y de la historia ya no lo son. (*Ibid.*:19)

Margulis y Urresti reconocen que no se pueden evitar los peligros del etnocentrismo de clase y del fetichismo de la fecha de nacimiento sin considerar las rupturas objetivantes que son la cronológica y la sociocultural. Finalmente, la condición de juventud se ofrece de manera distinta por género.

---

[216] Sarlo, Beatriz. 1994. *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y video cultura en la Argentina.* Buenos Aires: Ariel.

> La mujer tiene un reloj biológico más insistente, que recuerda con tenacidad los límites de la juventud instalados en su cuerpo.. Hay un tiempo inexorable inculcado con la seducción y la belleza, la maternidad y el sexo, los hijos y la energía, el deseo, vocación y paciencia necesarios para tenerlos, criarlos y cuidarlos. El amor y el sexo han sido históricamente articulados institucionalizados por las culturas, teniendo presente el horizonte temporal que los ritmos del cuerpo imponen y recuerdan. […] a las mujeres se les reduce esa probabilidad a medida que crecen, incrementándose la reducción cuando se trata de sectores populares, en los que el modo de realización de las mujeres pasa casi exclusivamente por su condición de madres potenciales, ya que no suele haber en estos sectores otros horizontes de realización (*Ibid.*: 22)

Actualmente, las mujeres de sectores medios y altos tienen otras perspectivas de logro: carreras profesionales, artísticas, intelectuales y otras.

El estudio de los procesos de identificación y categorización social de sujetos jóvenes, se enmarca en la coyuntura de la diversidad cultural y de los procesos de colonialismo y colonialidad que se dan en su interior. Por eso presentamos una corta conceptualización de estos temas a continuación.

3.5. Colonialismo interno y colonialidad

La definición de colonialismo[217] interno está ligada a fenómenos de conquista, en que las poblaciones nativas no son exterminadas sino forman parte del Estado colonizador y luego del estado que adquiere la independencia formal. Las minorías o naciones colonizados son iguales a las del colonialismo internacional

> Habitan en un territorio sin gobierno propio; se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y de las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo; sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de "asimilados"; en general, los colonizados en el interior de un Estado-Nación pertenecen a una "raza" distinta a la que domina en el gobierno nacional y que es considerada "inferior", o a lo sumo convertida en un símbolo "liberador" que forma parte de la demagogia estatal. La mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la "nacional". Si como afirmara Marx "un país se enriquece a expensas de otro país" al igual que "una clase se

[217] Las primeras referencias al colonialismo interno se encuentran en Lenin en 1914, en un contexto en el que el Estado zarista oprimía a nacionalidades y etnias. El marxismo oficial ruso descuidó el concepto de colonialismo interno reconociendo solamente la lucha de las naciones contra el imperialismo y de las clases al interior de cada estado-nación. Rusia llegó a ser la prisión de varias otras nacionalidades. Más tarde Fanon planteó el problema de los estados liberadores que sustituyen a los explotadores extranjeros por nativos, pero planteó el problema en términos de clase y no de etnias explotadas. C. Wright Mils (1963:154) fue el primero en utilizar la expresión (González, 2003: 413-416).

> enriquece a expensas de otra clase", en muchos Estados-Nación que provienen de la conquista de territorios, llámense Imperios o Repúblicas, a esas dos formas de enriquecimiento se añaden las del colonialismo interno.
>
> En la época moderna el colonialismo interno tiene antecedentes en la opresión y explotación de unos pueblos por otros, desde que a la articulación de distintos feudos y dominios, característica de la formación de los reinos, se sumaron en el siglo XVII, la Revolución Inglesa y el poder de las burguesías (Gonzáles, 2003: 410-411).

En 1965, González postuló que el colonialismo no se da solamente a escala internacional sino que también

> se da en el interior de una misma nación, en la medida en que hay en ella una heterogeneidad étnica, en que se ligan determinadas etnias con los grupos y clases dominantes, y otras con los dominados. (*Ibid.*:415)

La diversidad cultural es la que sirve de base para esta situación de dominación y explotación interna. Tanto el colonialismo como la colonialidad hacen referencia a procesos de dominación. La principal diferencia entre ambos es el actor de la dominación. En el caso del colonialismo se trata de la acción imperialista de países europeos que iniciaron un fuerte proceso de expansión territorial sobre América, Asia y África. El resultado de la dominación instalada en estos territorios es la colonialidad, que consiste en las condiciones de poder, ser y saber necesarias para sostener la sujeción de los colonizados (aunque ya estén libres del colonialismo objetivo o abierto). Quijano estableció la diferencia entre colonialismo y colonialidad concebida

> como un fenómeno que se presenta en cuatro campos interrelacionados: control de la economía (traajo, recursos, producto); control de la autoridad (instituciones, violencia); control del género y de la sexualidad (sexo, recursos, productos) y control de la intersubjetividad (conocimiento, comunicación). (Yehia, 2007:97, citando a Quijano, 2005:573)

Siguiendo a Aníbal Quijano, Marisol de la Cadena sitúa igualmente el origen de la colonialidad del poder, en el siglo XVI durante la Colonia y afirma su continuidad hasta nuestros días. La colonialidad

> tiene sus orígenes en los regímenes coloniales ibéricos de las Américas pero perdura hasta nuestros días, articulando regímenes nacionales e incluso democracias. Legitimada por creencias en la (auto) declarada superioridad, la colonialidad consiste en el derecho y el poder (auto) asignado por un grupo social consistente en el derecho y el poder (auto) asignado por un grupo social privilegiado de imponer su imagen sobre aquellos que considera inferiores. En América Latina la colonialidad del poder fue posibilitada por las creencias ibéricas en la superioridad absoluta de la cristiandad frente a las formas indígenas de ser. (De la Cadena, 2006: 79)

Durante la colonia, la corona española autorizó a los ibéricos a poseer territorios americanos y la fe cristiana les asignó la obligación de convertir a las personas a su propia imagen y semejanza. Más tarde irrumpió la razón científica que desafió a la fe cristiana

como última forma de conocimiento y reafirmó la colonialidad de las instituciones europeas.

> Revestidas con la ciencia y la política moderna, las instituciones y las formas de vida europeas continuaron descalificando otras formas de conocimiento y sus maneras de ser. La colonialidad, inscrita en nociones científicas de evolución, posibilitó, por ejemplo campañas liberales a favor de la reproducción efectiva de la semejanza europea. (*Ibid.*: 80)

Mignolo afirma que a partir del Renaciomiento la universidad europea se inscribe en la narrativa de la civilización occidental. Mignolo afirma que la relación de dependencia epistémica se acompaña de la dependencia económica (Yehia, 2007, citando a Mignolo, 2003[218]). Una de las contribuciones centrales de la corriente de análisis Modernidad Colonialidad y Decolonialidad (MCD) es el desenmascaramiento del proceso mediante el cual la colonialidad funciona para desacreditar y descalificar conocimientos que no corresponden a la lógica modernista. (*Ibid.*:104)

[218] Mignolo, Walter. 2003. “Globalization and the Geo-Politics of Knowledge: The role of the Humanities in the Corporate University”. Nepantla: Views from the South. 4 (1).

Capítulo 4. La investigación

Una vez establecidos los horizontes teóricos que orientaron nuestra búsqueda de información y que nos brindaron elementos para analizar los datos recogidos, en este capítulo presentamos el diseño metodológico que orientó nuestra investigación.

1.1. Pregunta y objetivos de investigación

La pregunta de investigación que orientó la investigación es

- ¿Qué valor tiene la etnicidad en la negociación de las identidades por parte de estudiantes de pregrado de la universidad de Cochabamba?

El objetivo general es:

- Explicar el valor que tiene la etnicidad en los procesos de categorización social y de identificación y por parte de estudiantes de pregrado de la universidad de Cochabamba[219], en el contexto de descolonización del Estado plurinacional de Bolivia.

Para su logro se proponen los siguientes objetivos específicos:

- (OE1) Describir las estrategias de negociación de identidades étnicas por parte de los estudiantes de pregrado.

Este objetivo es el más amplio en su alcance y sirve de base para la realización de los demás objetivos específicos. El objetivo articula los dos ejes más importantes de nuestra investigación: "las estrategias de negociación de identidades étnicas" y "los estudiantes".

Las "***estrategias de negociación de identidades étnicas***". Partiendo de la pregunta de Brubaker y Cooper (2000) sobre si

[219] Hemos optado por denominar a la universidad de nuestro estudio como "la universidad pública" especificando en algunos casos "de la ciudad de Cochabamba". Hemos tomado esta opción por dos razones, primero porque no se trata de un estudio sobre la universidad como tal y segundo, porque queremos poder presentar académica y no políticamente, la diversidad de criterios y experiencias que se viven en ese contexto social, a propósito de la negociación de las identidades étnicas.

> ¿No será que la creencia misma en la identidad, entendida analíticamente como un sujeto, limita radicalmente nuestra comprensión de lo que las personas hacen cuando actúan en sus diversas escalas de práctica e identificación? (Díaz de Rada, 2008:227).

Utilizar la categoría de "estrategias de negociación de identidades étnicas" responde a la voluntad de evitar un concepto reificante o estructurado de la identidad y abordarla más bien desde una concepción que asume la identidad como algo flexible y en proceso de construcción social en determinada coyuntura política. El concepto de "identidad" encierra en sí mismo una paradoja. La palabra "identidad" connota por un lado algo estático que no cambia con el tiempo y por otro lado se propone reconocerla justamente como algo que es dinámico. Se ha comenzado a avanzar en la apropiación del concepto de la afirmación de las identidades como identificaciones o "pertenencias", en este caso, étnicas.

Las preguntas en la teorización de la etnicidad son de una naturaleza totalmente diferente a las respectivas a la definición de etnia, raza o diferencias culturales; son sobre las entidades sociales específicas, pero sobre el funcionamiento de un esquema general que opera por el posicionamiento de fronteras entre Nosotros y Ellos. (Poutignat et Streiff-Fenart, 2008: xii)

> La etnicidad como categoría analítica no pretente justamente decretar de manera estipulativa si una reslidad es de naturaleza étnica, sino documentar los procesos generales de identificación y de alterización, por el estudio de los símbolos bajo los cuales se ancla la frontera Nosotros – Ellos, y de las dinámicas entre imposición y autocomprensión (cambios individuales de identidad, estrategias colectivas de recalificación, luchas de significación…) que buscan perpetuarla o modificarla[220]. (*Ibid.*: xvi)

Por otro lado, proponerse estudiar la "negociación" supone que los estudiantes tienen una actitud proactiva de negociación de sus identidades étnicas, cuando en realidad puede ser que esa no sea una preocupación permanente ni tan importante para los estudiantes. Justamente se trata de indagar en qué medida ese aspecto de la identidad es importante para ellos. El trabajo de campo y la revisión de literatura mostrarán la pertinencia de esta nueva opción conceptual.

La categoría "***estudiantes de pregrado***". El trabajo de campo realizado muestra que existe una diversidad de estudiantes de diferentes orígenes, niveles socioeconómicos, etc.

---

[220] Traducción libre, en el original : « *L´étnicité, en tant que catégorie analytique, ne cherche justement pas à décréter de facon stipulative si telle réalité est de natura « ethnique », mais à documenter des processus généraux d'identification et d'altérisation, par l'étude empirique des symboles sur lesquels s'ancre la frontière Nous-Eux, et des dynamiques entre imposition et autocompréhension (changements individuels d'identité , stratégies collectives de requalification, luttes de signification…) qui visent à la perpétuer ou à la modifier.* » (Poutignat et Streiff-Fenart, 2008: xvi)

No nos hemos propuesto estudiar a estudiantes aymaras, quechuas o con otros apelativos porque incluso quienes se conocen con esos etnónimos o bien tienen experiencias de migración previa, por ejemplo, al oriente del país, donde "su origen" quechua o aymara ya ha sido interpelado y alterado. Díaz de Rada advierte que el uso de etnónimos que tienden a reflejar una búsqueda de la alteridad radical y el exotismo, no siempre es visible en la práctica. Al respecto,

> Levine señala la relación de estas cláusulas con la principal trampa de la clasificación que es la reificación de los sujetos sociales, que implica "un acento doble: una magnificación de las diferencias entre los grupos y un énfasis en la homogeneidad dentro de cada grupo" (Díaz de Rada, 2008: 203, citando a Levine[221]).

Durante el desarrollo de la investigación, esta categoría será reemplazada por otras designaciones más relacionales producidas y reconocidas en el contexto de la universidad.

- (OE2) Analizar las **estrategias identitarias** de los estudiantes, en el marco del contexto de descolonización del Estado Plurinacional de Bolivia.

Este objetivo solamente propone poner las estrategias identitarias identificadas en el primer objetivo en la coyuntura del proceso de descolonización y refundación del Estado Plurinacional de Bolivia.

- (OE3) **Aportar teóricamente** a la comprensión de las identidades étnicas en contextos urbanos interculturales del Sud.

1.2. Los estudiantes de pregrado de la universidad de la ciudad de Cochabamba

Hemos escogido realizar la investigación en la ciudad de Cochabamba por su situación geográfica estratégica en el centro de Bolivia y la diversidad cultural que la caracteriza por las olas de migración que ha recibido especialmente a partir de la década de los 80.

Si bien la educación superiror es un eje importante en los procesos de construcción del Estado nacional, de identificación, de estratificación social y de ascenso social en Bolivia, poco se ha investigado sobre estos temas. Hemos escogido la universidad pública, por ser la más antigua y grande, con la oferta educativa más amplia y porque reúne a la mayor cantidad y diversidad de estudiantes en sus infraestructuras urbanas. Además del prestigio de la universidad, un factor que tiene un rol importante para definir la composición social

[221] Levine, H. B. 1999. "Reconstructing Ethnicity". En *The Journal of the Royal Anthropological Institute.* No. 5 (2). Pág. 169.

de la universidad es el costo de los estudios. En esta universidad los estudiantes pagan un costo mínimo por su inscripción. Esto la hace accesible a las mayorías populares de la sociedad. Las universidades privadas tienen un costo que las hace más exclusivas. Por último, las universidades indígenas[222] se dirigen exclusivamente a poblaciones que se reconocen como tales y se encuentran en áreas rurales.

Consideramos que en la actualidad es importante conocer y reflexionar sobre la etnicidad en las ciudades multiculturales.

> El fenómeno de la etnicidad, si bien nos plantea cuestiones en torno a las diferencias culturales, nos plantea –más aún interrogantes sobre las formas de dominación. […] la etnicidad toma mayor importancia en áreas limítrofes, donde se ven amenazados los intereses de un grupo. (Regalsky, 2007:35)

Por eso Bhabha argumenta que

> lo que innova en la teoría, y es crucial en la política, es la necesidad de pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales, y concentrarse en esos momentos o procesos que se producen en [a articulación de las diferencias culturales. Estos espacios "entre-medio" *[in-between)* proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad *[selfhood)*(singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad. (Bhabha, 2002:18)

La etnicidad se da al retrazar los límites en lugares de encuentro. Si bien existen jóvenes que “entran indios y salen blancos”, también los existen aquellos que afirman identidades “indígenas”. Liliana Tamango afirma que no solamente ellos se reconocen como indígenas, sino que las personas de la ciudad también los reconocen como tales y eso podría implicar su marginación.

> Entender qué acontece hoy, a quienes se reconocen como indígenas – a pesar de la subestimación y el prejuicio que sobre ellos ha pesado desde la sociedad nacional y de todas las transformaciones sufridas- puede echar luz respecto de lo que acontece a quienes dejaron de ser y/o reconocerse como indígenas en el camino de la migración, signado por el prejuicio y la subestimación; a quienes en su sola calidad de “migrantes internos” pueblan los alrededores de las grandes ciudades en busca de mejores condiciones de existencia, tratando de no morir en el sólo intento de tener que “dejar de ser”. (Tamango, Liliana, en Bayardo y Lacarrieu, 1998:185)

Hemos elegido trabajar con jóvenes inscritos en carreras de pregrado porque en este nivel de formación los estudiantes pasan clases durante varias horas todos los días, lo que les

---

[222] Nuestro poryecto inicial de investigación proponía realizar un estudio comparativo de los procesoss de identificación étnica en la universidad de la ciudad de Cochabamba y en la universidad indígena quehcua ubicada en la región tropial rural del departamento. Esta segunda parte no se realizó porque el Rector (excolega de trabajo nuestro y doctor de la UCL) se opuso radicalmente a la realización de nuestra investigación, por considerar que la estaríamos evaluando siendo que estaba apenas en proceso de instalación.

permite generar intereacciones cotidianas. No ocurre lo mismo con los programas de post-grado, que reúnen, en horarios dispersos, a pequeños grupos de profesionales generalmente mayores y probablemente trabajadores formales. Al constituirse en una especie de élite intelectual, estos jóvenes no hacen parte de las poblaciones más empoblrecidas, que generalmente llaman la atención de los investigadores sociales, tampoco hacen parte de las élites investigadas por algunos cientistas sociales.

La universidad constituye un campo social delimitado física y simbólicamente, regido por normas oficiales y construidas socialmente y con una población relativamente estable. La universidad condensa, en gran medida, los procesos sociales que se dan en el contexto del departamento de Cochabamba y del país. Asumiendo que las identidades son en principio relacionales, ellas tienen como condición de posibilidad los contextos de interacción estables, de la vida ordinaria práctica. Se trata del "mundo de vida" un mundo conocido y dado por garantizado, con su trasfondo de representaciones sociales compartidas (tradiciones culturales, expecteativas, saberes, etc.) (Giménez, 1999a: 17). Este es un contexto que permite a los sujetos administrar su identidad y sus diferencias, mantener relaciones interpersonales e interpelarse mutuamente. Las fronteras de estos contextos de interacción varían según la escala considerada pero se visibilizan mejor cuando existen procedimientos formales de inclusión e identificación. Es el caso de la universidad, donde la incorporación de los actores se hace mediante la firma de un contrato (para el caso de docentes y administrativos) o mediante la inscripción (para los estudiantes).

Finalmente, una razón práctica nos llevó a elegir esta universidad para la realización de ainvestigación y es el conocimiento indireto que teníamos de ella por haber trabajado eventualmente ahí y haber realizado el post-grado también[223].

1.3. Aspectos metodológicos en el campo de las identidades étnicas

Hemos llevado a cabo una investigación de tipo etnográfico y cualitativo en el proceso del cual hemos realizado la teorización anclada, adaptando las recomendaciones metodológicas de Lejeune (2014). Nacido de una observación y lecturas previas, nuestro diseño de investigación inicial se proponía investigar sobre "las negociaciones de las

[223] Nuestro trabajo fue el de docente del área de investigación, durante 10 años, en un programa de estudios complementarios para docentes de escuelas rurales. También dimos clases en algunas materias de pre y postgrado y organizamos cursos de Diplomatura y condujimos proyectos de investigación y formación de estudiantes en situación de graduación. No hemos realizado nuestros estudios de primer ciclo en esta universidad, sino los de postgrado en centros creados al interior de la universidad por la cooperación internacional.

identidades de los estudiantes quechuas". Las limitaciones de este primer planteamiento nos permitieron comprender aspectos metodológicos y epistemológicos.

El trabajo de campo y la revisión de bibliografía nos hicieron comprender pronto que las identidades son relacionales y por tanto era necesario ver a los estudiantes también en relación. Es decir, la existencia de un grupo no es un reflejo de la diferenciación cultural. Los grupos étnicos implican relaciones étnicas y las relaciones étnicas involucran, por lo menos, dos partes colectivas, no son unilaterales: la identidad es un asunto de "los de adentro" ("*ins*") y los de afuera ("*outs*"). No se puede, entonces, estudiar una minoría, si no se estudia a la mayoría también (Jenkins, 1997:11).

Por otro lado, el trabajo de campo nos mostró que en el campo social existen infinitos factores de diferenciación y que en el contexto elegido, en la coyuntura temporal de entonces, las diferenciaciones étnicas eran significativas.

> El campo de estudio de la etnicidad hace referencia a una situación de interacción entre dos o más grupos sociales con algún grado de asimetría, y remite simultáneamente a diferencias de orden cultural, de orden socioeconómico y de poder dentro de un 'contenedor' político común –normalmente los Estados-nación, donde 'la cultura' es el lenguaje mediante el cual se codifican, justifican y simbolizan estas diferencias. La etnicidad puede ser tanto un fenómeno que incide en la conformación de la sociedad; una forma en que la sociedad se interpreta a sí misma en términos cultura-raciales; como una estrategia metodológica y de análisis de la realidad social (Camus, 2002a: 23).

Hicimos el trabajo de campo concientes de que era necesario ver y escuchar la vida social como un vasto entramado de formas de diferencia.

> La etnicidad […] sólo es un proceso *parcial,* probablemente diminuto, que camina a trompicones reuniendo los pedazos de realidad que, en la vida práctica le dan *cuerpo expresivo* (Weber 1984:229) […] No comprenderás la estructuración de un espacio étnico si sólo vas a buscar etnicidad; o si crees que la etnicidad es, de antemano, la forma fundamental de la diferencia[…] deberíamos aproximarnos al estudio de tales relaciones sin prejuicio alguno en cuanto a la existencia de grupos étnicos en un área, o, al menos, sin ideas preconcebidas acerca del carácter y el alcance de tales relaciones. (Díaz de Rada, 2008: 229)

No obstante, se puede dar por supuesta la importancia de la etnicidad. Jiménez afirma que son los investigadores quienes al diseñar los objetivos de su investigación crean un escenario étnico, que se refiere a los sujetos de una manera en la que ellos mismos no se perciben. Ella denomina la "profecía étnica autocumplida" al hecho de que

> cada vez que [las personas estudiadas] nos vean se esforzarán por mostrarse todo lo étnicos que puedan y sepan para ayudarnos en nuestra investigación. De ahí a llegar a la conclusión de que el campo está estructurando étnicamente y reconfirmar nuestras sospechas previas. (Jiménez, 2011:3)

Para evitar caer en esta profesía, al informar a nuestros entrevistados sobre la investigación les dijimos que era parte de nuestra formación académica y que el tema era estudiar las relaciones - todas las relaciones- entre los estudiantes. Nuestro enfoque fue el de asumir que no existen grupos étnicos; para que, si existen, ellos se presenten empleando las categorías que son relevantes para ellos.

Asumimos entonces una aproximación socioconstruccionista a la diferenciación cultural politizada y para aprehenderla desplegamos una apreciación de las identificaciones étnicas como situacionalmente negociables. El diseño metodológico previsto nos permitía darle la importancia necesaria a los puntos de vista de los actores. Justamente en esa línea apuntaba la literatura académica que seleccionamos para orientar nuestro trabajo.

Otra precisión importante fue el reconocer que nuestro objeto de estudio son las relaciones sociales, no las personas, la etnicidad es justamente eso, una relación. Pero

> la etnicidad no hace nada: no atrae, no une, no separa, no piensa ni considera, no crea ni destruye nada. Y los sujetos étnicos tampoco. Son las personas, los agentes sociales, los que hacen cosas; entre ellas, caracterizarse étnicamente unos a otros. Y esos son procesos que nos interesa describir y analizar desde la Antropología de la Educación. (*Ibid.*:7)

Pasando a otro ámbito, tanto la bibliografía como el primer trabajo de campo evocan la importancia del tema de la escala en la que se realiza la observación. Restrepo señala que "las identidades se activan dependiendo de la escala en la que se despliegan. Por ejemplo, una identidad local puede erigirse respecto a otra, pero ambas se subsumen en una identidad regional frente a otra" (Restrepo, 2007: 26). Por su parte, Díaz de Rada observa que mientras más distante sea la mirada más nítidas aparecen las fronteras étnicas (como en los mapas y en la historia).

> Las fronteras se difuminan cuando te acercas a las prácticas concretas, al entorno próximo de las relaciones locales, a la memoria biográfica. De lejos, la etnicidad aparenta ser un nítido juego de signos estables y categorías clasificatorias; de cerca, la etnicidad se nos presenta como un proceso simbólico complejo, abierto de sujetos. (*Ibid.:* 230)

Una vez descrito el enfoque teórico-metodológico de nuestro trabajo, pasaremos a detallar las herramientas y procedimientos de recojo y análisis de datos.

1.4. Estrategias y técnicas de recojo y procesamiento de datos

Con el fin de explicar el valor que tiene la pertenencia étnica en los procesos de identificación de estudiantes de la universidad de Cochabamba, hemos realizado 4 estadías en campo de diferente duración entre 2010 y 2013, totalizando 12 meses. Durante ese tiempo, aplicamos las siguientes técnicas de recojo de información:

- La observación etnográfica de las actividades en las que se involucran los universitarios: clases, sesiones de exámenes orales, fiestas, ferias, elecciones, actos conmemorativos, bailes, elecciones, conciertos, seminarios, marchas, reuniones a propósito de los procesos de selección de becarios, organización de actos de graduación, estudio en la biblioteca, elaboración de trabajos de grupos y reuniones informales en los espacios públicos del campus, y otros. Los instrumentos de registro de esta técnica fueron la fotografía, el diario de campo, la grabación de audio y eventualmente de video.
- 3 historias de vida de profesionales que se reconocen como indígenas *quechua, aymara y guaraní.*
- 3 historias de vida de nuevos profesionales que trabajan en la universidad en puestos administrativos.
- 3 historias de vida de docentes universitarios, nacidos en comunidades rurales, recientemente egresados.
- 2 historias de vida de docentes que se reconocen indígenas, con varios años de experiencia.
- 30 autobiografías escritas por estudiantes de Psicología y Ciencias de la Educación.
- 2 grupos focales con miembros de dos organización de estudiantes.
- 1 grupo focal con estudiantes, administrativos y docentes, miembros de la Comisión de Rediseño Curricular de la carrera de Ciencias de la Educación.
- 40 entrevistas individuales con estudiantes de diferentes niveles y facultades de la universidad. El muestreo de las entrevistas en un primer momento se hizo bajo el criterio de encontrar a la mayor variedad de estudiantes según los criterios identificados en la observación etnográfica y las primeras entrevistas, en un segundo momento la estrategia fue la de la bola de nieve para llegar a determinadas personas, siempre según los criterios de diferenciación emergentes de las entrevistas. Los instrumentos de registro en todas las entrevistas fueron en diario de campo y la grabadora de audio. Las entrevistas fueron llevadas a cabo como diálogos informales (se fue improvisando la formulación de preguntas en el lenguaje adecuado, bajo una guía temática previamente elaborada), en ningún caso se mostró al entrevistado una hoja de preguntas preelaboradas.
- Sondeo sobre autoidentificación identitaria. Este sondeo se hizo con 60 personas en los pasillos de los campus principal y de Medicina y Odontología, dos días después del Censo nacional de población y vivienda, con un único eje temático: cómo respondieron los estudiantes a la pregunta sobre si se autoidentificaban con algún pueblo indígena originario campesino de Bolivia, en el censo.

- 10 entrevistas con líderes y exlíderes de organizaciones estudiantiles (centros de estudiantes, federación universitaria, consejeros estudiantiles).
- 8 entrevistas individuales con docentes.
- 3 entrevistas individuales con directores de Carrera.
- 3 entrevistas con autoridades universitarias: Rector, Vice-rector, Directora de Planificación Académica.
- 1 entrevista al Viceministro de Educación Superior.
- Revisión hemerográfica de todo lo que el periódico local con mayor circulación publica sobre la universidad y sus actores.
- Revisión de perfiles públicos de estudiantes, accesibles al público;
- La revisión de afiches, letreros, volantes y revistas publicadas por los estudiantes;
- 30 grupos focales con 157 estudiantes. La estrategia para poder desarrollarlos fue la organización de un taller de investigación cualitativa con participación de estudiantes miembros de 5 grupos de investigación en proceso de conformación en carreras de ciencias sociales, en coordinación con el centro de investigación de la facultad de humanidades. Después de un proceso de formación en el cual revisamos con su participación los instrumentos, los 13 participantes colaboraron en la convocatoria, realización y eventualmente la transcripción de los grupos focales en niveles inferiores, medios y finales de 23 carreras de las principales facultades de la universidad. Esto permitió que los estudiantes hablen “entre ellos”.
- Y finalmente, 157 formularios descriptivos personales y familiares llenados por los participantes de los grupos focales. La ficha descriptiva contenía, entre otras, preguntas descriptivas sobre cada miembro de la familia (314 padres y 396 hermanos) (trayectoria migratoria, idiomas que conoce, nivel de escolaridad alcanzado, edad) y consumos culturales del estudiante. Fueron validadas un total de 142 fichas: por 112 estudiantes inscritos y 30 candidatos a la universidad, de los cuales 18 eran postulantes a las becas del programa de admisión especial y 12 participaban en cursos de propedéutico en diferentes carreras. La ficha fue llenada por estudiantes de las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Agronomía, Tecnología, Economía, y mínimamente por estudiantes de las facultades de Ciencias Políticas y Jurídicas y Odontología, según el siguiente detalle.

Facultad	Carrera	Ctd.
F. Humanidades y Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación	44
	Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	1
	Comunicación Social	25
	Subtotal	***70***
F. C y Tecnología	Ing. Química	6
	Ing. Civil	2
	Ing. Electrónica	3
	Ing. de Alimentos	1
	Ing. de Sistemas	1
	Ing. Industrial	5
	Ing. Mecánica	1
	Subtotal	***19***
F. Ciencias Agronómicas	Ing. Agronómica	23
	Ing. Agroindustrial	6
	Ing. Forestal	3
	Fitotecnia	1
	Veterinaria	11
	Subtotal	***44***
F. Ciencias Económicas	Economía	3
	Administración de Empresas	2
	Contaduría Pública	2
	Subtotal	***7***
F. Ciencias Políticas y Jurídicas	Derecho	1
	Subtotal	***1***
F. Odontología	Odontología	1
	Subtotal	***1***
	Total	**142**

Los estudiantes que participaron en los grupos focales reflejan, en términos cualitativos, la población que compone el estudiantado de la universidad. Sin embargo, no se trata de una muestra calculada con fines de generalización cuantitativa. En cuanto al nivel de estudios de los entrevistados, se ha organizado la población en aquellos que postulan a la universidad (30), los que cursan los 3 primeros semestres de su carrera (70), quienes cursan de 4to. a 7mo. semestre (27) y finalmente, quienes concluyen sus estudios (15).

La investigación se llevó a cabo, no de manera lineal y secuencial de actividades, sino en un proceso de ida y vuelta entre el trabajo de campo (búsqueda de nuevas pistas de información, observación de nuevos aspectos y tipos de evento) y el de gabinete (lectura de bibliografía, transcripción de entrevistas y fichas descriptivas, categorización descriptiva, axial y teórica, formulación de hipótesis interpretativas expresadas en informes parciales presentados al comité de seguimiento así como en coloquios y artículos para enriquecerlo con los aportes de otros).

Los capítulos teóricos han sido construido en dos tiempos, el primero previo a la realización de trabajo de campo, que permitió evidenciar las preconcepciones tanto empíricas como teóricas con las que comprendíamos y nos acercábamos a la problemática. Este primer tiempo nos permitió diseñar el proyecto de investigación,

establecer las herramientas teóricas que se tradujeron en algunas de las herramientas metodológicas flexibles que permitieron conducir el primer trabajo de campo. Nuestra opción fue la de asumir una perspectiva teórica que propusiera una perspectiva abierta para abordar las identidades y que invitara a que sea el trabajo de campo el que estableciera los límites y los contenidos de nuestra comprensión, así como la creación de nuevos instrumentos de recojo de datos. El segundo momento, más extenso y alternado con los trabajos de campo, permitió ampliar la búsqueda y hacerla también más profunda, de manera que asumida de una manera crítica nos permita analizar la información empírica recogida y producir teoría. Nos referimos a la teoría no

> como voluntad de verdad, sino a la teoría como conjunto de saberes contestados, localizados, coyunturales, que deben ser discutidos de manera dialógica, e igualmente como práctica que reflexiona aún sobre su intervención en un mundo donde ella podría cambiar las cosas, donde ella tendría algún efecto[224]. (Hall, 2007:32)

Es necesario señalar que muchos de nuestros entrevistados tenían sus propias concepciones elaboradas sobre los temas que abordamos con ellos. No se trataba de informantes ingenuos, sino de personas que analizaron sus percepciones junto con nosotros. En ese sentido, ellos aportaron a la producción de conocimiento teórico.

1.5. Consideraciones éticas y epistemológicas

Algunos de los testimonios recogidos durante el trabajo de campo nos plantearon un desafío ético doble, por un lado, nos pareció frívolo solamente hablar sobre temas como la pobreza, la horfandad, la discriminación como práctica cotidiana sin poder cambiar estos hechos, ni reconfortar realmente a los jóvenes y adultos, con quienes conversamos en varias ocasiones entre lágrimas. Por otro lado, el hecho de escribir sobre episodios de discriminación cuando legalmente ha pasado a ser catalogada como delito también es conflictivo. Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los informantes, sin embargo, “al calor” del diálogo varios mencionaron hechos y opiniones (nombres y apellidos, actividades ilícitas) que pueden ser comprometedores para ellos mismos. Por estas dos razones, hemos preferido anonimizar a todos los entrevistados que nos proporcionaron sus nombres y apellidos, esto en desmedro de quienes hubieran querido ser identificados al lado de sus testimonios.

---

[224] Traducción libre, en el original: « Non pas à la théorie comme volonté de vérité, mais à la théorie comme ensemble de savoirs contestés, localisés, conjoncturels, qui doivent être discutés de manière dialogique ; et également comme pratique qui réfléchit encore et toujours sur son intervention dans un monde où elle pourrait changer les choses, où elle aurait quelque effet » (Hall, 2007:32).

Aun en el ámbito ético, hemos tenido el sentimiento de que realizar una investigación sobre las representaciones sociales era insulso, ya que durante el trabajo de campo palpamos temas que requieren investigación urgentemente. No obstante, hemos constatado que estas representaciones tienen efectos prácticos de exclusión social y subjetivos de malestar y frustración. Y es ahí donde radica la importancia de evidenciar los procesos de identificación étnica que se viven en la universidad al igual que en el resto de una sociedad en proceso de cambio. Quizás el argumento que mejor explica la necesidad de estudiar las identidades étnicas en la universidad es el aportado por Bayardo y Lacarrieu, quienes afirman que

> [e]ntender qué acontece hoy, a quienes se reconoce como indígenas – a pesar de la subestimación y el prejuicio que sobre ellos ha pesado desde la sociedad nacional y de todas las transformaciones sufridas - puede echar luz respecto de lo que acontece a quienes dejaron de ser y/o reconocerse como indígenas en el camino de la migración, signado por el prejuicio y la subestimación; a quienes en su sola calidad de 'migrantes internos' pueblan los alrededores de las grandes ciudades en busca de mejores condiciones de existencia, tratando de no morir en el sólo intento de tener que 'dejar de ser'. (Bayardo y Lacarrieu, 1998: 185)

El desafío epistemológico de la presente investigación consistió en la apropiación crítica de conceptos y teorías puestos en diálogo con la construcción de hipótesis interpretativas y teóricas ancladas en lo empírico, que se deslinden de las cargas negativas y polisemias muy amplias.

En contraposición a la lógica del individualismo metodológico que asume que solamente se puede acceder a las acciones de los grupos con la ayuda de personas que están en los grupos, reconocemos, con Regalsky, que,

> la estructura de acciones de los grupos es la que forma el contexto y explica la racionalidad de los discursos, proyectos y objetivos que rodean las acciones de los individuos, […] es decir, subsume la significación de las acciones individuales en la dinámica general de las entidades colectivas cuyas fronteras se describen.
> Las personas aparecen representadas en la medida en que operan en el escenario social que es nuestro objeto de estudio. No analizamos aquí la subjetividad del [un actor] sino en tanto él se presenta como personificando una relación social. (Regalsky, 2007*:* 39 y169)

La observación etnográfica ha sido un espacio importante para comprender las identificaciones en la universidad.

> Para intentar comprender un campo de relaciones étnicas, hay que orientar la mirada hacia las relaciones sociales que positivamente los agentes elaboran en el campo, descentrándonos así del supuesto de que el comportamiento relacional de esos agentes se conducirá, sistemáticamente, desde la premisa negativa de la exclusión del otro. (Díaz de Rada, 2008: 209)

Las disciplinas tienen sus propios axiomas ontológicos y epistemológicos que permiten objetos conocibles y establecen cómo deben ser conocidos. Hoy se ha pasado del estudio

de lo exótico a lo cotidiano. “La premisa epistemológica de base de la Antropología social es que para entender a los Otros, hay que encontrarlos[225]” (Jenkins, 1997: 4). La antropología ha tratado clásicamente a los grupos como aislados, cuando en la realidad las identidades colectivas y las entidades no están cortadas, sino en constante interacción en patrones complejos de sobreposición y variación (*Ibid.*: 17).

En la misma línea que Díaz de Rada y Jiménez, Gupta y Ferguson afirman que se necesita más que un oído atento y destreza descriptiva para captar y orquestar las voces delos otros. Lo que se necesita es la voluntad de cuesitonar política e históricamente el supuesto de que el mundo está dividido entre “nosotros” (entendido como el norte globalizado) y “los otros”. Para esto sugieren evitar las concepciones naturalizadas de “culturas” y explorar, en cambio, la producción de la diferencia al interior de espacios comunes, compartidos y conectados, como es la universida. Así se habla más que de pueblos equivalentes a culturas, de categorías históricamente constituidas. Se trata de ver el mundo, no como compuesto por pueblos y culturas diferentes, sino como un mundo de relaciones que producen diferencias. En ese intento, pasamos de ver la yuxtaposición de diferencias dadas a la exploración de la construcción de las diferencias en proceso histórico (Gupta y Ferguson, 2008: 247-248).

Hemos intentado reconstruir en el texto escrito esos vínculos desde una mirada multiescala: la empírica que nos ha permitido conocer en detalle las representaciones de los sujetos de nuestro interés; y en segundo lugar, una mirada más distante e histórica que nos ha permitido situar estas representaciones y abstraernos para poder formular interpretaciones vinculadas con lo empírico pero esclarecidas por la coyuntura que las explica. Desarrollaremos más esta idea a continuación.

Esto ha implicado enfrentar el desafío epistemológico de la investigación como una forma de representación a través del lenguaje. Los procesos de identificación y los de categorización social hacen parte de lo que Hall denomina “el trabajo de la representación”. Son, precisamente, procesos de construcción política de significados sociales que tienen consecuencias objetivas para los incluidos y los excluidos. Este proceso pasa, en gran medida, por el lenguaje, ya que entran en juego diversas formas de designar a los sujetos y las colectividades. Inicialmente, hemos asumido, con Foucault y con Latour, que “las masas *saben* perfectamente bien, claramente, […] saben mejor que [el intelectual] y ciertamente lo dicen muy bien” (Foucault, 1977: 206-207).

---

[225] Traducción libre, en el original: “The Basic epistemological premise of social anthropology is that to understand Others they must be encountered” (Jenkins, 1997: 4).

> Los actores están siempre imbuidos en la empresa de mapear el 'contexto social' en el que están situados. […] Es por ello que es tan importante no definir por anticipado qué especie de agregados sociales podrían proporcionar el contexto para todos estos mapas. La delineación de grupo no es sólo una de las ocupaciones del científico social, sino además la tarea continua de los actores mismos. Los actores hacen la sociología para los sociólogos y éstos aprenden de los actores lo que constituye su serie de asociaciones (Yehia, 2007: 93, citando a Latour, 2005[226]).

En esa línea, encontramos que en el lenguaje común público, las designaciones de pueblos indígenas y originarios, coincide con las categorías oficiales (expuestas en mapas étnicos, reconocidas en las constituciones, en la conformación de consejos educativos, en los medios de comunicación y en las autoadscripciones propuestas por los censos). En esta línea se reconoce que en Cochabamba existirían habitantes de los pueblos indígenas quechua y aymara y por eso nos pareció natural proponernos caracterizar a los "estudiantes quechuas" en la universidad, pero ¿Qué designan esas palabras? ¿Quiénes y cómo eran estos estudiantes? ¿Qué es ser quechua? Durante nuestro trabajo de campo, pocas veces se hacía mención a estos etnónimos. Tampoco se hacía referencia a otras categorías estandarizadas, principalmente por historiadores, antropólogos y sociólogos (principalmente referidos a la ciudad de La Paz).

> Las categorías de *mestizo, indio, criollo* y *cholo,* utilizadas hasta hace poco tiepo para distinguir a los grupos culturales, quedan totalmente obsoletas y divorciadas de la realidad actual en su lugar surgen una diversidad de situaciones y denominaciones con distintos significados, las más de las veces fluctuantes. Ahora existen clasificaciones diversas basadas a veces en lo cultural, otras veces en la pertenencia departamental o regional, hay casos en que priman las distinciones nacionales, también hay clasificaciones en torno a al cuestión de clase social, etc., dependiendo de la situación social frente a la que los individuos se encuentran. Entre las distinciones más comunes se puede encontrar; *de vestido, de pollera, de pantalón; del campo/comunidades, del pueblo; del centro de a periferia, rural (Cbba); de la zona sur, de la zona norte (Cbba); de la zona Sur, de la periferia (La Paz; doña, señora); cochala, camba.* Cada una de estas clasificaciones estaría expresando contenidos y relaciones culturales particulares y a veces cambiantes (Spedding, 1996: 30-31).

Coincidimos con la propuesta de Spedding de "dejar de idealizar lo andino en términos tradicionales para lo cual es necesario realizar investigaciones que brinden información más pertinente respecto a las nuevas realidades que caracterizan nuestro panorama cultural en toda su riqueza de detalles y contradicción" (Bustamante, 2005: 45). Esto nos ha permitido recoger un amplio repertorio de formas de representar y designar a los sujetos sociales y hemos citado esas formas de designarlos. Varios de estos denominativos sustituyen, a veces de manera eufemística, la palabra "indio" por su carga

[226] Latour, Bruno. 2005. Reassembling the Social – An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford: Oxford University Press. Pág. 32.

de racismo colonial, proscrito por lo menos del lenguaje oficial, en tiempos de la descolonización del Estado.

Hemos encontrado que en esas representaciones (categorizaciones e identificaciones) funcionan fuertes mecanismos de escencialización. También hemos encontrado estudiantes que a nivel discursivo optaron por los etnónimos "quechua" y "aymara" no aparecen en los procesos de categorización social, sino solamente en los de autoidentificación, cuando, estudiantes desarraigados de sus comunidades afirman identificaciones indígenas desde su posición de intelectuales indígenas en la ciudad. Este también es un proceso de esencialización estratégica. Es decir, que al margen de que conceptos como raza, identidad y nación sean teorizados de manera múltiple, dinámica y fluida, su reificación es un proceso social práctico. En ese sentido, la gente siente que tiene o que los otros tienen "una raza", "una nación" y "una identidad". No obstante, Brubaker y Cooper hacen una advertencia que consideramos fundamental: las categorías analíticas no pueden corresponder automáticamente a las prácticas. "Denominaciones categóricas de grupo - aunque autoritarias, aunque profundamente institucionalizadas - no pueden servir de indicadores de grupos 'reales' o 'identidades' fuertes" (Brubaker y Cooper, 2001:32). Evacuamos así nuestra intención de encontrar los rasgos que defienen a los "estudiantes quechuas".

El desafío consiste, no en identificar los errores de los informantes sino en reconstruir, a partir de sus testimonios y de la observación de sus comportamientos, las vivencias, las racionalidades y las contradicciones de los informantes. Desde la epistemología genética, Piaget afirma "el sistema cognitivo no es lo que el medio hace de él sino lo que él hace con lo que el medio hace de él" (Piaget, 1981:22[227]). Es por eso que Regalsky señala que,

> [l]a reconstrucción de las representaciones que hacen los seres humanos de la racionalidad de sus actos no es el punto en el cual el investigador puede dar por terminada su labor. Al contrario, es en ese punto que se inicia su estudio, con la problematización de esas representaciones conscientes. (Regalsky, 2007: 20)

Esos insumos empíricos fueron categorizados, sistematizados, puestos en perspetiva histórica y contrastados con teorías cuya pertinencia fue puesta en contraste con la

[227] Es la actividad humana la que otorga orden al medio en el cual se encuentra, adaptando sus esquemas cognitivos u operativos a las propiedades del objeto. El ser humano se desarrolla conforme la expansión de las fuerzas del organismo, que está actuando para alterar su medio, se expresa en forma de trabajo para apropiarse del medio externo. Todo ello resume el desarrollo de la cultura y de la sociedad como una consecuencia de que los seres humanos organicen sus acciones sobre el medio externo, las cuales a su vez modifica[n] al objeto y al sujeto" (*Ibid.*: 23). En general, no se ha avanzado en la aplicación de la epistemología genética al campo de la organización social de diferencias culturales.

información empírica y de esa forma permitieron la emergencia de teorías ancladas en la realidad empírica, sin quedarse en un empirismo positivista. En lo que corresponde a las designaciones, hemos identificado los factores a los que hacen referencia y los hemos esquematizado para abstraernos de las palabras en sí mismas y comenzar a analizar los criterios de diferenciación puestos en marcha por los sujetos para construir esas etiquetas sociales y materializar la exclusión, el ascenso o la creación de sistemas alternativos de estratificación social. En la misma línea, Jiménez afirma que

> utilizar los etnónimos como categorías *etic* supone posicionarse decididamente del lado de uno solo de todos los actores del campo social: el estado nacional (y otras entidades burocráticas). Éste otorga a las categorías etnonacionales realidad efectiva en su política de fronteras y pasaportes, y el antropólogo les otorga legitimidad científica al ponerlas en el reino de las categorías *etic* de análisis. (Jiménez, 2011:5)

Sólo los burócratas y los científicos creen en esas categorías. Y al hacerlo se renuncia a la equidistancia, uno de los principios básicos de la investigación etnográfica. Para no caer en la identificación con una sola de las voces del polifónico contexto social, Jiménez sugiere distinguir el nivel del discurso *etic* de los niveles *emic*, utilizar cursivas para los etnónimos para no naturalizarlos y explicar cómo, quién y en qué contexto lo utilizan.

> La elección de un término específico para referirse a la comunidad depende de la comprensión de los acentos del término, por parte del sujeto, y los tipos de significados con los cuales él o ella desean asociarlos. […]
> El tema de qué palabra usar para la identificación de la comunidad es importante, pues forma parte de otro más amplio en torno a los tipos de significados que los residentes de barrio desean imprimir a su comunidad, y los tipos de representaciones discursivas de sí mismos como el grupo que desean constituir (Goldstein s.f.:12).

Para terminar con el tratamiento de los etnónimos, citamos otras de las recomendaciones metodológicas de Jiménez. “Sustituir el etnónimo por lo que realmente queremos decir con él, es decir, aclarar a qué persona o personas concretas no estamos refiriendo” (*Ibid.*:5). Para ello se puede recurrir al anonimato de las personas o a un nombre colectivo inventado para el grupo. Hacer descripciones concretas nos permitirá ir más allá del etnónimo. “Y lo que hay son relaciones sociales entre personas, que se dan en determinados momentos y lugares y en torno a ciertas actividades. La mayoría de las veces, el etnónimo es perfectamente prescindible si hacemos una buena caracterización del campo” (*Ibid.*:6).

PARTE II. LA COYUNTURA: Bolivia y Cochabamba en tiempos de cambio

Capítulo 1. La coyuntura: el reconocimiento de la diversidad a los desafíos de la etnicidad en el Estado plurinacional

El objetivo de este capítulo es el situar nuestro estudio en el marco de la nueva coyuntura boliviana. Como es sabido, en los últimos años se ha escrito abundamtente sobre las transformaciones que se viven en Bolivia. Siendo que se trata de una coyuntura muy polarizada, se encuentran tanto análisis y teorizaciones completamente positivas como críticas radicalmente en contra del llamado "proceso de cambio". No pretendemos hacer aquí un balance de esta literatura, sino simplemente afirmar la vigencia de la comunalidad indígenas originarias campesinas en Bolivia a pesar de las políticas liberales individualizadoras que se han desarrollado a lo largo de su historia. En segundo lugar, presentaremos a la educación pública como un mecanismo de construcción y negociación de identidades entre el Estado y los pueblos indígenas.

Asumimos, con Stuart Hall (2007a: 11), que la coyuntura[228] está dada por las articulaciones relevantes que orientan las disputas por el poder, para mantener o transformar una formación social (Restrepo, 05-10-2013). Para Hall, la coyuntura del presente (o contingencia) es una configuración particular que condensa diversas corrientes de larga y corta duración y tiene un equilibrio de fuerzas. Cada coyuntura es producto de muchas determinaciones pero tiene un grado de apertura; si no fuera así, no tendría sentido la política, ni la lucha de clases. La historia no está infinitamente abierta ni es aleatoria, se forma de manera procesual; y si bien no está determinada, las fuerzas que están en juego en una coyuntura son determinadas y tienen sus propias condiciones de existencia (Hall, 2007a: 11-13).

La presencia indígena originaria campesina en Bolivia ha sido reconocida oficialmente en la nueva Constitución Política del Estado (2009); pero la diversidad étnica ya había sido

[228] Foucault se refiere a la "historia del presente", Scott a "espacio del problema" y Gramsci a "coyuntura".

reconocida de forma más limitada en la década de los 90, por un gobierno de tendencia neoliberal que aplicó un paquete de medidas de ampliación de la participación, la descentralización y la multiculturalidad, posteriores al ajuste estructural enmarcado en el Consenso de Washington (1989). En la actualidad política y social de Bolivia, que se propone construirse como Estado plurinacional y descolonizado, no es suficiente reconocer la presencia de la diversidad étnica en el país, sino transformar la formación de sujetos y su relación con las instituciones políticas, por eso consideramos fundamental el estudio de los procesos de identificación en la universidad.

A continuación presentaremos la coyuntura que sirve de base para interpretar los datos empíricos recogidos; haremos una revisión histórica de la posición del Estado frente a la diversidad étnica interna y, posteriormente, identificaremos algunos de los desafíos que la etnicidad implica hoy.

Bolivia nació como república sobre la misma estructura social, politica e institucional colonial. Pero también sobre el mismo

> sistema de creencias, prejuicios y valores dominantes que habían ordenado los comportamientos colectivos con anterioridad al proceso independentista: la racialización de las diferencias sociales a través de la invención estatal del 'indio' no sólo como categoría tributaria, sino, ante todo como el 'otro negativo' ordenador de los esquemas simbólicos con los que las personas daban sentido al mundo, incluidos los propios indios (García, 2005:11).

La categoría indio introducida por la corona como categoría tributaria y fiscal: diluía otras fromas de identificación autóctonas, estableció una división del trabajo y una jerarquización de saberes así como vías de acceso a oficios. "La colonia construyó la indianidad como un discurso y prejuicio naturalizados de las estructura de dominación social, identificándola con el que no está capacitado, con el que debe ser mandado, educado, adoctrinado guiado, gobernado y aplacado" (*Ibid.*:12). Así se delimitó al indio "que ha de pagar tributo y quedar excluido de los niveles superiores del poder colonial" (*Ibid.*:12).

> Y, como bien lo muestran el padrón de revisita, y las estrategias de huida de los indígenas, el lugar de residencia, el idioma materno, el oficio, el apellido, el nivel de ingresos, el tipo de propiedad, la vestimenta e incluso los rasgos físicos, serán hilvanados de manera flexible en los distintos periodos para objetiva al indio, o huir de él, como sujeto de exacción económica y exclusión política. (*Ibid.*:12-13)

Las distintas formas estatales entre 1825 y 1952 no modificaron el apartheid político "la exclusión político cultural se mantuvo en la normatividad del Estado y en la práctica cotidiana de las personas" (*Ibid.*:14) a pesar de haber modificado la consititución política del Estado en catorce oportunidades. "De hecho, se puede decir que en todo este periodo la exclusión étnica se convertirá en el eje articulador de la cohesión estatal" (García 2005:14). El Estado no incorpora a los indios en la toma redecisiones aunque muchos de

los gastos gubernamentales son financiados con el tributo indígena. “La ciudadanía no es tanto una producción de derechos como una herencia familiar.[…] [N]o se hacen ciudadanos sino que se nace ciudadano o indio” (*Ibid.*:15).

Varios historiadores (Platt, Rivera, Lagos y otros) han identificado, en la historia boliviana, testimonios de los esfuerzos realizados por el Estado, para abolir el carácter colectivo comunitario de los pueblos indígenas, con el fin de establecer su hegemonía sobre un conjunto de individualidades homogéneas simbólicamente (lengua: castellano, identidad: mestiza, nivel de educación: alfabetización básica y conocimientos técnicos, vinculación plena al mercado, ciudadanía individual, etc.) pero heterogéneas en aspectos estructurales (propiedad de medios de producción, ingreso mensual, calidad de vida, etc.). En términos de Pablo Regalsky, se trata de esfuerzos por “disolver la comunidad para dar paso al individuo fragmentario, condición necesaria de un estado capaz de disciplinar su población para un normal desarrollo capitalista” (Regalsky, 2007: 6).

Históricamente, la relación entre el Estado y la población indígena en Bolivia ha tenido a la identidad y la educación como ejes centrales de la resolución de lo que se llamó “el problema del indio”, en la encrucijada que plantean las políticas identitarias, lingüísticas y educativas (Navarro, 2006[229]). Durante la Colonia y el inicio de la República, se optó por la exclusión frontal de la población indígena de la educación y de la toma de decisiones. Más tarde, el gobierno de la Revolución Nacional (1952) marcó un importante cambio en cuanto a la concepción y al rol que le dio el Estado a la educación fiscal. El proyecto de nación implica “la necesidad de generar una imagen identificadora para ‘todos’: el mito de la homogeneidad, que va a imponer su hegemonía sobre la diversidad” (Camus, 2002a:31).

En el marco del proyecto nacionalista que tiene inicio en los años 50, el Sistema Educativo Nacional amplió su cobertura en áreas rurales y se redujo ampliamente el analfabetismo de 68 a 44% (López, 2005: 92). La educación fiscal homogénea se masificó como un instrumento para la construcción de una nación con identidad mestiza, castellanohablante y vinculada a un mercado nacional en construcción.

> Desde la esfera oficial persistió, sin embargo, la visión civilizadora del maestro y aún cuando muchos jóvenes de extracción campesina e indígena se hicieron docentes, la Escuela Normal logró uno de los objetivos políticos del sistema: reforzar la inseguridad que la escuela oficial había sembrado en ellos respecto a la validez de su lengua y cultura y a la conveniencia de despojar a las nuevas generaciones de tales elementos que no contribuían a otra cosa que a afirmar el retraso del país. Los maestros indígenas *blanqueados* por la educación, sumados

[229] En esta retrospectiva histórica nos basamos en Navarro, 2006.

> a la cruzada nacional de erradicación de las diferencias y de castellanización forzada. (*Ibid.*: 87)

Para Zalles, el proceso educativo provee elementos relacionados a la dinámica de las relaciones sociales, la acción y la formación de clases; también ayuda a comprender el modelo de movilidad social campesina establecido después de 1952. Entre 1900 y 1955 se desarrollan las escuelas indigenales como un proceso social

> que no tiene por fin exclusivo la promoción social de los individuos, es decir su entrenamiento para que disputen las plazas y los estatus legitimados por el sistema social global; la educación indigenal busca la transformación estatal, es netamente un proyecto político (Zalles, 2000: 140, parafraseando a Mamani y Ticona[230]).

Mediante este proyecto, las organizaciones indígenas buscan acceder a la ciudadanía prometida a través de la alfabetización y el aprendizaje de la lengua oficial, pero también la legitimación del movimiento indígena y del derecho a la tierra. Es así que se da

> la transformación de la red social en aparato institucional con el surgimiento de una ideología de movilidad social, haciendo del maestro el principal agente pedagógico y organizador de la estrategia educativa estatal. […]
> La escuela rural está fuertemente impregnada por una ideología de movilidad social, es decir difunde la creencia de que, como institución, puede influir en una mejoría e incluso actuar a favor del bienestar social. La escuela rural impone a quienes siguen la carrera hasta su término, a los profesores rurales, un estilo de vida diferente al campesino, lo cual es una negación total de los ideales de los proyectos de educación indigenal de principios del siglo XX (Zalles 2000: 140,141-142).

A partir de los años 60

> se pone en marcha un verdadero sistema de escolaridad rural. De esa manera, se comienza un experimento de desintegración comunitaria indígena e integración del ex comunario y ex colono, ahora propietario individual de la tierra, en la imaginada comunidad boliviana (Regalsky, 2007: 8).

Después de la revolución nacional,

> en términos de prácticas culturales, está claro que tendrán mayores probabilidades de acumulación de otros tipos de capital cultural aquellos que, como los mestizos urbanos, desde el Estado, han definido sus conocimientos y habilidades particulares como prácticas culturales legítimas, socialmente valoradas; en tanto que los indígenas, poseedores de otros hábitos y costumbres, tendrán menos opciones de ascenso y acumulación cultural porque no han accedido a la producción de esas habilidades como parte de su entorno inmediato y, tienen que realizar un esfuerzo mayor para entenderlas, asimilarlas y utilizarlas de manera eficiente (García, 2005:18)

---

[230] Ticona, Esteban.1992. *El escribano de los caciques apoderados: Leandro Condori Chura*. La Paz: Hisbol.

En el ámbito de la cultura política, también tendrá mayores opciones de acceder a cargos públicos el grupo de personas

> que esté apto para el ejercicio de derechos liberales, que ha sido educado por esos derechos y para esos derechos; nuevamente los mestizos letrados y de profesionales liberales, mientras que, aquellos que han sido formados en la lógica de comportamientos corporativos, comunalistas y tradicionales, como los indios, tendrán mayores probabilidades de acceder a puestos subalternos (García, 2005:19).

Para Stefanoni los actuales cambios sociopolíticos son el resultado de un largo proceso de cholificación de la sociedad bolivaina; de la apertura de espacios de movilidad social popular y campesina mediante el acceso a la universidad y la emergencia de una protoburguesía indígena / chola ligada al comercio o la industria informal (Stefanoni, 2010: 21).

En contrapartida, a lo largo de la historia, las organizaciones de los pueblos indígenas y originarios han reivindicado, primero, el acceso a la educación gratuita y luego su pertinencia lingüística y cultural. Esta exigencia fue una estrategia para que la educación dejara de ser un instrumento de colonización y estuviera al servicio de los proyectos de vida de los pueblos indígenas. A fines de los años 70, "una élite aymara en surgimiento cuestionaba duramente el experimento de integración cultural, ya que estaba claro que el racismo criollo no iba a permitir una incorporación real de esa élite intelectual en formación a la esfera de poder de la clase dominante" (Regalsky, 2007: 8).

En respuesta ineludible a estas demandas, pero también obedeciendo a los programas de entidades financieras como el Banco Mundial, a partir de 1994, el entonces Ministerio de Educación y Deportes puso en marcha el Programa de Reforma Educativa que implementó la educación intercultural y bilingüe. En lo que respecta al tratamiento de la cultura en la educación, la reforma de la educación ha trabajado poco en el abordaje de las culturas indígenas, más allá de la incorporación de algunos elementos con carácter folklórico. En el plano lingüístico, la Reforma se propuso atender la diversidad lingüística del país mediante la enseñanza bilingüe (en lengua originaria predominante y castellano), bajo el modelo de conservación de la lengua materna y desarrollo de la segunda lengua. En las comunidades del área rural de la región andina y guaraní del país, esto significó la enseñanza del quechua, aymara o guaraní como primera lengua y del castellano como segunda en la primaria de escuelas públicas. Varias evaluaciones realizadas a procesos de educación intercultural y bilingüe (Sichra, Muñoz y Gottret, citados por López, 2005) establecieron que "[e]l uso de la lengua materna de los niños en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la recurrencia a contenidos de su cotidianidad y de su cosmovisión generaban mayores posibilidades de éxito escolar" (López, 2005: 372-373).

En el siglo XIX, mineros y terratenientes criollos intentaron conformar el Estado boliviano independiente, pero no les fue posible ejercer un dominio hegemónico sobre el país, por la subsistencia y el arraigo del sistema político de gobierno establecido por la Colonia española. Éste tenía a autoridades indígenas como los caciques y los kuracas, quienes aseguraban el control sobre el acceso a la tierra y la fuerza laboral indígena, consolidando una jurisdicción originaria, el territorio indígena andino (Regalsky, 2007: 5-6).

> Tal control territorial indígena andino se resistía a desaparecer ya en plena República. Mientras tanto, para el sector dominante dentro de la incipiente y racista burguesía criolla, era apremiante establecer un mercado libre de tierras y un mercado libre laboral como pre-requisitos para el avance de la 'civilización', es decir, de su propia reproducción como clase (*Ibid*.: 6).

No obstante, la etnicidad indígena fue un impedimento para el surgimiento del mercado libre, condición para configurar el Estado nación basado en la ciudadanía. Hubo varios fracasos criollos en el intento de abolir la comunidad andina. La República desconoció de frente la personalidad jurídica común. Más tarde se dio un éxito parcial con la Ley de Exvinculación de 1874, que promovía la compra individual de tierras por parte de los comunarios y la derrota de la rebelión de Zárate. Si bien comenzaban a nacer una burguesía y clases medias incipientes, el sentimiento, la capacidad de imaginación y representación de la nación estaba limitado por el restringido proceso de desarrollo y delimitación mutua de y entre las clases sociales, la misma que "requiere un proceso de separación de los productores respecto de los medios de producción, un prerrequisito para la acumulación sin el cual pareciera no darse esa conjunción particular entre estado y nación" (*Ibid*.: 7). Al mismo tiempo, Regalsky señala que no existía el servicio militar obligatorio, tampoco un sistema escolar accesible a todos, ni medios de comunicación para imponer una cultura homogénea. Luego vendrán los bloqueos de diciembre de 1979 visibilizando la falta de control sobre el territorio nacional. Pero es durante las movilizaciones en torno a los 500 años de la colonia (en 1992), cuando se visibiliza la vigencia del "control territorial indígena" (*Ibid*.: 9).

A principios de los años 2000, se produjo

> un tipo de acumulación histórica en el seno de las organizaciones de los pueblos de la Amazonía y el Chaco y también en las organizaciones aymaras y quechuas que está demandando una urgente reforma, incluso refundación, del Estado boliviano. Este proceso estuvo marcado por un insistente cuestionamiento de las leyes ordenadoras de la propiedad territorial y las de los recursos naturales, el modelo económico, así como de la forma de gobierno o el tipo de régimen político (Tapia, en García, 2005: sn).

Estos cuestionamientos de fondo se hicieron patentes en el agravamiento de la crisis social en Bolivia "que comienza con la guerra del agua en Cochabamba a principios de 2000 y culmina con la movilización de los aymaras del Altiplano reclamando la

reconstitución de su dominio territorial y su autonomía política, tiene vertientes antiguas" (Regalsky, 2007: 10), las mismas que hacen alusión a la denuncia hecha por el movimiento katarista en los años 80, cuando denunciaron la existencia de 'dos Bolivias', la de los criollos dominantes, privilegiados y la de los pueblos excluidos. Esta cuestión ha cobrado vigencia e interpela las identidades de los sujetos diversos que interactúan en espacios públicos urbanos como los mercados, los medios de transporte, los espectáculos y la universidad pública.

Bolivia es uno de los países con mayor población indígena de América Latina. No obstante, el país solamente se reconocerá como Estado plurinacional y plurilingüe (con 36 lenguas indígenas oficiales), 184 años después de la declaración de la independencia (1825) en la nueva Constitución Política del Estado (2009). La formación del Estado plurinacional en el marco del nuevo proceso de descolonización del Estado es la coyuntura socio-política y temporal en la que se sitúa tanto la elicitación de auto y hetero-adscripciones identitarias, como el análisis de las estrategias identitarias de los estudiantes. Las transformaciones que implica este cambio, tanto para el presente como para el futuro, son el escenario macro en el que se producen las adscripciones de nuestro interés.

A partir de la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado (2009). Dos artículos del nuevo texto constitucional reflejan la nueva narrativa del país.

> Artículo 1. Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.
> Artículo 2**.** Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley (Nueva Constitución Política del Estado, 2009).

Uno de los principales pilares de la nueva constitución es lo plurinacional. Desde la perspectiva de Luís Tapia, en el proceso de implementación de la Constitución se reduce la plurinacionalidad potencial. Para Tapia, el propuesto en el nuevo texto constitucional, es un Estado plurinacional débil, hasta podría decirse un Estado multicultural liberal; primero, porque el hecho de que algo sea plurinacional no quiere decir que sea igualitario; y segundo, porque se ha mantenido el principio de jerarquía constitucional y el sistema de instituciones políticas tal como era antes de la reforma constitucional.

> Lo que hay es un Estado Plurinacional, en el sentido de que el núcleo central; es decir; el gobierno central; el Poder Ejecutivo y una buena parte del Legislativo siguen estando diseñados y organizados según los principios organizativos de los Estados modernos tradicionales, en particular bajo sus formas liberales más monopólicas. […] No se ha avanzado en la construcción de instituciones interculturales; es decir; allá donde se componen los procesos de gobierno, las instituciones y también los sujetos de una manera más igualitaria, esto es, yendo más allá del principio de la supremacía y jerarquía constitucional con predominio moderno neoliberal. En este sentido creo que lo que tenemos en Bolivia es un Estado Plurinacional organizado en un formato liberal (Tapia, en Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia y Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria, 2011: 161).

Esta constatación resulta doblemente paradójica, si se considera que la transformación del Estado boliviano se produce en el contexto de su descolonización. En ese marco, conocer la formación de las identidades en instituciones públicas de educación superior permite también reconocer los procesos de formación del Estado plurinacional, en la medida en que éste es la forma de articular los procesos de constitución de los sujetos y sus relaciones, con un sistema de instituciones políticas (*Ibid.*: 136).

Para Suárez, lo plurinacional es un llamado a

> cambiar la identidad cultural boliviana existente, en tanto surgía de un Estado republicano monolingüe y monocultural, y por tanto excluyente. Al ser Bolivia un país que pasó por siglos de colonización, existen diferenciaciones étnicas y clasificaciones raciales derivadas de la colonia que se traducen en estructuras de dominación colonial (Suárez, 2013: 227)

La victoria electoral del MAS en las elecciones nacionales de 2005 es un momento constitutivo para el Estado boliviano ya que marca un cambio histórico en la relación entre Estado y sociedad. Este momento ha sido interpretado como una oportunidad histórica para alcanzar una nueva forma primordial. Luís Tapia, hace notar que el presidente de los bolivianos siempre fue un

> representante de la clase dominante, por lo cual la figura de Evo Morales tiene además una representación cultural (Tapia, 2007: 151). Ello constituye definitivamente un punto de inflexión que coloca los cimientos de un horizonte histórico que plantea un cambio profundo en las estructuras del Estado colonial monocultural. (*Ibid.*: 225)

Hoy, representantes de estos pueblos, ocupan puestos de poder en diversos niveles de la administración pública, los mismos que pueden haber sido designados como espacios a ser ocupados por representantes de determinadas organizaciones sociales; o bien, están ahí resultado de procesos electorales. A decir de Álvaro García, actual Vicepresidente de Bolivia,

> [e]s evidente que en Bolivia hubo una modificación de las clases sociales y de sus identidades étnicas culturales, las cuales asumieron primero el control del gobierno y, gradualmente, la modificación del poder político, el control del

> excedente económico y de la estructura del Estado (García, 2010[231]: 18, citado por Suárez, 2013: 238)

Stefanoni caracteriza al gobierno de Evo Morales como nuevo nacionalismo popular indianizado más desarrollista que basado en una cosmovisión radicalemtne alternativa a la modernidad occidental (Stefanoni, 2009: 27). Las instancias gubernamentales trabajan por instaurar una nueva lectura del tiempo actual como un periodo de cambio o transición hacia un futuro cercano en el que el pueblo boliviano podrá "vivir bien". Se presenta este tiempo de cambio necesario para vivir bien, como un aporte de los pueblos indígenas originarios campesinos no sólo para América Latina, sino para el resto del mundo. Se trata también de una construcción discursiva y simbólica de la temporalidad, mediante acciones como la refundación de la antes "República de Bolivia", ahora: "Estado Plurinacional de Bolivia" [232]. Varios actos simbólicos refuerzan esta imagen, como el cambio de la fecha del aniversario del país (del 6 de agosto al 22 de enero[233]). También se cambiaron los símbolos patrios presentes en todos los uniformes de policías y militares, así como en la señalética de los edificios estatales y la papelería institucional (membretes, cartas de presentación, publicaciones, sitios web). Del mismo modo, todos los actos conmemorativos estatales en los que participa el Presidente cuentan con ceremonias y rituales principalmente aymaras. Se ha establecido el aprendizaje obligatorio de las lenguas originarias a los funcionarios públicos y su enseñanza en el sistema educativo escolar. A nivel discursivo, los funcionarios de Estado y toda la comunicación masiva estatal repiten sistemáticamente expresiones como "Proceso de cambio", "Revolución democrática y cultural" "Descolonización" y tiempo del "Pachakuti"[234]. Todas hacen referencia a profundos cambios que se estarían llevando a cabo en todos los ámbitos y niveles, siempre en contraste con el pasado republicano, colonial, que favorecía a la

---

[231] García Linera, Álvaro. 2010. "El Estado en transición. Bloque de poder y punto de bifurcación". En Tapia, Luis, Raúl Prada y Oscar Vega. *El Estado. Campo de lucha.* La Paz: Muela del Diablo Editores.

[232] El Decreto Supremo No. 0405 señala que considerando que "el 22 de enero de 2010 se instituye el Estado Plurinacional de acuerdo con la Constitución Política del Estado […]. Se decreta el 22 de enero de cada año, como día de la Fundación del Estado Plurinacional de Bolivia".

[233] 22 de enero es la fecha en la que Evo Morales asumió su segundo mandato, primero después de la fundación del Estado Plurinacional.

[234] "Pachakuti", Esteban Ticona (Comp.) define este concepto como "revuelta del tiempo-espacio, ha infundido en la sociedad indígena el convencimiento de que se ha cumplido un ciclo y ha llegado la hora de un vuelco, una revuelta que recuperará el control sobre el espacio colonizado" (2011:4). El movimiento katarista de los años 70 ya reivindicó esta figura para anunciar un cambio radical necesario, al igual que lo hizo el amplio movimiento latinoamericano por los 500 años de la Colonización (1492-1992).

oligarquía y de orientación neoliberal. Así, el gobierno de Evo Morales pretende – no sin contradicciones - constituir a Bolivia como una alternativa local (articulada regionalmente) viable frente al capitalismo globalizador vigente, pero en crisis estructural. Stefanoni afirma que el sujeto de este cambio sería el indio, que participa de las economías rurales y urbanas (Stefanoni, 2010:40).

Entre las acciones del actual gobierno que son mostradas como prueba de que el proceso de cambio avanza se encuentra la implementacicón de programas sociales de transferencia monetaria condicionada, bajo la forma de bonos para niños, madres y ancianos; la reducción de la pobreza extrema de 38% en 2005 a 18% en 2013. El crecimiento económico del Producto Interno Bruto (PIB), de 3% (entre 1999 y 2005) a 5% (de 2006 a 2013). La renta petrolera anual ha crecido de 600 millones de dólares en 2005 a 5.500 millones de dólares en 2013. La inversión pública ha crecido de 630 millones de dólares a 4.550 millones de dólares, en el mismo periodo. Así como el salario mínimo también se ha incrementado de 375 bolivianos a 820 (Morales, Evo: 06-08-2014).

En la misma línea, el siguiente fragmento del discurso del presidente Evo Morales, durante la Cumbre del G77+China en junio de 2014, es un ejemplo de la visión que propone su gobierno, sobre este periodo de la historia del país.

> Hemos llegado a un límite y hay que tomar acciones mundiales urgentes para salvar a la sociedad, a la humanidad y a la Madre Tierra. En Bolivia, hemos comenzado a dar pasos en este sentido. Hasta el año 2005 en Bolivia se aplicaba la política neoliberal que generó concentración de la riqueza, desigualdad social y pobreza, incrementando la marginación, discriminación y exclusión social.
> En Bolivia, la lucha histórica de los movimientos sociales, especialmente del movimiento indígena originario campesino, nos ha permitido iniciar pacíficamente, mediante el voto y sin utilizar la violencia, una Revolución Democrática y Cultural que destierre la exclusión, la explotación, el hambre, el odio, para reconstruir el camino del equilibrio, de la complementariedad, del consenso con identidad propia, del Vivir Bien.
> A partir del año 2006, el Gobierno Boliviano aplicó una nueva política económica y social, expresada en un nuevo Modelo Económico Social Comunitario y Productivo, cuyos ejes fundamentales son: la nacionalización de los recursos naturales, la recuperación para beneficio de todos los bolivianos del excedente económico, la redistribución de la riqueza y la participación activa del Estado en la economía. […]
> La nacionalización de los hidrocarburos, el crecimiento de la economía boliviana, y la política de austeridad de gastos, permitieron que tengamos superávit fiscal durante ocho años consecutivos, que contrastan con los déficits fiscales recurrentes que Bolivia registró durante más de 66 años. […]
> Esto muestra que los pueblos tenemos opciones y que podemos derrotar los destinos impuestos por el colonialismo y el neoliberalismo. Todos estos logros en tan poco tiempo le debemos a la conciencia social y política del pueblo boliviano.
> Hemos recuperado la patria para todos, una patria que fue enajenada por el modelo neoliberal, que vivió envilecida por el viejo sistema de partidos políticos y que fue gobernada desde afuera como si fuéramos una colonia.

> Hemos dejado de ser el país inviable como nos decían los organismos financieros internacionales y hemos dejado de ser un país ingobernable como nos hacía creer el imperio norteamericano.
> Hoy día, los bolivianos hemos recuperado la dignidad y el orgullo y creemos en nosotros mismos, en nuestra fuerza y en nuestro destino. Quiero decirle al mundo entero con la mayor humildad, que los únicos arquitectos sabios y capaces de cambiar su futuro son los propios pueblos. (Morales, 14-06-2014).

Consideramos que la universidad pública tiene un rol privilegiado en la contribución o no a la construcción de un Estado plurinacional y descolonizado. Por otro lado, la educación es un escenario importante para la configuración de las identidades de los jóvenes bolivianos, quienes en pocos años serán protagonistas de este nuevo Estado.

En la coyuntura histórica actual boliviana, es evidente que el simple "reconocimiento" de la mayoría indígena no es suficiente. Ya en el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, la democracia liberal había propuesto dar salida al tema de la diferencia mediante un manejo "multiétnico y pluricultural" con medidas como la participación popular, la educación intercultural bilingüe y el reconocimiento de las tierras comunitarias de origen; sin embargo,

> [e]l desplazamiento del conflicto político al terreno de la cultura expresa algo más que la existencia de diferentes sistemas de expresión simbólica y va también más allá de la necesidad de reconocer la existencia de los pueblos indígenas cuya realidad se pretendía ignorar bajo el preterido discurso de la homogénea identidad nacional (Regalsky, 2007: 10).

A pesar del éxito que esta concepción ha tenido en el mundo académico y en el ámbito público, en la construcción hegemónica neoliberal, Regalsky alerta que no se puede reducir el problema al tema del reconocimiento. En la actualidad, dicho reconocimiento comienza a concretarse en la ocupación de puestos de gobierno por miembros de los pueblos indígenas originarios campesinos y su participación en algunos procesos de consulta para la elaboración del aparataje legal necesario para concretar todo lo previsto en la nueva Constitución.

Más allá del reconocimiento escrito en papeles o la participación formal en procesos de toma de decisión, la pregunta es, en qué medida aquellos que se conocen como miembros de los pueblos indígenas y originarios tienen un lugar legítimo en un espacio de educación superior pública como es la universidad. Asumiendo que la identidad étnica adquiere sentido en función a la comunidad de referencia, es importante discutir el rol de estas comunidades en la construcción de las identidades que hacen y viabilizan la hegemonía del Estado.

De esta manera, Regalsky llama la atención sobre el hecho de que el acceso a la educación por parte de las poblaciones indígenas ha tenido un rol en la construcción de la

representación de Bolivia como una unidad, pero también en la separación de las personas de los medios de producción, es decir, de la diversificación de las fuentes de ingreso de las familias campesinas.

Capítulo 2. Cochabamba: del mestizaje ideal a la ruptura del espacio público

A continuación se encuentra una corta caracterización de la constitución histórica del espacio público de Cochabamba y de las interacciones sociales que se han dado en ese proceso entre etnia, clase y mestizajes[235].

2.1. Cochabamba: del granero del país al modelo de ciudad intercultural en ruptura

La investigación se realizó en la ciudad de Cochabamba, situada en los valles centrales de Bolivia. El departamento de Cochabamba cuenta con 1.758.143 habitantes, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2012 (INE, 2013: 5); la encuesta CIUF-CEPLAG (2009) estima que aproximadamente 785.000 de estos habitantes viven en la ciudad de Cochabamba[236]. Junto con los departamentos de Santa Cruz y La Paz, Cochabamba hace parte del denominado "eje central" de integración caminera y comercial del país. Según el último censo, 71% de la población boliviana vive en la actualidad en este eje (INE, 2013: 6).

2.1.1. El departamento de Cochabamba como "el granero de Bolivia"

Una de las principales ideas construidas en torno a la constitución identitaria de Cochabamba es que se trata de un espacio históricamente multiétnico. Una de las primeras referencias a los ocupantes de Cochabamba fue proporcionada por Geraldine

[235] Considerando que existen pocos estudios específicos sobre la construcción del espacio urbano de Cochabamba, nuestra fuente principal es el trabajo de Gustavo Rodríguez *et al.* (2009).

[236] El Censo 2001 arroja la cifra de 856.409 habitantes en las zonas urbanas de todo el departamento.

Byrne[237], citada por Peredo (1963), quien afirma que los primeros habitantes de Quillacollo[238] correspondían a pueblos aruacos, quienes construyeron colinas artificiales para vivir protegidos de las inundaciones. Cuando los aymaras llegaron por esta región denominaron "*kollos"* a dichas colinas. El inca Tupaq Yupanki dominó a los aymaras hasta la muerte de su hijo Wayna Kapaq. En ese periodo se impuso el modo de vida del imperio quechua y es probable que los aymaras hayan huido hacia las zonas más altas. Según Rojas (2000), fue justamente Wayna Kapaq quien promovió la ocupación del valle de Cochabamba por etnias altiplánicas.

Albó refiere la existencia de asentamientos tempranos en Cliza, Mizque, Tupuraya y otros, así como la presencia de los chuys en Mizque durante la colonia española así como de colonias de ayllus y señoríos charka, qhara qhara, karanga, killaka y otros. Durante la ocupación inca, que duró entre 30 y 40 años, los mitimaes[239] eran destinados a los valles cochabambinos para hacerse cargo de la producción de maíz. En este periodo se desarrolló

> un proyecto agrícola estatal de trascendencia quizás única en todo el Tawantinsuyu: una colonización masiva con mitma (*mitimaes*) que se asentaron en el Valle Bajo para su propio sustento y para proveer además sistemáticamente de maíz a los tambos estatales altiplánicos. (Albó, 1987:45)

Así, se consagra la vocación productora de granos de Cochabamba. La forma de asentamiento privilegiada en ese entonces era multiétnica.

> A diferencia de las unidades étnicas del Altiplano que desde siglos atrás tenían identidades y organizaciones sociales claramente definidas, los valles y serranías de Cochabamba fueron desde épocas remotas el lugar de encuentro de muchos grupos cuyos núcleos estaban en otras partes. […]
> Cochabamba era un espacio geográfico abierto, un punto de encuentro, cuya identidad consistía en su propia falta de identidad, y cuyo signo de éxito y progreso era la acomodación a lo nuevo que iba llegando precisamente a través del Estado. (*Ibid.*: 45-46[240])

---

[237] No tenemos la referencia del texto citado por Peredo. Ver: Byrne, Geraldine. 1977. "Los antiguos pobladores de Cochabamba y la repartición de tierras por el inca Wayna Capac". En *Canata* No. 10. Cochabamba: Canata. Págs.: 143-153; y Byrne, Geraldine. 1979. "Resumen de Investigaciones Arqueológicas 1972-1980". En periódico *Los Tiempos* 17 de diciembre de 1979. Cochabamba: Editorial Canelas.

[238] Quillacollo, provincia aledaña (16 kms.) a la provincia Cercado, donde se encuentra la ciudad de Cochabamba.

[239] Mitma: "El comunario que vivía en colonias o terrenos distintos de su ayllu, para que éste tuviera acceso a otros productos como coca y maíz" (Albó, 1987:49).

[240] Si bien no coincidimos con algunas apreciaciones del autor, respecto a su caracterización de la "identidad *qhochala",* consideramos que el artículo tiene importantes referencias históricas.

Dado que las comunidades originarias consideraban

> Cochabamba como algo periférico y no específico de un grupo particular; por el hecho de que había importantes extensiones en manos del estado Inka derrotados; y por ser una zona templada en que se producía bien lo europeo, especialmente el trigo o *panllevar*, los valles de Cochabamba se convirtieron en una de las primeras áreas de hacienda (o *chakras, chaqra)* dentro del nuevo esquema colonial español. (*Ibid.*: 46)[241]

Posteriormente, el crecimiento de Potosí aseguró el mercado de granos para las haciendas cochabambinas y les dotó de mano de obra *yanakuna;* se trataba de mitayos que después de servir en Potosí no querían retornar a sus comunidades (donde seguirían sujetos a la *mit'a*) y otros tributos y se fueron a Cochabamba. Así, en Cochabamba se desarrolló un temprano sistema de hacienda que liberaba a los indios del mitanaje[242] y otros tributos. Los piqueros por su parte, eran trabajadores rurales formalmente independientes que impulsaban la marcha del conjunto de la sociedad regional. "El hecho de quedar bajo patrón, no se veía aún como explotación sino como liberación del sistema colonial vigente en el área de comunidades" (*Ibid.*: 46-47). Para Rodríguez *et. al.* (2009) se trata de formas precapitalistas de tenencia y producción de la tierra. La élite se apropiaba de la renta del suelo: plustrabajo y plusvalor.

Con la decadencia de la producción minera de Potosí, en el siglo XVII, los hacendados cochabambinos se vieron obligados a dar sus tierras en arriendo e incluso vender parcelas a quienes trabajaban en la hacienda. Este proceso, sumado a la independencia de Bolivia en 1825, significó la fragmentación de las haciendas entre los siglos XIX y XX, cuando se

---

[241] Esta caracterización se sustenta en la hipótesis de la posibilidad de la homogeneidad de los pueblos, como el aymara por ejemplo, y la excepcionalidad de una región como Cochabamba conformada por conglomerados multiétnicos. No obstante, esta última parece ser, por el contrario una situación corriente. De hecho, para el caso aymara, Rivera señala: "El millón y medio de aymaras que hoy viven en Bolivia, no se consideraban un "pueblo" hasta el final del siglo XVIII. Durante los períodos coloniales pre-hispánicos y principios de la colonia [española], la región andina era un mosaico de diversas etnias, lenguas y sociedades, donde el "Aymara" fue poco más que la lengua franca entre una multitud de federaciones étnicas en un territorio enorme centrado en el "eje acuático" de los lagos Titicaca y Poopó. Irónicamente, fue la experiencia colonial la que impuso una cierta unidad mediante la agrupación de distintas culturas indígenas en la categoría homogeneizante de Indios, como pueblo colonizado (Rivera, 1991: 5) (Traducción libre del inglés. En el original: "The 1.5 million Amara people who today live in Bolivia did not consider themselves a "people" until the end of the eighteenth century. During the pre-Hispanic and early colonial periods, the Andean region was a mosaic of diverse ethnicities, languages and societies, in which 'Aymara' was little more than the lingua franca among a multitude of ethnic federations in an enormous territory centred on the 'aquatic axis' of lakes Titicaca and Poopó. Ironically, it was the colonial experience which imposed a certain unity by grouping distinct indigenous cultures into the homogenizing category of Indians, a colonized people" (Rivera, 1991: 5).

[242] Mit'a / mitanaje. Sistema de impuestos pagados en fuerza de trabajo por los indígenas. Consistía en cumplir un turno de trabajo por un año en las minas de Potosí (Albó, 1987:49).

redujeron a conjuntos de pequeñas parcelas individuales en manos de antiguos arrendatarios o pegujaleros. Silvia Rivera destaca la importancia de la unidad doméstica rural y sus redes de parentesco y vecindad como eje de la capacidad de sobrevivencia de las frente a la presión fiscal previa a la Reforma Agraria. Las familias utilizan al máximo los recursos y las fuerza de trabajo de las que disponen. En este proceso, la mujer tiene un rol central "cuya labor productiva, familiar y social les permitía la canalización de circuitos de reciprocidad y trabajo no remunerado hacia el mercado, en una estrategia a la vez especializada y diversificada de comercio de granos, harinas, chicha, bayetas y fuerza de trabajo" (Rivera, 2010b: 40).

En esas condiciones, el sindicato agrario, promovido por los dirigentes campesinos favorables a la Reforma Agraria (1953), fue aceptado rápidamente y los dirigentes se convirtieron en personas claves para vincular las comunidades con el gobierno, justamente para conseguir tierras (Albó 1987: 52). En efecto, durante la Reforma Agraria, el sindicato[243] se expandirá rápidamente en Cochabamba como organización social, frente al vacío previo. Según Albó, una vez conseguidos el objetivo de organizarse como sindicato y la instalación de una escuela en cada comunidad, los sindicatos quedaron a merced de las pugnas faccionalistas internas del partido de gobierno. Los pequeños propietarios de tierras arrendadas de las haciendas, aceptaron pronto los planteamientos antipatronales así como "el cambio semántico-ideológico de indio a campesino" (*Ibid.*: 53). Más tarde, durante el gobierno de Barrientos, el sindicato haría posible la firma del pacto campesino-militar. Todo esto sería posible, según Albó, gracias a la apertura de los *qhochalas* a lo nuevo traído de arriba, con el fin de sacar algún provecho.

Es así que en Cochabamba se construye tempranamente un mercado de tierras y se acoge rápidamente al sindicalismo. Este contexto, junto con la movilidad social, han sido considerados como el escenario ideal para un mestizaje idílico.

> Los valles alto y bajo de Cochabamba han sido vistos como el ejemplo histórico más nítido de un mestizaje cultural de larga data, en el cual convergen procesos muy antiguos de participación mercantil y privatización de la tierra, con las más recientes acciones estatales de cooptación sindical y política iniciadas por el MNR en 1952. La aparición de una nueva clase rural de piqueros o pequeños

[243] El historiador José Gordillo ha trabajado extensamente sobre la expansión del sindicato en Cochabamba. Ver: Gordillo, José. 1998. *Arando en la historia. La experiencia política campesina en Cochabamba*. (Coordinador). La Paz: PLURAL/CERES/CEP; Gordillo, José, Alberto Rivera y Ana Sulcata. 2007. *¿Pitaq Kaypi Kamachiq?. Las estructuras de poder en Cochabamba, 1940-2006.* La Paz: PIEB/CESU/DICyT. Gordillo, José. 2000. *Campesinos revolucionarios en Bolivia. Identidad, territorio y sexualidad en el Valle Alto de Cochabamba, (1952 - 1964).* La Paz: PLURAL/PROMEC/CEP/Universidad de la Cordillera; y Gordillo, José (Editor). 1999. *Los hombres de la revolución*. La Paz: PLURAL/CERES.

> productores mercantiles, puede trazarse hasta el siglo xviii, entre la población de colonos, inquilinos o arrendatarios de las haciendas señoriales de los valles bajo y alto. Este campesinado qhichwa hablante vio tempranamente disgregarse las formas de tenencia comunal de la tierra y comenzó a utilizar sus recursos en el mercado para enfrentar las onerosas presiones fiscales y privadas que pesaban sobre su economía. […]
> Otro argumento que se esgrime con frecuencia a favor de la hipótesis de un armonioso mestizaje cochabambino, es la de una mayor heterogeneidad y movilidad —tanto geográfica como social— de su población rural. Sin embargo, el hecho de que la mayoría de la población valluna fuese móvil y figurase como "forastera" o "mestiza" en los censos y padrones, no atenuaba la doble exacción fiscal de que era objeto: en tanto "indígenas", "cholos" o "mestizos"13—a través de la mit'a y/o el tributo— y en tanto productores para el mercado, a través de toda suerte de impuestos a la producción y circulación (diezmos, alcabalas, etc.). (Rivera, 2010b: 40 y 41)

Citando a Brooke Larson (1992[244]), Silvia Rivera señala que las familias campesinas articulaban la producción para el autoconsumo con diversas actividades comerciales y esta flexibilidad y el dinamismo liderado por las mujeres, les ha permitió ser propietarios de sus tierras.

> Esto se tradujo en una relativa estabilidad y capacidad de reproducción del sistema de estratificación social en los valles, en cuya base estaba la reproducción simple de las economías campesinas, con su estrategia multicíclica de especialización en ciertos cultivos comerciales, además de una vasta inversión en cultivos para el consumo familiar, además de la emigración estacional o permanente de algunos miembros de la familia. (Rivera, 2010b: 45, citando a Lagos 1988[245])

La élite mercantil de los pueblos asumió una estrategia de mestizaje colonial. Lagos muestra cómo una familia se convierte, en 3 generaciones, de colonos inscritos en una hacienda, en hacendados medios con inversiones en transporte y agricultura cocalera. Un miembro de esta élite

> tenía que distinguirse culturalmente de los indios del campo, para afirmar su derecho de acceso a los círculos de vecinos más tradicionales. Sin embargo, tenía también que conservar suficientes rasgos de la cultura andina local, como para establecer una serie de alianzas de parentesco ritual y reciprocidad desigual con los campesinos de las comunidades. […]
> La burguesía "cholo-misti" del transporte que se formó en la post-reforma agraria fue la cristalización de este tipo de trayectorias, que confluyen con sectores emergentes del campesinado. A partir de la reforma agraria, como consecuencia de la eliminación de la renta señorial, se homogeneizan las antiguas distinciones entre la población de ex-haciendas y piquerías. Ya no se es más piquero, arrendero, arrimante o colono: se había ganado el apelativo de "campesino",

---

[244] Larson, Brooke. 1978. "Economic decline and social change in an agrarian hinterland Cochabamba in the late colonial period". Tesis doctoral presentada en la Universidad de Columbia. Estados Unidos.

[245] Lagos, Maria Laura. 1988. *Pathways to Autonomy, Roads to Power: Peasant-Elite Relations in Cochabamba (Bolivia), 1900-1985*. New York: Columbia University Press. Pág.: 152.

> miembro de un Sindicato. Es bajo esta máscara igualitaria que prospera la diferenciación interna, con la emergencia de una capa de campesinos ricos, que diversifican sus actividades hacia el transporte, el comercio y la usura, y que intervienen activamente en la reorganización mercantil de los valles, bajo la égida del sindicalismo para-estatal. (*Ibid.*: 44)

El contexto de colonialismo republicano, que operaba con esquemas tradicionales de dominación, impidió no obstante, una total descampesinización. Al mismo tiempo que no se dio una proletarización de los estratos más bajos ni se conformó una burguesía agraria. Los campesinos emergentes, dueños de camiones y comerciantes estaban subordinados a la élite de los pueblos vinculada al partido de gobierno.

> la capa rica de las comunidades nunca deja de ser campesina: no puede diferenciarse como clase ni incorporarse definitivamente a la élite provincial o regional. Estará condenada a un paradójico papel subalterno, inseguro, en una estructura de mercado y de poder crecientemente desiguales, cabalgando entre el capitalismo, las relaciones de compadrazgo, el poder político y el intercambio no equivalente (*Ibid.*: 45)

Esto es, por definición, lo que Silvia Rivera denomina “mestizaje colonial andino”, “los estratos intermedios de la cadena, a su vez, ‘rebotan’ las distinciones hacia los campesinos más pobres e internalizan la dominación, convirtiéndose en uno de sus eslabones” (*Ibid.*:46).

2.1.2. Configuración del espacio urbano de la ciudad de Cochabamba

A partir de 1952, en las representaciones sociales se ha construido a la ciudad de Cochabamba como un emblema del éxito de la ciudad intercultural, fundada en el mestizaje. Una de las fortalezas que sustentaba la posibilidad de una ciudad intercultural fue el espacio público cochabambino constituido por mercados, cines, calles y la universidad, como espacios que favorecían el encuentro e intercambio de lo occidental y lo indígena. No obstante, Gustavo Rodríguez y su equipo constataron que en las últimas décadas se ha experimentado un proceso de

> fragmentación y declinación de ese espacio, aún no estudiado que rompió los anteriores nudos de sociabilidad e intercambio social y cultural que facilitaban el encuentro entre diferentes. Esta segmentación se cristaliza en la emergencia de la zona norte, como una ciudad dentro de otra ciudad, con espacios materiales y con imaginarios que marcan identidades distintas al resto de contexto urbano. (Rodríguez *et al.*, 2009: 2)

El proceso de transformación histórica del espacio público cochabambino, lleva a los pobladores de esta ciudad a “vivir divididos”. Para los autores, la calidad del espacio público se ha debilitado por la ruptura y la segmentación de los imaginarios culturales y no por la fragmentación urbana. Este es el proceso que describiremos a continuación.

La ciudad de Cochabamba fue fundada el 2 de agosto de 1571 y el 1 de enero de 1574, como centro de producción agrícola para abastecer a las ciudades mineras, principalmente a Potosí. Según Rodríguez *et al.,* los espacios públicos emblemáticos en ese entonces eran: la plaza 14 de septiembre (centro de la ciudad a partir del cual se organizan las calles que la rodean) y la plaza San Sebastián, seguidas de la plaza Colón y el paseo de El Prado.

> Podríamos ver la plaza de Armas de los primeros años republicanos como un espacio intercultural tolerante: aquí pasean señoritos y señoritas, caballeros y damas que se codean sin mayor prejuicio con cholas y cholos. Sin embargo, las diferencias coloniales entre clases sociales se mantienen. (*Ibid.*: 18)

En cuanto a la vestimenta y en las funciones que todos desarrollan en el mismo espacio:

> Los caballeros y damas se sienten portadores de los valores civilizatorios o herederos del viejo orden colonial, es decir, los notables de la ciudad pasean y se reúnen en grupos coloquiales donde se tejen y entretejen los chismes del comento, se comentan los sucesos políticos, los acontecimientos sociales y los pronósticos económicos, así como las novedades de ultramar, que llegan de tarde en tarde. En tanto, la presencia de cholas, artesanos, no pocos indígenas, mulatos y mestizos vallunos está justificada porque ofertan servicios y mercancías a los señores y a las damas o porque son parte de su servidumbre. (*Idem*)

A fines del siglo XIX, con la apertura de la línea férrea Antofagasta – Uyuni en 1882, "los afanes europeizantes se incrementan y se convierten en algo más realizable" (*Idem*). La moda parisina puede llegar y la transgresión se penaliza. Ya no es bien visto mezclar el quechua con el español (que marca la pertenencia al "mundo civilizado"), la ciudad repone sus fronteras mediante la imposición de la diferenciación sobre la interculturalidad, recluida en las chicherías.

> A fines del siglo XIX las élites urbanas reconquistaron y reivindicaron la Plaza de Armas y sus alrededores como su propio territorio, sin permitir que otras manifestaciones culturales pudieran penetrarla sin quedar expuesta a sanciones. La ciudad de esta manera se segmentó por primera vez bajo el impulso de la construcción de un espacio civilizatorio, un espacio racional y ordenado, digamos positivista.
> El mundo señorial, que busca separarse y diferenciarse claramente, fue retomando a paso firme el espacio perdido tras el derrumbe del régimen colonial. Fue emergiendo sin aspavientos la ciudad de la "gente bien", la ciudad letrada, la ciudad donde reinaba un aparentemente rígido orden moral, un devoto temor a dios, un escrupuloso respeto a las jerarquías y a la distinciones, una ciudad llena de miramientos y proclive a "alzar el grito al cielo" ante cualquier infracción de la plebe. […] Los respetables ciudadanos que ocupan lo que consideran la verdadera ciudad se sienten portaestandartes de la civilización occidental y han trazado una línea divisoria con los incivilizados. (*Ibid.*: 19)

Rodríguez *et al.* retratan cómo en la primera mitad del siglo XX, se da una transformación lenta de la campiña en ciudad. De la pequeña aldea rodeada de campos verdes, se pasa a la urbanización con lotes con jardines y calles con árboles. En 1945, el radio urbano se triplicó en una combinación de desarrollo industrial y ciudad jardín. Los valores de uso del

espacio urbano se modifican, la estructura de la ciudad compacta se fractura con el avance más allá del río Rocha. Pero, los cambios físicos no son tan poderosos como los que ocurren en el imaginario de los ciudadanos.

> Se refuerza la identidad de unos, que se sienten parte del mundo moderno y sus valores, frente a los otros, que no renuncian a su condición de portadores de la tradición y continúan inmersos en las prácticas que se reconocen como propias de la llamada cultura popular. Ya no se ve bien que los quechua parlantes se codeen con los que se empeñan en desplegar la lengua castellana; que los amantes de la buena chica, el mote criollo y los suculentos chicharrones compartan el mismo ambiente con los que gustan de la rubia cerveza y consumen bistec a la inglesa o a la Chateaubriand. Causa horror, en la pacata clase alta, que un caballero de buena familia frecuente una chichería o que una damita de sociedad sea cortejada por un valluno de la plebe, aunque tuviera mucho dinero. (*Ibid.*: 22)

Estas fronteras son invisibles pero son plenamente eficaces y enmarcan a la ciudad que se moderniza. Así, se configura una frontera simbólica interior (marcada físicamente por la avenida Aroma) que separa el centro comercial y la zona norte, es decir, la "verdadera ciudad" y

> la zona sur de barriadas de cholos vallunos donde viven los artesanos, chicheros, agricultores y otros que mueven la economía regional "y permiten, a través de pesadas cargas tributarias, alimentos y servicios baratos, que los ciudadanos 'modernos' disfruten de su modernidad" (*Ibid.*: 23).

Se trata de una frontera externa física, sin hitos visibles que

> afianza la hegemonía de la ciudad de Cochabamba, sede del progreso y de todos los poderes regionales y nacionales, con relación a un vasto ámbito provincial, pueblerino y rural donde habitan los ladinos cholos que dominan el comercio, las ferias, los colonos y los piqueros indios, en fin los peligrosos vallunos, que son la otra cara de la medalla de la modernidad: la barbarie que se cierne amenazante sobre el mundo señorial, y que en 1952 conseguirá hacer realidad las peores pesadillas de la sociedad oligárquica. (*Idem*)

Los espacios públicos mantienen un sentido señorial y segregativo y estimulan una primera fragmentación de la ciudad con el traslado de las élites a la zona norte. "El saldo es una ciudad fragmentada y segregadora, pero todavía no social y culturalmente segmentada" (*Idem*).

Una de las consecuencias de la Refoma Agraria de 1953 fue la presión sobre la tierra en la región occidental del país. Esto genera una gran ola migratoria que marca el inicio de la escasez de agua, insuficiencia de infraestructuras en la ciudad de Cochabamba.

> Con mayor rigor que en el pasado colonial, la segregación social y espacial ganan terreno, pese a que la participación de nuevos actores sociales arroja sobre este escenario una suerte de original manto democrático que esconde el odioso sentido de diferenciación social en que se inicia el galopante crecimiento urbano. (*Ibid.*: 24)

Rodríguez *et al.* señalan que la ciudad crece no sólo por los operadores inmobiliarios, sino por miles de "excampesinos" que abandonan sus campos y construyen la ciudad desde otra perspectiva: el lote y las medias aguas y La Cancha (mercado popular ubicado al sud del centro histórico de la ciudad) como emporio de oportunidades.

> El derrumbe poco dramático de la oligarquía terrateniente abre paso a un vacío de poder que no termina de ser totalmente resuelto. Las viejas élites salen de escena; pero los nuevos actores no terminan de aprender y acomodarse a sus nuevos papeles. […]
> La ciudad letrada retrocede y nuevamente campea por la ciudad el idioma quechua, que se habla fluidamente en la feria, en la zona comercial y bancaria y aun en la zona norte, por la simple razón de que los nuevos ricos se sienten más confiados haciendo sus tratos en el idioma de los incas. (*Ibid.*: 25-26)

A partir de 1950, Cochabamba se desempeñó como una periferia central, en la medida en que no modificó su lugar en la economía nacional, sino fue un espacio de tránsito y comunicación, por su ubicación geográfica estratégica; lo que le daba también la capacidad de absorber grandes unidades de servicios y comercialización, también como proveedora de mano de obra para las economías de exportación de otras regiones. Es en ese contexto que, según Rodríguez *et al.,* nace el sentimiento cívico regional. En los años 70, Cochabamba, al igual que varias ciudades latinoamericanas, sufrió una acelerada urbanización, sin orientación técnica y con un patrón de urbanización disperso horizontal. Esto significó la falta de dotación de servicios básicos a los nuevos barrios, un transporte público incómodo y despilfarrador, así como dotaciones de servicios caras (*Ibid.*:106-110).

En la zona sud se da una renovación urbana marcada por la "arquitectura birlocha" de los nuevos ricos, quienes demuestran una mezcla de tradiciones constructivas populares con el racionalismo funcionalista y expresan las ansias de modernidad de las élites emergentes. Entre 1964 y 1985, se da una fragmentación y dispersión urbana, sin embargo, es importante señalar que no existe una estratificación reconocible físicamente, ya que conserva rasgos de la sociedad abierta que se constituyó con la Revolución Nacional (*Ibid.*:111-122).

> No son visibles tendencias de segmentación del cuerpo social. El Norte con aspiraciones modernistas y el Sur todavía popular comparten valores en común. Uno de los más emblemáticos es, […], La Cancha, lugar central del abastecimiento urbano para todas la clases [sic] y estratos sociales, pero también espacio de encuentro intercultural; convivencia y práctica colectiva de añejas costumbres de regateo, tertulia y ajetreo, donde las "caseritas" y las amas de casa de toda condición social olvidan sus diferencias. Otro espacio público de virtudes similares, guardando naturalmente las distancias funcionales, es la [u]niversidad, donde también conviven y comparten cotidianamente el quehacer de la vida universitaria miles de jóvenes de diversa procedencia social. En fin, en forma más o menos intensa, otros recintos urbanos, como cines, El Prado y la propia plaza principal, también se mantienen como espacios de convivencia tolerante y conservan una atmósfera de amplitud democrática. (*Ibid.*:121)

En los años 80, Cochabamba experimenta una segunda gran ola de migraciones, ligadas a razones de fondo como la sequía que se sufrió en el altiplano y los primeros efectos del calentamiento global.

> Grandes grupos humanos llegan a la tratar de insertarse en la ciudad de Cochabamba en busca de mejor calidad de vida, puesto que dentro de la lógica moderna, la ciudad promete acceso a servicios, educación, salud, trabajo, etc. Entonces, al núcleo central de la ciudad, se fueron sumando los 'cinturones periurbanos de la pobreza', en contraposición con zonas económicamente pudientes, desde donde se ajustaron al paradigma de desarrollo *centro-periferia* o *núcleo central* vrs. *Sistema periférico*; una parte central 'desarrollada', citadina, legal, con acceso a servicios básicos y a tecnología, pudiente y residencial y una periferia 'no desarrollada', pobre, rural, sin acceso a servicios, abigarrada, ilegal, no planificada, sin seguridad ciudadana (Quintanilla, 2009: 31).

En la segunda mitad de los años 80, aparecen en Cochabamba los primeros objetos portadores de la nueva tecnología; las computadoras, el Internet y el teléfono celular tienen fuertes repercusiones en la funcionalidad de la ciudad y los comportamientos de sus habitantes. Al mismo tiempo, los cambios que se generan en la ciudad son "fuertemente impulsados por las políticas de ajuste estructural y desmantelamiento del Estado benefactor y la extrema mercantilización de la economía" (*Ibid.*: 133) inducidas por los operadores de la economía mundial, el BM y el FMI.

Es en la década de los 90 que se agravan los problemas heredados en la ciudad, surgen además nuevos escenarios regionales como el Chapare, gracias al auge de la coca, el inicio de Cochabamba en la extracción de petrole y el relanzamiento de su aparato industrial. En términos de Rodríguez *et al.,* en este periodo la ciudad de Cochabamba se hace irreconocible. El modelo de "ciudad jardín" se hace realidad en las zonas residenciales del norte (alrededor de las avenidas Libertador Bolívar, América y Aniceto Arze), donde aparecen viviendas modernas rodeadas por jardines con verjas de resguardo colosales. Es también la zona norte de la ciudad la que se beneficia con costosas obras públicas de construcción y conservación de distribuidores viales, plazas, parques, jardines, esculturas y fuentes de agua.

Se ha observado el desplazamiento de estratos medios y altos a zonas de periferia donde se construyen urbanizaciones cerradas que surgen de la

> organización de una comunidad urbana que se considera a sí misma distinguida, y que por tanto puede compartir un mismo ámbito residencial, y por otra, el común denominador que preocupa a esta comunidad, la seguridad frente a la desconfianza y el miedo que les inspira la ciudad abierta y vulnerable por la ausencia de barreras que impidan que seres extraños, por tanto hostiles, invadan su vida cotidiana. (*Ibid.*: 142)

Hasta el 2001 en Cochabamba ya existían 15 urbanizaciones cerradas, en lo que los autores denominan "la arquitectura del miedo". La Cámara Departamental de Construcción

de Cochabamba afirma que entre 2004 y 2009 se construyeron 400 edificios con aproximadamente 9000 departamentos en las ciudades de Quillacollo, Cochabamba y Sacaba, lo que equivale a 100% más que en el quinquenio anterior. Según Soria, entre las causas de este boom se encuentran:

> la falta de una política de planificación urbana; políticas crediticias de bancos, entidades financieras y cooperativas más flexibles en intereses y plazos, tanto para constructores como adjudicatarios; la llegada de remesas; la seguridad familiar en urbanizaciones cerradas; el elevado costo de los terrenos; y la participación no cuantificable de la economía 'subterránea'. (Soria, 06-09-2009)

Según la misma fuente, los precios de los departamentos varían entre 40.000 y 150.000 dólares americanos y ocupan a alrededor de 4.000 trabajadores. Este no es un fenómeno exclusivo de Cochabamba, durante la gestión 2008, las empresas constructoras bolivianas recibieron autorización para construir 2,4 millones de metros cuadrados, un quinto de los cuales se ubican en Cochabamba.

Coincidiendo con esta mirada, el estudio realizado por Yépez y su equipo caracteriza a Cochabamba como una ciudad dual

> entre zonas residenciales situadas principalmente entre el Noreste y el centro de la ciudad, dotadas de viviendas; servicios e infraestructura de calidad y la inmensa periferia urbana marginal que concentra todas las insatisfacciones y a su vez acoge a migrantes de regiones deprimidas del occidente de Bolivia (Yépez, *et al*., 2012*, 2*012: 6).

En 2006, en la zona norte de la ciudad se inauguró un complejo de salas de cine, plaza de comidas y centros de diversión, con una inversión de 6 millones de dólares americanos, cuyo acto de inauguración se cuenta entre los eventos más grandes organizados en la ciudad y contó con la presencia del Presidente del país. La tendencia es la misma en la actualidad, se anuncia, para marzo de 2015, la inauguración, en uno de los parques de la zona norte, de fuentes de aguas danzantes construidas por una empresa española, con un presupuesto de aproximadamente 4 millones de dólares americanos (Los Tiempos, 21/02/2015 http://www.lostiempos.com /diario/actualidad/local/20150221/parque-de-aguas-danzantes-promete-espectaculo _292003_644200. html, consultado el 22-02-2015). Esto ocurre mientras en la zona sud, un importante porcentaje de la población no accede a agua potable ni a otros servicios elementales. Resultado de estas condiciones de vida, la encuesta del CIUF-CEPLAG (2009) establece que es en la periferia sur donde se encuentran dos tercios de los hogares calificados como pobres y de donde partió una importante cantidad de migrantes mujeres hacia España e Italia.

Según la misma fuente, uno de los efectos de la urbanización de Cochabamba es la diferenciación en la construcción social y territorial de la zona sud (popular y acogedora de

migrantes rurales y de ciudades del altiplano) y la zona centro y norte de la ciudad de Cochabamba. Al mismo tiempo, se observa que la discriminación y la exclusión de los sectores populares de la participación, así como la actitud paternalista hacia sus manifestaciones culturales, confirman la subordinación de los actores mayoritarios de las periferias de Cochabamba.

En la misma línea, respecto al uso del espacio urbano, el Plan Municipal de Ordenamiento Territorial de 1993 señala entre sus conclusiones que en la ciudad

> se producen usos clasistas y racistas del espacio […] En el Norte, a partir de la plaza principal hacia Queru Queru y Cala Cala, pasando por El Prado, se va constituyendo un espacio, al que no acceden, sino con muy poca frecuencia los sectores populares. Lo propio ocurre con las zonas y barrios populares del sur a partir de La Cancha, al que no frecuentan las élites sociales. (*Ibid.*: 127, citando a la Alcaldía Municipal de Cochabamba 1993[246]: 229)

Al mismo tiempo, emergen barrios de clase media en la conurbación con Sacaba y Quillacollo. La estructura del conglomerado metropolitano que se conforma entre 1970 y 1990 gracias a la optimización de la red vial y a la telefonía móvil, tiene un centro denso que es el Municipio del Cercado y un desarrollo que involucra a los municipios de Sacaba, Colcapirhua, Quillacollo, Vinto y Tiquipaya. Resultado de estas circunstancias, Rodríguez *et al.* describen a Cochabamba como un archipiélago de centros urbanos y núcleos de actividad económica que se articulan a la dinámica general (Rodríguez *et al., 2*009: 137-139). Entre 1990 y los primeros años de la década del 2000, Cochabamba se ha expandido no solamente sobrepasando jurisdicciones municipales, sino se ha vinculado con los departamentos vecinos de Santa Cruz, Oruro y La Paz, así como con el exterior (España, Argentina, Brasil, EEUU, etc.) en términos de voluminosos flujos de comunicación, importaciones-exportaciones, remesas monetarias y migraciones de ida y vuelta (Rodríguez *et al.*, 2009: 131).

Para Rodríguez y su equipo, los imaginarios posmodernos están invadiendo los espacios privados, promoviendo la creación de espacios públicos libres de compromiso social, historia e identidad local. Una consecuencia de la intervención de las fuerzas globales en Cochabamba es la

> exacerbación de la diferencia, de la valorización étnica, de la distinción, frente a todos sus opuestos: los otros diferentes, los otros étnicamente indeseables, los otros desconectados, marginales, "reventados", intrusos y extraños. Este otro factor es el miedo urbano. La segmentación social se decanta en segmentos y

[246] Honorable Alcaldía Municipal de Cochabamba. 1993. Plan Municipal de Ordenamiento Territorial de 1993. Cochabamba: H.A.M.C.

> grupos que se sienten representados por valores culturales importados y por sentimientos de preservación de lo que se consideran los valores civilizatorios actuales, frente al mundo hostil de quienes pretenden desalojarlos de este pedestal autoconstruido por imaginarios de diferenciación que alimentan con tenacidad los mensajes culturales provenientes del consumismo global (*Ibid.*: 99).

Otra influencia globalizadora es la promoción de nuevos estilos arquitectónicos y equipamientos urbanos que modifican el paisaje de la ciudad: oferta de servicios y productos para la comunicación por celular e internet, shoppings, salas múltiples de cine, centros comerciales, galerías, hoteles, condominios que manejan el lenguaje arquitectónico postmoderno.

> No sólo va despareciendo la noción de barrio y vecindario, sino que el modelo interactivo de ciudad moderna y premoderna, en que una no podía prescindir de la otra para viabilizar su funcionalidad, se ha fracturado. Ahora sí se puede afirmar que existen espacios urbanos autosuficientes, es decir con capacidad de satisfacer sus necesidades básicas y secundarias prescindiendo del resto urbano (*Ibid.*: 145).

Esta especie de submundos autosuficientes rompen la convivencia con el entorno físico y consolidan a la zona norte como espacio de hábitat y reproducción cultural y económica de la clase media/alta. Este mundo más privado emergente está marcado por la necesidad y la desigualdad. Los fragmentos espaciales construidos ya no pueden encontrarse y han debilitado el rol de vínculo que tenía el espacio público. En suma, han puesto en crisis del sentido de lo público. Más tarde veremos en qué medida el territorio universitario contribuye al fortalecimiento o debilitamiento de este espacio público intercultural.

2.2. Perfil migratorio de Cochabamba

Para Victor Vacaflores, la llamada “relocalización” y la implementación de medidas de ajuste estructural (mediante el Decreto Supremo No. 21060[247]) marcan una ruptura y un

[247] Durante los años ochenta, varios estados latinoamericanos aplicaron paquetes de reformas de ajuste estructural (políticas monetarias, fiscales, de liberalización del mercado) con el fin de estabilizar la macroeconomía y consolidar el neoliberalismo. Estas medidas se aplicaron bajo las orientaciones técnicas y políticas y el financiamiento condicionado por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. En Bolivia, el Decreto Supremo No. 21060, promulgado el 29 de agosto de 1985 por el gobierno de Víctor Paz Estenssoro, marca un cambio radical en Bolivia, comparable a un cambio en la Constitución Política del Estado, mediante la instauración del sistema neoliberal en el país. La medida fue adoptada frente a la crisis económica y en un contexto de hiperinflación con valores record en la historia de Bolivia y mundial (602% entre 1978 y 1987). El decreto aplicó políticas fiscales y monetarias, estableció el bolsín para fijar el tipo de cambio y liberalizó el mercado en general, así como el mercado de trabajo, estableciendo la libre contratación y despido, el mercado financiero, el control de precios y el comercio extranjero. También planteó medidas administrativas para reducir la participación del Estado en la economía. Estas medidas tuvieron un deplorable impacto social, acompañado de una declinación en el poder sindical de la Central Obrera Boliviana. Así, el decreto simboliza una fuerte crisis social y el desempleo masivo de mineros bajo el nombre de

cambio radical en el perfil migratorio en Bolivia. Vacaflores establece que entre 1985 y 1990, en Bolivia, 160 mil trabajadores perdieron sus fuentes de empleo mediante el despido masivo - eufemísticamente llamado "relocalización" - de trabajadores mineros a contrato de la Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL), así como por el despido de fabriles y empleados públicos. Si se asume que cada trabajador despedido era miembro de una familia de 5 a 6 miembros, el autor estima que 800 mil personas fueron afectadas por la implementación de medidas de ajuste estructural en Bolivia (Vacaflores, 2003: 2).

Coincidimos con Yury Tórrez (2012) cuando afirma que la imagen de Cochabamba como el "*melting pot*" de la Bolivia donde se vivía el mestizaje idílico, ha cambiado últimamente. El derrumbe de esta imagen se inició en los años noventa con el desarrollo del multiculturalismo de Estado, por intermedio de una serie de medidas legales de segunda generación que le dieron al neoliberalismo un toque de participación (Ley de Participación Popular y Descentralización Administrativa) y de multiculturalidad. En 1994, el gobierno neoliberal de Gonzalo Sánchez de Lozada incorporó modificaciones en la Constitución Política, entre ellas el reconocimiento de Bolivia como país multiétnico y pluricultural[248]. En el ámbito educacional, el gobierno se orientó hacia la instalación de la educación intercultural bilingüe, mediante la Ley de Reforma Educativa (1994). Para las organizaciones sociales indígenas y campesinas de entonces, el simple reconocimiento establecido en la Constitución Política del Estado, la posibilidad de participar en la elaboración de los planes municipales y de contar con el simbolismo del reconocimiento de sus lenguas y culturas por la escuela fue una oportunidad estratégica en ese momento. A su manera, estas leyes han cambiado poco a poco los escenarios de la participación de los miembros de las comunidades rurales así que su acceso a posiciones de poder y el reconocimiento de aspectos culturales. Poco a poco, reconocerse como indígena originario campesino o afrodescendiente, comienza a significar la posibilidad de acceder a ciertos beneficios, entre ellos poder de decisión sobre los presupuestos municipales para poder acceder a la infraestructura básica y a servicios hasta entonces inexistentes.

"relocalización". Sus medidas permitieron la estabilidad macroeconómica, promovieron las inversiones extranjeras y lograron la estabilidad financiera. A 5 años del inicio del mandato de Evo Morales, el gobierno promulgó el Decreto Supremo No. 861, determinando la "eliminación completa de toda disposición o consideración legal fundamentada en el Decreto Supremo 21060". Para muchos analistas esta medida es más simbólica, ya que una aplicación real de esto significaría la realización de cambios radicales en el país.

[248] **Artículo 1°.-** Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unidad y la solidaridad de todos los bolivianos (Honorable Congreso Nacional, 1994: 2).

Paralelamente, entre 1993 y 1997, se dio una profundización del carácter neoliberal del país. Ante la falta de procesos industriales que incorporen mano de obra, el sector de empresas pequeñas se consolidó con el apoyo de entidades financieras (CEP, 2010: 22). En el mismo sentido, el Yépez *et al. c*onstataron que la estructura del empleo en Cochabamba refleja los cambios que sufrió la economía boliviana en los últimos años. Se ha dado un crecimiento

> de las actividades de carácter terciario y la creciente incapacidad del aparato productivo y de servicios de absorber fuerza de trabajo. Una incapacidad que se traduce en la importancia crucial que tienen las actividades de trabajo independiente desplegadas ampliamente en la ciudad y que parecen ser las que trasladan los problemas de empleo de la dimensión del desempleo abierto a la del sub-empleo. (Yépez *et al., 2*012: 55)

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) del año 2001, 62,4%[249] de la población en Bolivia, vivía en las áreas urbanas. Con datos de los censos nacionales de población y vivienda de 1976, 1992 y 2001, afirma que Cochabamba ha experimentado un importante crecimiento poblacional en sus zonas urbanas y en el trópico, en gran medida gracias a la migración rural. En 2001, 54% de la población urbana se concentraba en Cochabamba, Quillacollo y Chapare (CEP, 2010: 28).

Según el estudio realizado por Isabel Yépez, Carmen Ledo y Mirko Mazardo, el rápido crecimiento de la ciudad de Cochabamba se debe al desplazamiento masivo de población de origen urbano del altiplano boliviano (Yépez *et al., 2*012: 147). Según estos mismos datos, en la ciudad nacen alrededor de 10 mil niños al año y llegan en promedio 12 mil personas por año de otros lugares. Aproximadamente 340 mil habitantes de Cochabamba, es decir, el 46% son migrantes, dos tercios de éstos provienen de Potosí, Oruro, La Paz y El Alto. Las provincias que más personas reciben son: Cercado (8%), Quillacollo (15%), Chapare (16%) y Carrasco (27%) (CEP, 2010: 30). Considerando los procesos migratorios recientes (ocurridos en los últimos años previos al censo 2001) Cochabamba puede ser caracterizada como un departamento puente, porque en el mismo quinquenio (1996-2001) no solamente recibió población, sino expulsó principalmente hacia el departamento de Santa Cruz[250].

---

[249] Según proyecciones del INE, en 2010, el porcentaje de personas que viven en la ciudad se incrementó en 2010 a 67% (INE, 2010).

[250] A partir de 1953, el Estado organizó la llamada « Marcha hacia el Oriente » para promover el desplazamiento de población rural del occidente hacia el oriente. Parte de este proyecto fue la construcción de la vía férrea Cochabamba – Santa Cruz. “A partir de la apertura del proyecto de la frontera agrícola en el oriente, Cochabamba en las siguientes décadas dejó paulatinamente de ser una zona receptora de migrantes quechua-aymaras, principalmente de

Esto coincide con los datos del Instituto Nacional de Estadística, según los cuales, después de Santa Cruz, Cochabamba es el departamento de Bolivia con la tasa de migración neta[251] más elevada, 7,59%, según el censo de 1992 y 6,1% en 2001[252]. Este dato contrasta con Oruro, Potosí y Chuquisaca, departamentos que tienen las más elevadas tasas negativas de migración neta (-22,86%, -29,5% y -13,68% correspondientemente) (INE http://www.ine.gob.bo/indice/visualizador.aspx?ah=PC20115.HTM). Inicialmente, Cochabamba recibió migrantes jóvenes y adultos entre 15 y 39 años. Esta población incrementó la población en edad de trabajar de Cochabamba. En un segundo momento llegaron personas mayores de 54 años y niños. En 2001, 26% de la población económicamente activa de Cochabamba nació en otro lugar. El incremento de la población ocupada en los tres sectores de la economía se puede atribuir al incremento de la población migrante. En el año 2001, 37% de los ocupados trabajan en puestos en el sector terciario de la economía, 34% en el sector secundario y solamente 8% en el primario (CEP, 2010: 76).

Yépez *et al.* identificaron diferencias entre residentes nacidos en Cochabamba y migrantes de otras zonas, en cuanto a la pirámide de edades, nivel educativo y ocupación. También reconoció una distinción entre migrantes directos y múltiples, la misma que es importante para comprender los procesos de circulación migratoria en Cochabamba. El estudio caracteriza a los migrantes directos como aquellos que tienen origen rural, principalmente en el Norte de Potosí y el valle alto de Cochabamba. Los migrantes directos tienen características económicas deprimidas y se insertan como peones en la albañilería o empleadas domésticas. Los migrantes múltiples en cambio, han pasado al menos un lugar intermedio antes llegar a Cochabamba. Según este estudio, las trayectorias migratorias internas muestran las siguientes tendencias: altiplano – altiplano – valle, altiplano – valle – valle e intravalle y ubano – urbano. Los varones migrantes se insertan por lo general en la

---

Oruro y Potosí; a partir de entonces, el oriente, principalmente Santa Cruz, tomó el primer lugar como zona receptora (Ministerio de Desarrollo Sostenible, 2004). A partir de la relocalización de las familias mineras, desde la caída de los minerales en el mercado internacional, la decadencia de la producción minera y luego las 'políticas de ajuste estructural neoliberal' del gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) (1987), el oriente se consolidó como el atractivo migracional, no sólo de grupos humanos de la frontera occidental del país sino de grupos de la zona de los valles, que buscaban oportunidades laborales y espacios de asentamiento" (Moya, en Quintanilla, 2009: 75).

[251] La tasa de migración neta es la diferencia entre la población inmigrante (personas que viven habitualmente en un departamento habiendo nacido en otro) y la población emigrante (personas que habiendo nacido en un departamento en el momento del censo viven habitualmente en otro departamento).

[252] No existen datos más recientes publicados por el INE sobre este indicador.

construcción manufactura y transporte; mientras que las mujeres privilegian el comercio menor (Yépez *et al*., 2012*:* 148).

El equipo de Quintanilla realizó una investigación en los distritos 8 y 14 de la zona sud de la ciudad de Cochabamba que detalla las generalidades establecidas hasta aquí. En estos barrios periurbanos estudiados, dos tercios de la población son propietarios de sus viviendas. Se constata una vez más que la población carece de servicios básicos y de salud y, de manera paradójica, los costos de vida son más elevados (Quintanilla, 2009: 18). También tienen menos acceso a establecimientos educativos y de salud. En cuanto a la ocupación, la mayoría de los hombres se dedica a la construcción y la manufactura y las mujeres al comercio. En el Distrito 8, en los años 80, 80% de las familias era migrante, mientras en el censo 2001, 44,6% lo es. Tres de cada diez hombres adultos de la zona sud llegaron de las provincias del departamento (Castro en Quintanilla, 2009: 88).

En cuanto a aspectos culturales, los investigadores destacan el hecho de que hay personas que si bien no hablan quechua ni aymara, se identifican con estas culturas de origen. Según Nelson Antequera, en la zona sud 57,26% tiene una autoidentificación étnica como quechua y 14,98% como aymara (Moya, en Quintanilla 2009: 69). En el Distrito 14, "si bien en el contexto urbano se pierden características importantes como el uso de la lengua originaria, se mantienen los lazos afectivos y de autoidentificación con la cultura del propio lugar de origen o del lugar de origen de los padres" (*Ibid.*: 25).

Finalmente, los autores describen la recurrencia a sus formas originarias de organización con prácticas comunitarias por ejemplo al gestionar el acceso a luz, agua, apertura de caminos y otros, sin considerar separaciones entre lo público y lo privado, la sociedad y el individuo. Ellos deben asumir que su permanencia y desarrollo no dependerán del Estado (la Alcaldía o la Gobernación).

> Se conforman barrios con organizaciones o grupos fuertemente cohesionados, mutuamente identificados a partir de sus condiciones compartidas de ilegalidad, pobreza, ruralidad, necesidades básicas insatisfechas, inseguridad, proyectos a futuro de integración a la ciudad (*Ibid.*: 33).

Estos lazos se verán debilitados una vez conseguidos los objetivos prácticos que los congregaron.

2.3. Un nuevo cochabambino emerge de la migración, la Guerra del Agua y el 11 de Enero

Tórrez identifica dos eventos sociales de la primera década de los años 2000 como constitutivos del "nuevo cochabambino": la denominada "Guerra del Agua" (2000) y las

confrontaciones y actos racistas del 11 de enero de 2007. La Guerra del Agua, fue un momento en el que los clivajes internos de clase y raciales fueron puestos de lado. Las personas se unieron en torno al objetivo común de defender el acceso al agua y la lucha contra la privatización del servicio de agua por parte de una empresa transnacional (Torrez, 2012: 31). Detrás de estas dos reivindicaciones se puede identificar una fuerte consigna social antineoliberal (después de 15 años del decreto 21060). La población cochabambina manifestó su concepción del acceso al agua como un derecho humano y se opuso al avance del capitalismo transnacional. En sentido totalmente opuesto, los enfrentamientos entre civiles que han tenido lugar en las calles de la ciudad de Cochabamba el 11 enero de 2007, han mostrado en qué medida postular que en Cochabamba se vivía un mestizaje idílico e intercultural era engañoso. Para Tórrez,

> [d]esde el 11 de enero de 2007 la palabra 'mestizo' se convirtió en incorrecta para estudiar la identidad cochabambina: se trataba de una invención a partir de la cual se fue urdiendo falsamente una hibridez cultural. Desde una mirada sociocultural, lo sucedido reveló las fuertes tensiones étnicas presentes en la sociedad cochabambina. El proceso de mestizaje resultó ser solamente un espejismo. (*Ibid.*: 31-32)

Para el autor, la migración transnacional y la movilidad social tienen efectos en la interculturalidad en Cochabamba y ponen en evidencia la existencia del mestizaje conflictual. Es por eso que es de nuestro interés estudiar la diversidad cultural y la etnicidad en Cochabamba y más específicamente en su universidad pública.

Conclusión parcial

Situada en pleno centro geográfico y vial de Bolivia, Cochabamba ha recibido importantes olas migratorias que aparentemente habrían sentado las bases para la constitución de una ciudad intercultural. No obstante, los mecanismos sociales de diferenciación se han reformulado en ciclos que se organizan rítmicamente como en contrapunto a estas olas migratorias. En las últimas décadas, en plena era de la interculturalidad, del plurilingüismo, la plurinacionalidad, …, asistimos a una ruptura del espacio público intercultural expresada material y subjetivamente en la organización y uso del espacio urbano. Ese es el contexto en el que estudiamos las relaciones que constituyen identidades en uno de los pocos espacios que concentran la diversidad en la ciudad: su universidad.

PARTE III. ¿Por qué “entramos indios y salimos profesionales”? La movilidad étnica, entre la inferiorización y el reposicionamiento estratégico

Capítulo 1. Educación superior universitaria en Bolivia y Cochabamba

En este capítulo presentaremos brevemente un panorama de la educación superior en Bolivia y en Cochabamba.

1.1. Educación superior en Bolivia: "la inflación" de títulos académicos

En lo que se refiere a la educación superior universitaria, en Bolivia existen un total de 58 universidades, de las cuales 11 son públicas. El INE constata que el nivel de educación alcanzado por los bolivianos, entre los periodos intercensales ha sufrido cambios significativos. Así, mientras en 1976, 42% de la población no había asistido nunca a la escuela, el año 2012 esta cifra cae a 8%. El porcentaje de personas que tienen nivel secundario de formación ha pasado de 10% en 1976 a casi 40% en 2012. El incremento más significativo refiere a la población que alcanzó la educación superior, que de 5,5% en 1976 ha pasado a 21% el año 2012 (INE, 2014: 11). Según datos del X Foro Latinoamericano de Educación, Bolivia tiene el porcentaje más alto en Latinoamérica (35%), de jóvenes, de entre 18 y 24 años, inscritos en la universidad o en un instituto. Le siguen Chile (33,6%) y Argentina (33%) (Ortiz, 27-05-2014). Las cifras caen dramáticamente en lo que corresponde a la formación de postgrado. 10% de los profesionales, prioritariamente egresados de universidades privadas, inician cursos de postgrado. De ese modo, en Bolivia existen 3,2 especialistas por cada 10 mil habitantes, sólo por encima de las Guayanas Francesas y Surinam en el contexto latinoamericano (El Sol, 03-03-2014).

Con datos del Censo 2001[253], Machaca Bolivia 44% de las personas que accedieron a la educación superior, se han reconocido como miembros de un pueblo indígena (de éstos 47% afirmaron que son quechuas). (Machaca, 2009: 334). Estas cifras muestran, por un lado, un importante aumento del acceso a la educación superior en la población

[253] Todavía no está disponible la información detallada correspondiente al Censo realizado en 2012.

indígena[254] y por otro, una importante autoadscripción indígena por parte de quienes acceden a este nivel educativo.

El acceso antes limitado a la universidad y la representación de ésta como una instancia estratégica, por parte de las organizaciones de base y las familias, han perfilado la necesidad de la creación de universidades fuera de las ciudades capital de departamento y, por tanto, más cerca de las poblaciones rurales. Es el caso de la Universidad Nacional de Siglo XX (creada en 1984) y la Universidad Pública de El Alto (UPEA) (septiembre del año 2000), 11 años después de su concepción y demanda y en medio de fuertes movilizaciones locales y nacionales. En esa misma línea, en 2009 se creó el sistema de Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas, conocido como Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL), con tres sedes fuera de las ciudades capital, una instalada en la región quechua, en Cochabamba; otra en la región aymara, en La Paz; y finalmente, otra en la región guaraní multiétnica, en Santa Cruz.

En cuanto a las expectativas acerca de la educación superior por parte de autoridades indígenas y originarias, Machaca señala que la demanda apunta a que la educación universitaria asuma el enfoque intercultural bilingüe y la participación social,

> Focalizan la transformación e interculturalización de las universidades, particularmente incorporando en las mallas curriculares saberes y conocimientos indígenas. También buscan que los egresados desarrollen competencias necesarias para contribuir al mejoramiento de la comunidad y apoyen, también a los movimientos sociales e indígenas en su lucha contra el racismo y la discriminación y en la construcción de una sociedad y un Estado que promuevan la justicia socioeconómica.
> La inclusión de las lenguas y de los conocimientos indígenas requiere también de la incorporación de las diversas formas de enseñanza y de aprendizaje indígenas, del replanteamiento de los ámbitos educativos y considerar, también, a los sabios y líderes indígenas como personas capaces de enseñar, desde su matriz cultural propia, tanto a indígenas como a no indígenas en el interior de las universidades (Machaca, 2009: 350, 351).

Entre las consecuencias del hecho de que la cobertura de la educación superior se haya incrementado radicalmente, se encuentra, por un lado, la desvalorización de los títulos académicos; primero del título de bachiller y recientemente, del de licenciatura.

> Hay personas que vienen aquí, quizás trabajando también medio tiempo, pero, usted sabe, el sacrificio que estas personas sufren para venir a la universidad, para tener un futuro mejor; porque, usted sabe, en nuestra realidad, persona que no tiene profesión no es nada. Sufrimos esta discriminación, cuando vamos a buscar trabajo: "¿Qué eres? Eres bachiller, **no eres nada**. Entonces, no hay

[254] El Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001 preguntó si el entrevistado se identificaba con algún pueblo indígena.

> campo para vos aquí". ¡Si todo es papeles aquí! (Estudiante hombre, GF CS. EDUC. 4: 25-01-2011)

Criado (1998) define el fenómeno de la inflación de títulos como la desvalorización de los mismos, ante la masiva titulación de la población. Los títulos no tienen valor en sí mismos, sino que adquieren el valor de sus portadores.

> [U]n título vale lo que vale el grupo de detentores del título y no a la inversa. Cuando accedían a la universidad solamente aquellos que, por posición familiar, estaban destinados a las posiciones superiores, todo funcionaba como si fuera el título el que acreditase el valor social de esas personas. Como si sus privilegios se debieran únicamente al capital escolar. (Criado, 1998: 29)

La exigencia de más "credenciales" es otra forma de perpetuar el sistema de diferenciación. Ahora que aumenta la cantidad de propietarios de títulos universitarios, para distinguirse y ser más competitivos los profesionales buscan obtener nuevos títulos de Diplomado, Especialidad, Maestría y Doctorado. Esto explica el boom de programas de postgrado, en las modalidades presencial y a distancia, en la universidad pública y las universidades privadas de Cochabamba y del país.

La otra consecuencia de la masificación de la educación superior es que, dada la saturación del mercado laboral para profesionales universitarios, cada vez menos personas irán a la universidad solamente para tener un título y la sociedad comenzará a exigir a la universidad un rol técnico en la transformación de la sociedad.

> Entonces, yo creo que vamos a vivir un proceso de transformaciones, cuyas oleadas van a venir desde afuera. ¿Y desde quiénes? Desde nuestros padres. Entonces, va a haber una contradicción que ya no va a ser del papá que antes quería meterlo al hijo para que tenga un grado académico; sino va a necesitar, digamos, de que la universidad cumpla con su rol; que sean transformaciones sociales, que ayude al proceso productivo, que puedan educar a sus jóvenes contra la corrupción, todo aquello. (Yalo Flores, Doc. Comisión Rediseño Curricular Cs. Educ.: 01-12-2010)

1.2. La universidad de Cochabamba

En correspondencia con el boom de la educación superior, el departamento de Cochabamba dispone de 11 universidades privadas y 2 públicas. La universidad de la ciudad de Cochabamba cuenta con 65.539 estudiantes (Universidad de Cochabamba, 2011:14).

En lo que corresponde a la presencia femenina en este nivel de educación, la matrícula universitaria, muestra que la cantidad de mujeres inscritas (32.150) en 2012 superó ligeramente a la de hombres (31.563). Considerando las dificultades mencionadas para que ciertos sectores de la población lleguen a realizar estudios universitarios, se puede decir que existe una verdadera apuesta para lograr un cambio en el estatus social

femenino por la vía de los estudios universitarios[255]. La mayor concentración de mujeres se encuentra en los programas ligados a la salud y la educación Bioquímica y Farmacia, Enfermería, Odontología, Medicina y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Las Facultades más masculinizadas son Ciencias y Tecnología, la Escuela Técnica Superior de Agronomía y la Facultad de ciencias Agrícolas, Pecuarias y Forestales (Universidad de Cochabamba, 2012: 26-29). No hemos encontrado testimonios que den cuenta de una limitación para que las mujeres reciban educación básica y superior, justamente porque nuestro trabajo de campo se ha concentrado en la universidad; seguramente muchas jóvenes no llegaron ahí. De hecho, muchas de las mujeres que entrevistamos fueron igualmente impulsadas que sus hermanos para estudiar. No fue el caso de las hermanas de Jimmy Hernández hace un par de décadas.

> Entonces, mi padre tenía la idea de que los varones tienen el chance de salir bachilleres y las mujeres, sólo primaria, aprender a leer y escribir y a lo sumo a firmar, que es lo que en realidad se estaba dando en mi familia. Ya las mujeres, muchas mujeres, dos de mis hermanas, estaban justamente en primaria cuando falleció mi padre y mis hermanas, ya mayores, habían dejado de estudiar. Entonces…, cuando fallece ahí es donde de repente mis hermanos me dicen: "Vos eres el último, tendrías que estudiar". Todos mis hermanos mayores habían dejado de estudiar ya ¿no? Entonces, ya no estaban, a excepción de uno que estaba en la Normal de Vacas, que salió profesor, pero nunca ejerció su profesión, también se relacionó directamente a la ladrillería. (Jimmy Hernández, Coord. Ac.: 15-08-2013)

> Pero yo no se tampoco como es la relación entre docentes y alumnos, se que hay discriminaciones de género, yo lo he vivido, digamos que las mujeres no pueden, si es una mujer indígena menos todavía, si es provinciana que no habla bien el castellano es mucho más discriminada, la mujer como con pocas capacidades intelectuales en educación superior.
> Porque yo lo he visto esto en Agronomía, muchos estudiantes del área rural quieren estudiar agronomía, por su afinidad en el campo, cuando era docente ahí lo que pasaba que docente hombre y mujeres decían: "¿A qué vendrán éstas? ¿Por qué no se quedan a cocinar o pastear sus ovejas". Te hablo de hace 15 años, no sé cómo será ahora.
> "¡Qué vayan a pastear sus ovejas! ¿O vienen a buscar marido? Estas chicas vienen a buscar marido a la universidad". (Mariana Arandia, Coord. Carr.:24-11-2010)

> Me di cuenta que no toda la vida estarán mis padres para ayudarme, como igualmente mis hermanos. Mi hermano me dijo: "No sirves para el estudio, tu lugar está en la cocina". Mi hermana Tania me dijo: "Estudia, ya que nadie de nosotras

[255] Ya en el último censo nacional de población y vivienda, el Instituto Nacional de Estadística constató una disminución de la brecha entre el nivel de educación alcanzado por los hombres y por las mujeres. En 2012 las mujeres mayores de 19 años, superaron la cantidad de hombres en el nivel primario, mientras en la educación secundaria y superior los hombres son mayoría. Las mujeres que no tienen ningún nivel educativo duplican a los hombres en la misma situación (INE, 2014:11).

> estuvo [en la universidad] y aprovecha, ya que la mamá está con vida y te va a ayudar". (Telma Soto, Est. Cs. Educ. Quillacollo-Cochabamba. 06-09-2010:15)

Frente a la masiva afluencia de estudiantes de sectores populares, indígenas originarios y campesinos, la composición social de la universidad se ha visto transformar en las últimas décadas. Nos encontramos con una serie de estrategias para recomoponer la identidad de la universidad, alguna vez percibida como elitista y punta de lanza del progreso y la civilización basados en el conocimiento técnico exclusivo. Estas estrategias son el resultado de cruzar varios criterios que la diferencian fuertemente de las universidades privadas: el prestigio académico e institucional, el costo de la educación y la composición social, entre otros. En cuanto al prestigio académico e institucional, la universidad pública tiene un lugar privilegiado, en parte, debido a su antigüedad (fue fundada en 1832), la diversidad y la variedad de carreras ofrecidas (12 facultades componen de 42 programas de licenciatura y otros 20 programas), el tamaño de la institución (en 2012, la universidad empleó a 3.342 personas: 1.588 docentes, 678 auxiliares administrativos y 1076 adminsitrativos) y la fuerza de su institucionalidad (pese a las críticas relacionadas con los conflictos internos, la administración capitales y su posible politización), así como el carácter imponente de su infraestructura en expansión, cuyo campus principal se ubica en el centro de la ciudad. Su prestigio también está relacionado con el reconocimiento y contactos nacionales (la universidad pertenece a la Confederación de Universidades de Bolivia), así como a nivel internacional, como signataria de varios acuerdos y la acreditación internacional de 23 de sus carreras, resultado de procesos de evaluación.

Las universidades privadas no tienen recursos comparables, pero por lo menos tres de ellos han comenzado a hacer importantes inversiones en sus infraestructuras (hospitales, laboratorios y aulas equipadas, grandes edificios, canales de televisión, etc.) y el establecimiento de proyectos de desarrollo local. Dispuestas a crearse un nicho en el mercado, también están trabajando en la calidad de sus recursos humanos (de hecho algunos de los docentes más reconocidos de la universidad pública trabajan ahora en las universidades privadas más serias). Estas universidades también han recurrido a la oferta de programas de formación innovadora y cada vez más especializad, como dejando las carreras clásicas a la gran universidad. Por último, también están trabajando en su visibilidad en los medios de comunicación. Aunque las universidades privadas comienzan a ganar su lugar, en términos generales, es más prestigioso estudiar en la universidad pública, este es por ejemplo, de las carreras de Medicina y Psicología.

Las modalidades tradicionales de ingreso a la universidad son la prueba de suficiencia académica y la aprobación del curso propedéutico. A partir de 2003, las organizaciones indígenas y populares han logrado el acceso a la Universidad de estudiantes indígenas del

área rural, sin rendir el examen de ingreso, en cumplimiento a la Ley nº 2563 que crea un programa de admisión especial en la Universidad, financiado por la Gobernación de Cochabamba. Esta ley otorga a los becarios -propuestos por organizaciones populares e indígenas de Cochabamba y seleccionados por una comisión técnica de la Universidad- el acceso libre a la universidad, el derecho al comedor universitario y al seguro de salud (Ley nº 2563). El año 2003, 48 becarios ingresaron a la Universidad gracias a un convenio entre la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC) y esta universidad. A partir de aquí, este programa será denominado "el programa PIC" y sus beneficiarios "pics", emulando el denominativo utilizado en la universidad. La promulgación de esta ley fue resultado de años de gestiones y movilizaciones de organizaciones como la Central Obrera Departamental, el Comité Cívico Popular, la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba, la Federación de Regantes de Cochabamba, las 6 Federaciones del Trópico de Cochabamba, así como la Federación de Mujeres Campesinas "Bartolina Sisa", el entonces senador Marcelo Aramayo y Evo Morales (Machaca, 2009: 99-103).

Con datos de Machaca, citando fuentes oficiales de la universidad, se sabe que entre 2004 y 2009 un total de 8.009 bachilleres ingresaron a carreras de todas las facultades de la Universidad. 54% de esta cantidad es mujer. A pesar que este programa beneficia solamente a la mitad de sus postulantes, esta cifra equivale solamente al 15% de la población estudiantil de la Universidad. A partir de 2006, la cantidad de estudiantes beneficiarios del Programa se ha incrementado en gran medida gracias a presiones sociales en espacios públicos. La necesidad de presionar cada año para poder activar el programa, hace que estos jóvenes se organicen incluso antes de comenzar a ir a clases. Paradójicamente a lo esperado, en lo que se refiere al origen de los inscritos, se observa que a mayor distancia del centro urbano y mayores índices de pobreza en el municipio de origen, menor cantidad de estudiantes se beneficia de las becas del Programa. Así el 61% de los estudiantes proviene de la ciudad de Cochabamba y sus alrededores: Quillacollo y Sacaba (de donde se puede ir y volver diariamente en transporte público regular en un promedio de 20 minutos); mientras solamente el 3% proviene de provincias alejadas como Ayopaya y Mizque y solamente el 0,6% son de las provincias más deprimidas del departamento, coincidiendo con las provincias que menos acceso dan a la secundaria (*Ibid.*: 117-121).

Capítulo 2. Trayectorias migratorias: territorios y temporalidades en torno a la educación

A partir del análisis de las respuestas a las preguntas referidas a las trayectorias migratorias de las fichas descriptivas de los estudiantes que participaron en los grupos focales y de las historias de vida, en este capítulo veremos cómo el acceso a la educación, más allá de la primaria, es uno de los principales motores de circulación migratoria de los universitarios que no nacieron en la ciudad de Cochabamba, del área rural al área urbana. Presentamos brevemente sus formas de experimentar sus estudios en la ciudad según sus trayectorias personales de vida.

2.1. Trayectorias migratorias individuales y familiares tras el sueño de estudiar en la universidad

Si bien se han realizado esfuerzos por expandir el sistema educativo boliviano y garantizar el acceso a la educación para todos, todavía se cuenta con una insuficiente distribución del servicio de educación primaria completa en las comunidades rurales. A pesar de que la educación primaria es obligatoria en Bolivia, debido entre otros, a razones geográficas, administrativas y presupuestarias, y como parte de la exclusión histórica, muchas comunidades rurales sólo disponen de educación hasta 3ro. o 5to. curso de primaria. De esta manera, los niños cuyas familias quieren que su hijos accedan a este derecho, se ven obligados, o bien a trasladarse a pie cada día (llegando a caminar entre media hora y 3 horas para llegar a la escuela vecina); o bien, a instalarse en centros poblados cercanos para poder continuar sus estudios[256]. Se puede decir entonces, que si la estadística de

[256] Según los datos del Ministerio de Educación, el año 2002, en Bolivia existían 14.827 unidades educativas. Existen aproximadamente 3 unidades educativas rurales por cada unidad instalada en el área urbana. En el área rural 94,9% de estas unidades ofrecen la primaria mientras 10,6% ofrecen el nivel secundario. En el área urbana la oferta es de 66,7% para la primaria y 37,2% para la secundaria (Ministerio de Educación, 2005).

cobertura de la primaria alcanzó 94% en 2012, es en gran medida gracias al esfuerzo que hacen niños y padres de familia.

Una vez concluidos los estudios de primaria, las familias rurales se ven confrontadas a decidir si sus hijos continuarán estudiando o no. Varios factores se juegan en esta decisión, desde las expectativas previstas según el género del hijo, la disposición de tierras y de ganado suficiente para que cada hijo pueda conformar su familia e instalarse en la comunidad; hasta el análisis de sus capacidades e inclinaciones personales (Navarro 1997). Si, en los hechos, la tierra no es suficiente o bien cambios y desastres climáticos afectan negativamente la capacidad de producción de las familias, la migración - interna o internacional - se configura como una de las opciones más factibles.

> Esta trayectoria y todos los esfuerzos realizados por la familia para el éxito escolar demuestran que "el 'estudio' está muy valorizado por el grupo familiar, en especial por los padres, que en su mayoría, instauran el 'terminar el colegio' como algo deseado para los hijos" (Castro, en Quintanilla, 2009: 139).

En 2014, solamente 334 de las 1.609 unidades educativas del departamento de Cochabamba ofrecen educación secundaria (RUE, 2014). Concluir la secundaria es entonces, sinónimo de trasladarse a pueblos y ciudades intermedias. Esto explica la caída en la cobertura de la secundaria, solamente 65% de la población en edad de estudiar acude a la secundaria (INE, 2013: 14).

> Los datos muestran claramente que es en el ciclo secundario donde la mayor parte de la población indígena y rural queda marginada, por lo tanto impedida de acceder a la educación universitaria, a pesar de ello su presencia es significativa (Rodríguez y Weise, 2006:16)

Tal como se vio en el capítulo destinado a describir la coyuntura, el rápido crecimiento de la ciudad de Cochabamba se debe al desplazamiento masivo de población de origen urbano del altiplano boliviano y rural del departamento. Son las ciudades intermedias las que sirven de puerta de entrada para la ciudad de Cochabamba. Quillacollo acoge a migrantes de: Ayopaya, Sipe Sipe, Vinto; y Sacaba a los migrantes de las provincias de la zona tropical y de otras provincias del país. En términos generales, los datos referidos al lugar de nacimiento de los miembros de las familias de los estudiantes entrevistados coinciden con las proporciones de migrantes descritas para Cochabamba.

El hecho que los hijos puedan estudiar en la ciudad es una estrategia importante en la búsqueda de otras alternativas de vida para la familia. No solamente se trata de la diversificación de los medios de subsistencia de las familias, sino que a la larga que puede hablar de la sustitución del trabajo agrícola por el trabajo asalariado o independiente urbano, para las siguientes generaciones. Este proceso es también gestor de nuevas

posibilidades de identificación. Chumacero investigó el nuevo escenario rural y la producción de alimentos en Bolivia, llegando ala conclusión de que "si bien el capital natural (principalmente la tierra) sigue siendo crucial para la construcción de los medios de vida rurales, otros capitales empiezan a tener una mayor relevancia" (Chumacero, 2013: 25).

> Pero en ese pueblo no se puede surgir, el 90% es pobre en mi pueblo y si quiere sobresalir para sus hijos tiene que salir de ese pueblo. El estaño, o lo que explotaba mi papá, costaba 50 centavos el kilo y tenía que sacar para pagar muchas cosas, para mantenernos; era bastante. El socavón es feo; y mi papá tenía la ideología -y mi mamá también- de que si salía de ahí iba a ser mejor la vida y es así; porque a veces no teníamos ni para comer.
> Es una cooperativa minera, no es del Estado. Si es así, a veces es dura la vida, los obreros son pobres, muchos han salido, es casi un pueblo abandonado. Ahora que ha subido el mineral, han vuelto muchos; pero es así, cualquier rato baja se vuelven y no se puede vivir allá. Tienes que salir, no puedes superarte allá. Puedes ser profesional, pero no puedes más, porque la misma sociedad te dice: "Es profesor de área rural"… No puedes ser de la ciudad (GF COM. SOC. 1:18-12-2010).

> El lugar donde yo nací es en el Departamento de La Paz, provincia Inquisivi, cantón Arcopongo, Comunidad Siquimirani; ahí viví hasta mis 16 años. Después mi hermano y yo nos mudamos al departamento de Cochabamba, a la Provincia de Quillacollo, por motivos de estudio.
> Mis padres siempre han vivido en mi comunidad, que se llama Siquimirani, por lo tanto, yo viví hasta mis 16 años junto a mis padres, no teníamos ningún motivo para mudarnos a otro lugar, hasta que yo tomé la decisión de mudarme por motivos de estudio a Cochabamba (Lorenzo Cabezas, Est. Cs. Educ. 06-09-2010:10)

Cerca de la mitad de nuestros entrevistados nació en la provincia Cercado de Cochabamba o en otras ciudades (Oruro y Potosí); los demás vienen de la conurbación de Cochabamba, ciudades pequeñas, pueblos (capitales de provincia) o comunidades rurales. Entrevistamos a muy pocos estudiantes de departamentos del oriente del país.

En lo que respecta a las trayectorias migratorias de los estudiantes, más de la mitad de los entrevistados declaró no haber cambiado de localidad de residencia[257], entre ellos se cuentan también quienes afirman que su lugar de residencia es una comunidad rural y no han cambiado de residencia durante sus estudios o su postulación a la universidad. La cantidad de estudiantes que se trasladó de una ciudad capital a Cochabamba es equivalente a la mitad de quienes se trasladaron de una comunidad rural a esta ciudad. Por otro lado, poco menos de la mitad declaró haber cambiado de residencia; de ellos, la

[257] En la pregunta se consideró como cambio de localidad de residencia a la instalación de la persona en una nueva unidad política (comunidad, pueblo, ciudad, etc.), sin tomar en cuenta la longitud de la estadía en esa localidad. No se consideraron entonces, los cambios de domicilio al interior de la misma localidad.

mitad lo hizo una sola vez y la cuarta parte dos veces. Los demás cambiaron de residencia hasta en seis oportunidades. Según los estudiantes, una de las principales razones que orientan los traslados sucesivos es la búsqueda de posibilidades para poder ascender en el sistema escolar, seguida de los emprendimientos laborales de los padres y problemas en los lugares de origen. No obstante, muy pocos estudiantes señalaron expresamente como razón de circulación migratoria, la búsqueda de mejores condiciones de vida.

> Fabiana. He estudiado mis primeros cursos, kínder hasta 4to básico en mi pueblo, no exactamente en mi pueblo, porque no había escuela. Tenía que caminar a otro pueblo que es Irinani, una hora y media o dos a pie; y después, terminando me fui a otro pueblo que está a dos horas de caminata. Es un centro minero y después de eso terminé 5to básico y me vine a Cami, es un colegio, es también centro minero, está, de mi pueblo a un día de caminata, normalmente iba caminando. Allá he terminado de 6to a 4to medio [secundaria completa]. Estuve en internado con las hermanas, con las monjas de Jesús María.
> E. ¿Tus papás te han apoyado o has tenido que pelear algún rato para ir al internado?
> Fabiana. Ha sido una suerte que mi papá se ha encontrado con una monjita y ella le preguntó su tenía hijas que estaban en la escuela y de ese modo he podido entrar al internado y luego mis papás me han ayudado; hasta 4to medio me lo han pagado todo mi internado y los materiales. Después, ya terminando, he trabajado un año. Me fui a Independencia a trabajar en la alcaldía y después me vine a la universidad para seguir con mis estudios. (Mariana Álvarez, Est. Cont. Pub.: 03-10-2011)

La presencia de la congregación religiosa es la que permitió a Fabiana terminar sus estudios de primaria. No ocurre lo mismo con todas las jóvenes que quisieran continuar sus estudios fuera de sus localidades. Las familias temen por la seguridad de sus hijas que deben trasladarse cada día a varias horas de camino a pie, o deben instalarse solas en los pueblos, mientras las condiciones de vida y producción (acceso a suficiente tierra fértil y agua, para los agricultores) son aceptables para la familia basada en alguna comunidad de los valles cochabambinos.

En lo que se refiere a las comunidades del altiplano, la "relocalización" minera, el minifundio, las fluctuaciones en los precios de los minerales y la sequía entre otros, han expulsado a familias íntegras hacia las tierras bajas del oriente, al otro extremo geográfico del país. De hecho, el Censo Nacional de Población y Vivienda de, 2001, contó 278.631 hablantes de quechua y aymara en los departamentos de Santa Cruz, Beni y Pando. Muchas de las familias de nuestros entrevistados integran a estos departamentos en sus circuitos migratorios. En esos casos, las comunidades altiplánicas constituyen una base residencial temporal que podría calificarse como comunidad "ancestral" (haciendo un paralelo con las lenguas ancestrales), en el sentido de que la actividad que ahí se realiza ya no es la fuente principal de sustento de la familia.

> Mónica: ¿De dónde eres?

> Federico. Yo soy de la provincia Saucarí, Oruro. El cantón se llama Sunavi y la comunidad se llama Rancho Coopata (?).
> Mónica: ¿Hasta qué edad has vivido ahí? Puedes contarnos un poco tu trayectoria ¿Cómo has aparecido aquí?
> Federico. En realidad es muy complicada mi vida porque yo nací allá porque mis papás son de allá, los dos. Luego vivimos un tanto en Oruro hasta mis 6 años.
> Mónica: ¿El colegio lo has empezado dónde?
> Federico. El colegio lo he empezado en Oruro, en Cercado. Ahí he estudiado hasta mis 8 años, luego de eso nos trasladamos y vivimos acá en Cochabamba.
> Mónica: ¿Por qué?
> Federico. Por el motivo de que sus trabajos de mis papás… quisieron venir acá porque había más fuente laboral… porque ellos son sastres… Mi mamá es sastre y mi papá también… le ayudaba a vender… . Mi papá costuraba y en esas circunstancias vinieron a Cochabamba, cuando yo tenía 8 años. Mi mamá tiene sus tierras allá. Te voy a contar todo.
> Mi mamá es de allá, mis papás son de allá. Nos vinimos a vivir aquí a Cochabamba cuando yo tenía 8 años, hasta mis 12 años. Después de esos 12 años, yo estaba en 2º intermedio, nos trasladamos y vivimos en Santa Cruz. Yo terminé allá mi colegiatura. Allá salí bachiller. Allá me fui al cuartel; y llegando del cuartel, con mi hermano quedamos en que íbamos a vivir juntos - mi hermano menor, cuatro años menor que yo-. Íbamos a vivir juntos en acá, en Cochabamba. Luego de eso él se fue al cuartel. Yo no vi otra forma, porque mis papás vivían en Oruro. Hubo muchos problemas. Ellos se fueron a vivir en Oruro. Mis hermanos estaban viviendo en Oruro, después de haber vivido tanto tiempo en Santa Cruz. Y yo me fui a Argentina y volví después de un año; y para lo peor de la suerte, llegué y tuve un accidente en la pierna, lo cual me impidió dar el examen de Ingeniería Electrónica o Ingeniería Química, que eran las carreras que yo quería estudiar. (Rodolfo Pardo, Centro de Ests Cs. Educ.: 22-11-2012)

Si bien, cada lugar en el que la familia ha trabajado la tierra, genera una suerte de enraizamiento territorial, el lugar de nacimiento es todavía prioritario. Giovany, quien nació en Orinoca y vivió en una provincia en Santa Cruz, afirma que si se trata de "volver", él volvería donde están sus raíces, es decir en Orinoca (es necesario señalar además, que haber nacido en este lugar tiene un cierto prestigio, ya que el presidente de Bolivia, Evo Morales también nació ahí).

> Volvería, pero con una idea de desarrollo, digamos, porque conozco Orinoca. Recientemente hemos hecho una investigación sobre Orinoca y veo que hay una pobreza muy … da pena a ratos vivirlo porque comparo con mi provincia [en Santa Cruz], donde hay abundancia de agua y allá nada. ¡Pucha! yo digo: "¿Qué cosa se puede hacer acá?". De volver, **se puede volver donde tienes tus raíces, donde nadie puede decirte que "no eres de acá"**. En cambio, en el otro lado hay terratenientes que son sueños de esa tierra y nosotros hemos llegado ahí a trabajar. Claro, por el espacio de la educación [un puesto de trabajo] en la provincia …, pero algunos espacios son … que han ocupado políticamente y uno no puede hacer nada desde afuera si no conoce a alguien que está ahí. (Giovany Méndez, Egr. Cs. Educ.: 25-01-2011)

Poco más de la mitad de los padres y madres de nuestros entrevistados nació fuera de las ciudades capitales, sea en localidades de la conurbación (10,5%), es decir, capitales de las provincias aledañas a la urbe, o en localidades rurales de Cochabamba (32%). 37,5% de los padres nació en la ciudad de Cochabamba o en otras ciudades del Altiplano. En

cuanto a su lugar de residencia actual, la mitad de los padres y madres de los entrevistados vive en el área rural.

En lo que se refiere al lugar de nacimiento de sus hermanos (396 en total), las proporciones se repiten; la mitad de ellos nació en ciudades del país (39% de ellos en Cochabamba) y 46%, en capitales de provincia próximas a la ciudad y comunidades rurales. Cuatro hermanos de los entrevistados nacieron en países vecinos (Argentina, Chile), fruto del traslado temporal de sus familias a esos países. En cuanto al lugar de residencia actual de los hermanos, las proporciones se mantienen, la mitad vive en ciudades, principalmente en Cochabamba y los restantes, en localidades fuera de las ciudades.

En cuanto al origen y lugar de residencia de las familias de nuestros entrevistados, podemos afirmar que estamos frente a una composición compartida entre el área rural y el área urbana, coincidente con la clasificación de migrantes directos y múltiples enunciada en el capítulo dedicado a Cochabamba. No obstante, el lugar de nacimiento, no es determinante de las diversas estrategias identitarias como se verá en el siguiente capítulo. Son más las representaciones sociales respecto a este dato las que motivan las heteroadscripciones por parte de quienes se arrogan la interpretación de ese dato para clasificar a las personas.

2.2. Nuevas territorialidades y temporalidades

Realizar estudios en la universidad implica someterse a una nueva territorialidad y temporalidad, ambas orientadas al desarrollo de actividades de aprendizaje de conocimientos producidos, a su vez, en determinados tiempos y espacios. Tiempo, espacio y conocimientos son los tres elementos mencionados por los estudiantes al referirse a las dificultades que implicaron su ingreso y adecuación a la universidad. Podría decirse, que su capacidad de someterse a esta trilogía es la que define en gran medida su "ser estudiante universitario". Rojas afirma que el estatus de "ser estudiante" visto desde la sociedad

> justifica muchas de las actividades que realizan éstos [sic] jóvenes, así como los ámbitos que frecuentan y de alguna manera los sitúa en una posición de realización ya que los encuadra dentro del contingente que se "está preparando" para integrarse de manera calificada a la sociedad y poder serle útil a través del trabajo, de esta manera este estatus los vincula con una esfera social de intelectualidad y que por tanto los exime por el momento, de ser económicamente productivos. (Rojas, 2005: 125)

Acogerse a las normas del territorio universitario, disponer de tiempo para desarrollar las actividades previstas, aprender lo que se enseña es lo que se espera de un estudiante.

2.2.1. Territorialidades y cuando en la ciudad, poder tomar la palabra es "defenderse"

Estudiar en la universidad implica internarse y construir una nueva territorialidad, no solamente por la presencia física de los estudiantes en el territorio autónomo de la universidad, sino por las apropiaciones que hacen los estudiantes del mismo. El campus universitario y sus alrededores son el escenario donde se configuran y activan determinados procesos de identificación que responden a esa coyuntura y que la constituyen al mismo tiempo. Los jóvenes que vemos en los pasillos y en las aulas de la universidad traen historias de vida diferentes con referentes temporales diversos también. Para algunos, ir a la universidad es un sueño que se hace realidad en la ciudad, después de una trayectoria multilocal; para otros, es simplemente la continuación ineludible de sus estudios en su ciudad. Así, la universidad es un punto de encuentro geográfico y temporal por el que transitan por un periodo de entre 5 a 7 años en promedio, estudiante con diversas trayectorias de vida. En este capítulo nos concentraremos en aquellos que se han trasladado a la ciudad por estudiar.

La mayoría de los programas y actividades administrativas y académicas se realizan en el campus situado al este de centro de la ciudad de Cochabamba. Es ahí donde realizamos también la mayor parte de nuestro trabajo de campo. El territorio universitario es reconocido constitucionalmente como autónomo. La universidad es libre de organizar su estructura académica, administrativa y económica.

La universidad cuenta con 20 infraestructuras instaladas en diferentes zonas de la ciudad y el departamento de Cochabamba. Se trata de una de las instituciones más imponentes del departamento en cuanto a su envergadura. La superficie de terreno ocupada o administrada por la universidad ascendía, en 2011, a cerca de 94 millones de metros cuadrados. La superficie edificada ha pasado de poco menos de 90.000 m^2 en 1999 a 203.000 m^2 en 2011. El campus universitario, situado en el centro de la ciudad, corresponde a la mitad de la superficie construida y es el que más ha crecido en los últimos años.

En función a su autonomía, la universidad se rige por reglamentos internos propios que establecen el cogobierno universitario. Al mismo tiempo, la universidad se acoge a las normas establecidas para el manejo de fondos públicos en Bolivia.

Para algunos, de los estudiantes, el campus universitario se encuentra a una distancia considerable de sus domicilios, por lo que deben quedarse todo el día en los alrededores de la universidad para poder asistir a clases.

Para quienes siguen trayectorias migratorias que los conducen de las aulas de las escuelas en las comunidades a las de los colegios en los pueblos y a las de la universidad, vivir en la ciudad no es solamente conocer espacios, objetos, situaciones y relaciones nuevas; es también privarse de esos mismos elementos de su vida cotidiana anterior. Varios estudiantes de ciencias agronómicas han testimoniado su amor por las plantas y los animales, al igual que Pascual.

> Con unos compañeros fuimos porque mi mamá decía: "Andá a estudiar algo." Entonces **dejé mis ovejas con mucho dolor**… llorando dejé mis ovejas y me fui a Sucre y en Sucre no sabía qué estudiar. Y como todos de las minas iban nos ayudaban: "Es el hijo de doña Juana. ¿Qué vas a estudiar? - No sabía qué estudiar. - ¿Qué has hecho en el colegio? ¿Qué te gustaba?" **"Nada me gustaba del colegio. Sólo mis ovejas." Pero las ovejas no servían para la universidad** de Machaca. "¿Qué has hecho en matemáticas? ¿Has hecho algo bien? ¿Lenguaje? – ¡Ah! he declamado en el colegio. Lenguaje y literatura, a la Normal", diciendo me han llevado los del pueblo. Me han ido a inscribir con mis papeles y directo he entrado pues a pasar clases a la Normal. Así que pasé clases casi como 5 meses.
> Como sufría mucho…; mucho sufría de mi casa y cuando eran vacaciones invernales volvía a mi pueblo. Y un colega… era mi profesor y después mi colega, me decía: "Pascual hay un cargo de un maestro rural, si este año trabajas vas a ganar muy bien y al año te vas nomás a la normal, aunque sea trabaja de maestro rural." Y ahí me entré a magisterio y no sabía ni que enseñar. Entonces ese profesor me dijo: "Esto vas a enseñar. Esto vas a enseñar." No sé qué cosas me dio. Y enseñé. Entonces ahí me sumergí al mundo y me mandaron a la radio a trabajar y entonces trabajé como locutor en la radio y me involucré en el campo de la comunicación… (Pascual Flores, Dir. Carr.: 17-11-2012)

Así describió una estudiante los cambios culturales que sufrió su compañero de curso nacido en Oruro[258].

> Durante el proceso de migración, Julián tuvo que cambiar su realidad para una mejor adaptación a su medio ambiente (habitus) VIGOTSKY plantea los instrumentos histórico culturales al que Julián tuvo incorporar a su vida cotidiana. Julián estudió toda la primaria y secundaria en el colegio 1º de Mayo de la zona sud.
> Donde hubo una Aculturación de rasgos de otra cultura. (Ejemplo: de Cochabamba). Antes utilizaba abarcas, ahora utiliza zapatos, antes cocinaba a leña (q'oncha) y otras cosas más, empezó a coexistir en dos culturas diferentes (sincretismo cultural) actualmente Julián tiene 21 años y vive en la zona sud del barrio 1º de Mayo de la zona sud. […]

[258] El trabajo consistía en realizar una entrevista etnográfica a un compañero de curso que no se conocía y escribir un texto biográfico aplicando los conceptos teóricos estudiados en la materia.

> Y ahora su segunda lengua que aprendió es el castellano, en su segunda infancia tuvo que adoptar esta lengua porque su ámbito social y relacional se complicó de una marea drástica y tuvo que Aculturarse […] Y ahora su segunda lengua es el castellano que habla aun con algunos problemas de pronunciación, lo cual es normal, porque aun confunde vocales, por ejemplo: "YO TENGO QUE ER A ESTUDIAR Y LUEIGO IR A TRABAJAR" en vez de decir yo tengo que IR a estudiar y LUEGO ir a trabajar. (Entrevista biográfica No. 4, Psicología Educativa, 26-11-2012: 2)

Para otros estudiantes, en cambio, su primera experiencia de la ciudad se vive en la universidad. Si bien ya han pasado por un proceso de escolarización previo en pueblos y ciudades intermedias, nuestros entrevistados testimonian el shock que ha implicado asistir a la universidad urbana.

> La escuela, pero también la universidad y el sistema educativo como espacio de encuentros heterogéneos, ha tenido, por tanto, una función de deslegitimación de la cultura rural. La inclusión en el sistema educativo, ha posibilitado, en términos generales, la necesidad de inclusión en la sociedad citadina a partir, sin embargo, de una confrontación cultural para los jóvenes, una readecuación de los esquemas culturales primarios de origen; habitar el nuevo escenario citadino para los jóvenes migrantes no es sólo el descubrimiento de una nueva realidad social, [sino] una confrontación con una realidad espacial ambiental distinta (Moya, en Quintanilla, 2009: 73).

> Bueno, afortunadamente ha cambiado muchísimo esto, pero yo veo en la universidad los jóvenes que vienen las primeras veces sienten eso ¿o será que **ellos ya vienen con ese complejo de que en la ciudad van a ser rechazados?** Porque yo no he visto actitudes abiertas de rechazo, así de discriminación no las he visto; pero ellos te dicen que sienten. Yo a ratos pienso que **vienen con ese complejo de inferioridad** y de que los van a rechazar por ser hablantes o por ser campesinos o por ser de una cultura indígena. Yo pienso que también en ellos viene […]. He visto una acogida muy interesante a sus hablantes a sus grupos y los trataban con mucho cariño, por eso te digo, no sé si son las actividades que yo hacía [trabajos de grupo donde los hablantes de quechua son los protagonistas], pero han acabado [integrado] muchos en estos grupos. Si no que veo que ellos mismos, los propios muchachos que vienen de comunidades se encierran, ellos también como queriendo hacer fuera, como queriendo defenderse de algo que no han visto. (Antonieta Zeballos, Doc.: 17-11-2012)

Para estos jóvenes, el inicio de la vida en la ciudad, y particularmente en la universidad, está impregnado por el miedo. Dando por supuesta la desventaja absoluta y la subordinación de los "rurales" acarreada desde el periodo colonial, se equipara el simple hecho de "poder hablar" en los espacios públicos, con enfrentarse y defenderse. Este "poder hablar" es respaldado por el "saber" (el idioma, el tema sobre el que se va a hablar, el status del interlocutor, etc.).

> Yo, cuando realmente empecé a salir de ese contexto, empecé a venir aquí a la ciudad… . Es otro contexto, es otra realidad. ¡Otra realidad! Donde tienes que cambiar de actitud y tienes que ser fuerte para enfrentarte a la sociedad, porque la sociedad no es como te lo dicen que es. En la vida siempre te vas a encontrar personas que te tratan mal, que te tratan bien; y yo tuve esa experiencia - como le dije- en ese 2004. […] Claro, por supuesto, yo vine como las personas, los jóvenes

> que salen, **los jóvenes que salimos del contexto…, así del área rural, son bien tímidos, "cerrados" se puede decir**, ¿verdad? No tienen ese criterio todavía de cómo enfrentarse a la sociedad. Y, aquí en sí, me mandaron a oficinas … No conocía las oficinas, tuve que preguntar realmente. En ese momento recién yo tuve que preguntar a las personas. Yo tenía miedo de hablar con una persona. ¡Tenía miedo! Sí, dentro de mi familia era rebelde, tenía, tenía esa capacidad de discutir, de enfrentar a mis padres, pero eso no fue la realidad. La realidad está afuera, porque - hablando de una persona - al entrar a una oficina, hablar con un funcionario público… ¡De verdad me temblaba! ¡Yo no quería entrar ni por nada del mundo! Era como no sé, algo que creo que lo veía como un monstruo que me va a matar [risas]. Me van a hacer todo. ¡Sudaba! Yo me ponía nervioso al entrar y así entraba. (Rubén Velásquez, Grupo Rijch'ariy Cs. Educ., Such'upampa - Cochabamba: 22-11-2012)

Rubén ha cursado más de la mitad de su carrera, es miembro de una organización juvenil al interior de la universidad, y al igual que Pascual (Director de Carrera al momento de la entrevista), cuesta imaginar que alguna vez haya sido tímido.

> Pascual: Después cambió. [Era] diferente yo. Nadie me creería. Yo era extremadamente tímido… . ¡Muy tímido! Todos éramos tímidos en mi casa. **Claro, porque venimos del área rural**. Y cuando por primera vez salí a Sucre, yo me oculté debajo la cama. Yo no sabía ni a dónde inscribirme, ni para qué había salido bachiller. […]
> Mónica: Y ¿Cómo es eso de que eras tímido, que te has escondido bajo la cama?
> Pascual: **Toda la gente rural, no es directo que sale a hablar**. Yo era tímido. No sabía ni qué hablar; hasta algunas veces […] yo no era brillante para hablar…; muchos temas me callaba… . Ahora ya puedo hablar, ya me puedo defender. Yo quisiera que mis hijos, por ejemplo, no sean tímidos como yo. Pero yo era tímido no porque yo era tímido, sino porque no había estos otros contactos en ese tiempo que teníamos. El campo era campo nomás pues. Por ejemplo, cuando hablaban los mayores, los menores teníamos que estar callados…no nos tenían ni que mirar. Si alguna vez opinábamos delante de todo, mi mamá decía: "¿*Qamchus parlanki o ñuqachus parlasaq*?"[259]
> Es más no tenías que esperar que diga eso. Mi mamá nos quería mucho a mi hermana mayor, a mí y al menor… demasiado nos quería […]
> A mí me da vergüenza que me digan "Bonifacio". ¡Cuando me decían "Bonifacio" me quería morir…! ¡Yo me quería orinar! Pero desde el origen de mi nombre. "Pascual" de la película que esos tiempos salió a la mina y "Bonifacio" del almanaque, así nomás era, no ve.
> Mónica: Te tocaba.
> Pascual: Claro, al que toco le tocó nomás el nombre. A tal hay nombres, por ejemplo, que nunca podríamos pensar que hay. Flora ¿Qué sería? "Floro" no ve? Entonces, hay "Floro".
> Mónica: ¡Mala suerte!
> Pascual: Floro ese día cae y lleva la mamá el [almanaque] Bristol, "la ley", "la Biblia". Ahora pues, ya no hay en el campo ni "Floros" ni "Bonifacios" […] (Pascual Flores, Dir. Carr.:17-11-2012)

Es tanto así que llaman la atención aquellos jóvenes que siendo de una comunidad rural "no tienen miedo" de mostrar quiénes son:

[259] Traducción libre al español: "¿Tú vas a hablar o yo voy a hablar?".

> Por ejemplo, yo tengo un amigo que es del campo, pero siempre habla el quechua, lo habla con nosotros, no tienen temor de nada, siempre está ahí hablando de su familia, nos cuenta como es allá. (Leticia, GF Agro. 2: 19-01-2011)

Esta suerte de timidez, o inhibición autocensura, puede ser un reflejo de la eficacia de lo que Hall (1981) denomina racismo inferencial, que opera silenciosa pero efectivamente mediante la naturalización de representaciones y situaciones relacionadas con la diferenciación cultural, basadas en premisas racistas. Es así como las víctimas del racismo se sujetan a la ideología que los define y aprisiona.

Un argumento para poder continuar y desenvolverse con más seguridades es el adquirir competencias necesarias para desenvolverse en la ciudad. Saber… hay muchas cosas que saber en la ciudad.

> Sí, yo creo que, bueno, de hecho eran las normas. A veces íbamos a sus casas, en bicicletita me movilizaba a sus casas. Siempre bien temeroso de las cosas; entonces primero tenía que ver cómo están moviéndose, más o menos, para luego yo proceder un poco, en el té, en el desayuno, o en el almuerzo a veces me decían: "Quédate a almorzar", cuando había ocasiones.
> Entonces, eso que inconscientemente uno va queriendo a hacer comportamientos, conductas, ciertos criterios más de urbanismo para poder quedar también bien (Joaquín Arciénega, profesional quechua: 19-12-09).

Las redes familiares apoyan a los jóvenes en esa "adaptación" a la vida en la ciudad.

> Mi hermano mayor es el que salió bachiller primero en la ciudad; entonces, él ya tenía conocimiento del ambiente de la ciudad; y por tanto, él me ha dado una mano, también la motivación. Porque es difícil [que] una persona tempranamente venga y fácilmente se adapte. […] Tenía 18 años. (Rober Morales, Egr. Cs. Jur.: 14-12-2010)

Son estas redes las que permiten a ciertos estudiantes afirmarse similares porque comparten una situación económica y cultural minorizadas por las representaciones sociales occidentalizadas. En estas condiciones, "hacerse amigos" no solamente es acumular un capital social a ser movilizado en beneficio propio; es, sobre todo, ampliar la red de relaciones de reciprocidad más allá de la familia. Los amigos que comparten su plato de comida con uno, son como "hermanos" que pueden dar acceso a otros procesos de don y contra don.

> Yo, al inicio, como vivía solo y la alimentación es caro… A inicio de año yo he entrado al comedor porque tenía amigas que han entrado por el PIC o algún ingreso directo y he conocido a ellas y otros amigos; y ellas me llevaban al comedor, decían que [yo] era su hermano o su amigo, entonces entrábamos y nos invitaban su comida. Luego, porque tienes que entrar al comedor cuando ya tienes un año de haber estudiado […] he tenido que hacer otros amigos para entrar a trabajar de beca trabajo, es como dar el servicio y te dan el plato de comida. (Giovany Méndez, Egr. Cs. Educ.: 25-01-2011)

2.2.2. ¿Y dentro de 5 años?: temporalidades efímeras

La realización de estudios superiores representa una temporalidad especial para quienes se disponen a dedicarle un mínimo de 5 años. La universidad tiene un ritmo propio de funcionamiento que, de alguna manera, se impone a los estudiantes, obligándoles a organizar su cotidianidad en función del mismo. Entre nuestros entrevistados encontramos a varios estudiantes que lidian entre los horarios de la universidad (clases, elaboración de trabajos en grupo, búsqueda de bibliografía y otros), el tiempo y los horarios del transporte público hasta sus domicilios y el tiempo de trabajo. Aún en el ámbito de cómo es percibido el tiempo de paso por la universidad, varios de los estudiantes entrevistados hicieron notar que el paso a la universidad marca una nueva temporalidad para ellos en el sentido que les exige ser más autónomos, responsables y maduros.

Asumiendo que la ciudad de Cochabamba no es el destino final de muchos de los entrevistados, les preguntamos dónde estarían dentro de 5 años. La mitad de nuestros entrevistados planifica quedarse a vivir en la ciudad de Cochabamba, como si vivir en esta ciudad marcara una pausa estable, como si el hecho de estar inscrito en una carrera en esta ciudad representara ya el cumplimiento de sus expectativas. Otros señalaron que les gustaría vivir donde nacieron y donde se encuentra su familia. Una proporción similar señaló que le gustaría vivir fuera del país.

Si consideramos que en el plazo de cinco años la mayoría de los entrevistados ya habrá terminado sus estudios, su respuesta a esta pregunta nos informa, de una manera indirecta, sobre sus expectativas laborales y sus proyectos de vida. Por eso llamó nuestra atención el hecho de que 15 estudiantes no fueran capaces de proyectarse para responder a la pregunta sobre dónde vivirían dentro de cinco años. En la misma línea, un tercio de las personas no dio precisiones respecto a esta pregunta, señalando que estará donde su profesión, sus papás o Dios le lleven. Claude Dubar (2013) identifica cuatro regímenes de temporalidad según la relación que se tiene con el pasado, el presente y el futuro. El régimen utópico se identifica en quienes el pasado se presenta como algo negativo y el futuro como algo esperanzador gracias a otro poderoso. En el régimen paseísta (orientado hacia el pasado), se encuentra el discurso del sueño, el de la empresa independiente. El régimen futurista, se encuentra principalmente en los más favorecidos, ellos tienen un proyecto y han pensado en etapas para su realización. Nuestro autor encuentra el régimen presentista principalmente entre mujeres no educadas trabajadoras, cuyas expectativas se consumen en el día a día. Si la juventud es una etapa de la vida en la que se avizora el futuro, ¿cómo explicar que una parte de nuestros entrevistados no haya podido proyectarse a un plazo de cinco años? Podría leerse como una suerte de resignación o de

agotamiento de los jóvenes que han recorrido una trayectoria migratoria compleja que ha significado importantes sacrificios no solamente para ellos, sino también para sus familias.

Como se verá posteriormente, para algunos estudiantes ingresar a la universidad constituye en sí mismo un fin. Por otro lado, se puede decir que la incertidumbre puede también explicarse por el hecho de que el paso por la universidad es vivido como un tiempo de transición hacia un futuro todavía incierto. La construcción del futuro es, desde esta perspectiva, un desafío, la hipótesis afirma que hacer estudios universitarios permitirá un mejor futuro en diferentes lugares, pero en los hechos, el título académico no garantiza un empleo a todos los que lo poseen. A lo largo de sus estudios, los jóvenes van a entrenarse y forjar estrategias para "buscarse la vida" en el futuro. La forma de proyectarse dependerá no solamente de las condiciones objetivas en las que su historia de vida los sitúa, sino también de lo que ellos son capaces de hacer desde su propia agencia.

Siempre según las respuestas de los estudiantes, la elección de un lugar para vivir se explica por tres motivaciones principales: la búsqueda de buenas condiciones de vida (esta razón agrupa aspectos como el clima, estar acostumbrado a ese lugar, por permanecer junto a sus amigos). En segundo lugar se encuentran quienes al mencionar dónde quisieran vivir, proyectan su deseo de ser independientes (este tipo de respuestas informa el deseo de instalarse fuera del hogar familiar; no precisamente sobre la localidad donde se instalarían). Y finalmente, se encuentran quienes aseguran que no cambiarán de residencia porque dentro de cinco años seguirán estudiando. Muy pocos están dispuestos a cambiar de lugar de residencia por conocer otras realidades.

Coclusiones parciales

Para por lo menos la mitad de nuestros entrevistados, estudiar en la universidad es una de las principales razones de la circulación migratoria del área rural a la ciudad, de manera individual o con familiares. Realizar estudios en la universidad implica someterse a una nueva territorialidad y una nueva temporalidad, que van a cambiar objetivamente su cotidianidad en tanto que "estudiantes universitarios". Los cambios subjetivos que implica esta nueva situación son vividos como verdaderos desafíos personales de salir del silencio y "tomar la palabra" a partir de una posición inferiorizada en el territorio urbano.

Capítulo 3. Identificaciones en la universidad

Así como en tiempos de la Colonia e inicios de la República, los artesanos y pequeños propietarios de tierra se sustrajeron de la categoría de “indio” para evadir impuestos que solamente los considerados “indios” pagaban (en especie y en trabajo), el hecho de que sean precisamente los padres con menos estudios hechos, los que más impulsen a los jóvenes a realizar estudios superiores, indica su apuesta por una movilidad social intergeneracional basada en el cambio de ocupación.

Estudiar en la universidad traduce la promesa de que los jóvenes no se desenvuelvan en el mismo tipo de profesión que los padres. El hecho de que para estos jóvenes, poseer un título académico represente la posibilidad de no ser, por ejemplo, minero o agricultor, parece postular la importancia de la ocupación en los procesos de identificación. Esta estrategia parece reafirmar el mestizaje colonial mediante el cual los subordinados buscan adquirir los atributos de los aquellos a quienes quieren parecerse. En este caso, no se trata solamente de parecerse, sino de ser aquellos cuyos privilegios son deseables como legítimos. Esto mueve a los estudiantes que gozan de posiciones privilegiadas a buscar nuevas estrategias de diferenciación para conservarlas. En ese intento, un importante contingente de jóvenes se inscribe en universidades privadas lejos del territorio de la universidad pública, otros eligen nuevas carreras o carreras reconocidas como elitistas y constituyen nichos para ellos; y, finalmente, se encuentran quienes toleran a los estudiantes diferentes e incluso interactúan con ellos. En los siguientes acápites profundizaremos sobre estos aspectos de las interacciones diferenciadoras entre estudiantes.

3.1. Para situar los discursos identitarios

En este acápite presentaremos la información recogida mediante la ficha descriptiva llenada por 142 estudiantes participantes en los grupos focales. Si bien esta ficha no fue llenada por la totalidad de las personas con quienes conversamos y observamos, corresponde a la gran mayoría, por lo que consideramos que nos permite ofrecer una caracterización básica de los datos socio-demográficos y las trayectorias migratorias individuales y familiares, así como de los consumos culturales y pasatiempos de los estudiantes. Esta caracterización nos da algunas coordenadas para entender "desde dónde hablan" nuestros entrevistados, aunque comprendemos que no es un panorama exhaustivo.

La edad de los estudiantes entrevistados oscila principalmente entre 17 y 26 años, el mayor de nuestros entrevistados tenía 36 años. Respecto al conocimiento de idiomas, la mitad de los estudiantes interrogados declaró ser prioritariamente monolingüe en castellano. No obstante, una importante proporción es bilingüe quechua – castellano. Los pocos estudiantes que conocen lenguas extranjeras, como el inglés y el francés, han querido señalarlo, aunque se sabe que dicho conocimiento es limitado, ya que se reduce a lo poco que se pudo haber aprendido en el colegio o en la carrera de Lingüística.

En lo que corresponde al tamaño de las familias de los entrevistados, la gran mayoría de los estudiantes proviene de familias de más de cuatro miembros. La tasa de fecundidad en Bolivia es de 3,73 (INE, 2013), la tasa rural duplica la del área urbana, aunque en los últimos años la tendencia es a la reducción en ambos casos. En Bolivia, el promedio de personas por hogar es de 3,4 (*Idem*), poco más de la mitad de los entrevistados proviene de familias de entre cuatro y seis miembros; y un tercio pertenece a familias compuestas por entre siete y diez miembros, es decir, con entre cinco y ocho hijos.

Las edades de los padres de cerca de la mitad de los estudiantes oscilan entre 50 y 59 años, menos de la mitad declara que sus padres tienen entre 40 y 49 años. No se obtuvo la información al respecto de 21% de los entrevistados, quienes señalaron que el padre de familia está ausente o falleció. En el caso de las madres, ellas son más jóvenes y casi son inexistentes los casos de ausencia o deceso. De hecho, solamente 26% tienen entre 50 y 59 años y poco más de la mitad tiene entre 40 y 49 años. El rango de edad entre 30 y 39 años, casi inexistente entre los padres, se eleva a 14% entre las madres.

Tal como afirmamos en el anterior capítulo, cerca de la mitad de nuestros entrevistados nació en la provincia Cercado de Cochabamba o en otras ciudades; el resto viene de la conurbación de Cochabamba, ciudades intermedias, pueblos (capitales de provincia) o

comunidades rurales. Como parte de estas trayectorias individuales y familiares, gran parte de los entrevistados vive en las periferias de la ciudad de Cochabamba, la zona sud (barrios populares improvisados por migrantes rurales y del altiplano) y en los municipios que conforman la conurbación de Cochabamba. Una menor proporción declaró que vive en comunidades rurales o en el centro de la ciudad.

Los datos recogidos respecto a la escolaridad de los padres nos informan que las madres de 5 estudiantes entrevistados no fueron a la escuela nunca. La situación es la misma solamente para 1 de los padres de los entrevistados. Cerca de la mitad de los padres y madres que viven con los estudiantes entrevistados tiene un nivel de educación primaria (que implicaba 6 años de estudio hasta antes de 1996). En cuanto a la formación secundaria, técnica y universitaria, los porcentajes van en descenso en proporciones similares. Solamente en el caso de la formación técnica las mujeres superan a los hombres, principalmente por su formación en el área de educación. En coincidencia con la situación del acceso limitado de la mujer a la educación superior que caracterizó a las anteriores generaciones, solamente 7% de las madres de los entrevistados fue a la universidad.

En los niveles educativos de los hermanos, se puede apreciar que tratándose de una población joven, la mayoría realizaba estudios secundarios y en la universidad al momento de la colecta de datos. Un tercio de los hermanos de nuestros entrevistados siguió estudios universitarios. Un porcentaje idéntico de los hermanos es bachiller o cursa la secundaria. No obstante, 7 hermanos de los entrevistados en edad de estudiar no lo hicieron nunca.

En cuanto a la ocupación de los padres, se observa una división del trabajo por género, según la cual los hombres se concentran en las labores manuales fuera de la casa y las mujeres, en las labores del hogar. En lo que corresponde a la ocupación de los padres de los entrevistados, solamente 3% no trabaja; en un caso por ser jubilado y en otro, por ser no vidente. La mitad de los padres de familia que trabajan, realiza labores que se pueden clasificar como manuales y que requieren una calificación técnica media: electricista, costurero, tornero, ensamblador, carpintero, cerrajero, mecánico, albañil y agricultor. La segunda actividad en orden de importancia, entre los padres de los entrevistados, es la del comercio (19%), principalmente de artículos importados, de verduras y otros. Se trata de empresarios independientes. Solamente 12% ejerce profesiones universitarias como: administrador, veterinario, ingeniero, docente universitario, cirujano y otros. 7% se desempeña en el ámbito de la educación, primaria, secundaria y técnica. También se

encontraron padres que desempeñan labores políticas, que trabajan como porteros, policías, estudiantes universitarios y administradores empíricos de pequeñas empresas.

Al igual que ocurre con los padres, solamente 3% de las madres de los entrevistados no trabaja. Su ocupación se concentra en un tipo de actividades: 58% desarrolla lo que se conoce como “labores del hogar”. En segundo lugar están quienes se dedican al comercio. Otra ocupación, para 10% de las madres de los entrevistados, son las actividades técnicas, que son una extensión de las labores domésticas; ellas se desempeñan como maestras, profesoras de Repostería, auxiliares de Enfermería, cuidadoras de ancianos y otros. En contraposición a los padres, solamente 2% de las madres ejercen una profesión universitaria.

Los padres y madres de nuestros entrevistados son prioritariamente bilingües en lengua indígena - castellano. Solamente 14% de los padres y 15,2% de las madres son monolingües en castellano; 52% de los padres y 62% de las madres son bilingües quechua - castellano y 10% de los padres y 7,7% de las madres hablan aymara y castellano. En proporción inversa, poco más de la mitad de los hermanos de los entrevistados son monolingües en castellano y poco menos de la mitad, bilingües en quechua y castellano. Lo que llama la atención es que se encuentran más bilingües quechua-castellano entre los hijos más jóvenes; este dato coincide con el hecho de que muchos hermanos menores de nuestros entrevistados viven en zonas rurales.

Solamente un tercio de los estudiantes declaró pertenecer a una organización. Las organizaciones en las que estos jóvenes participan son, en orden de importancia: religiosa (congregaciones cristianas), estudiantil universitaria (centros de estudiantes, sociedades científicas, Juventudes del Trópico), de reflexión y acción comunitaria (Comunidad Llajta Insurgente, Rijch’ariy y “Julián Apaza”) de acción social (proyectos de organizaciones no gubernamentales), de tipo scouts y de artes y entretenimiento (club de ajedrez, grupos de danza).

Un tercio de los estudiantes entrevistados trabaja. Los trabajos realizados por estos estudiantes son, en orden de importancia: comercio menor, manufactura (por ejemplo, se desempeñan como: decorador de autos con stickers, ayudante de venta de autos, constructor, panadero, carpintero, soldador, costurero, mesero), atención a clientes (recepción de hotel, responsable de café internet o balneario), educación (profesor de música, de informática y de catecismo), préstamo de servicios sociales (apoyo escolar y espiritual) y agropecuaria, entre otros. Solamente algunas estudiantes visibilizaron como trabajo a las labores domésticas y de cuidado de niños que realizan en la casa, aunque se sabe que si nuestros jóvenes entrevistados son hermanos mayores, sobre ellos recaen

varias responsabilidades domésticas y de cuidado familiar. Gran parte de estos trabajos se realizan en el seno de la familia, sus empleadores son sus propios padres o tíos. Por último, la gran mayoría de quienes trabajan, cumple lo que se llama "horario de estudiante", es decir, un horario que les permite disponer de tiempo de lunes a viernes para asistir a clases (algunos trabajarán solamente los fines de semana, otros, algunas horas en la tarde, en la mañana o en la noche). De todas maneras, mientras menos tiempo trabajan, menos pueden ganar para sustentarse; por otro lado, hemos observado que los estudiantes que trabajan no están disponibles para buscar bibliografía, estudiar fuera del horario de clases o hacer trabajos en grupo. Todo esto les limita y excluye la posibilidad de integrarse a cualquier grupo; pero, al mismo tiempo, les permite movilizar a su favor los beneficios de su trabajo. Por ejemplo, ellos pueden hacerse cargo de las fotocopias, escaneo o impresiones para el grupo, o bien, pueden pedir tarifas ventajosas para sus compañeros, lograr que les entreguen trabajos tarde en la noche o en fines de semana, etc.

Según las respuestas a las fichas de identificación llenadas por los estudiantes, las principales actividades que los jóvenes realizan en sus tiempos libres son: el deporte, el baile y la música; también se exponen a los medios de comunicación, principalmente televisión e internet (la música les llega también por estos medios). Los teléfonos celulares están presentes en el cotidiano de los jóvenes. Durante nuestras observaciones, hemos constatado que casi la totalidad de ellos cuenta con un aparato telefónico portátil, muchos de los cuales tienen pantallas táctiles y avanzadas funciones. Tanto al interior de la universidad como en sus alrededores, existe una centena de puestos de venta que ofrecen una gran diversidad de servicios de telefonía e internet, así como formas de pago. Si bien invierten dinero en la adquisición de aparatos celulares para estar siempre conectados, ingresando masivamente al mercado de las telecomunicaciones, estos jóvenes resisten al mismo buscando las formas más económicas de utilizar estos servicios (envío de mensajes en lugar de llamadas, utilizar solamente el “timbreo” del teléfono como señal, registrarse grupalmente entre varios amigos para beneficiarse de promociones en grupo y otras). Esta búsqueda de alternativas se socializa rápidamente entre parientes y amigos.

La mayoría de los jóvenes afirma que pasa su tiempo libre en su casa y en menor proporción en espacios públicos abiertos. Solamente la mitad afirma que tiene tiempo libre todos los días. La misma proporción de personas afirma que pasa su tiempo libre a solas, en segundo lugar se encuentran los amigos y finalmente, la familia. Las principales formas de divertirse en estas circunstancias son bailar, jugar y hablar. Cerca al 15% señala que se divierte tomando bebidas alcohólicas. Un cuarto de los entrevistados frecuenta locales públicos donde se organizan fiestas; se trata de quintas y peñas populares ubicadas en la

periferia de la ciudad, seguidas de discotecas, karaokes, cafés y pubs, generalmente situados en el centro de la ciudad. Finalmente, los jóvenes también frecuentan heladerías y salones de té ubicados en el centro de la ciudad. En cuanto a la frecuencia con la que los jóvenes van a locales para divertirse, la mitad va 1 a 2 veces al mes y 2 de cada 10 afirman que van muy esporádicamente. Casi un tercio de los estudiantes que sale para divertirse gasta menos de 30 bolivianos o más de 50, los demás afirman que gastan entre 30 y 50 bolivianos.

En cuanto al consumo de medios de información, entretenimiento y comunicación, el horario preferido para ver la televisión es la noche, por un tiempo variable entre las 19 y las 24 horas. Los jóvenes afirman que se exponen a la televisión generalmente en familia. El canal preferido por los estudiantes es, de lejos, el canal 13 "Unitel" (la programación de esta red se caracteriza por las series norteamericanas, novelas latinoamericanas, programas musicales, shows y concursos, informativos a veces criticados por su carácter sensacionalista). Le siguen el canal 5 "Bolivisión" y el 9 "Red Uno". Novelas, informativos y películas son los programas preferidos por los estudiantes, seguidos de documentales y series juveniles, enlatados de la industria cultural norteamericana (entre ellos, los entrevistados citan: South Park, Los Simpsons, Futurama y el Show de Cleveland); programas de humor y programas deportivos. Finalmente, se encuentran los primeros programas de tipo Reality Show[260].

El tipo de música preferida por la gran mayoría de los estudiantes es la romántica. Esto se relaciona con las preocupaciones sentimentales de los jóvenes en esta época. Entre los principales artistas de este género, los entrevistados citan: Sin Bandera, Ricardo Arjona, Enrique Iglesias, Camila, Rojo, Tercer Cielo, Alex Campos, Ninga, Makano, Noelia, Don Omar, Luis Fonsi, Laura Pausini y Etiqueta Negra. A la música romántica le sigue de lejos el rock, con grupos como Gun's N Roses, Kiss, Sugarcult, Papa Roach, Creed, The Beatles, Oasis, Slipknot, Ramstein, Radiohead, Paramore, Michael Jackson, Panda, Evanecer, Robbie Willams, Green Day, Simple Plan, Eminem, Justin Bieber, Voltaje. Y más lejos aún se encuentran la cumbia y el folklore (Bonanza, Los Kjarkas y Amaru). La música cristiana también tiene sus adherentes; entre los cantantes preferidos de este género se encuentran: Danilo Montero, Marcos Witt, Alex Campos, Adrián Romero, Rojo, La Oreja de Van Gogh. Los estudiantes tararean canciones de estos artistas y también las escuchan con sus teléfonos celulares cuando están reunidos; incluso en las aulas, en los

[260] En la actualidad existen más de estos programas que son, sin duda, de la preferencia de los estudiantes, ya que son temas de conversación cuando están reunidos.

momentos previos al inicio de clases o cuando el docente asesora a los estudiantes individualmente.

Si bien los estudiantes pasan gran parte de su tiempo libre en casa, gracias al internet, el celular y los medios de comunicación masiva tradicionales, ellos acceden y participan de la cultura global occidental. Según Rodríguez *et al.* (2009), la calidad del espacio público cochabambino se habría debilitado más por la segmentación de los imaginarios culturales que por la fragmentación urbana. Si antes la plaza central era el espacio en el que convivían y se esforzaban por diferenciarse los sectores sociales; en la actualidad, las identificaciones pasarían, en gran medida, por el consumo de contenidos culturales globales de tipo occidental. Estos imaginarios divididos interactúan posteriormente en los espacios socioculturales que reúnen a diferentes sectores sociales, en este caso, en la universidad. Veremos que en algunos casos las preferencias musicales pueden llegar a ser consideradas como elementos importantes de las identificaciones.

3.2. La universidad, un espacio para las identificaciones

Como toda institución, la universidad constituye un campo sociocultural que genera procesos internos de identificación. La particularidad de las instituciones educativas es que no solamente transfieren información/conocimientos a los estudiantes, sino que al hacerlo, interpelan diferentes escalas de los sujetos con los que trabajan. Es más, los jóvenes van a la universidad justamente para cambiar(se) o, en sus términos, para "ser alguien". Los procesos de identificación que se dan en su seno tienen relación con la función que cumple la universidad en la sociedad, coyunturalmente, con el proceso de construcción de un Estado Plurinacional.

3.2.1. "No me voy a olvidar de mi pueblo": la reciprocidad hace posible estudiar "para ser alguien"

Entre las principales motivaciones que impulsan a los estudiantes a iniciar estudios superiores, se encuentra el imaginario (alimentado por los profesores de escuela[261], los padres y la sociedad en general) de la universidad como un sueño inalcanzable y como la principal manera de acceder a los beneficios de "la ciudad letrada".

> Bueno, uno viene a estudiar a la universidad porque **quiere ser alguien** en la vida, tener una profesión, y con la profesión puedes tener un trabajo seguro; y también vienen para mejorar su pueblo, su país, y para crear más trabajo. (Est., GF AGRO 1: 19-01-2011)

[261] Sobre este tema, ver Navarro, 1997 y 2006.

> Yo ingresé a la universidad porque yo quiero ser algo en la vida, ser un profesional, tener conocimiento de todo, trabajar… para así poder ayudar en la economía de mi hogar. No quisiera quedarme **sin ser nada**, sin tener una profesión, sin saber qué es ser profesional. (Nelsi Ajhuachu, Est. Cs. Educ.: 06-09-2010)

En la Feria de Alasitas se venden artículos en miniatura hechos por artesanos. Las personas que los compran, lo hacen con la esperanza de que en el año que sigue éste se convertirá en realidad. Se ven, por ejemplo, casas en miniatura con automóviles modernos en el garaje, alimentos, muebles y otros. Entre ellos también encontramos títulos universitarios.

> En la Feria de Alasitas en la avenida costanera al lado del puente Quillacollo varios puestos ofrecen títulos de licenciatura y maestría de la UMSS principalmente, pero también de la UCB y la EMI.
> En un puesto se ven los títulos enmarcados en madera o vidrio y además el siguiente letrero: "Se otorgan título profesionales con: nombre completo, carrera, firmas, sello de legalización". Entrevisto a la joven vendedora:
> Mónica: Amiga te puedo entrevistar sobre tus títulos, un ratito nomás es.
> Vendedora: Sí.
> Mónica: ¿De cómo se te ha ocurrido hacer estos certificados así con nombre, computarizados?
> Vendedora. Lo que pasa es que muchos jóvenes buscan sus carreras y lamentablemente no hay y la forma de otorgarles los títulos acá en la feria es dándoles la carrera que ellos desean.
> Mónica: ¿Y qué carreras más te piden por ejemplo y no hay?
> Vendedora. Ingeniería electromecánica, por ejemplo no hay veterinaria y zootecnia, no hay lingüística, hotelería y turismo. Son carreras que casi no se encuentran. Ingeniería ambiental también.
> Mónica: Cierto, nuevas. Pero lingüística ya hay en la universidad.
> Vendedora. Claro de haber hay en la universidad, pero así en títulos encontrar es muy difícil.
> Mónica: ¿Has vendido harto?
> Vendedora. Sí.
> Mónica: ¿Quiénes más que nada se interesan?
> Vendedora. Hay muchos jóvenes tanto personas mayores que sí desean salir profesionales. Su meta es salir.
> Mónica: ¿Y te piden licenciatura, ingeniería o te piden máster?
> Vendedora. Claro hay maestría, incluso me piden su tesis, entonces en la tesis yo solo pongo su tema, sus nombres y sus nombres y todo legalizado ya le entrego.
> Mónica: ¿El tema que ellos quieren?
> Vendedora. Exacto.
> Mónica: ¿Y de doctorado, de diplomado eso también te piden?
> Vendedora. Sí me piden. (Feria de alasitas: 19-11-2013)

No solamente la escuela (incluyendo el material educativo), sino también los medios de comunicación contribuyen a construir una imagen degradada de la vida de los pueblos indígenas originarios campesinos y la vidaen la ciudad y los estudios universitarios como contraejemplo.

> Antonieta: Yo creo que todos los que salen de allá y quieren venir a la ciudad es porque realmente, inicialmente, todos, papás y estudiantes vienen con esa concepción de que ellos no saben nada, la vida que tienen ahí no es vida, inclusive la familia que tienen no es familia. Y es muy fácil entender. Yo les hago esta reflexión a los estudiantes: les digo, por ejemplo, cuán importante es la imagen, la grafía, son elementos simbólicos muy fuertes. Por ejemplo, en todos los textos viene el día de la madre, estás abrazando a la mamá, una niñita abrazando a una mamá, pero nunca he visto una mujer campesina; o la mujer dicen: "El día de la mujer", pero nunca es una mujer con abarcas o un papá con abarcas, con su azadón.
> Mónica: O una mamá sin dientes…
> Antonieta. Siempre bien linda, rubia, de lentes, tantas cosas de estereotipos. Entonces, durante tantos años, durante toda una escolaridad de año tras año esas imágenes ahí en los gráficos, ciudad, la casa, la familia, nunca es una choza, nunca se ve una *qhuncha*[262] la familia¿no es cierto? Ves un comedor bien organizado…una casa citadina. Entonces, el niño y el joven poco a poco mirarán su entorno y dirán: "Esta no es casa…esta no es mamá…este no es papá". Entonces hay una negación muy fuerte desde los gráficos. Yo digo es violenta la simbología en los textos. Entonces, digo eso es. Yo creo que sí que vienen para buscar, siempre te dicen: "… para buscar una vida mejor". Ahora que ojalá que cuando vengan se den cuenta que lo que han encontrado aquí no es vida mejor sino lo que tienen allá. Dudo, porque si no volverían. Y del 100% que vienen, debo conocer 1 o 2 que vuelve; el 1 % o el 2% vuelven. No vuelven a la comunidad más bien traen a los hermanitos de a poco y si pueden también traen a la mamá o al papá.
> Entonces, es un **escapar de una vida que ellos creen que es mala**. ¿Pero, quién da esa imagen de que es una vida mala, de que lo que tienen ahí no vale? El otro… la sociedad…, la escuela…, el otro que es diferente a él. Entonces, yo te digo: mientras no haya un cambio de percepción en este otro, éstos jamás se van a valorar. No es por ellos es porque estos hacen en contra de ellos. (Antonieta Zeballos, Doc.:17-11-2012)

> En esto también influyen los medios de comunicación, se podría decir, porque se puede ver en la televisión y escuchar también en la radio que hacen una comparación de la ciudad con el campo, cómo es el estudio allá y cómo es el estudio aquí y muchos dicen: "Aquí en la ciudad la gente se está superando porque está yendo a la universidad" y si esa persona no va a la universidad no puede superarse (Est. GF COM. SOC. 1: 18-12-2010).

Estudiar en la universidad es la realización del sueño de "superarse", es la posibilidad de contar con el respeto de las personas del lugar de origen.

> En realidad, digamos, si tú tienes tus raíces en una provincia [rural] es donde más te valoran y te respetan si tienes tu profesión. Cuando tú realmente progresas y si terminas tu profesión y regresas para que puedas ir a trabajar ahí, con ese respeto, te animan a que puedas salir o superarte más; pero si digamos te quedas en la ciudad, hay mucha competencia para trabajar y casi no te valoran nada; es para ti mismo. (Est.GF CS. EDUC. 4: 24-01-2011**)**

[262] *Qhuncha*: cocina en quechua. Las cocinas son generalmente hechas de barro y sobre el piso. Cuentan con una cavidad para introducir la leña y otra encima poner las ollas. Por el calor que producen, las cocinas son un lugar de reunión familiar, principalmente en la noche.

Esta aspiración con la que ingresan los estudiantes de origen rural a la universidad, pone en juego sus identidades de manera explícita, asociada a su proyección de ascenso socioeconómico y, porqué no, también ascenso étnico. La universidad hace parte del proyecto de movilidad identitaria de jóvenes en tanto que miembros de colectividades. Se espera que el paso por la universidad sea un dispositivo para pasar de ser un bachiller de origen rural a ser "alguien" respaldado por un título. El proceso de negociación de identidades se da en la interacción cotidiana con los otros actores del entorno.

Los interlocutores de la identidad también son importantes para concretar la identidad proyectada. Paradójicamente, los pobladores de la ciudad - aquella donde se genera la identidad del profesional titulado - no valorarán de manera especial ese logro; por el contrario, éste será apreciado de manera especial en el extremo donde se inicia el recorrido identitario, en la comunidad de origen, justamente donde esta nueva identidad no puede crearse pero sí consumirse como símbolo de orgullo para la familia y la posibilidad de una situación económica aceptable. Quisbert y su equipo, describieron una situación similar.

> Unos les otorgan un mayor grado de importancia porque consideran que los jóvenes, gracias a sus conocimientos y habilidades, pueden promover el desarrollo material en las comunidades y, otros, todavía escépticos de los beneficios que podrían aportar los jóvenes, más bien los vinculan con los intereses particulares, proclives a ser candidatos, y con sujetos que rompen la norma de la vocación de servicio. (Quisbert *et al.*, 2006: 102)

Hemos observado que son los padres con menores estudios alcanzados los que impulsan con más empeño a sus hijos a adquirir títulos universitarios, como un atributo personal que los valorizará y sacará de la posible posición precarizada que se les asigna en la ciudad letrada. A partir de la autocomprensión de su locación social desventajada en el mundo social urbano, estos padres realizan importantes esfuerzos para permitir que sus hijos dispongan de tiempo para estudiar, disminuyéndoles la carga laboral[263], o postergando la edad en la que se insertarán al trabajo remunerado. Al hacerlo, no solamente favorecen que sus hijos estudien alargando – creando, para quienes no la tenían[264] - su moratoria

[263] En las familias de áreas rurales y populares, padres e hijos trabajan en función a sus capacidades físicas e intelectuales. Este trabajo implica no solamente aporte en mano de obra para el sustento familiar, sino el desarrollo de aprendizajes de conocimientos técnicos y sociales apropiados para la vida en el territorio comunal. Ver, entre otros: Navarro, 1997, Rodríguez, 2001 y Vargas, 2002.

[264] El concepto de moratoria social, como un periodo de tolerancia o de espera para que el joven se prepare y luego pueda comenzar a generar recursos para su sustento. Al contrario, para los jóvenes acostumbrados a los trabajos agrícolas y pecuarios adecuados a sus edades desde que aprendieron a caminar, el periodo de los estudios universitarios marca una interrupción del aporte al trabajo familiar.

social, sino que también sostienen lo que, por definición, es una relación de reciprocidad creadora de solidaridad.

> Por el don gratuito de esas riquezas espera sellar una relación de alianza, de solidaridad, si es posible de unidad colectiva. En general, la distribución gratuita de la riqueza va del centro a la periferia: afecta en principio a la familia nuclear y, una vez satisfechas sus necesidades de consumo, se dirige a los parientes más próximos, luego a los más lejanos, a los vecinos, a los aliados hasta los extranjeros. (Temple, 1976: 51)

En la relación de reciprocidad no se busca la compensación inmediata o simultánea de los bienes entregados, por otros. Este impulso que dan los padres les puede ser "devuelto" cuando los jóvenes hayan adquirido elementos (capital simbólico, social y económico) que les permitan posicionar ante los otros una identidad no india ("movilidad étnica"); cuando ellos ya no sean "bajoneados".

> Es una suerte… los papás en los campos ven a aquel que viste de traje… aquel que viste con terno…. aquel que sabe muy bien de las matemáticas o es ingeniero, abogado, profesor… lo ven como ya una autosatisfacción de ellos mismos. Algo que no han podido hacer nunca y tratan de reflejarlo a sus hijos para que ellos no sufran lo que han sufrido. ¡Es complicado en el campo! A veces una sequía puede matar todo un año de comida. Tratan de hacer eso. Yo creo que es una suerte de buena intención de los padres y también una suerte de cumplir los deseos de los mismos los hijos. (Rodolfo Pardo, Dgte. Est. Cs. Educ.: 22-11-2012)

> Esto un poco por la ignorancia. En el campo hay una ignorancia que lo lleva internamente, no quieren que sus hijos hablen quechua. Mi mamá decía: "¿Por qué vas a hablar quechua? ¿Dónde vas a ir a trabar con quechua?" Y ahora recién cuando le digo a mi mamá: "Hay harto trabajo donde se tiene que saber quechua. -Ella dice- No, ¿Por qué siempre quechua? ¡Ese quechua va a desaparecer!". Yo creo que tal vez por lo que ella ha vivido, tal vez … Ella ha trabajado de empleada - a lo que nos cuenta - con patrones en Santa Cruz y… ¡mucha discriminación! Y dice: "¡Cómo mis hijos van a hablar quechua!". Pero ahora sí que exigimos a nuestra mamá de cómo no nos va a enseñar quechua. Yo entiendo algunas palabras, no las hablo pero quisiera hablar. (Giovany Méndez, Egr. Cs. Educ.: 25-01-2011)

Es como si la herencia de estos padres fuera la de dar a sus hijos la posibilidad de no ser como ellos. ¿Pero, qué aspectos de "ser como ellos" priorizan los padres? La apariencia física fue heredada biológicamente, los apellidos se transfieren, por lo general, de manera automática de padres a hijos. Lo que los padres no quieren heredar a sus hijos es el riesgo de ser humillados y explotados, ellos quieren que sus hijos[265] "sepan, para no hacerse

[265] Salvo en casos en que las personas hagan un trámite judicial para cambiarse de apellido. Se conocen muchos casos en que apellidos en lenguas indígenas han sido traducidos al español (así, por ejemplo, el apellido "*Janq'u*", blanco en aymara, es traducido a "Blanco", en español) o se han estilizado fonéticamente para quitarles la carga de las lenguas indígenas (así "*Khispy*", transparente en quechua, se ha convertido en "Quispe" y luego en "Gisberth"). No

bajonear" o que "sean capaces, para no hacerse tratar mal". En esta lógica, visibilizar que adquirieron el conocimiento científico, junto con otros índices asociados (manejo del dialecto estándar local del castellano y conocimiento de otros idiomas, vestimenta, formas de consumir, ocupación y otros) podría contribuir a cambiar la locación social de estos jóvenes. "Mi familia dice que sí: 'Tienes que estudiar'. Te dan apoyo, te animan más, **porque la gente que tienen profesión nos bajonean**. Eso piensan en el campo más que todo" (Silvia, Egr. Cs. Jur., 14-12-2010). Es por eso que cuando Rubén enfrentó dificultades para inscribirse a la universidad, su madre se desplazó desde su comunidad para acompañarlo en sus trámites.

> ¡Peor! cuando [los funcionarios administrativos] me han visto con mi mamá que era de pollera… ¡Uuuh, peor el trato! No nos querían recibir: "Espérense, espérense", atendiendo a otras personas y a nosotros haciéndonos esperar. Eso es lo que no me ha parecido [bien] después, en sí. Al final, me he rendido. Le he dicho a mi mamá que no se va a poder; le he tenido que mentir a mis padres para decir: "No, no voy a poder entrar". Ya estaba a punto, ya no. (…) ¡Hasta ahorita yo me recuerdo quiénes me trataban así [*risas*]!. Pero yo ahora, en sí, **ya estoy capaz ¿no? Ya no puedo dejar que nos traten así.** (Rubén Velásquez, Est. Grupo Rijch'ariy, Such'upampa, Punata: 22-11-2012)

Un sentido de reciprocidad se encuentra también en los testimonios de los estudiantes que nos dicen estar realizando estudios universitarios para poder ofrecer buenas condiciones de vida a sus hijos y para servir al país en diferentes niveles.

> Ingresé a la universidad **para ser alguien en la vida**, ser una buena profesional poder educar a mi hijo, inculcarle buenos valores para que sea un hombre de bien, que sea educado con las personas, amable, honrado, honesto y colaborador. También quiero que mi mente crezca, en otras, palabras ser inteligente. (Lorena Lizárraga, Est., Cs. Educ.: 06-09-2010)

> De mí, mi interés es ir a donde yo soy - soy de Oruro -. En **nuestra** región ir a abarcar en las provincias donde no hay. Eeee…buscar la educación tanto técnica como humanística y poder reflejar todo eso a los profesores; porque nosotros somos los que empleamos ese tipo de modelos, ese tipo de ideas, ese tipo de procesos a los maestros, entonces, esa es mi idea. (Est., Cs. Educ.: 06-09-2010)

Para eso, el estudiante ya ha entrado en contacto con el Servicio de Educación (SEDUCA) del Departamento de Oruro y la UTO (Universidad Técnica de Oruro), instancias que perfilan proyectos en ese sentido.

> Dentro de la universidad, pues estudiar lo que más se puede porque ahora todo funciona con profesionales; cuando una persona está capacitada el país marcha bien […]. Y empezaríamos con los valores desde la familia hasta la universidad, tratar de ser los mejores para que el Estado funcione mejor. (Est., GF. COM. SOC. 2: 18-12-2010)

---

hemos indagado más sobre este aspecto. Por otro lado, se ha observado que muchos de los jóvenes migrantes tienen nombres en inglés e incluso algunos apodos como Jimmy o Jhonny.

> Y, la verdad, ya he empezado a cuestionarme muchas cosas. Lo que quiero en realidad y de cómo puedo aportar a la sociedad porque es nuestro objetivo, no ve? más bien. Porque la Carrera de Ciencias de la Educación, yo creo que va más que todo a **transformar a la sociedad** porque estamos en una sociedad que se está destruyendo a sí mismo. Yo creo que la educación un poco están mal entendiendo; la educación debiera de partir de cada uno bajo la reflexión de cada persona, de cada ser humano pero eso no se está viendo. Y, en eso yo me estoy avocando más que todo para poder **aportar a la sociedad más que todo a mi país Bolivia.** (Rubén Velásquez, Est. Grupo Rijch'ariy Cs. Educ.: 22-11-2012)

Un docente de la carrera de Psicología dirá respecto a los estudiantes becarios que vienen de comunidades rurales, que ellos tienen un sentido fuerte de responsabilidad para con sus comunidades, de las que reciben una carta aval para poder presentarse a la convocatoria a becas. Esta carta marca físicamente una relación de don y contra-don, con la colectividad inmediata superior a su familia.

> Parte, creo, de una **responsabilidad con su comunidad**. Muchos de estos chicos son orientados, en muchos casos, por los maestros de su comunidad, por los dirigentes, que pareciera que asumen una responsabilidad respecto a su comunidad. Entonces, vienen a la universidad y creo que es tarea nuestra de fortalecer eso. Tú conversas con ellos y te dicen: "Yo vengo de tal comunidad y quiero hacer algo", pero la universidad tiene [que], de alguna manera, engranarse en este ideal. Mucho de esto dejamos. Entonces, ellos viven en el limbo de todo; les deberíamos ayudar a definir una posición respecto a su profesión, respecto su comunidad y origen; pero no hacemos esto. Entonces, ahí están corazones que van latiendo y entonces a veces son pretexto para eventos: "¿Qué hacemos?" Sí, hay indígenas en la U, pero no reconocemos estas expectativas que ellos tienen, creo que no es tanto asenso en el fondo es una responsabilidad que ellos asumen, es un compromiso con sus profesores que representan a la comunidad, y el permiso de su comunidad significa mucho para ellos, porque **ellos traen una carta de su comunidad**, te dicen: "Tengo la carta de mi comunidad" (Y es el aval para que ellos puedan hacer algo aquí, para su comunidad). Tal vez no vuelvan, no sabemos todavía pero es un aval que les hace sentir como personas que representan a un lugar. Les gusta decir de dónde son. Ahora estamos llegando a eso, antes se callaban mucho, tenemos compañeras de pollera que vienen y te cuentan se distinguen respecto a las otras compañeras, entonces estamos en un proceso […].
> Los jóvenes que ingresan muchos de ellos desconocen el sentido de la universidad como espacio de aprender, no lo han construido. Nosotros conocemos a dónde vamos a llegar, cuál es tu meta; pero ellos han venido por su comunidad. (José Arancibia, Doc. Psico.: 29-08-2011)

Las condiciones económicas en las que muchos de los jóvenes se han desenvuelto son el sustento de la solidaridad que sienten con sectores como los pueblos indígenas, originarios, campesinos y afrodescendientes, así como con niños de la calle, prostitutas, adultos y personas con necesidades especiales. Los jóvenes también dicen que realizan estudios porque se interesan por contribuir en temáticas como la transformación de la educación; medioambiente; problemática infantil y otros. Otro espacio concreto avizorado por los jóvenes como estratégico para contribuir al desarrollo local de sus lugares de origen son los municipios. Hemos constatado que muchos jóvenes profesionales "no se

olvidan" de sus lugares de origen e incluso antes de terminar sus estudios participan activamente en procesos electorales municipales de sus lugares de origen[266]. Es en actividades como éstas, donde se ve que no son "tan jóvenes"[267], ya que asumen importantes responsabilidades, participan en discusiones, negociaciones, manejan redes urbanas y rurales, en diferentes idiomas y bajo diferentes lógicas. Estos jóvenes saben qué decir a los comunarios de base, a las autoridades sindicales, originarias y estatales, a los dirigentes de partidos políticos, a los miembros de ONGs, a los investigadores, a los pintores diseñadores de afiches y otros artesanos, a la prensa, etc. Sus logros personales como profesionales asalariados que trabajan en su región traducen la esperanza de las colectividades locales. Esto no los libera, sin embargo, de todas las presiones políticas y del fantasma de la corrupción.

> […] hay otros que estudian para poder ayudar a su pueblo. Por ejemplo, lo de riego; uno, después de salir Ingeniero Agrónomo, su objetivo es ir a su pueblo y en su pueblo hacer trabajar y aplicar su profesión para que su pueblo salga junto con él. […] La mayoría de mis amigos son así, de pueblos distintos, de provincias de Colomi por ahí, pero son buenos y lo que ellos quieren es "Si yo estoy estudiando aquí es para ayudar a mi pueblo. Yo voy a ser el alcalde de ahí". **No me voy a olvidar**, eso me dijo. Entonces, es así; ahora que el Evo es el presidente, entonces es eso, la mayoría de los estudiantes están estudiando para ir ahí y que el pueblo les facilite. (Est.GF CS. EDUC. 4: 25-01-2011)

Esto no ocurre solamente en los municipios rurales sino también en la ciudad. En su estudio sobre la situación de los jóvenes migrantes en dos distritos populares de Cochabamba, Quintanilla y su equipo observaron cómo los títulos académicos son valorados por los habitantes de estos barrios que van adquiriendo beneficios gracias a sus dirigentes.

> A medida que los integrantes de los barrios periurbanos van logrando la satisfacción de sus necesidades y accediendo a la legitimación de sus lotes; paulatinamente, surge también en ellos una valorización de creencias y pautas urbano-occidentales, como la sobrevaloración de la formación técnica y universitaria en sus representantes. (Quintanilla *et al.,* 2009: 34)

Hasta aquí, hemos visto cómo, especialmente para los estudiantes que vienen de comunidades rurales o familias con fuertes limitaciones económicas, realizar estudios

---

[266] La participación en procesos electorales propios del cogobierno universitario sirve de entrenamiento para estos jóvenes.

[267] Hemos entrevistado a un joven proveniente de un ayllu de Cochabamba que en medio de su formación en Derecho ha participado en las movilizaciones sociales ligadas al gran cambio de gobierno que se ha dado en Bolivia con la caída del gobierno neoliberal de Gonzalo Sánchez de Lozada (2002-2003). Inmediatamente después se ha desempeñado como asambleísta constituyente.

universitarios genera la posibilidad de “ser alguien” y de “cambiar su vida”. El fuerte impulso material y moral dado por los padres y los avales institucionales otorgados por sus comunidades para facilitar el ingreso a la universidad, son correspondidos por los estudiantes con el hecho de cursar estudios en la universidad y sus proyectos solidarios posteriores.

Estudiar en la universidad es, en gran medida, un emprendimiento simbólico que permite saldar deudas simbólicas y quizás también materiales. Como se verá posteriormente, estudiar en la universidad no siempre concluye en el ejercicio de una profesión pero sí permite a los titulados, corresponder los esfuerzos realizados por sus padres. El título representa la posibilidad de que los estudiantes puedan vivir bien gracias al impulso de sus padres y a su propio esfuerzo.

3.2.2. Estudiar para poder “ganar de sentado”

Los padres que realizan trabajos manuales posibilitan que sus hijos hagan estudios para que adquieran los conocimientos que exhiben como elementos identitarios clave, quienes no solamente los dominan y discriminan, sino también los ponen en situaciones económicas difíciles que los obligan a trabajar arduamente. Por eso, se podría decir que, posibilitan que estudien en la universidad para que “puedan ganar de sentados[268]”. Técnicos y comerciantes, por su parte, apuntan a que sus hijos ganen mejor que ellos desde un estatus social mejor reconocido.

> Como me decían mis papás… me decían que entre a la universidad para mi formación, porque… Siempre me decían ellos: “En vez de que estés trabajando en el sol, o estés de transportista o agricultor, mejor es dedicarte a estudiar **así no vas a sufrir en la vida**”. Tal vez ellos han sido los que más me han incentivado a entrar a la universidad, ¿no? Yo tal vez no pensaba mucho, pero una vez que entras a la universidad ya te das cuenta de que **tu vida puede cambiar**; porque una vez que entras al aula y sales del aula donde, donde pasas clases, ya sales… Sales con una visión o con una forma de pensar distinta de lo que es la vida, la realidad, lo que es afuera. Y así, pienso terminar la carrera, no me arrepiento de haber entrado a la universidad. (Jhonny Flores, Est. Grupo Rijch’ariy Cs. Educ.: 22-11-2012)

Después de contar las dificultades que enfrentó su madre viuda para sacar adelante a todos sus hijos, Pascual hizo estudios para ser maestro en la Normal y “cuando empecé a trabajar en el magisterio, ganaba más que mi mamá en un ratito” (Pascual Flores, Dir. Carr.: 17-11-2012)

[268] Así se conoce en medios agrícolas rurales el trabajo de oficina remunerado, es posible de realizarse « sentado », sin realizar esfuerzos físicos.

> [N]unca había pensado, por ejemplo, ser Director de Carrera, jamás en mi vida, era **sentarme y ser licenciado**. Por ejemplo, yo nunca he pensado en eso…, siempre decía: "Alguito me he de estudiar, como mi hermana". Casualmente, cuatro de nosotros hemos sido directores a la vez. Mi hermano Director, mi hermana Directora Distrital, mi otra hermana Directora de colegio y casualmente hemos llegado. Y nos sentamos con nuestra hermana y decimos: "¡Qué feliz estaría nuestra mamá! Tanto había luchado para que seamos profesionales, para que tengamos por lo menos algo que llevarnos a la boca, **para no ser campesinos**. "¡Ah te imaginas yo con 2 trenzas…, 8 hijos…, 1 marido minero… Tú minerito… de ahí con hijos". Y nos reíamos viendo el futuro que nos iba a esperar si es que no íbamos a estudiar, si es que no teníamos una mamá así…porque muchos de nuestros compañeros que han sido ahí entre el campo y la minería. (Pascual Flores, Dir. Carr.:17-11-2012)

Hace aproximadamente 15 años, se reconocía un prestigio social no solamente a los profesionales universitarios, sino incluso a los estudiantes.

> Hugo: La verdad que en su momento el ser universitario era un estatus. Ser universitario era como tener un reconocimiento de que "esta persona estudia, está en la universidad"; y antes, el ideal de los padres era que todos sus hijos entren en la universidad. Estar en la universidad era sinónimo de prestigio más allá de la carrera en que estés.
> Mónica: Sólo el hecho…
> Hugo: Sólo el hecho… "Soy universitario"… Incluso a veces sabíamos pagar con orgullo el pasaje: "Soy universitario"[269].
> Mónica: ¿Para que todos escuchen, así?
> Hugo: Sí, sí, sí. Claro, después ya vino el carnet [de estudiante] y fue todo un proceso, pero al principio fue eso. (Hugo Colque, Doc.: 22-11-2012)

En la actualidad, llama doblemente nuestra atención que cuando la prensa masiva informa sobre las agresiones y secuestros sufridos por jóvenes, los periodistas hacen énfasis en mencionar que se trata de estudiantes universitarios o de jóvenes profesionales. Como se verá más tarde este prestigio disminuye en la actualidad, después del *boom* en la matrícula universitaria; y también se ve afectado negativamente por la actividad política al interior de la universidad.

Como lo hace notar Hugo, esta situación comienza a cambiar en diversos sentidos. Uno de los elementos de la coyuntura boliviana que más afecta la orientación de estos cambios es la presencia de representantes de sectores minorizados (pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes) en instancias de toma de decisiones a nivel de todo el país y de las capitales de departamento, a partir de 2006; y en los niveles municipales, a partir de 1994 (con la Ley de Participación Popular y de Descentralización Municipal), así

[269] Se refiere eal pago por el servicio de tansporte público, donde los universitarios pueden beneficiarse de una tarifa reducida.

como la participación masiva en procesos electorales a nivel plurinacional, departamental y municipal; y de consulta (referéndums) organizados en el país desde 2006.

En la actualidad, en la universidad conviven estudiantes que realizan estudios superiores como una apuesta por un ascenso étnico intergeneracional basado en el cambio de ocupación, con personas que van a la universidad como un escalón más a cumplir en su carrera o en su enriquecimiento cultural.

3.2.3. Estudiar en la universidad como un desenlace natural de la educación secundaria

Para otros estudiantes ir a la universidad es algo totalmente predecible. Pertenecientes a clases medias, sus padres (profesionales universitarios o trabajadores manuales o comerciantes) han apostado por la educación de sus hijos en colegios privados para que estén en mejores condiciones al momento de ingresar a la universidad. Los más acomodados se inscribirán en universidades privadas cuyos costos aumentan junto con el reconocimiento y prestigio del que gozan. Para muchos de los estudiantes inscritos en una universidad privada con enfoque empresarial, por ejemplo, el título les servirá solamente para calificar y avalar su trabajo en puestos de trabajo prácticamente reservados para ellos en las empresas de sus parientes y amigos. Es además el inicio de una carrera de estudios cuya proyección se encuentra fuera del país.

Como lo han constatado Vargas *et al.* (2006), para un sector de la población

> La relación educación e inserción laboral no interviene tanto la calidad y grado de educación universitaria o el desempleo personal, como la condición de clase, posición socioeconómica por nacimiento, origen étnico y la trayectoria personal construida sobre esas categorías. Dependiendo de cuáles sean estas últimas condiciones se facilita o no la construcción y pertenencia a redes sociales básicamente familiares, las que resulta ser el mecanismo más eficaz y directo de inserción en el empleo […]
> Los jóvenes profesionales de estratos socioeconómicos medios y altos son los que construyen trayectorias ricas en vínculos personales con las elites locales de profesionales, políticos y autoridades públicas; pueden así movilizar las redes o capital social familiar para obtener información y puestos de trabajo (Farah en Vargas *et al., 2*006.:10)

Es por eso que los jóvenes, guiados por la racionalidad práctica, más que por el instrumentalismo, tejen redes de relaciones entre semejantes y las organizaciones e instituciones con las que están relacionados y es ahí donde pueden encontrar oportunidades de empleo. Así, "la educación universitaria como adquisición o capital *per se* no iguala" (Farah en Vargas *et al.,* 2006:11) ya que los sesgos de la evaluación a la hora de contratar dan créditos sociales diferenciados a los diferentes factores considerados. En consecuencia, para "los jóvenes profesionales de nivel socioeconómico

alto, las relaciones se vuelven amplias y frecuentes y se naturalizan como mecanismos de decisión, entrada y promoción en el empleo" (Farah, 2006 en Vargas *et al., Ibid.*:11).

No obstante, la universidad pública sigue siendo una opción atractiva para jóvenes de familias de clase media alta, por el reconocimiento y la experiencia lograda a lo largo de la trayectoria de la universidad en general, y los de algunas carreras específicamente. En esta línea, en los últimos años, varios programas han realizado procesos de acreditación académica por parte de organismos internacionales y muchos de los docentes son profesionales reconocidos en su ámbito.

> Actualmente, hay una miscelánea: hay una clase media, jóvenes que vienen del campo y también algunos que vienen, tienen recursos financieros y en realidad toman el proceso educativo, no como un hecho práctico, sino como una… tal vez, una formación de crecimiento cultural, nada más. (Yalo Flores, Doc. Comisión Rediseño Curricular Cs. Educ.: 01-12-2010).

> Yo también estoy muy contento ahora porque el origen de los estudiantes que vienen fundamentalmente de esos sectores más depauperados. La gente que ha salido del Americano, que es colegio del que yo he salido bachiller, por ejemplo, no vienen a la universidad. Se van afuera y en caso de que se queden, a la católica, la UPB y seguramente va disminuyendo el nivel de las universidades privadas. Excepto Medicina, pero el resto no.
> Por ejemplo, yo tengo 3 cursos, sólo en Derecho no hay un solo bachiller del Americano, cosa que hasta hace unos 3, 4 años ha cambiado. Había normal. Entonces, "los hijitos de papá" han encontrado ya su ubicación. Ya tienen sus universidades y, claro, el sector que viene es la gente más humilde, lo cual me parece muy bien, magnífico. (Walter Ramírez, Vicerrector U.: 22-11-2012)

Muchos estudiantes tenían las condiciones para estudiar en universidades privadas, pero eligieron la universidad pública por el reconocimiento internacional de su formación o por romper la cadena de reciprocidad con sus padres.

> Mónica: ¿Y por qué no se han ido a una universidad privada?
> Estudiante 1: Porque ésta tiene más convalidación a nivel... Es más fácil. Si tienes título de acá, puedes salir a trabajar más rápido y tiene convalidación en otros países.
> Estudiante 2: Porque yo quiero salir; aparte de eso, por mis propios méritos.
> Estudiante 1: No depender de sus padres.
> Estudiante 2: No depender de mis padres. (Ests. propedéutico y 1er semestre Cs. Pol. y Cs. Jur.: 15-11-2012)

> Hubo una etapa en la carrera, en la que, evidentemente, toda la clase media, que tenía más plata también, se fue a las [universidades] privadas; pero ahora no, ha vuelto, esa clase, aquí y, de alguna manera, no pasa por una cuestión económica, sino por el prestigio de Psicología y por los docentes. (Rosalia Pérez, Doc. Psico.: 27-11-2012)

> No, hay sólo 4, digamos, que tenemos la misma idea que yo. O sea, todos mis compañeros [del colegio] van a ir a [universidades] privadas, pero somos 4 que tenemos la idea de que no queremos que en un futuro que nuestros papás nos levanten: "Gracias a mí eres un abogado. Yo te he pagado la universidad". O sea, por eso también. (Est. 1 Prope. Cs. Jur.: 15-11-2012)

> Mónica: No has pensado en irte a una universidad privada?
> Diana: Mm… Cuando iniciaba, yo tenía una beca de excelencia a la universidad Univalle, pero se dio la oportunidad de hacer el propedéutico en tres meses aquí [antes se hacía en 1 año]. Yo quería estudiar siempre en [esta universidad]. […] En mi opinión la calidad de la educación es mejor aquí. ¿Pero, por qué iba a ir yo, a Univalle? Porque creo que donde uno estudie, lo va a hacer bien. (Rocío López, Est. Med. 25-07-2013)

Para estos jóvenes, la cuestión no es si van a estudiar o no en la universidad, la pregunta es qué carrera o incluso qué especialidad van a elegir.

> Yo me siento bien en la universidad, porque yo pienso que voy a lograr una de mis metas, ser profesional, se podría decir, y cumplir mis sueños. […] Mi hermano, por una mujer, dejó muchas cosas, sus estudios, todo. Él tampoco terminó la universidad. Bueno, quien me apoyó a un principio bastante fue mi papá [docente universitario] y obviamente mi hermano, porque él me dice que no haga lo que él ha hecho, porque después me voy a arrepentir y quizás sea demasiado tarde; y mi mamá me dice: "Para qué quieres trabajar si tienes? O sea, para qué ambiciar más – Primero sé profesional, haz tu carrera y haz tu vida" (Jenny, Est. GF CS. EDUC. 2: 24-01-2011)

> Además de que dicen que es una carrera donde hay varios abogados que salen cada año. A mí me gusta el área familiar. Entonces, en eso un poco más me voy a ir a especializar y como tengo y parientes [mi prima y mis tíos] que estudian Derecho y se especializan en esa área más que todo... (Noelia, Est. 3º. Cs. Jur.: 02-12-2010)

> Mónica: ¿Tienes otros hermanos profesionales o estudiantes en tu familia?
> Alex: Si, uno de mis hermanos está estudiando Economía y otro, Administración de Empresas.
> Mónica: ¿Tus papás a qué se dedican?
> Alex: Mi padre es Administrador de Empresas, es Gerente de Créditos.
> Mónica: ¿Y de dónde son ustedes?
> Alex: Mis padres son de Oruro y Potosí.
> Mónica: ¿De la ciudad?
> Alex: Mi padre no, viene de la provincia del salar de Uyuni. Precisamente de una sección que se llama Tawa. Es sección de la provincia Daniel Campos.(Walter Pérez, Est. Socio.: 22-07-2013)

Otros estudiantes, por su parte, se han fijado metas en cuanto a sus expectativas laborales. Ellos afirman que estudian porque quieren trabajar en determinados puestos de trabajo que son atractivos por la estabilidad laboral y la remuneración que ofrecen.

> Diana: Yo pienso estudiar, como te decía, hacer mi especialidad afuera y volver aquí, y pienso, tal vez seguir en el centro [médico] de mi papá, o tal vez poner el mío propio.
> Mónica: Entonces te interesa la… Gastroenterología?
> Diana: Sí, o sea, yo voy a hacer Cirugía, más que todo hacia gástrica, eso ya es una subespecialidad, porque es un mundo. (Rocío López, Est. Med. 25-07-2013)

Estos testimonios nos muestran que el hecho de estudiar en la universidad es incorporado de manera diferenciada, en función a la situación económica y la tradición laboral en la familia. Todo parece indicar que la institución contribuye a la reproducción de la diferencia,

porque los hijos de profesionales educados en colegios públicos de poblaciones medianas o pequeñas, no están en las mismas condiciones objetivas de partida para enfrentarse a los estudios universitarios. Para algunos docentes, son solamente los jóvenes de clases medias y altas son "sus estudiantes" y es por ellos que vale la pena enseñar (profundizaremos sobre este tema posteriormente).

La reciprocidad es evocada también con referencia a la sociedad que financia el funcionamiento de la universidad pública. Una estudiante hizo referencia directa a su sentimiento de endeudamiento con el Estado boliviano, ya que

> No sé, como que mi papá siempre me ha inculcado eso de volver a la familia. Y también porque aquí yo siento que estoy en una universidad pública, entonces, tengo una deuda con mi país y debo devolver eso. ¡Si todos nos vamos, quién se queda a hacer cosas aquí! (Ríe). (Rocío López, Est. Med. 25-07-2013)

A medida que avanzábamos en el trabajo de campo, tratando de indagar qué elementos identitarios eran evocados en las interacciones sociales, más y más voces nos decían de la gran diversidad que albergaba la universidad como espacio sociocultural.

3.2.4. La diversidad a flor de piel

En las últimas décadas, se han conjugado dos procesos paralelos, por un lado, el *boom* de las universidades privadas que han captado a gran parte del estudiantado de clase media y media alta; y, por otro, la "masificación" de la matrícula de la universidad pública gracias a los sectores populares. Esto no ha significado, sin embargo, la homogeneización de la población universitaria;para muchos de los entrevistados, uno de los rasgos más característicos de la universidad es justamente la diversidad.

La diferenciación cultural no es nada extraordinario; todo lo contrario, es la norma en la socialidad humana, la excepción son las sociedades homogéneas con fronteras fuertes. Y en eso consiste la etnicidad, en una identificación social construida en la articulación de las diferencias y similitudes culturales. Lo que nos interesa es conocer justamente en qué términos los sujetos enuncian las diferencias que ellos ven. A continuación presentamos un panorama de los términos en los que se enuncian las diferencias, mediante una secuencia de testimonios tal como los recogimos. En el siguiente acápite explicaremos los mecanismos de identificación que movilizan, visibilizan e invisibilizan unos u otros de los rasgos evocados en los testimonios.

> He visto muchas clases de personas. Mis compañeros [son] de diferentes ascendencias. Hay jóvenes que sus papás ganan arriba de 7.000, 8.000 y trabajan, algunos en la universidad y otros, en empresas; y jóvenes que tienen recurso económico básico para poder sobrevivir, muchos de los cuales tienen que optar por los beneficios universitarios como las becas. Muchos de éstos buscan esta posibilidad para poder tener un soporte básico, por lo menos de alimentación

en la cuestión de estudios, buscan trabajos, algunos viven solos. Hay esa variación desde ese nivel alto hasta un nivel muy bajo, existen compañeros. (Rodolfo Pardo, Est. Comisión Rediseño Curricular Cs. Educ.: 01-12-2010)

Bueno, en el caso de los estudiantes que vienen de las provincias, ya sea de aquí de Cochabamba, valle alto, valle bajo, o en su caso de La Paz de las diferentes provincias. El caso, por ejemplo, del mío, o hay compañeros que vienen de Beni, de Pando; entonces, evidentemente, hay cierto choque a un principio porque hay grupos. (Aparicio Condori, Egr. Cs. Pol.: 05-11-2011)

Yo diría que es una variedad grande porque hay todo tipo de personas, hay personas de alto nivel económico, de medio, de bajo también y hasta hay gente de provincia, de la ciudad, gente de otro lado distinta, pero al final todos tratamos de adaptarnos que estamos en la carrera porque queremos formarnos con la misma mentalidad. (Delina, Est. Cs. Educ.: 28-01-2011)

En un porcentaje, desde mi punto de vista, veo a las personas más de clase media y baja, podría decir y de clase alta, pocos. En su forma de ser los diferencio, en su forma de actuar. O sea, los que tienen plata andan bien vestidos mayormente y de la clase medio normales y de la clase más baja viene con lo que tiene, con lo mismo casi. En cuanto a la procedencia cultural**,** veo cambas, collas, de Santa Cruz, de Trinidad, de Oruro que están aquí, es diverso, Paceños, no mucho, más orureños. (Elba, Est., GF TRAB. SOC. 4: 24-11-2011)

Lilian: Yo, a lo que he visto, hay gente del altiplano como del oriente. También algunos de nuestros compañeros provienen del Perú; con eso del programa de intercambio vienen extranjeros, argentinos, brasileros.
Shirley: Aquí, mayormente, todos se conocen, puedes preguntar: "¿De dónde vienes? ¿Dónde estás viviendo?", todo eso. Más claro, aquí están todos de Bolivia digamos, hay toda clase de persona; para mí es lindo porque vienen toda clase de personas, de todos lados. Pero sí hay grupos que se distancian, digamos. Por ejemplo, hay un grupo de puro corchos, digamos, o sea los que saben más; hay otro grupo, digamos para ir a las fiestas todo eso. (Est. GF AGRO3: 19-01-2011)

A nosotros, en un avisito que hemos puesto en la puerta, el otro día, nos han puesto "Indigenistas de M…!". Entonces, en esta universidad hay de todo, puede haber gente de lo más colonialista, estamos viviendo juntos. […] El otro día fui con Deysi a la presentación de un libro que se llama "Pensar el mundo desde Bolivia" y han presentado en Tecnología. (Mariana Arandia, Coord. Carr.: 24-11-2010)

La carrera de Psicología tiene grupos de estudiantes que vienen de distintas clases sociales. Chicos que vienen además que son campesinos, campesinos que de verdad viven en Vinto … y hay chicas que son pastoras, son campesinos. Sus padres viven de eso. Tenemos estudiantes que vienen más bien de grupos emergentes. Tenemos gente de la clase media monolingüe castellanos, gente que no, que es de clase media. Entonces, de alguna manera, creo que es muy interesante esto porque eso permite que haya una democratización como la que vi en antaño en la universidad (Rosalia Pérez, Doc. Psico.: 27-11-2012)

Estudiante 3: Sí, he visto gente sencilla, algunas, porque hay en la carrera que hay cholitas que están estudiando, personas que se hacen a las *jailonas* y empiezan a discriminar a las personas del curso.
Estudiante 4: He conocido personas, por primera vez *jailonas*, fresitas que son buena gentes. Pensé que todos los de tener [los que tienen dinero] eran odiosos, pero hay gente de tener que sí son buena gente como algunas que son bien discriminativas, que se hacen a los que tienen pero, sin embargo, no tienen nada. Los chicos *fashion*, emos, todo hay en la U, campesinos, alteños, mayas. (GF TRAB. SOC. 2: 27-01-2011)

> Lo que ha pasado es que, en los últimos 30, años en la universidad eso ha cambiado radicalmente y, en realidad, sí antes en la universidad había gente de los colegios particulares de la clase media y media alta. Ahora eso ya no hay. Esa población se ha ido a las universidades privadas y aquí han venido todos los chicos que vienen de la provincia y de aquí, de allá. Lo que antes se pensaba, lo que eran simplemente "los otros", sin saber que eran de qué nacionalidad[270], de qué lengua. Jamás la universidad la universidad se ha puesto a pensar.
> No existe registro y aún ahora que sabemos que han cambiado la matrícula en la universidad los profesores y la misma institución como institución no tiene una conciencia de esas identidades diferentes. (Marlene Villalta, Dir. DPA Univ.: 26-11-2014)

Diferentes ascendencias, lugares de nacimiento (según área rural o urbana, departamentos o regiones geográficas), niveles económicos, vestimentas, procedencias culturales, conocimientos, gustos, ideologías, profesiones, idiomas, … una gran diversidad de rasgos son evocados a la hora de visibilizar diferencias. Para Lourdes Saavedra, "la universidad es el escenario donde se proyecta el encuentro y conflicto entre diferentes identidades culturales" (Saavedra *et. al.* 2005: 9). En el siguiente acápite veremos los términos en los que se dan esas relaciones que al mismo tiempo constituyen locaciones sociales y procesos de negociación de identidades.

3.3. "¡Aj! Ya estoy harta de indiecitos": Relaciones que configuran identificaciones

La gran diversidad reconocida al interior del campo social de nuestro interés no consiste en la contemplación multicultural de las diferencias. El campo sociocultural de la universidad, más que un contexto donde confluyen representantes de culturas naturalizadas como: quechuas, aymaras, guaraníes, etc., es un espacio común, público, conectado con el entorno, en el que se producen y organizan las diferencias.

3.3.1. Identificaciones relacionales

Entendemos la identificación como un proceso activo propio de la vida social. En este caso, siguiendo a Brubaker y Cooper (2001), asumiremos dos líneas de comprensión de los procesos de identificación a los que asistimos. En primer lugar aplicaremos la noción de identificación relacional, en el sentido de ocupar una posición en una red de relaciones, a las posiciones establecidas en la institución. Posteriormente, explicaremos los procesos de identificación categoriales, entendidos como pertenencias autoasignadas o asignadas por otros en función a atributos categoriales.

---

[270] Se refiere a una de las nacionalidades reconocidas a partir de la refundación del Estado boliviano como plurinacional en la nueva Constitución Política del Estado (2009).

El estatuto interno de la universidad reconoce tres estamentos en su interior: docentes y estudiantes como los protagonistas de las actividades principales de la universidad que son la enseñanza y el aprendizaje, y los dependientes administrativos posicionados como personal de apoyo. El mismo documento define a los estudiantes así.

> Art. 99° Quienes se han inscrito en los registros de la Universidad […], cumpliendo los requisitos exigidos para seguir los estudios universitarios tienen la condición de estudiantes universitarios. (Universidad de Cochabamba, 2014)

El estatuto deslinda las identidades estableciendo las características de las posiciones relacionales entre los estamentos, sus funciones y poderes, considerando que los fines de la universidad son los de formar profesionales idóneos, hacer investigación científica, desarrollar la ciencia y la técnica; y finalmente, identificar su trabajo con los intereses populares, mediante la interacción social. Todo esto en el marco de la autonomía universitaria.

> Art. 3° La autonomía universitaria es un derecho imprescriptible e inalienable, que implica obligaciones y reconoce derechos para autoridades, docentes, estudiantes y dependientes administrativos.
> Art. 4° La base de la organización democrática de la [universidad], descansa en la decisión soberana de la totalidad de docentes y estudiantes, expresada mediante el voto universal y el co-gobierno paritario docente-estudiantil. (*Ibid.*, 2014*)*

Otro eje fundamental de las relaciones al interior de la universidad es el cogobierno, donde docentes y estudiantes comparten el poder en la toma de decisiones para el funcionamiento y las políticas de la universidad.

> Art. 9. El co-gobierno paritario docente-estudiantil, consiste en la participación democrática de profesores y estudiantes en todos los niveles de gobierno y decisión de la Universidad, expresando los intereses y aspiraciones del pueblo boliviano.
> La participación estudiantil, en el gobierno paritario, no supone el ejercicio de las competencias ejecutivas de los órganos de gobierno universitario. (*Ibid.*)

Las diversas instancias de poder generan estatus y roles temporales: delegado estudiantil o docente, consejero, miembro de centro de estudiantes, de las federaciones estudiantiles o docentes. Existen reglamentos más específicos sobre estos posicionamientos identitarios y roles de estos estamentos. No obstante, no es nuestro objetivo aquí hacer un análisis institucional, sino apenas dejar establecido que esas identificaciones relacionales existen y están reglamentadas institucionalmente.

3.3.2. Identificaciones categoriales

Hemos dicho que las identificaciones no son un hecho aislado, estático, ni único; sino que son relacionales, situadas y dependen, en gran medida, del interlocutor frente al cual se seleccionan y reelaboran ciertos rasgos. Las identidades asignadas requieren que los

individuos o grupos se reconozcan o sean interpelados por ese posicionamiento social. Así, las identidades no sólo hacen sentido para quienes las asumen, sino para quienes son excluidos de esas designaciones también.

Si bien todos los estudiantes son, en principio, iguales, en su calidad de seres humanos y porque ocupan la misma posición estamental en la red institucional, en la interacción social cotidiana se configuran procesos de identificación basados en atributos categoriales que son movilizados en función a percepciones e imaginarios construidos históricamente y que cobran significado en el marco de la coyuntura que vive el país.

En el planteamiento de nuestro problema de investigación evocamos el cuestionamiento de don Walter Gutiérrez a la labor negativa de la universidad urbana tradicional sobre las identidades étnicas tradicionales de los estudiantes; a continuación veremos en qué medida eso ocurre en la universidad. Recordemos que cualquier rasgo cultural puede ser la base de un cierre étnico, siempre que sea reconocido por quienes quedan adentro y fuera en el marco de las relaciones. Sabiendo que no todas las diferencias "objetivas" constituyen grupos étnicos, sino sólo las que los actores consideran significativas, analizaremos los atributos categoriales que movilizan los estudiantes y los docentes a la hora de establecer fronteras identitarias y relaciones basadas en las representaciones del otro.

Veremos que la constatación contemplativa de la diversidad no dura mucho tiempo y que puede derivar fácilmente en la discriminación como dominación étnica, e incluso en el racismo. Después de la afirmación de la diversidad al interior de la universidad, propusimos a nuestros entrevistados conversar a propósito de las relaciones entre esos sujetos, supuestos diferentes. Algunos señalaron que la coexistencia entre diferentes era normal, que no notaban distinciones ni malestar en las relaciones entre estudiantes ni entre estudiantes y docentes. Se trata de estudiantes de carreras donde predomina una aparente homogeneidad, en lo que se refiere a los rasgos significativos para este contexto. Estas situaciones son posibles también gracias a que hay un proceso autoselectivo al momento de inscribirse a ciertas carreras que atraen a determinadas poblaciones. Pero también recogimos este tipo de afirmaciones de la parte de estudiantes que invisibilizan la discriminación, precisamente porque forman parte de grupos que ocupan sitios privilegiados. "Yo, hasta el momento no he visto esa discriminación pero debe haber, debe haber" (GF COM.SOC. 1:18-12-2010). A propósito, Stefanoni dirá que la tesis liberal de que todos somos mestizos, suprime del debate pero no de las prácticas, el racismo, las asimetrías de poder y las violencias simbólicas (Stefanoni, 2010: 22). Silvia, por su parte reconoce: "Claro, otros no notan que hay discriminación, pero el que sabe ver ve pues

porque otros no notan, porque ellos se forman su grupito y les vale de los otros" (Silvia, Mizque. Egr. Cs. Jur.: 14-12-2010).

> Los agentes que ocupan una posición más elevada en una de las jerarquías de espacio objetivo, simbólicamente niegan la distancia social que por ende no cesa de existir, asegurando así que obtengan los beneficios del reconocimiento otorgados a una negación puramente simbólica de la distancia. En pocas palabras, puede usarse las distancias objetivas para tener ventajas de proximidad y las ventajas de las distancias, es decir, la distancia y el reconocimiento de la distancia que asegura por la negación simbólica de la distancia. (Yehia, 2007: 103 citando a Bourdieu, 1990: 127-128)

Para otros, en cambio, la relación entre diferentes se presenta bajo la forma de discriminación que para ellos se vive aquí como en el resto de la sociedad. Rober nos dirá: "¿Discriminación? ¡Uuh! ¡Cualquier cantidad hay eso aquí!" (Rober Morales, Egr. Cs. Js.: 14-12-2010).

Asumiendo, con Barth, que la etnicidad es la organización social de la diferencia cultural, los grupos étnicos son categorías de adscripción e identificación que organizan la interacción social y no son la consolidación de diferencias primordiales atemporales que marcan antagonismos culturales. Es justamente gracias a la imprecisión y la flexibilidad de las lealtades y divisiones étnicas que los grupos étnicos son actores sociales guiados por principios de solidaridad. Hemos identificado que los principales rasgos establecidos como factores de distinción en el contexto social de nuestro estudio son: aspectos físicos (como el color de la piel), estéticos, el capital económico, el lugar de nacimiento o residencia, aspectos sociolingüísticos, la vestimenta y el rendimiento académico, relacionado con la actitud hacia el estudio y la "inteligencia". A continuación desarrollaremos cada uno de estos factores que hacen a las identificaciones étnicas en nuestro contexto de estudio.

a. La lectura social de ciertos rasgos del cuerpo para distinguirse

Hablar de rasgos físicos tomados como diacríticos, nos lleva inevitablemente a describir prácticas de discriminación, que estriban en el racismo. Si bien las razas no existen como entidades biológicas, el racismo es un fenómeno social apoyado en rasgos físicos seleccionados para marcar diferencias.

> Estudiante 1: Se ve, en la ciudad, que la mayoría se relaciona entre su raza y creo que hay más discriminación. […]
> Estudiante 2: Quizá varía mucho en eso de la raza, o sea, de que si eres blanco, o eres moreno, o eres negro; mucho influye en la universidad, bastante. En la universidad hay de todo un poco, pero todavía se ve discriminación por el color de la piel, bueno eso es lo que yo he visto (Ests. mujeres, G.F. COM. SOC. 2: 18-12-2010).

> Quizá varía mucho en eso de la raza, o sea, de que si eres blanco, o eres moreno, o eres negro mucho influye en la universidad, bastante. En la universidad hay de

> todo un poco, pero todavía se ve discriminación por el color de la piel. Bueno, eso es lo que yo he visto. (Est. mujer Com. Soc.: 18-12-2010)
>
> Yo tenía un problema por un trabajo, y yo me acercaba al docente y nunca tenía tiempo para mí – yo no soy blanco ¿no? -. Después, hay una señorita que se acerca después de mí y le atiende como si nada; se ve que es blanca también y no me pareció justo. (GF COM. SOC. 1:18-12-2010)
>
> Jenny: La discriminación es algo que no va a terminar porque siempre va a haber personas que siempre van a discriminar, como dice Estefani. La discriminación viene desde la familia. Mientras otros quieren mejorar, enseñan a sus hijos, van a haber otros que van a enseñar a discriminar y no va a terminar.
> Estefani: … o de alguna otra manera van a aprender a discriminar aunque no aprendan en la familia, lo van aprender en el colegio, en la calle, en la universidad
> Ariel: … es algo natural se podría decir.
> Jenny: es algo que no va a terminar, por más que hayan creado la ley contra la discriminación… (Ests. GF COM. SOC. 2: 18-12-2010)

La distinción propuesta por Hall entre racismo manifiesto y racismo inferencial resulta operativa para describir esta situación en la que el racismo inferencial opera eficazmente como telón de fondo de muchas de las interacciones sociales; y el rebrote del racismo manifiesto en el cual las representaciones, relaciones y prácticas se ejercen desde posiciones explícitamente racistas. Tal como se constata en las investigaciones, los medios de comunicación social y los eventos de violencia física y psicológica contra indígenas campesinos originarios en las ciudades, la intolerancia se ha incrementado a partir del ascenso a la presidencia por parte de Evo Morales.

> El racismo ya existía desde hace mucho tiempo, pero recientemente han alzado el tema ese y han generado que haya una separación del país y que se generen problemas, económicos, sociales. Entonces, se trataría de un poco calmar, bajar la tensión de todos; porque vas caminando por la calle, si no eres discriminado o estás discriminando, te agarran y te golpean: "¡Estos *q'aras* qué se creen!". […] No es tanto racismo de un grupo social a otro, sino es de los dos bandos. Nadie podría decir que no ha cometido un acto de racismo (Estudiante, G.F. CS. EDUC.2: 09-01-11**)**.
>
> Entonces, de pronto es pecado ser burgués o medio blanco. ¿Y si eres, qué haces? ¿Cómo cambias tu sangre, tus ancestros? Entonces, estás siendo discriminado; y finalmente, estamos siendo discriminados todos de un lado y del otro. Estamos en una esquizofrenia fatal, porque nadie sabe bien qué cosa tiene que ser, entonces, porque no hay respeto y no hay nada en la universidad, no hay ninguna metodología que se pueda adaptar a las diferentes circunstancias de las personas (Marlene Villalta, Dir. DPA: 26-11-2014).
>
> Estudiante 2: Por ejemplo, a mí me miran feo… o dicen: "Ahí está el niño lindo". Es así.
> Mónica: Hay algunas etiquetas, por ejemplo, esos *jailones*.
> Estudiante 1: "El perfumado". Así hablan.
> Estudiante 2: "El *jailón"*. "El blanconcito". No sé.
> Mónica: ¿Y de las chicas?
> Estudiante 2: A las chicas no.
> Estudiante 1: O sea, pero hay una discriminación de la gente humilde hacia la gente con más posibilidades. Se nota desde cómo te miran.
> Estudiante 2: Como con resentimiento.

Mónica: ¿Pero cómo te miran?
Estudiante 1: O sea, te miran de pies a cabeza… Te ven cómo estás vestido… Ven cómo es tu mochila, cómo es tu cuaderno, qué lapiceros usas; se dan cuenta. En tu forma de vestir te das cuenta cómo eres.
Mónica: La ropa es más fina…o a la moda…limpia ¿En qué sentido?
Estudiante 1: Quizás en eso, que es más fina.
Estudiante 2. A la moda, más fina. También hay, o sea, incluso en el aspecto del aseo personal hay tanto. […]
Estudiante 1: O sea, también te clasifican por dónde vives y tú le dices, digamos:
Estudiante 2: "En la zona norte".
Estudiante 1: "En la América y Pando - por ejemplo - ¡Ah! tienes plata, tu casa…". Y, digamos, te categorizan por eso, si tú dices: "Vivo en la Suecia" en la zona sud", ya, digamos… (Ests., Prope. Cs. Jur. y 2do Sem. Cs. Pol. : 15-11-2012)

Ya lo dijimos, la raza, antes que una expresión de lo biológico, es una categoría histórico-discursiva. El racismo es la percepción de la diferencia cultural y social impuesta al cuerpo. Si bien las razas no existen como entidades biológicas, el racismo es un fenómeno social apoyado en determinados rasgos del cuerpo seleccionados para marcar diferencias. En el contexto estudiado, el rasgo "color de la piel" ha sido construido en el discurso y en la práctica, como un rasgo significativo para la distinción. Este rasgo ha sido estratégicamente posicionado como importante para maximizar su poder político, porque al ser "natural" no es posible de cambiar. A propósito, Hall dirá, que si se asume que estas diferencias son culturales, entonces quedan

> abiertas a la modificación y al cambio. Pero si son "naturales" […] entonces están fuera de la historia, son permanentes y fijas. La "naturalización" es por consiguiente, una estrategia representacional diseñada para *fijar* la "diferencia" y así *asegurarla para siempre*. Es un intento de detener el "restablecimiento" inevitable del significado, para garantizar el "cerramiento" discursivo o ideológico. (Hall, 2010a: 428)

Hall (1978) afirma que el color de la piel es uno de los aspectos más visibles, manifiestos y utilizados para identificar a los grupos sociales. Este factor se combina con otros como las facciones; en nuestro caso, forma de los ojos, tamaño, color del cabello, etc. En el simbolismo de la movilidad social, junto a la raza y el color de la piel, se tienen en cuenta otros factores propios de sistemas de estratificación como: instrucción, riqueza, profesión, intereses, estilo de vida y valores. No se trata entonces, de un sistema social étnico o basado en la raza, sino un sistema de estratificación donde la raza y el color de la piel son elementos visibles de una estructura más compleja.

La percepción del color de la piel es totalmente social. Hemos observado que estudiantes con la piel clara se dicen discriminados por estudiantes que en los hechos tienen la piel más oscura; y hemos entrevistado a estudiantes, que reúnen todos los rasgos construidos como de "indios", expresarse despectivamente sobre los estudiantes que ellos, por su parte, consideran "indios". La manipulación de la percepción del color de la piel es una

muestra de etnicidad, ya que congrega a ciertos sujetos y excluye a otros en torno a una diferencia percibida socialmente.

La valoración del color de la piel como eje de distinción y subordinación se instauró en Bolivia durante la Colonia, obtuvo sustento teórico mediante el darwinismo social vigente en los primeros años del siglo XX y persiste hoy en la socialización y en los proyectos que tienen las familias para sus nuevos miembros. De hecho, la selección de la pareja activa fuertemente los filtros de la diferenciación étnica.

> Estudiante: Yo tengo mi enamorado ¿no?Pero, lo malo de él… o de esto, es que influyen mis papás. Ellos ya lo conocen y **no quieren que esté con él porque es morenito y no tiene plata**. […] Mi mamá y mi papá me ofrecieron hacerme un quince grande[271]…, me ofrecieron de todo con tal que le dejara [a su enamorado]. A él, mis papás le ofrecieron dinero para que se aleje y le hicieron un montón de problemas, también en la Policía le pusieron un registro donde no podía acercarse ni a mí ni a mi casa.
> Entrevistador: ¿Cuál era la razón?
> Estudiante: No querían que esté con él, no quieren que esté con nadie; quieren que busque una persona…; o sea, una "persona de bien" supuestamente…
> Entrevistador: ¿Y tu novio no es "de bien"?
> Estudiante: O sea, es morenito, salió Auxiliar en Enfermería y le ayudaba a su mamá; su mamá tiene una fundición, entonces él le ayudaba, iba a hacer esas cosas (Ests., G.F. COM. SOC. 2:18-12-2010).

> ¿La familia de ella [su enamorada]? Sí me conocen todo, se llevan muy bien. Bueno sí tal vez algunos chistes: "**Tu chico gringo de dónde te lo has traído?"** De parte de su familia me llevo bien, pero también, a veces, de parte de la mía, son un poco especiales, se puede decir. Bueno su mamá tiene un puesto -¿no?- de venta de verduras. Y me dicen: **"¡Aj, tu chica vende verduras!".** (GF CS. EDUC. 4: 24-01-2011)

Entendemos, con Mignolo, que estamos frente a una muestra de la vigencia de la colonialidad del poder, entendida como el dispositivo que produce y reproduce la diferencia colonial, que permite clasificar a las personas y grupos por sus faltas y excesos "lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica. La *colonialidad del poder* es, sobre todo, el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y se legitima el poder" (Mignolo, 2006: 39).

En los países centrales, la universidad pública tradicional siempre estuvo vinculada a la construcción de un proyecto de nación elitista. Lo mismo ocurrió en América Latina en el siglo XIX (Santos, 2006: 46). En ese proyecto de nación, el lugar previsto para los jóvenes, hijos de indígenas campesinos originarios no pasaba por su preparación en la universidad,

[271] "Quince" es el nombre con el que se conoce a una gran fiesta de cumpleaños número 15, ofrecida por los padres generalmente para sus hijas mujeres. La fiesta sirve para presentar a la joven ante la sociedad e implica una ostentación de los recursos económicos de la familia.

pero sus familias lo han comprendido y han incluido la obtención de títulos profesionales en sus proyectos de ascenso socioeconómico. Hoy el Estado boliviano es plurinacional, y queda pendiente la pregunta de a qué proyecto de Estado contribuyen los estamentos que hacen a la universidad autónoma y cogobernada. Creemos que vale la pena evidenciar que hemos observado varios indicios de una polarización social que puede derivar en actos como los enfrentamientos vividos en Cochabamba el 11 de enero de 2003.

> Eso es lo que está pasando con los denominados "hijitos de papá". Ahí sí puede notar muy claramente una gran mayoría sí son discriminadores. Una experiencia, desde mi trabajo de garzón. Simplemente porque nosotros los atendemos como garzones, ellos piensan que nos van pisotear: "Ustedes nos atienden, porque ustedes son nuestros sirvientes". ¡Mentira! **Nosotros somos los reyes del trabajo** […]. Los "hijitos de papá", la mayoría son gente, por decir, de la clase media, te van a discriminar bastante al decirte: "Tú no tienes auto, tú no perteneces a mi grupo, no tienes plata, tampoco perteneces a mi grupo". Simplemente por verte tal vestida de pollera o como *hippie* te van a decir: "Aquella está vestida de pollera o como indiecito, feo huele". Sin acercarse siquiera a cinco metros, nada, simplemente con verte. Quién sabe que acá en la carrera tenemos compañeras de pollera, nadie sabe si huele o no huele feo; tal vez es una cholita higiénica que tal vez estés cerca va a oler a perfume, nadie sabe. Tal vez el ricachón está usando perfumes de quinientos dólares y la cholita simplemente perfume de vente pesos, pero el perfume de vente pesos huele mejor que el de quinientos ¿no es cierto? (Est.GF CS. EDUC. 4: 24-01-2011)

En la literatura académica revisada y en el análisis de los datos empíricos referidos a porqué se realizan esfuerzos familiares por lograr un ascenso intergeneracional, hemos visto que la ocupación es un indicador importante para afirmar y atribuir identificaciones. Hasta ahora, hemos afirmado, con base en la información recogida, que en la ciudad letrada los trabajos manuales no tienen el mismo prestigio que aquellos trabajos a los que habilitan los títulos profesionales; y que muchos de los universitarios migrantes rurales alimentan esta creencia, el testimonio que citamos a continuación, nos muestra que desde la ciudad y desde una posición letrada, el trabajo físico (la producción agropecuaria o la crianza de la tierra) es una fuente de revalorización de quienes lo realizan.

> Estudiante 1: Como dice Daniel, los "hijitos de papá" dicen que por ser de clase baja somos tontos, somos estúpidos que no podemos hacer nada en la vida y que nunca vamos a lograr nada. […]
> Estudiante 2: Sin darse cuenta, ellos, gracias a nuestro trabajo de acá, conjunto, de nosotros, es que ellos tienen con qué vestirse con qué comer. Porque ¿si la gente - como ellos nos denominan- "los indios" no trabajaran, si no cultivaran las tierras de qué comerían? ¡No comerían nada! Si es que ellos mismos no se dan cuenta.
> ¿Si, digamos que en un futuro no muy lejano llegan a discriminar y van a dejar de producir porque piensan que la vida en la ciudad es mucho mejor, qué va a pasar de nosotros? ¿De ellos?[272] No van a tener nada que comer. Ahora están con sus

[272] El testimonio traduce también la ambivalencia del estudiante universitario que habla desde la ciudad y no se decide entre asumir un nosotros urbano o rural.

> dichosas dietas de los ricos: “Que papita no [como]….” Cuando no haya, van a querer esas cosas, **lo que nosotros producíamos**. (Ests. GF CS. EDUC. 1: 17-01-2011)

Para Mignolo, esta experiencia de la modernidad que se vive como el sentimiento de haber sido discriminado, es la fuente de esperanza y de la posibilidad de crear un paradigma otro.

> Lo que el paradigma otro tiene en común es “el conector”, lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia […] de cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de habitantes del planeta, que en este momento tiene que “reaprender a ser” (Mignolo, 2006: 20).

Aún en el ámbito de las representaciones sociales del cuerpo, encontramos referencias a la belleza que, ratificando los preceptos coloniales, se atribuye a quienes ostentan rasgos del fenotipo más común en los países del norte, una vez más priorizando el color de la piel, esta vez, claro. Mauricio Marzana nos hace notar que ha habido un cambio mayor. Mientras antes ganaban en las elecciones solamente los chicos y chicas “bonitas” que tenían plata y “hablaban mejor”; hoy las mayorías populares se han organizado y votan por ellos mismos en los diversos procesos electorales organizados al interior de la universidad en el marco del cogobierno. Es una muestra de la construcción de colectividades en función a la acción política, en el marco de lo que se puede decidir en la universidad. Esta podría ser una señal de inicios de descolonización del poder, que por tratarse del ámbito político, no está libre de nuevas formas de manipulación, pero ese no es el tema que concentra nuestra atención en este trabajo.

> Por ejemplo, hay una carrera que es Ingeniería Civil, que tiene sus características. En Ingeniería Civil puedes clasificar, de 100 estudiantes, por lo menos 80 son estudiantes, podríamos decir, si no muy del campo son gente de la periferia. Podemos decir que son de ahí, ésta gente los puedes reconocer fácilmente inclusive por su forma de hablar, su español característico que tiene y sus rasgos faciales. En esa carrera, por ejemplo, en Ingeniería Civil, tenías que ser uno de esos para poder ganar, después de que hubo organización de esas clases sociales, antes era pues la chica y el chico más bonito que tenía plata, el que hablaba mejor, después fue cambiando, también se organizaban en esos grupos, como te digo, y la gente votaba por ellos mismos. Se dan cuenta que esa era la realidad o sea y de ahí empezaban a haber puros centros de estudiantes y consejos facultativos. (Mauricio Marzana, Exdgte.: 29-08-2011)

Algo que llama nuestra atención es que la belleza se atribuye abiertamente, casi de manera exclusiva a las mujeres, como si los hombres no fueran capaces de belleza; o mejor, como si ese rasgo superfluo no fuera aplicable para posicionar a los hombres, que pueden ser valorados por otros criterios de mayor prestigio. Los jóvenes del contexto que estudiamos denotan la existencia de un control social que estipula quiénes no son aceptables, condenándolos a quedarse solos.

> Según mi impresión que yo he visto…, se ve, eso; no lo podemos ocultar. Le voy a dar un ejemplo. Yo he visto a algunos, digamos, un chico, una chica, somos de todo ¿no? Unas más bonitas, otras más feas, físicamente somos diferentes. Y uno se da cuenta cuando uno es observador, uno va y dice: "Me he hecho amiga de aquella chica - dice ¿no? - a su amigo y su amigo: "¡Ah qué bien! Yo, de aquella." Y dice: "¡Tan fea! ¡Tan pequeñita!" Yo pienso que eso es también una forma de discriminación, muy práctica; no teórica, sino muy práctica. Como ella estaba diciendo, hay muchas diferencias, algunos son por gusto, que por gusto discriminas a la otra persona, como él dice puede ser chato[273]… o todo lo que dicen. Según mi consejo, no tienen que discriminar a nadie si no quieres ser discriminado por la sociedad, eso. (GF AGRO. 1: 19-01-2011)

> Hoy vemos que una persona simpática es aquella persona que tiene belleza física, belleza exterior. Por ejemplo, una chica, digamos, que es muy materialista, digamos, le gusta la belleza física y no estaría con un chico, digamos, que viene del altiplano, así con …, que es morenito. No estaría con él porque sus amigos le dirían "¡Ay, cómo vas a estar con ese! O sea, ubicate[274]". Sí, los amigos influyen mucho porque son ellos quienes te dicen "¡Cómo vas a estar con él! Tú deberías estar con otra persona mejor". (Est., GF CS. EDUC. 1: 17-01-2011)

> Una chica que es simpática tiene también sus amigos, amigas que le hablen en distintos lugares; pero una persona que no sea como la chica, que no sea simpática nada, entonces es, … se siente más alejada de sus amigos y como decía la amiga prefiere no hablarles y caminarse sola. (Est., GF CS. EDUC. 1: 17-01-2011)

> Dentro del grupo, en primer semestre, cuando yo entré, venían compañeros de distintos lugares, por ejemplo, venía uno de Arque, Fortunato, Fortunato se llama el muchacho. Eh… era un muchacho bajito, su cabello era así… ¡Uuuuta! lo tapaba toda su cara. Era tipo así como el cabello de una mujer tapado, y se iba a un rinconcito. **Venía muy humilde el muchacho y nadie quería hablar con él, se iba al rinconcito** y se encerraba ahí solito él, no quería hablar con nadie tampoco nadie se le acercaba y si él quería hablar con alguien como que no le daban mucha importancia, le hacían a un lado, no le escuchaban, lo ignoraban. Por ejemplo, había una **muchacha muy simpática**, la compañera que teníamos, como que lo discriminaba, así, digamos, le decía: "¿Oye, qué has hecho aquí [sobre la realización de un trabajo]? o ¿Me prestas esto?". Y la chica: **"No te me acerques o no me hables."** Así indirectamente le decía. (Jhonny Flores, Est. Grupo Rijch'ariy Cs. Educ.: 22-11-2012).

Con el ingreso masivo de los jóvenes al Internet, se da un proceso ambiguo en cuanto a la imagen de sí, por un lado, ellos se exponen frecuentemente a imágenes de la actualidad *glamour* de actores, modelos, futbolistas y cantantes de moda que, en general, no comparten rasgos físicos con la mayoría de los jóvenes. Por otro lado, la llamadas "redes sociales", Facebook[275] ("feis" como lo conoce nuestra población), abren un espacio social

---

[273] "Chato", en el español popular significa, de baja estatura en el lenguaje popular.

[274] Ubicate y no "ubícate" se utiliza en el lenguaje común para significar: "date cuenta" "entra en razón".

[275] En los perfiles de Facebook, de los estudiantes, que visitamos, encontramos publicaciones referidas a su estado de ánimo, mensajes de autoayuda y consejos para sentirse bien y enfrentar problemas de amistad o amor, soledad, tristeza y otros propios de su vida cotidiana. También se encuentran mensajes referidos a la cotidianidad de la universidad "¿Hay clases

público en el que los jóvenes exponen su imagen. Esta función del "feis" se complementa con los teléfonos celulares dotados de cámaras fotográficas que casi todos poseen. El portal personal de Facebook es como un espejo propio cuyo reflejo se expone a los demás. Los jóvenes publican fotografías espontáneas o elaboradas de sí mismos, fotografías de sus viajes y de sus paseos, de sus participaciones en eventos públicos, de sus amigos y enamorados, de paisajes; y, cada vez, más se ven fotos de su participación en fiestas realizadas en localidades rurales de donde algunos son originarios, en las que participan, generalmente, como espectadores y no como actores principales. Los estudiantes también se dan a conocer cuando señalan lo que les gusta o comparten los links de sitios que les interesan, videos que les gustan, etc. Los propietarios de cuentas de *facebook* muestran también quiénes son sus amigos, quiénes conforman "sus redes sociales". Así, una simple visita a las decenas de cafés-internet que funcionan en los alrededores de la universidad, nos permite ver, en las pantallas de las computadoras, las fotografías de las salidas entre amigos, los cumpleaños o viajes de los estudiantes, intercaladas con los últimos incidentes de la vida romántica de los actores de las telenovelas y películas más populares, desfiles de moda, entregas de premios y otros de la actualidad *people* del momento.

b. Percepciones del capital económico

Poco a poco, hemos pasado de la naturalización del color de la piel como rasgo distintivo, a la belleza, supuesta para los "blancos" y negada a los "chatos" y morenitos, para luego referirnos a la articulación de estos aspectos con el segundo factor central en la organización de la diferencia: el capital económico. Varias entrevistas y situaciones observadas nos han mostrado que las representaciones sociales asocian a la "blancura", no solamente la belleza sino también la riqueza. En un primer nivel de análisis diríamos que consecuentemente, se asocia a la piel más oscura, la pobreza. Veremos que posteriormente estas asociaciones se complejizarán.

> Yo he visto, por ejemplo, una vez, una forma de discriminación que mi docente le hizo al Christian. Porque estábamos en esa clase y dijo: "¿Quién tiene Internet en su casa?" Nadie decía nada. "Es que les quiero dar un trabajo, quiero que bajen el texto de… - no me acuerdo el nombre - Ese textito quiero que me lo bajen. ¿Quién tiene internet en su casa?" Y esto te hablo del 2003 más o menos y Internet estaba nuevo todavía, ahí. Y dice a Christian, que él es rubio, un poco más tú piensas que él es europeo, algo así. Entonces "Tú debes tener Internet, quiero que para mañana saques este texto, son, creo, unas 15 páginas, que traigas y vamos

---

hoy?", denuncias de corrupción y de procesos administrativos irregulares, quejas respecto a la duración de las huelgas e incluso respecto a incidentes violentos y conflictos temporales de la universidad.

a fotocopiar para tus compañeros". Entonces terminó la clase y él estaba así…, enfadado, Christian. "Me ha discriminado." Yo también noté: "¿Por qué le ha dicho tan de frente así?" Claro, porque lo ha visto blanco, rubio, seguramente ya: "Tiene plata, tiene Internet, todo, éste que imprima, tiene que hacer". Nunca me había puesto a pensar que la discriminación podía ser a la inversa. […]
A ver, fuera de eso, de parte de los docentes, yo he notado, en algunas circunstancias, que ponían en grupos y sin conocerte y sin saber, seguramente por rasgos étnicos, por tu apariencia, qué sé yo, te dicen: "Tú te vas a ir con él" -con los más blanconcitos –. Como al decir: "Los más blanconcitos, estos deben saben ya más inglés y estos no deben saber; entonces, para que les apoyen". (Eleuteria Chuquichambi, Doc.: 27-11-2012)

Cuando yo entré, había esa diferencia de los grupitos de personas que se juntaban de acuerdo a las posibilidades económicas, digamos, vos que tienes mucho dinero te juntas con las personas que tienen dinero y bueno eso en primer semestre se da muy notorio. (David Pérez, Egr. Cs. Educ.: 16-10-2010).

La economía afecta mucho. Hay personas que no les importa mucho, si quieren hacer un trabajo empiezan a reunirse sólo para hacer el trabajo, pero no tienen esa amistad de poder ir a compartir un rato especial; eso también se ve, que la economía les hace separar. (GF CS. EDUC. 4: 24-01-2011)

Resulta que una de mis compañeras no sacó la fotocopia, porque no tenía dinero, entonces ha tenido que hacer el cuestionario con la otra compañera. Entonces, ella le dijo [a la docente]: "No he podido sacar la fotocopia, porque no tenía dinero y he tenido que hacer con ella, pero he hecho mi trabajo". Y entonces la licenciada[276] dijo: "¿Cuál de las dos se va a quedar, sólo una persona puede quedarse y sólo una puede quedarse con la fotocopia y estar en el curso". Y ella dijo: "Pero licenciada, usted no puede discriminar así. Yo no tenía dinero y es por eso que no he podido sacar la fotocopia." Y entonces, la licenciada dijo: **"¡Sí, yo puedo discriminar!** Una persona que quiere estudiar tiene que tener dinero[277]. O bien te vas a trabajar para estudiar o bien trabajas y no estudias". Entonces, eso fue lo que más me llamó la atención a mí y yo pienso que eso está muy mal. Mira, la licenciada ha discriminado; no puede discriminar aunque sea docente, no puede […]. A veces las personas podemos sentir un cierto desprecio en la forma como una persona habla. Como en este caso nos podemos sentir discriminados, no ve? Te pueden decir: "**Tú eres una tonta, no sabes nada. ¡Qué me vienes a reclamar!**". Te sientes insultada y discriminada pero yo más le he entendido, no es por defenderle a la docente, pero cada uno tiene su carácter. […] Le tenían miedo porque han dicho: "Si le dices algo te va a reprochar. Si haces algo en contra de ella, ¡ay! sólo Dios sabe lo que va a pasar! […] A Elena Durán la he conocido como a una persona de carácter, es verdad, nos exige, nos dice: "Si no traen sus fotocopias no entran a clases; porque si no, están viniendo a perder el tiempo". (GF CS. EDUC. 4: 24-01-2011)

Como hemos visto, la articulación entre los rasgos, color de la piel y capital económico funciona, pero, en términos de Hall, no está garantizada, ni es obligatoria.

---

[276] En la Universidad se conoce y llama a los docentes por sus grados académicos: "licenciado/a" "ingeniero", "magister" y "doctor/a" a quienes estudiaron Medicina, Derecho o hicieron un doctorado en cualquier área.

[277] En efecto, la docente tiene a su hija inscrita en la universidad privada más cara de la ciudad, quien a pesar de vivir a pocos metros de la universidad, se traslada a diario en un *jeep* 4x4 durante por lo menos 20 minutos, para llegar a su universidad.

> Lo que pasa es que tú eres morenito de bajo estrato social: es que eres indio. Así te pongas zapatos de lo que tú quieras; pero si tú tienes plata y eres moreno, así como tal, no eres indio… (Rober Morales, Raqaypampa - Mizque - CB, Egr. Cs. Jur.: 14-12-2010)

Como se verá posteriormente, a propósito de la solidaridad entre docentes y estudiantes migrantes de áreas rurales, la experiencia de la pobreza es una de las que parece marcar fuertemente las adhesiones que hacen la diferencia.

> Pero hay otros opositores. Rxxxxxx Axxxxxx, Sxxxx Exxxxx, Exxxx Txxxx. Son gente que toda la vida ha tenido plata. No son como yo, pobres. No saben qué es necesidad. No saben, por ejemplo, tenemos ahora una campaña para un compañero que está, creo que va a perder la pierna y resulta que estos docentes no sueltan ni 10 ctvs. […]
> [H]ay gente muy capaz, como doña Exxxx Txxxx, pero jamás va a estar a mi favor porque ella es de la élite. Ella no sabe qué es sangre, no sabe qué es pueblo, no sabe qué es eso. Entonces, vamos a perder el tiempo explicándole. Yo le digo: "Sabes qué, Hxxxxx? vamos a perder el tiempo contigo. Tú y yo no nos vamos a entender porque tú no sabes, no sientes. Aunque hayas leído, debe ser pues que me entiendes. Y vamos a perder el tiempo. Mejor, mamita, hablame, invitame un café lo que sea, pero no me estés mirando si estoy con abarca o si estoy con polera." (Pascual Flores, Dir. Carr.:17-11-2012)

> Cada uno de nosotros sabemos de dónde somos, qué identidad tenemos, qué tipo de familiares tenemos y todo. Si nosotros sabemos de dónde venimos entonces tenemos que…, tenemos que mantener […] (Miembro Grupo Rijch'ariy, Cs. de la Educ. :22-11-2012)

Resultado de las articulaciones mencionadas, se erigen las categorías sociales del *jailón* en un extremo y de "indio" "campeche" en el otro, con varias categorías intermedias que pasamos a detallar.

Respecto al significado de *jailón,*

> [e]sta creación del lenguaje popular fue construida a partir de la voz inglesa "high", es decir, "alto" o "elevado", en referencia a la posición social, y la terminación "-ón", como sufijo aumentativo de connotación despectiva y ridiculizante. (López *et. al*. 2006:13)

El hecho de que se aplique una palabra en inglés a este tipo de estudiantes los asocia directamente con los hábitos de consumo propios del norte, difundidos cotidianamente por todos los medios de comunicación masiva y el Internet. También puede estar relacionado con la representación social que asocia el fenotipo blanco con el carácter discriminador basado en el dinero y el color de la piel. Una vez más, jugando con las lenguas, la designación "*q'ara*[278]" (cuero pelado o blanco en quechua) se aplica al mismo grupo de

[278] Resultado de sus indagaciones empíricas, Albó traduce *q'ara* como "pelado" no solamente como calvo o afeitado, sino como sinónimo de "incivilizado" "el tipo que no tiene nada por su propio esfuerzo sino que se lo ha agarrado de otros. Es decir, en la definición misma de *q'ara*

personas. Si bien "*q'ara*" hace referencia a una actitud de explotación, se aplica generalmente a personas que tienen el color de la piel clara, pero también a quienes, sin importar el color de su piel, demuestran esa actitud. "Los *jailones* son los que son lindos, son blancones[279]." (Giovany, Egr. Cs. Educ.: 08-01-2011) "Son esas personas que se quieren creer superiores." (Jhonny, Est. Ling.: 17-12-2010) Los testimonios de Giovany y Jhonny evocan toda la contradicción en torno a este tema. El primero cae en la creencia de que los dominantes son mejores, en este caso, "lindos", esta creencia sostiene su supremacía; el segundo, en cambio, denuncia su carácter dominante. En oposición a la timidez y humildad que se atribuyen a los que vienen del campo, los *jailones* exhiben desinhibición en sus comportamientos.

> Hay gente, por ejemplo, aquí en Derecho que anda fumando cigarrillos, que anda hablando no sé qué cosas, que anda haciendo bulla, esos son los *jailones* ¿no? y andan metiendo cosa, tonteras en el aula: "Doctor, suspenderemos", que esto… O sea, perjudican ¿no? Entonces, hay ese grupo; pero hay otra gente que responsablemente viene a cumplir. Entonces ahí se ve la selección de ciertos grupos, es permanente eso y habrá siempre eso. (Rober Morales, Egr. Cs. Jur.: 14-12-2010)

> Sí, sí se ve grupos de esos a lo menos en mi clase grupos de racistas, grupos de *jailones*, las especiales, los chicos hecho a los papis[280]. (GF TRAB. SOC. 2:27-01-2011)

Pero no todos quienes se reconocen como *jailones* tienen comportamientos llamativos y discriminadores, hemos encontrado lo que podríamos llamar auténticos *jailones* que no requieren mostrarse para afirmar su distinción y que optan por un perfil bajo buscando adaptarse, a su manera, al nuevo entorno social al que sus estudios los han confrontado.

> caracteriza al jailón por una actitud de ostentación y una escala de valores frívola, que enmascararía una baja autoestima, sobreprotección de los padres, o una condición económica decadente. En estos criterios radica principalmente la connotación negativa de la categoría.

---

hay algo que implica 'el explotador' […]. No es una cuestión racial sino que es una actitud que la puede tener cualquiera. Es una forma de señalar al 'explotador'" (Albó, 1989:113-114).

[279] En su testimonio completo, Giovany deslinda de los *jailones* a los platudos y evoca a las "fresas". Al final, menciona un hecho común en Cochabamba, que rompe con los estereotipos y las asociaciones automáticas. Unos son "los platudos" y otros son "los *jailones*". Los platudos son los que tienen plata, los jailones son los que son lindos, son blancones pueden no tener plata. Los *jailones* pueden no tener plata pero son simpáticos y blancones, pero los platudos son los que son carita fea pero tienen plata.

[…] Si pues algunas *jailonitas* les dicen "fresas". A veces por la piel blanca les dicen que son *jailonas*; no sé…, aunque no sean porque a veces las cochabambinas son blanconas y son del campo. (Giovany Méndez, Egr. Cs. Educ.,: 25-01-2011)

[280] "Papis" equivale a "lindos", de modales delicados.

> La identidad jailona no es una asignación arbitraria de otros grupos, sino una adscripción consciente (e incluso estratégica, nos atrevemos a añadir). […] La identidad jailona no se distribuye en todos los grupos sociales. Si bien cada grupo tiene miembros privilegiados que pueden asumir actitudes de ostentación, los jailones son aquellos en los que los privilegios son más auténticos y la ostentación más legítima. (López *et al.*, 2006: 83, 85)

El relato de Noelia, nos muestra en qué medida las adscripciones identitarias designadas por las etiquetas sociales son cambiantes y relativas; y cómo la designación de *jailón,* si bien se asocia a "blancos", "bonitos" y "con plata"; también puede convenir a otros más oscuros y con menos dinero, pero con la misma calidad de consumos.

> Noelia: Yo en colegio era bien *jailona*, o sea era. Mis papás estaban en una situación económica buena, mi papá trabajaba, mi mamá no, pero mi papá nos daba todo lo que él no ha tenido y nunca era trufi[281], nunca era ir a otros lugares, siempre era ir en taxi, ir a fiestas con mis primos a la Pando[282]. Ir a colegios a fiestas. Así nomás era.
> Mónica: ¿Y aquí en la universidad?
> Noelia: Aquí en la universidad ya uno cambia. Digamos que no es la misma gente. Ya tienes que estar un poquito…, bajar. Ya que en colegio son todos, digamos. […]
> Mónica: Por estar con tus amigos.
> Noelia: En un cacho me he de cuidar. Te tienes que acostumbrar. Hay lugares que ellos citan, por ejemplo, me llevaron una vez a [el restaurante] "Las pailitas" ahí yo nunca he entrado. Yo era así: "¿Qué es esto?" y veía gente del campo entrar, gente de la ciudad, chicha, cerveza, "¿Qué es esto?" Yo sí tomaba, cerveza sí tomaba normal, chicha también, pero guarapos, garapiña[283], nunca y mis amigos: "¿Una garapiña?". Y yo: "¿Qué eso?".
> Mónica: ¿Y ellos no te decían, "esta es una rarita, una *jailona*"?
> Noelia: No, no. Me decían: "¿Vas a tomar? ¿Qué quieres?" Hay siempre una que dice: "No, cerveza. Cerveza las dos"; pero siempre, digamos, hay que compartir, porque dicen: "¡Esta no toma!" Tenía una amiga igual [que decía de mí]: "Es pico fino."
> Mónica: Ah ya, pico fino y ¿para la comida igual?
> Noelia: Yo como de todo, digamos.
> Mónica: Pero, por ejemplo, hay comidas que son sin cubiertos, que hay que…
> Noelia: Tranquila porque mi abuela era del campo, o sea cuando vamos al campo la señora que cuida nos invita comida y no siempre vas a pedir. Es a veces es un tronco, a veces tienen maderitas, ahí te sientas, no siempre va a ser un plato de porcelana. A veces te dan en un plato de barro. Es lo que tiene la gente. A veces no te van a dar lavado biencito como tu lavas, pero cocinan y es lo que te invitan, digamos.
> Mónica: Claro, más el cariño.
> Noelia: Es más el cariño, al despreciarlo dicen: "¡Ah! No, para qué le voy a invitar".
> Mónica: Entonces vos comprendes. Has hecho una adaptación para también socializar.

---

[281] Quiere decir que nunca utilizaban el transporte público popular.

[282] Calle de la zona norte donde los jóvenes realizan fiestas alrededor de autos de modelos modernos que cuentan con amplificadores.

[283] Chicha, guarapo, garapiña son bebidas alcohólicas suaves y dulces, derivadas de la fermentación del maíz.

> Noelia: Porque además mis papás no eran de esos que: "Mi hijita ha estado en colegio privado. Trabajo en una empresa privada. Estoy asegurado…" No. Éramos, sí, digamos, de una situación económica buena, pero no éramos gente de que, "¡Ah! No, tú no puedes ir ahí, o no te puedes juntar con tal persona por esto." Nunca nos han enseñado eso, nunca. Siempre, mi abuela era de pollera y así nos ha dicho: "Tu abuela era de pollera. Su abuela de mi papá igual era de pollera." Hay que tener respeto por esas personas, porque son personas igual. Solamente que vienen de una cultura, sí, pero hay que tener respeto ante todo. (Noelia, Est.Cs. Jur.: 02-12-2010)

Hemos constatado que son los *jailones* quienes imponen la moda (ropa, celulares, centros de diversión) y se asumen como ejemplares para los demás en términos de comportamientos cotidianos, refinamiento, desempeño académico, forma de hablar y otros que al mismo tiempo son fronteras infranqueables que los constituyen, de alguna de alguna manera, como grupos exclusivos e inaccesibles para los demás. A este propósito Río dirá que una élite étnica manipula la etnicidad para lograr beneficios simbólicos o materiales; pero no se trata de una necesidad primordial de pertenencia, sino "el resultado de esfuerzos conscientes por parte de individuos y grupos con el fin de movilizar símbolos étnicos y acceder, mediante ese esfuerzo de politización de las diferencias culturales, a recursos sociales, políticos y materiales" (Río, 2002: 90, citando a Mckay 1982[284]).

Esta distinción es, en gran medida, reforzada por la figura de poder que constituyen los docentes.

> Cuando estaba en segundo semestre […] era una docente la que nos ha discriminado. Indirectamente, o también directamente nos comparaba con los estudiantes de Medicina. Nos decía: **"En Medicina tienen dinero para estudiar, tienen para comprarse sus libros. ¡Ustedes no pueden sacar ni una fotocopia de 2 bolivianos! ¿A qué vienen a la Universidad, si no van a sacar una fotocopia?** La Universidad es para los que tienen dinero, si no tienen dinero váyanse, vayan a trabajar de taxistas. ¡Las mujeres vienen sólo a buscar marido! ¿A qué vienen a estudiar las mujeres?". O sea, esa vez a todos los estudiantes nos ha dolido en sí nos ha dolido y al de la Carrera más porque.
> Obviamente que puedo decirlo, no? a ver, la docente tenía su auto, tenía su movilidad lo hemos pinchado (risas) lo hemos pinchado [las ruedas del auto], lo pinchamos y mandamos una carta al Director de Carrera y al Consejo Universitario de Carrera y pasó al Consejo Universitario. En el Consejo Universitario le han llamado la atención, se ha presentado la docente y se ha hecho llamar la atención y directamente la siguiente semana nos encuentra al grupo y nos dice: "Ustedes han mandado una carta diciendo que yo les trato mal, que el trato que les doy es muy diferente a otras Carreras y que no sé qué, y quiénes han sido los que han presentado la carta sean valientes enfréntense ahorita", nos dijo. Bueno nadie quería decir nada, todos calladitos **porque da miedo por la nota**, porque ahí el problema la nota te va a aplazar, te va a seguir aplazando y aplazando y nadie quería decir nada y hasta que al final un compañero se levanta y dice: "Sí, yo he elaborado la carta y yo he firmado", dice. "Ya, pero aquí son 15 personas, quiénes

[284] Mckay, James. 1982. "An Exploratory Synthesis of Primordial and Instrumental Approaches to Ethnic Phenomenon". En *Ethnic and Racial Studies.* No. 4. Págs. 412-425.

son el resto?", dice. Y nadie más. El muchacho, después, que yo sepa dos tres días seguía viniendo el compañero no sé cómo habrán arreglado con la docente. Pero de esa forma nos hemos sentido discriminados, diciéndonos que la Carrera es pobre baja, bajísima, es la peor en la Universidad que no tiene futuro que a qué vienen a estudiar aquí si no tienen dinero esa forma de discriminación lo he vivido. […] [E]s buena docente, no cabe duda, es buena para explicarte, te hace entender, buenos exámenes, cambia los exámenes, su metodología es distinta a la de todos los docentes; pero que te compare con otras Carreras, que te denigre así: "que si no tienes dinero a qué vienes a la universidad", así. Yo creo que te sientes mal, no ve? porque otros hacen el esfuerzo al venir a la universidad, porque he visto compañeros que no tienen ni para su pasaje a veces se hacen traer con amigos así o sino se prestan para irse a sus casas vienen con sus recursos económicos cabalito, limitado, no ve? Y que te digan esas cosas a veces te duele pero a veces te da más ganas, más fuerza para seguir adelante. (Jhonny Flores, Grupo Rijch'ariy Cs. Educ.: 22-11-2012)

Estudiante 2: La verdad, he visto que algunos, digamos, dan más apoyo.
Mónica. ¿Me puedes contar alguna experiencia?
Estudiante 2: No vine durante mucho tiempo a clases y un docente me ha dicho, me dijo: "Te voy a ayudar, pero también tienes que poner de tu parte".
Mónica: ¿Te dio la oportunidad?
Estudiante 2: Me dio la oportunidad, o sea de: "Asistí y estudia y yo voy a ver de ayudarte" (Ests., Prope. Cs. Jur.: 15-11-2012)

Noelia. Por ejemplo, en 2do. Año…- ahorita no está el docente, lo retiraron creo o se cambió -. En mi curso había… siempre hay apellidos como Mamani, Condori, Choquehuanca…, o sea, el doctor era de esos que…: **"¡Ay, no! ¡Cómo voy a tener estudiantes que sean del campo, Mamanis!**". O sea, los que éramos, digamos de familias Cardoso, García, así, no te…. En el curso preguntaba y le atacaba siempre al [que tenía esos apellidos]… Y si él respondía bien [le decía]: "¡Está mal!". Preguntaba a otro, decía cualquier cosa, digamos, y: "Está bien. -Y uno se daba cuenta - ¿Está bien? Nosotros nos vamos a quejar. – No, ustedes, quiénes son? ¿Ustedes son el docente? No, son estudiantes". Y [el estudiante] se quedó [se aplazó] pese a que tenía buenas notas. Una vez yo me lo encontré en el despacho del doctor - yo también tenía que ir a ver mi nota-. Yo en esa materia pasé mal… Él dio bien [el examen] y me dice: "Tú has debido dar bien. No, yo he dado mal, mal. - Yo sabía, uno sabe cuándo da mal…no?- Yo he dado mal. Él estaba antes que mí…y salió el doctor: "Tú ven. Me dijo a mí (porque entrábamos así directo). Yo me voy detrás de vos porque yo al último soy". Me he quedado en su oficina unas 5 horas hablando […]. Cuando él me dice: Ya arreglamos de tu examen. Ya doctor. - Y yo soy mala, sabía - y me revisó así: "¿Estás sola o con tu papi?" - Es amigo de mi papá - y yo pensé: "No porque sea amigo me va a ayudar… Yo no quiero eso…" […] ¿Sabes qué? Llamale a ese tu compañerito, que entre nomás ya. Cuando entró mi compañerito, […] cuando le empezó a revisar su examen: "Está mal…, está mal …, ah esto está bien…. Te haré pasar con 34. Te vas a tener que ir a instancias[285] hijo. - Pero, doctor en el primero tengo 80. – ¡No! ¿Quién te ha dicho que tienes 80? Tienes estas notas". Le había quitado puntos así, de la nada. El me mira y me dice: "Ayúdame" Y yo le dije: "Pero doctor… si usted ha dictado sus notas… y el mostró sus notas y tenía 80, 80, 90". […] "No, se ha debido equivocar el sistema con él. - Pero doctor ¿Cómo va a ser así? Él sabe bien. Es buen alumno… como contesta… usted sabe, le he dicho. Yo no me fijo en eso… **de una vez te digo…es que a mí no me gusta**

[285] Instancias, designa al examen de segunda instancia al que tienen derecho todos los estudiantes que se aplazan en la primera oportunidad.

> **tener en mi grupo Mamanis, Choquehuancas, lo que sea. ¡Yo odio a la gente del campo…! Mis papás son una familia hecha y derecha.** […]
> Mónica: Y el chico ¿Qué ha dicho?
> Noelia. El chico se quedó callado…no le dijo nada. […] Estuvo hasta segundo año y puf! se ha ido… desapareció. (Noelia, Est. 3er. Sem. Ciencias Jurídicas: 02-12-2010)

Graficando de manera más clara la intersección entre nivel socioeconómico, los rasgos del cuerpo leídos socialmente y las actitudes, encontramos las categorías "*ch'ich'i jailón*", el nuevo rico y la "*k'ayma jovera*". La expresión "*ch'ich'i jailón*" resulta del calificativo quechua *ch'ichi* = sucio (antepuesto al sustantivo según la sintaxis quechua) y *jailón*, para designar a quienes asumen algunas maneras de los auténticos *jailones,* pero son considerados "sucios" porque no tienen el dinero suficiente o por el color de piel. Esta expresión se la encontró asociada generalmente al género masculino y en tono burlón es asignada por quienes no son considerados *jailones*.

> Hay bastantes "*ch'ichi jailones*", o sea, se hacen a los *jailones*, muchas veces no tienen dinero o sus papás no tienen dinero y son de pollera y tienen vergüenza, pero ellos son hechos a los 'papis' [lindos, de modales delicados] porque utilizan un perfume; se creen mucho por tener, digamos, un zapato nuevo mucho más original. O sea, son pura apariencia. (Jenny, Est. COM. SOC. 1:18-12-2010)

La expresión *yana* gringo es similar, se vale del adjetivo "*yana*": negro antepuesto a "gringo" que designa a los extranjeros.

> Y otra cosa que cometí un error, fue cuando encontré un grupo, así como que hallaba un poco que no querían hablar [quechua], así de resistencia y se me ocurrió. Y creo que estaba agarrando el libro de Alfredo Quiroz y decía: "Tenemos que estudiar este libro de gramática, miren esto está rebueno, como para ustedes **yana gringos** todo estaba en castellano y solo la parte de la lengua estaba en quechua, entonces les dije: "Esto está fácil para los yana gringos. Jua, jua, jua" todos a reírse. (Antonieta Zeballos, Doc.:15-11-2012)

De la parte de los dichos *jailones,* encontramos la expresión "nuevos ricos" que designa a una capa emergente gracias a la nueva coyuntura del país. Se trata de personas que cuentan con capitales económicos importantes, generalmente vinculadas al comercio de ropa o automóviles de segunda mano y a la importación de artículos en general, pero también a otras actividades como la microempresa productora.

> Por eso es una suerte… la tarea siempre ha sido… ves dos lados el campesino y el profesional o el que tiene plata; pero… incluso los que tienen plata no son necesariamente profesionales. Hay muchos comerciantes que tienen millonadas y un profesional que no pueda ganar 1500 bolivianos. Entonces, a eso se ha llegado no? (Rodolfo Pardo, C. Estudiantes Cs. Educ.: 22-11-2012)

Los hijos de esta población también están en la universidad, y se forman para contribuir a sus empresas familiares, es el caso de uno de nuestros entrevistados, quien estudia la carrera de Lingüística para poder comunicarse por Internet y hacer negocios en inglés.

Estos jóvenes salen de lo común, ya que son un híbrido entre los atributos que se asignan a los "*jailones*" y los que se asignan a los "pobretones". Podrían consumir como lo hacen los primeros, pero se ven – o mejor- son vistos como los segundos. Esta es la prueba de que para ser como ellos (como los *jailones*) no bastaba con tener dinero, sino había que gastarlo como ellos, pero además había que poder "ser" percibido, visto como ellos.

> Estudiante 2: Ahí está [muestra con los ojos a un joven que tiene una polera blanca ajustada al cuerpo con estampados negros y dorados, un blue jean lleno de cortaduras e hilos colgando, zapatos deportivos blancos también con decoraciones de colores, el cabello teñido al estilo "californiano" (raíces negras puntas rubias) y lentes oscuros con montura dorada). Este es el mejor ejemplo que te puedo dar, así se tiñe, sus gafas brillosas. ¿Entiendes?
> Estudiante 2: O sea gente que era humilde…
> Estudiante 1: Que ahora tiene posibilidades [económicas].
> Estudiante 2: Que ahora tiene… o están mostrando más su plata o han conseguido plata.
> Mónica: De golpe…
> Estudiante 2: De golpe. Y normalmente yo pienso que es gracias a [menciona una actividad ilícita], porque ves, digamos… Por ejemplo, veo señoras de pollera en una Hammer [automóvil de tamaño imponente y muy costoso], cosa que antes no se veía y esos son, digamos los nuevos ricos ahora. La **clase media alta, así, ya no es tanto la gente blanca**.
> Estudiante 1: Y ellos son los que tienen ese resentimiento.
> Estudiante 2: Sí, esos son los que más resentimiento tienen.
> Estudiante 1: Tienen resentimiento porque digamos ahora tienen, pero igual no siguen siendo aceptados en el círculo social.
> Mónica: Eso les iba a preguntar ¿Por qué? Porque supuestamente con el dinero tendrías que ser aceptado.
> Estudiante 2: No.
> Estudiante 1: No. No sé cómo pensará él, pero digamos yo no pienso, como dicen, que "el saco haga al caballero".
> Estudiante 1: Eso también es.
> Estudiante 2: O, como dicen: "Aunque el mono se vista de ceda, mono queda."
> Estudiante 1: Digamos, o sea, es el resentimiento que tienen, que aunque tengan no pertenecen al círculo social. Siguen teniendo la etiqueta, por ejemplo en tono…: "El cholo con plata." Sigue la gente pensando así… **¡Y no los van a aceptar nunca!** Y tienen ese resentimiento y por eso tienden a tratarte mal cuando tú estás en un lugar de ellos.
> Mónica: ¿Cómo te tratan mal?
> Estudiante 2: Te tratan mal, o sea te dicen por ejemplo, "el *q'ara*", "el blanquito", "con plata", así.
> Mónica: Y ¿Por qué el dinero no hace que sean aceptados?
> Estudiante 2: Porque **el dinero te abre puertas, pero no puede cambiar tu cultura o tus modales.** El cómo seas, digamos, con las demás personas. O sea, puede que una persona humilde tenga plata, pero o sea no tienen muchos modales.
> Estudiante 1: O sea, no de golpe, puede ser que ella no sea, pero puede ser que sus hijos o sus nietos ya sean aceptados porque ya los van educando, eso puede ser… que ya los acepten.
> Mónica: Y ahí no importan los aspectos físicos, porque puede ser que…
> Estudiante 2: Importa.
> Mónica: ¿Importa?
> Estudiante 1: Importa.
> Mónica: ¿Qué aspectos?

> Estudiante 2: O sea, importa. Te das cuenta cuando, digamos, por los rasgos. Hay rasgos pues, que son bien distintivos.
> Mónica: ¿Qué rasgos son esos?
> Estudiante 2: No sé. Yo los veo como "monolitos"[286].
> Mónica: Pero, por ejemplo, el color de la piel me han dicho otros.
> Estudiante 2: Más tono moreno oscuro.
> Mónica: ¿Después?
> Estudiante 2: Hasta la forma de vestir, aunque tengas plata, varía harto.
> Mónica: ¿Por qué? ¿No saben vestirse?
> Estudiante 1: Llaman la atención.
> Estudiante 2: Muy llamativos. Digamos una polera con brillos así, muy brillosa, de muchos colores así, cosas así.
> Mónica: Hacen un esfuerzo por vestirse, pero se pasan.
> Estudiante 2: Por llamar la atención.
> Estudiante 1: Que se compran algo muy llamativo, dice "Calvin Klein" con letras muy grandes o puede ser que sean de marcas finas, así, pero son muy llamativos y te das cuenta. Una persona, si tiene posibilidades económicas y siempre las ha tenido, no trata de llamar la atención, se compra lo más sencillo.
> Estudiante 2: Se compra cosas buenas, pero discreto.
> Mónica: ¿Qué más?
> Estudiante 1: Ellos son, digamos, o sea, aunque tengas plata, si siempre has tenido una forma de hablar ya no la vas a cambiar. Digamos, te has criado desde que has nacido con algo y a tus 16 tengas dinero, no va a cambiar, ni aunque tengas dinero, puedes seguir hablando… usando palabras no apropiadas. (Ests., Prope. Cs. Jur. y 2do. Cs. Pol.: 15-11-2012)

La noción de desprecios escalonados contra el grupo anterior hace referencia a las luchas competitivas conceptualizadas por Bourdieu, donde los dominados se dejan imponer las apuestas que proponen los dominantes.

> Las competencias por la apropiación de los bienes culturales legítimos, por ejemplo, el traje de las elites, la lengua legítima, los gustos legítimos, la *hexis* legítima, etc., coloca a las clases dominadas en la situación de una búsqueda incesante de los bienes de los escalones inmediatamente superiores y la búsqueda del abandono, en la medida de lo posible, de los bienes poseídos y de los signos de distinción ocupados anteriormente. (García, 2000:117)

Una vez asumidos por los dominados los bienes culturales del escalón superior, éstos los abandonan. Ellos buscan espontáneamente defender sus privilegios, por lo que quieren convertir sus capitales y sus elecciones, mediante las cuales escenifican su posición, en más escasos y por tanto distintivos. La atenuación de esta competencia simbólica será posible, por ejemplo, cuando un posicionamiento simbólico asegure a sus participantes, mediante el uso de sus redes sociales "la reproducción o la mejora de la clase de condición social ocupada" (*Ibid.*: 118). Es el caso, para García, de la identidad chola. Sin embargo, esta afirmación siempre se

[286] "Monolito" hace referencia a las estatuas de piedra. Uno de los más importantes sitios arqueológicos de Bolivia es Tiahuanacu donde se encuentra un monolito que alrededor de los años 1930 se ha convertido en el símbolo de los pueblos indígenas prehispánicos.

> hará en contraste con otros estilos de vida exhibidos por clases más desposeídas ("los indios"), como referencia negativa de lo que no se puede ser, por mucho que ese ser negativo haya sido el que se ocupaba anteriormente. Todas las sociedades tienen sus "indios" (y sus "caballeros") como especie de mito que permite asegurar el gusto con la clase de gusto poseído hoy, esto es, con la legitimidad de lo que se tiene y que sólo es legítimo en tanto no sólo hay algo que no se tiene pero que se podría tener (el ascenso social), sino que además porque se tiene algo que los otros no tienen (*Ibid.*: 118).

Los calificativos como: "india con plata", "refinado", etc. denotan la depreciación de los bienes portados por quienes están en proceso de ascenso social y la afirmación de la exclusividad y la distinción de la posición del grupo (*Ibid.*:119). En otros casos, los calificativos designan posiciones distantes en el espacio social hacia arriba o hacia abajo, lo que remarca la conformidad con la posición que se ocupa o la ambición de otra posición. Al afirmar la superioridad legitima de la posición de las personas ubicadas en los niveles dominantes, se estigmatiza a los otros utilizando como medida los bienes y los gustos de los grupos dominantes, con lo que contribuyen a la dominación.

Finalmente, encontramos la expresión "*k'ayma jovera*", siguiendo una vez más, la sintaxis quechua el calificativo "*k'ayma*" (que hace referencia a la comida desabrida, sin suficiente condimento), seguido de "jovera" que, según Trapero (2009), significa "de color amarillo"[287]. Esta expresión se aplica generalmente a las mujeres cuyo tono de piel podría ser valorado tan claro como el de los *jailones*, pero tampoco puede ser considerada como una de ellos porque otros factores, como el capital económico de su familia y sus modales comienzan a ser más predominantes. En la siguiente cita veremos cómo esos factores se vuelven más importantes que lo que se considera la belleza de una mujer.

> Estudiante 1: O sea, en el otro tema de relacionarte con una chica… te das cuenta porque tienen actitudes no de educación.
> Estudiante 2: De señorita.
> Estudiante 1: Te puñetea o te grita o te arma un show en la calle. Estás cenando y te haga un show en la mesa… se ponga a gritar.
> Mónica: ¡Ah! ya te entiendo perfectamente. En cambio una chica….
> Estudiante 2: Además también tus papás te inculcan eso a buscar una chica, digamos, que sea como tú… que tenga las mismas posibilidades… que también sea, digamos, parecida a ti.
> Estudiante 1: Que no te perjudique en el futuro… que te ayude a progresar… **no alguien que te haga retroceder**.
> Estudiante 1: Te dicen: "Busca una, cuando salgas profesional, su papá, digamos es abogado, su papá te va a ayudar cuando salgas, su papá te va a dar trabajo".
> Estudiante 2: O ella está estudiando, digamos. "No vas a tener que sacrificarte nomás tú, porque ella te va a ayudar".

[287] Trapero identifica que esta expresión en el estudio del léxico ligado a la toponimia, en el campo semántico de los colores de la tierra. También se hace referencia a jovero, en cuanto al color claro del pelaje del caballo, acompañado de manchas de colores obscuros.

> Entonces digamos una chica humilde es como: “Ya tú seguí estudiando y yo me voy a dedicar a la casa”.
> Estudiante 2: O, por ejemplo, si sus papás tienen y los tuyos igual es más fácil que te puedan prestar dinero para hacer una casa más rápido, por ejemplo, te ayuda mucho que las dos familias te apoyen y todo eso.
> Mónica: Ya. No sólo el nivel económico, sino también los contactos que puedan tener sus papás. ¿Tú tienes chica ahorita?
> Estudiante 2: No.
> Mónica: Si tuvieras chica ¿Crees que la vas a encontrar aquí…?
> Estudiante 2: Yo creo que va a estudiar en una privada. (Ests., Prope. Cs. Jur. y 2do. Cs. Pol: 15-11-2012)

El hecho de que ni las “*k’ayma joveras*”, ni los “*ch’ichi jailones*”, ni los “nuevos ricos” cumplan con todos los “requisitos” para ser aceptados como *jailones* muestra un proceso de cerramiento étnico sobre un haz de rasgos que constituyen una frontera étnica infranqueable. Cuando sólo algunos podían acumular capital económico, éste rasgo era importante y mediante un proceso metonímico se definía a los sujetos sólo por esos rasgos que se presentan junto a otros; pero cuando un migrante indígena originario campesino logra acumular capital económico, súbitamente este rasgo parece ya no contar. Lo que en realidad ocurre es que el capital económico es importante para mantener en su posición privilegiada a los *jailones*, no para que otros se incorporen. Es un atributo que cobra valor solamente cuando se aplica a quienes tienen el poder para posicionarlo como significativo para su propia distinción. El mismo atributo pierde casi totalmente su valor cuando otros intentan valerse de él para ascender. Ahí comienzan a ser más importantes los modales, la forma de hablar, etc. etc. etc. cualquier rasgo que los candidatos a *jailones* no puedan exhibir.

Después de siglos de subordinación y de tratar de franquear las fronteras de los cierres étnicos de los *jailones* y en el nuevo contexto de descolonización, donde, en gran medida, los hasta ahora excluidos, ocupan posiciones de poder, es probable que estos actores comiencen a establecer nuevos criterios y comiencen a crear cerramientos étnicos en un territorio urbano. Hemos recogido algunos pocos elementos que podrían ser parte de estas nuevas fronteras.

Recordemos que las relaciones que se dan entre los sujetos están atravesadas por el poder y que las identificaciones son, en sí mismas, expresión de la imposición o el reconocimiento de representaciones sociales. Desde esta perspectiva, aceptar las adscripciones identitarias hechas por los otros y proponer nuevos rasgos de adscripción son actos de poder. En nuestro caso, resistir a las categorías coloniales impuestas hasta ahora puede ser considerado como una pequeña muestra de un acto de descolonización.

c. Las huellas de los territorios sobre las personas

El tercer factor movilizado para establecer fronteras distintivas es los territorios con los que se asocian a los estudiantes, sea por su lugar de nacimiento, donde es significativa la distinción rural / urbano; o por su residencia pasada y actual. Todos los espacios por los que circularon los estudiantes dejan huellas en ellos y éstasse vuelven significativas en sus interacciones en la universidad. Así, encontramos la figura de los estudiantes "de provincia" a los que se hace referencia también de manera despectiva como "campeches", "indios", "indiecitos", "cholas", "pobretones" y otras similares que designan a los jóvenes que nacieron en comunidades y pueblos fuera del centro urbano. Desde una visión esencialista, los atributos que se suponen asociados a este origen territorial son: los rasgos físicos seleccionados como parte del fenotipo indio, hablar el castellano con marcas fonéticas de lenguas indígenas[288] y ser vistos como pobres. También se han encontrado referencias a las supuestas falta de higiene e ignorancia (este último tema será tratado posteriormente). Es importante destacar que, al describir las formas de diferenciación en las interacciones cotidianas, los entrevistados no hicieron referencia a identidades esencializadas, bajo categorías como quechua, aymara o cualquier otra de las naciones que conforman el Estado plurinacional. Esa diferencia no es significativa en el contexto cotidiano estudiado, ya que todos sufren la dominación étnica casi por igual, todos son incluidos en las categorías de arriba mencionadas. Como se verá más tarde, estas categorías sí aparecen cuando se trata de afirmar identidades indígenas originarias campesinas esencializadas.

> Bueno, generalmente, yo suelo ver continuamente discriminación en la carrera, por ejemplo, en cierta ocasión habían … grupos de personas, grupos de jóvenes que caminaban ahí ¿no? Entonces, digamos, hablando, riendo cualquier otra cosa ¿no? De pronto, digamos, eh… ese grupo que estaba andando en grupo, digamos, así hablando y riendo, cuando ven a otro grupito, digamos, que ven su apariencia medio "del campo", digamos. En el momento, empezaban a hacerse la burla diciendo: "Estos campestres qué hacen aquí, por qué no se van a su pueblo y estudian ahí - o cualquier otra cosa -. ¿Qué tienen que estar viniendo aquí a la Universidad?" decían. Entonces: "Son gente que han entrado con el programa de admisión especial y que son inútiles", y cosas así hablan.
> Ahora, dentro la universidad, en la parte política, lo que hemos visto: temas de discriminación, tema racial, por lo menos he atendido bastantes casos. Por ejemplo, una docente que no quería recibir a un grupo de estudiantes en su oficina porque supuestamente tenían mal aspecto. Me acuerdo de ese caso, fuimos a representar a esos amigos, fue un tema doloroso, porque se sintieron mal, discriminados. (Ex-dgte. est.: 30-08-2011)
>
> E.: ¿A los que vienen de las provincias o del área rural, cómo se los denomina?

[288] Hablar con acento de lenguas extranjeras es muy bien valorado.

> Estudiante 1: … de bajos recursos económicos…
> Estudiante 2: …pobretones (GF COM. SOC.:18-12-10)

> Elena Durán, con los comentarios que hacía, hacía alusión a las personas; y eran comentarios bien fuertes cargados de discriminación. Como: "No va a poder. ¿Cómo va a llegar a 4º semestre, si no puede ni siquiera exponer el tema? ¡Me da vergüenza!" Ese tipo de comentarios. (David Pérez, Egr. Cs. Educ.: 19-12-2010)

> En el encuentro con los alumnos representantes de todas las carreras, vimos que gran parte del alumnado de [esta universidad] provienen de provincias y de estratos populares de la ciudad que son migrantes de provincias.
> Entonces, hablaban de la discriminación, los rasgos físicos primero, la raza, porque a simple vista si no abres tu boca no sabes qué piensan si hablan el castellano o no, pero a simple vista tu ropa -una ropa que no está a la moda, que sea vieja-, o que tengas piel oscura… son ya rasgos para la discriminación. Y bueno, algunos decían que la gente citadina discrimina a la gente provinciana, esa era la primera idea, que esos citadinos de pronto han sido alguna vez de alguna provincia. (Mariana Arandia, Coord. Carr: 24-11-2010)

Al momento de sugerirnos nuevos docentes para entrevistar, una docente nos confió cómo algunas de sus colegas le decían, por ejemplo: "¡**Aj, ya estoy harta de indiecitos!** Esa cosa de 'indiecitos', se ve desde arriba, bien desde arriba. […] Me ha dicho que **ya no aguantaba esos olores.** ¡Ese tipo de personas tienen que ser, … es desesperante!" (Doc.: 17-11-2012)

Canessa también identificó la diferencia entre la cultura urbana y la rural como distinción como central

> e+n los Andes, la proximidad a la tierra posee sentidos racializados particulares, cuando la gente urbana compara sus vidas "limpias" con las vidas de los campesinos que están en contacto con la tierra a través de sus manos y pies, y en las casas donde viven (citando a Orlove[289] 1998). La cultura metropolitana quita valor no sólo al trabajo de los indios, sino también a la cultura rural india en general**.** En Bolivia, el discurso nacional dominante valoriza la cultura urbana, mestiza y de habla castellana por encima de la cultura rural, indio y de habla aymara o quechua. Esto se evidencia con mayor crudeza en las representaciones mediáticas: en un país donde la abrumadora mayoría es de origen indígena, es notable la ausencia de caras indígenas en la televisión y los afiches. (Canessa 2007: 9)

Una vez más se evoca la ocupación como significativa para la distinción, donde el trabajo rural aparece como sucio y el urbano como símbolo de limpieza.

Pero, no solamente es significativo el lugar de nacimiento, sino el lugar de residencia actual. Las representaciones sociales evocadas por los estudiantes reproducen la imagen del espacio urbano cochabambino fragmentado, siendo uno de sus ejes más significativos

[289] Orlove, Benjamin. 1998. "Down to Earth: Race and Substance in the Andes". Bulletin of Latin American Research. 17(2). Society for Latin American Studies Págs. 1207-1222.

la división norte/sud. La zona norte, como aquella que concentra las construcciones más costosas y mejor equipadas; y la zona sud, como símbolo de la pobreza e improvisación.

> Existe, más que todo, en el ámbito de los jóvenes la discriminación, más que cultural es de carácter económico ¿no? Aquí mismo, en la ciudad, existe esa discriminación. Si tú eres de la zona sud, bueno, eres nomás un populacho de por ahí; pero si tú eres de la zona norte, de seguro que tienes un auto y una buena casa ¿no? (Rober Morales, Egr. Cs. Pol. 21-10-2010).

La inseguridad ciudadana se hace presente en los testimonios de los jóvenes justificaron esta distinción porque a la hora de realizar trabajos a los que vivían en la zona norte no les gusta ir a casas de la zona sud o invitar a personas "que no conocen" a sus casas en la zona norte.

d. "Inclusive vienen desde provincias alejados,... compañeros que hablan sus propios idiomas": factores sociolingüísticos

En lo que se refiere al cuarto factor, el de los aspectos sociolingüísticos, hemos visto que no es necesario saber dónde nació el estudiante para asignarle un origen rural indio. Los factores sociolingüísticos brindan importante información al respecto. Bolivia ha sido caracterizada como una sociedad diglósica, donde las lenguas indígenas tenían el mismo bajo prestigio que sus hablantes y no eran reconocidas por el Estado. A partir de los años 90, el Estado ha comenzado a trabajar en su estatus y en su corpus mediante su oficialización, su uso en la educación intercultural bilingüe que promovía un bilingüismo de mantenimiento que consistía en la alfabetización en lengua materna (lengua indígena para las comunidades rurales) y aprendizaje de segunda lengua (castellano, para los de lengua indígena). Sin embargo, muchas familias de las comunidades rurales prefieren la castellanización que acompaña los procesos de migración, es el caso de muchos de los jóvenes que llegan a la universidad y reconocen limitaciones en el manejo del castellano, pero tampoco tienen dominio de las lenguas indígenas, antes tan menospreciadas.

> Mónica: ¿Y tú hablas quechua o aymara?
> Alex: No. El proceso de campesinización, mi abuela y mi papá tampoco habla, mi abuelita habla quechua, aymara y castellano bien. Ha migrado a Chile y obviamente se ha castellanizado y entonces, hay todo un periodo en que se mestizó y hablar español era lo máximo. Entonces, mi abuelita no le ha impulsado a mi papá para hablar, entonces le decía que no hable. Según lo que me comenta es que le castigaba a mi papá porque hablaba a veces en aymara o en quechua.
> Mónica: ¡Ah! O sea que tu papá podría hablar cualquiera de los dos, en realidad.
> Alex: No, mi papá no habla, podría haber hablado.
> Mónica: ¿Y a ti no te ha interesado aprender?
> Alex: Hoy hay una necesidad; para mí es necesario. Yo he tenido un obstáculo cuando estaba terminando el semestre, he tenido un obstáculo en quechua, hemos pasado quechua y he tenido que estas dos semestres y eso el problema es que aquí en la universidad no vas a poder aprender, si es que realmente no vas a la comunidad. (Walter Pérez, Est. Socio.: 22-07-2013)

> **En realidad, ahora no hablo ningún idioma**; ni bien castellano estoy hablando. ¡Pero es verdad eso! … ni buen castellano. Mi mamá habla, pero, quechua y aymara. (Giovany Méndez, Egr. Cs. Educ.: 25-01-2011)

Las estadísticas del censo nacional de población y vivienda han mostrado claramente que el conocimiento de las lenguas indígenas no es una condición para autoidentificarse como tal. Las políticas lingüísticas del actual gobierno muestran un fuerte impulso a la revalorización de las lenguas indígenas que consiste no solamente en el reconocimiento oficial de todas las lenguas de las naciones que componen al Estado Plurinacional de Bolivia, sino de su uso y enseñanza por lo menos en las escuelas primarias de las comunidades rurales. También se ha establecido que los funcionarios de todas las oficinas de la administración pública deben conocer las lenguas indígenas de la región donde trabajan; el gobierno ha iniciado el proyecto de crear institutos de lenguas y culturas para cada una de las 36 naciones indígenas y originarias de Bolivia. Una campaña de comunicación masiva acompaña el proceso de revalorización de las lenguas. El sector de la educación privada cochabambina es el que ha tomado la delantera en la incorporación del quechua como segunda o tercera lengua, reconociendo la necesidad de sensibilizar a los jóvenes hacia su entorno, pero también para prepararlos mejor para responder al mercado laboral local[290]. De hecho, hemos conversado con estudiantes de Medicina y de Derecho que, al hacer prácticas profesionales, se han visto confrontados a situaciones donde era fundamental saber quechua para atender correctamente a los pacientes y litigantes.

No obstante, en el contexto estudiado no solamente el hecho de tener como primera lengua una lengua indígena es motivo de discriminación, sino la forma en la que esa lengua materna afecta a las habilidades comunicativas del estudiante en castellano es utilizada para marcar las diferencias.

> Estudiante 1: Otro aspecto es la lengua, digamos. Es que muchos tienen el quechua como lengua madre y, quién sabe, vienen de lugares rurales; entonces, cuando exponen todos se ríen o la docente no le entiende y más bien arruina al grupo en lugar de favorecerlo.
> Estudiante 2: Yo también he visto harto se están riendo en lugar de ayudarlo (Ests. Ling.: 20-10-2010).
>
> La forma de hablar también influye. Hay un poco de discriminación a los que hablan quechua. Los que tienen plata tratan de hablar diferente. Algunos tienen

[290] Ver, Sichra, Inge. 2006. “Los sentidos del quechua en la educación urbana. Interculturalidad y enseñanza de quechua en colegios particulares urbanos en Cochabamba, Bolivia”. En *Pueblos Indígenas y Educación* No. 58, enero-junio. Quito. Págs.: 29-57

> vergüenza hablar quechua por miedo a que los discriminen. Otros mantienen con orgullo el hablar quechua. (Conclusiones GF TRAB. SOC. 1: 27-01-2011)
>
> **¡Indio! ¡Cholo! ¡Burro! ¡Mira cómo habla! No sabe hablar bien el castellano. ¡Campesino!** Entonces, son etiquetamientos la cual la misma sociedad implanta (Vladimir, Egr. Cs. Pol. 05-11-2011).
>
> Inclusive vienen desde las provincias, digamos, de provincias bien alejados… Compañeros que hablan sus propios idiomas; hay otros que ni siquiera pueden pronunciar bien el castellano, entonces los mismos estudiantes se ríen, digamos. (Aparicio Condori, Egr. Cs. Pol. 05-11-2011)
>
> Rober: No, aprendí [castellano aquí], sabía algunas palabras pero no era suficiente. Más que todo he tenido problemas así -y lo digo con toda sinceridad- en el pronunciamiento, en saber manejar sintaxis -¿Cómo lo llaman eso?-. Por ejemplo, hay que decir por regla, digamos en castellano, "el problema" -por decirte- pero yo decía: "la problema". ¿Por qué lo decía eso? Porque en lengua quechua no existe ese… -¿Cómo lo llaman?- el artículo: "la, el". Esas cosas no hay, sino tú dices y vale tanto para género masculino, como para género femenino también. Era pues como el gringo pues ¿no? Pero también, ahí, un poquito viene el problema, cuando te equivocas eres "quechuista" y te equivocas en pronunciar palabras o manejar esos términos. A veces, alguna gente siente que eres menos, a veces hasta eres sujeto de burla.
> E: ¿Y tú qué hacías en ese momento?
> Rober: Yo sabía perfectamente cuál era el asunto de… este; entonces, yo me mantenía firme en mi posición y tenía autoestima suficiente para enfrentar las cosas. (Rober Morales, Raqaypampa-Mizque, Egr. Cs. Jur., 14-12-2010)

En su habla, cada sujeto, se apropia de manera diferente de la lengua. El discurso que componen todos con sus hablas está lejos de ser idéntico a la lengua, nadie se adecúa perfectamente al modelo de lengua estándar, todos comenten lo que se puede llamar "errores". Estos "errores" proporcionan información sobre los hablantes, pero solamente algunos sirven de diacrítico para categorizar e inferiorizar a las personas. Cuando Rober nos dice: "Te equivocas en pronunciar palabras y alguna gente siente que eres menos" está relatando la experiencia de un hablante de castellano cuya primera lengua tiene un prestigio disminuido. Los extranjeros, cuyas lenguas maternas tienen alto prestigio y que hablan el castellano con "errores" no son motivo de burla, sino que esto se considera incluso un atractivo a imitar; es el caso de la pronunciación de la "r" a la inglesa.

El desarrollo de estudios superiores requiere de competencias lingüísticas especializadas en el manejo de la lengua de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes que tienen el castellano como segunda lengua están en desventaja en ese sentido y no reciben ningún apoyo específico. El problema no es que son culpables por saber quechua, aymara u otra lengua indígena, como algunas citas parecen afirmar, sino que no se les ha enseñado el castellano como segunda lengua y menos aún el lenguaje académico.

> Anaís: Tú puedes hablar un vocablo muy sencillo o cerrado otros hablan por el vocablo más superior y empiezan a decirle tonta, que no sabe, que se aburren, una quiere integrarse pero la gente te hace a un lado, como trabajadores sociales

> no debería haber eso, porque si o si vamos a trabajar con personas de mal vocablo.
> Wilder: La diferencia es entre las personas que han vivido en la ciudad porque tiene otro nivel de vida a los que viven en área rural que hablamos quechua y castellano, si la lengua materna es quechua nos cuesta hablar castellano a un nivel, un léxico elevado y diplomático, pero para los de la ciudad es su nivel más elevado, en las exposiciones empiezan a criticar, en esta carrera no debería existir eso, ya que nos estamos preparando para el bienestar social.
> Ruth: La discriminación más se da en la distinción en que la mayoría de los que tienen dinero utilizan una forma de hablar, su acento, hueco.
> Beatriz: **No hablan bien, "constitución", intentan hablar [y dicen]: "Contitushon", [entonces] se burlan: "¡Es una india! ¡No sabe!".** Mejor ellos prefieren hablar su propio idioma, pero si intentas hablar el quechua o castellano, te miran: "¡No eres un indio para hablar quechua! Habla castellano" te dicen. (GF TRAB. SOC. 3: 27-01-2011)

Con todo, en los últimos años, se ha iniciado un largo proceso de sensibilización hacia los pueblos indígenas originarios campesinos, mediante la aceptación de elementos emblemáticos como son la música, las danzas y las lenguas. Parte de ese proceso es la maestría en educación intercultural y bilingüe y otros programas de investigación y apoyo académico y cultural ofrecidos a los estudiantes. Los docentes de quechua y de materias que se relacionan con las lenguas y culturas indígenas promueven la organización de ferias culturales y seminarios sobre las lenguas indígenas, donde se da información sobre la lengua y cultura y se da un reconocimiento público a la lengua y por intermedio de ella a sus hablantes. en esa línea, varios docentes entrevistados han afirmado que cada vez más estudiantes "admiten abiertamente" en clases que hablan quechua.

e. El hábito no hace al monje … pero sí a la cholita

El quinto factor identificado es la vestimenta y el arreglo personal (peinados, accesorios, forma de combinar). Este es uno de los elementos que junto con el color de la piel y las interferencias lingüísticas, más abiertamente sirve de significante para asignar y afirmar identidades por parte de los estudiantes y docentes. En correspondencia, la vestimenta es, para algunos, uno de los bienes culturales que más rápido se adquiere para parecerse a los de "arriba", pero también para resistir a los estereotipos y visibilizar otras dimensiones de identidad.

> Se puede ver especialmente en las mujeres de la ciudad -que han salido bachiller en la ciudad- como que más quieren adecuarse a la moda, zapatillas diferentes, algo así. Pero y en los que vienen de las provincias, por lo general, su ropa no varía, tiene más poleras o deportivos, en los varones igual. (Martín Ballivián, Est. 9º Com. Soc.:10-2010)

Entre los jóvenes de la universidad, la apariencia física es importante para "decodificar" a sus compañeros y compañeras, y para afirmar identidades también. De hecho, en el lenguaje común muchas veces se utiliza la palabra "identidad" y "cultura" como sinónimo

de ropa del tipo indígena originario campesino[291]. Para ellos está claro que existe un código vestimentario en la ciudad y en su universidad. La vestimenta es un emblema que comunica las identificaciones de los sujetos, pero también marca jerarquías y reafirma los desprecios hacia los niveles inferiores, así como reivindica y afirma resistencias.

> A veces, los docentes nos miran pero no nos dicen: "Ah! tú estás de pollera[292]". Claro no nos dicen de frente, pero uno se siente raro y a veces, es uno de los primeros pasos para que pase eso. A veces, de ver en la forma que se están arreglando las chicas ¿no?; ves la forma en que se arreglan a veces, algunas compañeras como otras nos hace que nos guste eso ¿no? De eso empieza todo y a veces, en el contexto que estamos, bueno en un aula, nos sentimos únicos y para ser parte del grupo necesitamos vestirnos como ellos (Est.GF Cs. Educ.: 09-01-2011).

> A veces, todos perdemos esa identidad cultural que uno lleva ¿no? pero el problema aquí es el de las ideologías de que vivimos en un país desarrollado, supuestamente, donde todos ya no pueden vestir abarcas, ni ser *hippies*, ni inclusive cholitas. Todos vestimos como si fuéramos extranjeros con *jeans*, poleras… La ropa usada, que mayormente todos emplean de otros países. Sin embargo, nos olvidamos de lo que es nuestra cultura; pero hay un factor muy importante que está afectando mucho y es el tema de los padres. La mayoría de los padres son indígenas pero como han visto al país lo han distorsionado, porque en vez de dar la imagen de cómo son, han dicho: "Hijito, tú tienes que vestirte bien. Te quiero dar la mejor educación que pueda"; pero a veces se están olvidando de ese valor de cómo eran ellos. Porque si ellos son indígenas **no pueden transformar a su hijo, como si fuera gringo siendo moreno**. Pero, sin embargo, hay gente así que aparenta ser: "Yo voy a tener la plata." "Yo me visto bien para no ser discriminado y para no llamar la atención. Pero, sin embargo, a veces eso es de los padres, por querer darnos una mejor educación, nos están transformando en otra cosa que no debería ser más que vivir en nuestra propia cultura. (GF CS. EDUC. 4: 24-01-2011)

---

[291] Se escucha decir, por ejemplo: "Los estudiantes han venido con su cultura" para decir que vinieron con los trajes de su comunidad. O también "¿Has traído tu identidad?", para saber si la persona trajo su vestimenta.

[292] ***Pollera*** es una falda que históricamente tiene sus orígenes en vestidos europeos, y que hoy caracteriza a las mujeres quechuas y aymaras, conocidas como "cholas" de las comunidades rurales y en sectores populares principalmente de las ciudades del occidente y centro de Bolivia. A finales de la Colonia, los indios adoptaron la vestimenta de los mestizos culturales y/o raciales, emigran a las ciudades y adquieren oficios artesanales. "Entre estos sectores destaca también el papel de las mujeres, que al cambiar la vestimenta indígena y adoptar la *pollera* y el *mantón* españoles, están creando, sin saberlo, los rasgos de identificación que posteriormente – a partir del siglo XVIII- distinguirán a la "chola" de los demás sectores de la sociedad urbana. Esta identidad que Barragán ha definido como *emblemática*, muestra cuán importante resultará la autoidentificación gestual y simbólica – no discursiva- para la formación de identidades colectivas en la sociedad colonial" (Barragán, 1992, citada por Rivera, 2010: 76). Hoy, en Cochabamba la pollera se usa con una blusa una chompa con botones, una mantilla, sandalias, el cabello peinado en dos trenzas y un sombrero. Los colores, la tela, la confección y el largo de la pollera marcan no solamente las modas, sino las regiones del origen de la persona que las porta.

A veces si eres cholita, digamos, entras a la universidad y hay otras personas de pantalón así, empiezan a sentirse mal y empiezan a convertirse en uno más de ellos.
A veces tus papás quieren que seas superior a ellos. Si digamos eres de pollera entras, te hacen cambiar. **Entonces ven los cholitos que ser superior es vestirse así y van perdiendo su identidad poco a poco** (GF COM.SOC. 2 UMSS: 18-12-2010).

Federico: Veías primeramente chicas…yo por ejemplo sé de un caso de una compañera que venía que era de pollera y usaba pollera. Llegamos al 2º o 3 o semestre y ya usaba pantalón.
Mónica: ¿Y por qué?
Federico: Por el tema mucho…por eso te digo. La aceptación con los otros.
Mónica: ¿Pero cómo, me puedes dar ejemplo de alguna actitud que hayan tenido?
Federico: No es actitud en contra. Son actitudes propias de identificarse con un grupo. Al no sentirse identificado con un grupo lo que hace es ocultar su identidad y saltarse en el grupo.
Mónica: ¿No porque el grupo le exige?
Federico: No porque el grupo le exija si no que es una presión social que hay sobre ella.
Mónica: Pero una presión disimulada.
Federico: No disimulada si no que ella siente. Es un auto…como si la ciudad le estuviera obligando, pero nadie le está diciendo nada. Solamente que ella o yo tendría que hacer eso.
Es el tema ese. Yo he notado mucho eso y en muchos lugares. El tema de la identidad parte de que digamos exista un grupo colectivo en el cual se identifiquen con algo. Si ese grupo existiera en la universidad, eso grupo podrían socializar entre ellos y no habría necesidad de incluirse a otros grupos.
Mónica: Exacto al general.
Federico: Al general si no que ellos tendrían su propia identidad, pero como son procesos aislados, situaciones aisladas en diferentes carreras, facultades no pueden unirse y digamos solo lo hacen cuando van a sus comunidades o cuando se reúnen entre ellos en el caso del trópico. (Rodolfo Pardo, C. Estudiantes Cs. Educ.: 22-11-2012)

Estudiante a: Yo creo que eso de cambiar no es tan así. Es que a veces uno que es del campo, no habla bien el castellano, tiene que valorar su castellano, tiene que ser más elegante, vestir bien. Él se da cuenta que tiene que cambiar, pero sí mantiene que es cochabambino, que es de Sacaba, no es que ya no eres, que te vuelves un "jailoncito". Tienes que ser así, porque no te aceptan si eres de pollera, hay discriminación.
Estudiante b: Con respecto a eso la identidad lo lleva cada uno dentro, no por el hecho de que uno se vista diferente va a cambiar. Si uno quiere seguir llevando lo va a seguir llevando, pero a veces la sociedad y el entorno le obligan. Pero aquí hemos venido a formarnos y a aprender más conocimientos no a perder una identidad, depende de cada uno.
Si tú quieres ser parte de los que son de pantalón, un poco más arreglados, más refinados y que están en su grupo, tienes que cambiar por pertenecer a ese grupo. La misma sociedad te exige que cambies, la sociedad hace que tú quieras transformarte en otra persona. Es el entorno que te hace cambiar, es la sociedad que te exige que dejes el *ch'ullu*[293] y las abarcas[294] (GF CS. EDUC. 3: 25-01-2011)

[293] Gorra de lana con orejeras, de colores y diseños típicos de los pueblos quechuas y aymaras.

Pero no es tan sencillo como solamente seguir la moda, como dijo uno de los estudiantes, no es la ropa la que los va a convertir en *jailones*. Andrew Canessa llama la atención sobre la frustración que puede generar el hecho de adoptar el vestuario del dominante y no ser aceptado de todas formas.

> No cabe duda de que la movilidad social y racial se inscribe con mayor claridad en la ropa y los cuerpos de las mujeres (Sthephenson 1999, Weismantel 2001). Estas experiencias profundamente ambivalentes de tomar parte en la cultura metropolitana a la vez de ser rechazado por ella, llegan a veces a tener consecuencias violentas. (Canessa 2007: 19)

> Entonces, la universidad, por un instinto de supervivencia muchos estudiantes, yo veo, por ejemplo, muchas cholitas que vienen y de repente terminan con una mini [falda corta] o con un *jean*; claro que no lo han hecho por gusto, de repente por una forma de sobrevivencia y de no ser discriminadas ¿no? (José Molina, Doc. Comisión Rediseño Curricular Cs. Educ.: 01-12-2010)

> He visto en el curso, grandes diferencias de unos a otros, mayormente en las mujeres; porque como hay pocos varones, no hay ese miramiento. Los hombres se llevan mejor; siempre las mujeres se fijan en la ropa, el cabello, el vestido, el maquillaje. (GF TRAB.SOC.3:27-01-2011)

> De donde yo vengo, en Oruro, mis familiares de mí no saben maquillarse, pintarse, doblarse sus pestañas, no conocen eso; y entonces, nosotros cuando venimos acá a la universidad vemos que están las compañeras que se pintan y entonces, de por sí se nos apega eso y creo que de poco empezamos sin que nos demos cuenta que nos pase eso ¿no ve? Entonces, se puede decir que sí sufrimos ese tipo de impacto, de blanqueamiento como se puede decir. […] No sé de a poco eso se nos pega, porque otras no conocen esas cositas: "Lavarse la cara y listo!" dicen. (GF CS. EDUC. 1 UMSS: 09-01-2011).

La exacerbación de la valoración de la belleza en las mujeres, tiene un correlato en las estrategias de identificación diferenciadas por género, que se aprecia especialmente en la manipulación del rasgo vestimenta[295]. Así, esta categoría tiene un poder más fuerte en los procesos de identificación de las mujeres que en los de los hombres. Ante esta sobrevaloración, las jóvenes que intentan ser posicionadas favorablemente, asumen la vestimenta a la moda invirtiendo recursos regularmente en la compra de ropa. El mercado cochabambino hace esto posible mediante la oferta de ropa de segunda mano de marcas reconocidas y también mediante la oferta de ropa de baja calidad y precio, pero totalmente a la moda. Como se verá más abajo, esta sobrevaloración de la vestimenta como emblema identitario también puede constituirse en un potencial de autoidentificación indígena también.

---

[294] Sandalia hecha de goma y cuero utilizada cotidianamente por los campesinos. El uso del *ch'ulu* y las abarcas en la ciudad constituye un símbolo de afirmación étnica indígena.

[295] Sobre la vestimenta como identidad emblemática, ver Barragán, 1992. Sobre el "vestir académico" entre escolares, ver Mamani, 2007.

> Por ejemplo, algunos no se dan cuenta. Muchas veces los jóvenes mismos. Y yo les pregunto, provocándoles a ellos: Imagínense que están yendo dos cholitas por aquí, por la calle ¿Quiénes son?". Lo primero que se les va venir a la mente es que son empleadas, ¿sí o no? Sí probablemente; pero no, podrían ser también estudiantes, licenciadas. Entonces, ahí está la discriminación. (Rober Morales, Raqaypampa - Mizque, Egr. Cs. Jur.: 14-12-2010)

> Estefani: Como también hay señoras que vienen de pollera y les discriminan.
> Jenny: O sea, les ven mal.
> Estefani: Las discriminan, les hacen a un lado sólo por la forma de vestirse.
> Jenny: Incluso aquí mismo, en la carrera; o sea, porque una chica venga con un pantalón de tela, digamos, que esté desteñido y una polera humilde, en general, lo miran mal y los hacen a un lado y los aíslan. Eso hemos visto nosotras en nuestras aulas (Ests., G.F. COM. SOC. 2:18-12-2010).

En una nota de prensa se encontraron referencias a una de las primeras denuncias por discriminación interpuestas por una abogada que viste pollera.

> Si yo fuera empleada y de pollera, o fuera la que friega el piso y de pollera, probablemente nadie me insultaría, porque piensan que las de pollera nacemos para ser empleadas o sirvientas y parece natural, normal. Pero soy abogada", así empezó su denuncia Francisca Alvarado Pinto. La denuncia fue contra la fiscal de Familia Cxxx Txxxx, a quien acusó de haber cometido un acto racista contra ella por ser una mujer de pollera. (…) Alvarado relató a Cambio las circunstancias del hecho. "Yo saludé respetuosamente a la doctora Cxxx, fue mi docente en la universidad, pero ella inmediatamente me increpó y tomándome de mi mantilla, jaloneándome la mantilla, me dijo: 'Cómo vas a vestir así, esto es el Ministerio Público, qué feo, qué feo', y varias otras palabras en ese sentido, comentó Alvarado. (Noticias de Bolivia. http://www.fmbolivia.tv/gobierno-boliviano-rechaza-racismo-contra-egresada-de-pollera/ Consultado el 24/02/2011)

Usar pollera y todos los atuendos que la acompañan, no es solamente vestirse de cholita[296], es "ser cholita" en la universidad, cosa que no es nada fácil; sino consituye en una transgresiónpor toda la carga simbólica que encierra una mujer vestida de chola situada en un espacio nuevo. Algunas estudiantes no abandonan este atuendo al ingresar a la universidad, donde todavía es inesperado, y por tanto, se hace más notorio. La mayoría de las personas "de pollera" que se ven en la Universidad son personal de limpieza o vendedoras informales de golosinas. El discurso dominante desde la Colonia, construye a las personas "de pollera" en la ciudad como inferiores.

> Por ejemplo, aquí en la Carrera [Ciencias de la Educación] no hay muchas cholitas, no? Habrá unas cuantas… Por ejemplo, en Economía hay y ahí son mal

[296] Constituida de una blusa de encaje, una pollera (falda plisada hasta las rodillas), una chompa de lana delgada, una mantilla de lana y un sombrero (opcional), sandalias. A esto se añade, de manera opcional: un buzo de lana, un aguayo (manta a rayas que se coloca en la espalda, pasa por los hombros y se amarra en el pecho, sirve para llevar objetos personales o productos), una bolsa pequeña de mercado o una cartera en material sintético. Esta vestimenta que hoy marca una autoidentificación ligada a lo indígena originario campesino por parte de las mujeres fue impuesta en el tiempo de la Colonia para imitar a la vestimenta de las mujeres españolas de clases bajas.

> tratadas, porque yo tengo una amiga que está en Economía, y por el hecho de que es cholita lo mandan al rincón o no le quieren dar importancia; hasta los docentes, administrativos, entre compañeros igual. (Jhonny Flores, Grupo Rijch'ariy Cs. Educ.: 22-11-2012)

Una anécdota que se ha mediatizado ampliamente[297] refleja en qué medida la vestimenta de chola parece ser una contradicción absoluta con la realización de estudios en la universidad.

> No sé si recuerdan el último caso que había aquí en la Facultad de Derecho, no? por el acto de Titulación o Graduación, a una cholita que no querían que salga con la pollera y tenía que poner la toga a la fuerza, o algo así, yo creo que se ha visto a nivel nacional quizás hasta afuera, esas cosas de discriminación pasan hay en la Universidad entre compañeros mismo. Pero es… yo creo que una persona que tiene la personalidad bien preparada así, no creo que tendría que importarle mucho, no? (Jhonny Flores, Grupo Rijch'ariy Cs. Educ.: 22-11-2012)

La tradición universitaria establece que al terminar los estudios, los graduados se sacan una foto colectiva (mosaico) uniformados con togas. Esta foto se imprime y enmarca en diferentes tamaños para luego ser distribuida a las autoridades universitarias, los nuevos profesionales y sus familias, también ladifunden por internet y eventualmente en los periódicos locales. Esta imagen guardará la memoria de un importante rito de paso en la vida de todos quienes en ella posan.

[297] Nos permitimos utilizar esta imagen justamente porque ya ha sido publicada en varios medios de comunicación de circulación impresa en Bolivia y digital disponible en Internet.

Fuente: Periódico Opinión: 02-03-2011.

En las anteriores fotografías, a la izquierda se ve la imagen tal como fue tomada: al centro, en la primera fila la única “cholita” de la promoción de ese año; a la derecha, la misma foto, salvo por el trabajo de modificación de la imagen que se hizo sobre la misma. Los organizadores de esta actividad reflejan en la segunda foto, cómo quisieran que se vea su compañera, quien quizás los incomodó durante toda su formación, portando su pollera, peinada de largas trenzas. Con la ayuda de un programa informático, sus compañeros le aclararon el color de la piel, la maquillaron, le cambiaron el peinado, le redujeron de estatura y le cambiaron de zapatos; manipularon sin límites su imagen sin consultarle, tratándola como alguien que no merece absolutamente ningún respeto.

Ese comportamiento muestra a qué extremo estos jóvenes desconocían a su compañera, quien no tardó en denunciar públicamente este acto de racismo. La prensa, el Gobierno Nacional y la Asamblea Permanente de los Derechos Humanos de Bolivia, el Viceministro de Descolonización y el Comité Nacional de Lucha Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación y el Ministerio de Justicia tomaron inmediatamente parte contra tal acto, para defenderla y buscar la forma de sancionar a quienes la discriminaron. La prensa local describió cómo sus compañeros pagaron un monto extra al estudio fotográfico para que realizara un proceso de transformación computarizada “de cholita a señorita”. Además, presentaron a la joven como una estudiante que

> nació en el ayllu Jatun Kayana, en el municipio de San Pedro del norte de Potosí. Y a pesar de venir desde tan lejos, fue una estudiante regular en la [universidad] que no reprobó ninguna de las materias que cursó.
> Confesó que siempre sintió discriminación pero que lo peor que le ocurrió fue que, a principios de esta semana, sus compañeros de curso decidieron que le harían un fotomontaje para que no salga "fea" en el mosaico, por lo que entre todos pagaron 50 bolivianos para poner sobre su imagen a otra mujer vestida con toga y birrete.
> La egresada asegura que sólo quiere que le permitan vestirse con su pollera y sus trenzas "para que se sienta orgulloso" su papá. La secretaria de la Gobernación mostró una fotografía del progenitor de la estudiante en la que se ve que es un indígena nortepotosino que viste con poncho de caytu, pullu y aguayo. "Ella tiene miedo de que tampoco permitan que su papá ingrese al acto de graduación por ser como es" (http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/local/20110224/gobierno-pide-indagar-posible-caso-de-racismo_114410_226571.html (Consultado el 25-02-2011).

El caso salió del marco del régimen de la autonomía universitaria, por lo que las autoridades de esta institución no se involucraron en el proceso. Finalmente, la egresada participó del acto de graduación, donde ingresó del brazo de su padre, también vestido con el traje de fiesta propio de su comunidad. La denuncia de la cholita profesional fue posible y obtuvo respaldo institucional oficial gracias a la coyuntura política favorable a representantes de pueblos indígenas originarios campesinos y a la recientemente promulgada ley contra el racismo y toda forma de discriminación.

> Antes no había muchas. Ahora veo en mi carrera, no soy la única cholita. No sé de dónde son, pero me alegra que poco a poco ya no hay discriminación; sin embargo, algunos escucho al caminar están hablando y murmurando contra las cholitas. No me siento mal, pero a veces a otros directamente les dicen y otros sienten y por eso muchas veces no? van a cambiarse de vestimenta, digo a mis compañeras que son cholitas no tienen que sentirse mal, más bien tienen que sentirse orgullosos de llevar su cultura de su pueblo para demostrar que somos igual que ellos no somos menos, que sigan adelante (Mariana Álvarez, Est. Cont. Pub.: 03-10-2011)

En la actualidad, se está dando una transformación en la imagen de la "cholita", sobre la base de una imagen disminuida, hoy se erige "el orgullo de ser cholita". Muchas mujeres de pollera optan por hacer respetar lo que ellas llaman "su identidad", es decir, su atuendo, en contextos donde antes no se veía; y se trata de construir una valorización estética de las cholitas (como en la ciudad y en el mercado, la belleza es un asunto de mujeres). En los últimos años, se han creado una gran cantidad de grupos de mujeres de pollera que cantan y ejecutan coreografías para animar fiestas en locales populares. Video clips de estas presentaciones se difunden ampliamente en programas de canales dirigidos a los estratos sociales populares y también por youtube. Ellas han hecho evolucionar la moda tanto en los colores como en los materiales con que se confeccionan las polleras. Las mujeres de pollera siguen siendo protagonistas del comercio en los mercados, pero también algunas se dedican al transporte o trabajan como profesionales. Es en La Paz

donde se ha avanzado y diversificado más la imagen de las cholas, ellas participan en concursos de belleza, en desfiles de moda, en fiestas como el Gran Poder, donde exhiben elegancia y lujo en sus vestimentas; pero también son conductoras de programas de radio y televisión[298], ocupan cargos en todos los niveles de la administración pública, participan en congresos internacionales en representación del país, en desfiles de moda, practican la lucha libre, compran y se divierten en los centros comerciales y de entretenimiento más caros y muchas otras actividades públicas

Haciendo un paralelo con el rol de tejedora, Silvia Rivera destaca la orientación de la mujer quechua hacia la interculturalidad, al ser ella la responsable del comercio de la producción agrícola.

> Por definición las mujeres tejen relaciones interculturales con otras comunidades, en tanto que el varón y su lectura de la identidad está en el territorio. La mujer es la que saca y mete cultura, es un tejido. El hombre guerrero y la mujer tejedora. (Rivera, 2010a: 2)

En esa línea, las academias de danzas folklóricas ponen en escena danzas con mujeres disfrazadas de cholas. Las sociedades urbanas aceptan, bailan y aplauden al ritmo de las polleras en las paradas (entradas) carnavaleras y en los espectáculos folklóricos, donde las polleras no son la vestimenta propia de las bailarinas, sino disfraces. Además celebran, con la complicidad de las cámaras de fotógrafos y videastas, que estas faldas sean cada vez más cortas.

Al parecer, estamos frente a una estrategia de doble sentido, por un lado, las jóvenes asumen una posición de subordinación a la imagen que de ellas tienen sus docentes y compañeros (especialmente hombres); y, en ese entendido, dejan las polleras y las "caras lavadas" para recurrir a los buzos, más tarde a los *blue jeans,* para luego comenzar a exhibir artículos propios de los códigos vestimentarios de la sensualidad urbana: las minifaldas, blusas escotadas, maquillaje y otros. Vestirse a la moda urbana y maquillarse marca, entonces, un proceso de identificación ambiguo. Por un lado, asumir los códigos urbanos de la sensualidad, marca un gran paso en el cambio de la parte de estas mujeres. Por otro lado, esto tiene un costo personal, implica una inversión económica sostenida y puede generar reproches en el seno de la familia extensa asentada en comunidades rurales. Por otro lado, estas jóvenes cumplen con el rol reservado para la mujer migrante rural en la ciudad, que es el de construir y mantener las relaciones interculturales

[298] Si bien la presencia de estas mujeres en los medios de comunicación data de los años 80, ésta se limitaba a programas de ayuda social o informativos en lenguas originarias en horarios al margen de las preferencias urbanas, entre las 5 y 7 de la mañana.

(principalmente mediante el mercado popular urbano o mediante el trabajo doméstico en las casas de las familias acomodadas). Este proceso de "blanqueamiento" o "refinamiento" es analizado negativamente por los estudiantes, porque es asumido como un atentado a un rasgo considerado esencial de su identidad como parte del colectivo indígena originario campesino. No obstante, desde el punto de vista individual, justifican este cambio como una estrategia de "sobrevivencia" social en la universidad.

> En la universidad de Oruro, no he visto eso, porque allá **los estudiantes no tienen miedo de quiénes son**, si son de pueblo o vienen de pollera, no se les discrimina de ninguna forma; pero aquí he visto eso, porque he conocido una compañera que era de pollera. No me acuerdo bien la provincia de donde era, su origen, pero al principio ella venía de pollera, creo que al mirarle todos los compañeros que le veían sentarse todo, le han… Ella misma se ha dado cuenta que se sentía rara y ha tenido que convertirse "de buzo"[299]. (Est., G.F. CS. EDUC.1: 09-01-11)

En su estudio en una comunidad paceña, Andrew Canessa identifica cómo hombres y mujeres tienen acceso diferenciado a la ciudadanía blanqueada de habla castellana y militarizada. Observa que mediante el servicio militar y la venta de productos en el mercado, los hombres logran una fluidez relativa del castellano, mientras las mujeres se masculinizan temporalmente por medio del trabajo agrícola que asumen mientras sus esposos no están (Canessa*,* 2007: 17).

> Ser "blanco", por tanto, no es simplemente una cuestión del color de la tez, sino un complejo de atributos sociales y culturales que confieren membresía del grupo dominante. Al hablar castellano, pasar por el servicio militar, trabajar en las minas, los hombres están más cercanos al ideal blanco urbano que las mujeres. Cuando ellos se encuentran en la aldea […], reproducen la racialización de valores culturales y la diferencia según líneas de género […]. Dado que el discurso metropolitano sobre la nación está tan imbuido de género como de raza, las mujeres indias se encuentran dos veces alejadas de lo que se valore en términos nacionalistas en Bolivia (*Ibid.*:18).

En nuestro caso, observamos, una vez más, que la lectura social del código vestimentario se exacerba cuando se trata de valorar a las mujeres que visten polleras. Estas mujeres, cuyo lugar supuesto por el discurso urbano dominante, son las comunidades rurales, las cocinas, los mercados y los trabajos domésticos en las casas de quienes pueden pagarlos, transgreden lo esperado cuando se presentan en la universidad.

---

[299] En el lenguaje cotidiano se utiliza la expresión "mujer de pollera" para designar de una manera más neutra a la "chola", ya que esta palabra también puede ser usada de manera despectiva o como insulto. Muchas mujeres que dejan de utilizar pollera no se ponen inmediatamente pantalones de telas rígidas como los *jeans*, sino pasan a utilizar buzos deportivos.

> Manuel: En algunos casos, digamos, cuando uno va a la ciudad, dependiendo del tipo de amigos que consigue también; y a veces va siguiendo el paso de sus amigos, su forma de vestir, su forma de hacer, hasta de hablar en algunos caso.
> Gustavo: ¿Tratar de imitar?
> Maribel: Hay otros que imitan, bueno la mayoría imita. En la forma de vestir por ejemplo, hay otros que se ponen pantalón según sus cantantes favoritos, sus personajes, a esas personas imitan en la mayoría incluyéndome.
> Gustavo: ¿y si no imitas, te ….?
> Participante: Digamos, no me discriminarían. Como dijiste vos, es un delito, pero supongo que mis compañeros, los demás, por ejemplo si me pondría pantalones del ochenta que vienen chupaditos ¿no ve? Me mirarían de gay de no sé qué, o ¿no? Supongo que me harían cambiar la forma de vestir, si me vistiera así me hicieran vestir como nos vestimos ahora. Sólo porque me molestan los demás o porque me miran, o si no me miran estarían conjurando entre ellos. Supongo por eso nos vestimos todos de la misma manera.
> Maribel: Se visten la moda como se dice. […]
> José: Puede ser para ser más valorable, para eso sería, digamos, para hacer más amigos. Digamos, mi amigo estaría bien vestido, yo con mi cultura de mi pueblo, entonces, me vería un poco más distinto ¿no?, sería mejor que cambiase como ellos. (GF AGRO.: 19-01-2011)

No existe el mismo nivel de presión sobre los atuendos de los hombres. Persiste la intención de vestirse a la moda occidental para ser aceptados, pero los hombres pueden también llevar bolsones de tejidos coloridos al estilo andino, abarcas (sandalias empleadas por campesinos indígenas originarios de los Andes). Este tipo de artículos vestimentarios son ofrecidos en el mercado para turistas extranjeros, ya que la mayoría (excepto las abarcas) no hacen parte de la vestimenta cotidiana de quienes viven y trabajan en las comunidades. Así vestidos, los jóvenes son más comparables con turistas *hippies* que con campesinos, indígenas originarios de los Andes y eso es lo que hace más fácil su uso. La vestimenta indígena originaria campesina es mejor aceptada cuanto más se porta como un disfraz y no como una vestimenta propia (al igual que ocurre con la vestimenta de chola). En el caso de los hombres, este código vestimentario sirve para marcar una actitud favorable hacia los pueblos indígenas originarios campesinos, marca una inclinación político-intelectual, hacia la izquierda indigenista o bien una actitud *hippie*. Los jóvenes que portan estos emblemas pueden también participar también en grupos culturales de música y danzas autóctonas y folklóricas.

> Una anécdota: “A mí me gustaría venir un día con abarquitas todo hecho un *hippie* -les digo- así cochino, sin bañarme. A ver qué me van a decir”. Y las compañeras salen “¡Ay no! ¿Cómo? ¿Por qué? ¡Ay, qué cochino! Si vos no eres así, vos pareces de esos que tienen plata”. “Pero yo me considero indio” les he dicho. Yo voy a cavar allá a los terrenos de los papás de mi enamorada. Me gusta vestirme así”. “No, pero vos no pareces así”. Eso es una identidad y estas otras personas, siendo ellas morenitas y todo y sabiendo que vienen de las provincias no les gusta su propia vestimenta. Yo que me crié aquí en la ciudad, a mí me encanta vestirme así; y se por mí fuera yo me vengo así, si es posible me vengo con mi *ch’ulo* y mi poncho y ya, porque a mí me encanta. No me importaría qué me digan. (GF CS. EDUC. 4: 24-01-2011)

Con todo, la vestimenta es una señal externa manipulable. Otro rasgo que también se emplea para posicionar a los estudiantes es aún más íntimo, ya que califica la "inteligencia" de los estudiantes.

f. "No tienen suficiente capacidad. Estamos en una institución académica": Rendimiento académico inteligencia y colonialidad del saber

Finalmente, nos referiremos al factor "rendimiento académico" que implica la actitud hacia el estudio y a lo que se considera "inteligencia". Considerando que la educación es la actividad central del contexto donde trabajamos, la categoría relacionada al aprendizaje de los conocimientos científicos es central y se articula a los rasgos hasta aquí descritos, para constituir identificaciones.

Asumimos, con Maria Paula Meneses, que el conocimiento no es algo abstracto, sino

> una forma de estar en el mundo, relacionando saberes, experiencias y formas de vida. La idea de una economía alternativa, en plural, es una tentativa de abrir la ciencia moderna más allá de sus límites, con el objetivo de (re)construir la cartografía de los saberes de la Humanidad.
> La desaparición o subalternización del mundo significa, de hecho, que estos saberes y experiencias no son consideradas formas comprensibles o relevantes de ser y estar en el mundo; declarados como reminiscencias del pasado, son condenados al inevitable olvido o a ser procesados por el saber científico dominante. [300] (Meneses, 2009: 234)

Una universidad que se limita a transmitir el saber científico dominante es cómplice de la subalternización y la invisibilización de otras formas de estar en el mundo. En las relaciones norte-sud globales, la colonialidad del poder es un efecto de la colonialidad del saber científico. Hay varias diversidades que han sido excluidas en América, África y Europa. Lo que es común en el sud global

[300] Traducción libre, en el original: "uma forma de estar no mundo, ligando saberes, experiências e formas de vida. A ideia de uma economia alternativa, no plural, é uma tentativa de abrir a ciência moderna para além dos seus limites, com o objectivo de (re)construir a cartografia dos saberes de Humanidade. O desaparecimento ou subalternização do mundo significa, de facto, que estes saberes e experiências não são considerados formas compreensíveis ou relevantes de ser e estar no mundo; declarados como reminiscências do passado, são condenados ao inevitável olvido ou a serem processados pelo saber científico dominante" (Meneses, 2009:234).

> es una crítica que busca identificar y sobrepasar radicalmente la persistencia de la colonialidad del poder y del saber (dominación, explotación, marginalización y opresión) más allá del proceso de las independencias políticas.[301] (*Idem)*

Este proceso implica revisar conceptos como historia, cultura y conocimiento y así responder a varias exigencias, la histórica, es decir, repensar los pasados y las perspectivas futuras, la ontológica que implica la renegociación de las definiciones del ser y sus sentidos; y finalmente, la epistémica que contesta la comprensión imperial exclusiva del conocimiento, terminando con el privilegio epistémico del norte global.

Existe una constitución mutua entre el norte y el sud globales y en la naturaleza jerárquica de las relaciones entre el norte y el sud, donde subyace la racionalidad moderna generadora, no solamente de la ciencia y la técnica, sino también de la "lógica capitalista, impersonal, devastadora y causadora de un orden político y económico desigual y asumido como monocultural"[302] (*Ibid.*: 231). La explotación y la exclusión social son parte del proyecto imperial del norte global hacia el sud global y es parte de la relación global capitalista. En el campo del conocimiento, la ciencia moderna se atribuye el monopolio universal de la distinción entre lo verdadero y falso (*Idem.*: 231, parafraseando a Santos 2000 y 2007). Los otros saberes, situados por los dominantes, al otro lado de lo que Santos llama "la línea abismal", son excluidos de la racionalidad moderna, pero las perspectivas subalternas están desafiando esta forma de hacer las cosas, exigiendo la descolonización del conocimiento.

La reflexión sobre y con los pueblos indígenas originarios campesinos desde las diferentes perspectivas disciplinarias y en diálogo, prácticamente no tiene espacio al interior de la universidad en la formación de pregrado. Los jóvenes que vienen de comunidades rurales son aceptados en calidad de *tabulas rasas* en las que hay que inscribir conocimientos válidos. No importa si conocen -para ponerlo en los términos de las disciplinas occidentales- sobre geografía, ganadería, agronomía, cálculo, comercio, construcción, transporte…. No importa si saben hablar lenguas indígenas, ni si han sido dirigentes de sus comunidades o saben curarse solos. Nada de eso será apreciado ni valorado en la universidad. Sus conocimientos en agropecuaria incluso pueden ser desvalorizados como ineficientes por la ciencia, sus conocimientos sobre las variedades de seres que habitan los bosques será calificado como anecdótico y su conocimiento oral del quechua,

---

[301] Traducción libre, en el original: "É uma crítica que procura identificar e radicalmente ultrapasar a persistência da colonialidade do poder e do saber (dominação, explotação, marginalização e opressão) para além do processo das independências políticas" (*Idem*).

[302] Traducción libre, en el original: "lógica capitalista, impessoal e devastadora e causadora de uma orden política e económica desigual e assumidamente monocultural" (Meneses, 2009: 231).

descalificado porque no saben escribir y no manejan la nomenclatura gramatical apropiadamente.

Entre las diversas propuestas recogidas a propósito de esta posibilidad se encuentran: sumar los saberes endógenos a la ciencia y la tecnología, recuperar la filosofía y los valores andinos, traducir los conocimientos y saberes; la creación de tiempos y espacios sensibles a las diversidades culturales; y el fortalecimiento de las lenguas indígenas.

> Para nada. Hay muchos saberes endógenos hay que sumar ciencia y tecnología occidental. En la medida que yo le sume salgo ganado. Yo de hecho que hago eso. Yo he hecho…
> Mis papás siempre han hecho chicha y chicharrón. Chicha sobre todo. Si yo le he sumado a eso artesanalmente la parte científica de qué es una fermentación. Entonces, yo me desenvuelvo perfectamente en el mundo de las fermentaciones, pero he sumado todo eso que sabía a ese saber occidental.
> **Yo respeto**. Es más no sólo respeto sino que quiero profundizar los saberes endógenos, el saber aymara. Elsaber quechua, saber andino como tal no avanza entre tanto no es complementado con la ciencia y la tecnología. De dónde voy a saber que tal abono contiene gitómonas si no agrego a eso que estoy haciendo en la medida a través de unos equipos de HPS no sé qué está pasando exactamente. Si yo le agrego a mi conocimiento endógeno he enriquecido mucho y entonces me he formado en base a mis saberes, pero complementando con el avance científico, porque eso sería ignorancia.
> O sea, que uno esté **encerrando en sus conocimientos eso sería ignorancia del otro mundo**. Ocurre aquí y al otro lado al revés también. O sea, el que no sea complementario entonces si uno cree que el saber occidental es el único y no lo otro está mal. (Cancio Ramírez, Rector: 31-07-2013)

> Yo rescato lo que dicen los compañeros campesinos ¿no? Hay alguna gente de la clase popular, parece que salen de Derecho ya con título… Utilizan un adjetivo que no quiero pronunciar pero todo el mundo sabe [se refiere al denominativo 'tinterillos' con el que se conoce despectivamente a los abogados] y eso es porque talvez los que hemos estudiado las bases epistemológicas de la ciencia del Derecho, … obedece a una cultura concreta que es la romana, donde surgió la República el concepto, digamos, de ordenamiento legal ¿no? La institución como tal, las *institutas* las *civitas* esas cosas; entonces, eso sirvió como base para la formación de repúblicas en toda Latinoamérica. En realidad, es una implementación que ha desplazado a otra organización jurídica en Latinoamérica y eso está prevaleciendo hasta ahora. ¿Qué hay que hacer? No se trata ahora de cambiar por todas, finalmente, los estados obedecen a ciertos esquemas, digamos, lo que habría que hacer es apropiarnos, como ahora decimos, nacionalizar ese Derecho; apropiarnos, pero ya no utilizando muchos aforismos ¿no?, como *iura novit curia [aforismo jurídico del latín]*, esas cosas porque confunde la sociedad, sino convertirlo en lo más popular, más comprensivo, más fáciles. (Rober Morales, Egr. Cs. Jur.:14-12-2010)

Las carreras del área de ciencias sociales son un espacio privilegiado para este tipo de actividad.

> En la carrera de Ciencias de la Educación se están abordando ya nuevas teorías como el de la filosofía andina que estamos llevando ahora en pedagogía latinoamericana.
> Estas corrientes de la filosofía andina habla de la armonía, de la reciprocidad, de la correspondencia como principios, y esto hace que el estudiante tenga relación

> con su entorno. Las Ciencias de la Educación se está pensando que ya no sea un estudio se sujeto a objeto si no un estudio de sujeto a sujeto, porque estudiamos con seres vivos que tienen alma e instintos. […]. Leer libros como Las venas abiertas de América Latina, de Eduardo Galeano o algunos libros de Felix Patzi, La Etnofagia Estatal, la Tesis India, Fausto Reynaga, nos habla de la intolerancia de la filosofía racista de occidente, ya que principalmente los educadores que eran filósofos y a los que nosotros abordamos eran racistas. (GF CS. EDUC. 2: 24-01-2011)

> Eleuteria: Yo describo esto como algo discriminatorio, por ejemplo las lenguas se enseña inglés, francés con un horario así amplio y quechua con pocas horitas entonces eso yo puedo ver como discriminación a la lengua indígena y no hay otras materias más que se atribuyan, por ejemplo, al quechua. (Eleuteria Chuquichambi, Doc.: 27-11-2012)

> Dentro de las políticas dentro de la universidad, hace 30 años más o menos 80 estudiantes en esta carrera creo que la mayoría me conoce no necesito presentarme, pero la enseñanza era de tres horas semana, 60 horas semestre, ¿Qué se puede enseñar? ¿Gramática, fonética, traducción, redacción, producción de textos? poco casi nada, permítase otras materias como francés, inglés, 10 horas semanal, hay tanta discriminación a la lengua y nosotros no debemos permitir porque nos están discriminando.
> Un día, yo fui a consejo de carrera y pasé al consejo facultativo. ¿Y saben cuál fue la respuesta, jóvenes?: "¿Profesor, usted quiere seguir trabajando verdad? – Sí.- Entonces tiene que estar con la boca cerrada y con las tres horas por semana si no quiere que le saquemos por la ventana". ¡Qué tristeza! Esas son las políticas de la enseñanza del quechua. (Saúl Arias, Doc. LAEL, Taller florecimiento del quechua: 05-11-2010)

Muchas carreras podrían ser magníficos espacios para el diálogo de saberes en la educación superior.

> ¿Cómo van a trabajar ellos [futuros médicos] con los pacientes? El respeto que se merecen ¿Por qué se ha puesto manzanilla y no ha tomado antibiótico? Porque en mi concepción de lo andino, por ejemplo. "Todo lo de mi entorno me sirve a mí en primera instancia, es la naturaleza que ha puesto a mi servicio" y entre esos están los qhura jampis y ¿Cuáles son los qhura jampis? Estos….estos…que me van a servir. Entonces le pongo "tienen que conocer eso". Segundo, hagan la prueba ustedes mismos. Apliquen la manzanilla, la malva. "Les garantizo que en dos días desinflama tu encía y hace en tu paciente o en tú mismo" desinflama pues. Desinflama con malva o con manzanilla. (Antonieta Zeballos, Doc.:15-11-2012)

> Ahora, lo ideal sería ese reencuentro de esa identidad. Yo he encontrado que en las clases de quechua ha habido ese reencuentro de esa identidad cuestionada y perdida a través de estas clases, de este tipo o de prácticas, de investigaciones que les doy de retorno, de traer algo de allá [de las comunidades], exponen lo que realmente con orgullo lo que había sabido su papá y su mamá y lo que ellos lo dicen "Ya no lo sé" pero siempre haciéndoles sentir de que no es culpa más bien es la sociedad que nos ha hecho vivir así negando lo nuestro constantemente, pero ya no lo negaremos y no repetiremos esto. (Antonieta Zeballos, Doc.:15-11-2012)

Es también el caso, entre otras, de la materia de Psicología Educativa, la docente explica que el objetivo es el de lograr que los estudiantes cuestionen sus pensamientos, la creencia de que las culturas originarias son menos y que los niños son menos inteligentes (Elena Antezana, Doc.: 26-11-2012). El Plan Global de la materia propone un análisis

crítico de las teorías europeas sobre el desarrollo pscicológico (Piaget, Vigotsky, Cole y otros) para posteriormente presentar el concepto de "*ch'iki*" acuñado por Ruperto Romero (1994) para traducir la concepción andina del sistema de inteligencias múltiples. Otro espacio potencial para superar el pensamiento abismal es la enseñanza del quechua en algunas carreras de la universidad. Los docentes de esta materia asumen que tienen un rol fundamental en la interculturalización de la educación, pero sobre todo en el reencuentro de los jóvenes con sus raíces culturales, a veces clandestinizadas.

Las construcciones sociales que se hacen en torno al conocimiento cobran sentido al interior de la universidad, ya que el conocimiento es la razón de ser de esta institución. Este rasgo es particularmente observado en los siguientes momentos de la vida universitaria. El ingreso, que puede hacerse mediante la aprobación de un curso propedéutico o la aprobación de un examen de ingreso y mediante la beca dirigida a los estudiantes destacados de comunidades y barrios populares, auspiciados por organizaciones sociales campesinas, indígenas o urbanas populares. Un segundo momento a ser considerado es el desarrollo de la carrera. Estudiantes y docentes observan la actitud frente al estudio y la responsabilidad de los estudiantes durante la duración de sus estudios, en esta etapa se puede dar también el abandono de los estudios. Y finalmente, la culminación que puede consistir en el egreso (el estudiante cumple con todas las materias previstas en el pensum pero no ha cumplido todavía con la modalidad de graduación) o la graduación (los estudiantes que han hecho el trabajo en la modalidad de traducción elegida reciben su título en provisión nacional).

La inclusión de los estudiantes de origen indígena campesino originario, sin tomar en cuenta el potencial educativo de la diversidad epistemológica, lingüística y moral que ellos pueden aportar a la educación superior[303], contribuye a afirmar la superioridad de una fuente de conocimientos, una pedagogía y una lengua para comunicarlos;. Es decir, todo lo controrario de la descolonización.

> Bueno, hay que empezar con la concepción de que la universidad es un producto occidental ¿no? Obviamente va a tender a occidentalizar, si viene un indígena del cual no se respeta sus saberes - no diré conocimientos, pero sí saberes ancestrales -, la universidad no toma en cuenta esto. Yo entiendo, creo que eso es la concepción para la creación de otras instituciones como son las universidades indígenas, por ejemplo. En el caso de la universidad, hace rato decía el

[303] En esta universidad se han desarrollado dos programas de formación en postgrado que tienen como centro la investigación sobre el conocimiento campesino andino sobre agropecuaria andina y sobre lenguas y culturas indígenas de Bolivia y de otros países andinos además de Argentina y México. Estos programas no realizan acciones conjuntas entre ellos ni inciden directamente en los programas de licenciatura directamente relacionados con ellos.

> compañero *[se refiere a un estudiante]* que es una institución que los cambia, que no sirve… . Yo no sé si el compañero cuando termine esto también va a ser cambiado, espero que no; y además, el hábito no hace al monje. […] Entonces, yo creo que cuando uno ingresa a la universidad el objetivo principal es la obtención de un título, un título para que nos habilite para tener una actividad laboral e ingresos para el futuro; esa es la concepción, digamos, pragmática. (Doc. Ling.: 01-12-2010)

> Es que la universidad es eso, para eso se ha formado. La universidad viene de 1873, tiene, creo que 180 años la universidad […]. En realidad sus orígenes se debe a eso, a occidentalizarse, para eso es la universidad. Entonces, yo creo que **cualquier persona del campo sabe que su hijo está yendo a la universidad es para no ser indígena ya.** Eso nadie nos va a mentir ¿no ve? Es para eso, es para desindigenizarse. (Doc. Eco.: 15-08-2013)

Saavedra y su equipo describieron lo que consideran la incapacidad institucional para transformar la educación superior en intercultural.

> Cuando la universidad recibió a los becarios, se produjo un encuentro que implicaba un momento de desconcierto. Porque si bien existía una Ley que avalaba el ingreso de estos universitarios becarios existía una incapacidad institucional por plantearse estructuras curriculares, líneas transversales y reformas académicas que avalasen la permanencia de estos sectores sociales, y peor aún existían grandes limitaciones para entender y escuchar las experiencias, conocimientos y prácticas que tenían, lo cual podría conducirnos a un dialogo y a la formulación de políticas interculturales […].
> En la universidad poco, muy poco o nada se conoce de los saberes de los diversos pueblos y las escasas e insuficientes (cuando no exiguas, ridículas, irrisorias) propuestas pedagógicas, enfocadas desde una supuesta perspectiva intercultural […](Saavedra, 2005*: 5*0, 54).

La educación formal en general y, particularmente, la educación superior boliviana se han constituido históricamente como centrales en el proceso de la construcción del Estado boliviano. En ese proceso, se han erigido también como fuentes de identificación y de ascenso social. La universidad pública, que tradicionalmente ha estado reservada para las elites urbanas, ha aceptado masivamente a nuevos estudiantes venidos de clases populares urbanas y pueblos y comunidades rurales; sin embargo, no ha dado un espacio a las lenguas, ni a los conocimientos, ni a los valores que ellos traen (a los que han accedido directamente por haber vivido en sus comunidades o por intermedio de sus padres o abuelos).

Desde la colonialidad del saber, se ha asumido que el único conocimiento válido es aquel que se produce como resultado de la aplicación del método científico occidental y que todos los demás son saberes sobre los que se puede teorizar o que con el tiempo evolucionarán para alcanzar el desarrollo del conocimiento científico. Este es el trasfondo del pensamiento de varios actores de la universidad.

> En consecuencia, más allá de que yo quiera enseñarle a mi hijo quechua o aymara - que me agradaría que sepa- pero también estoy interesado, como padre

> de familia y por la universidad, que mi hijo aprenda inglés, francés, y ahora, mandarín. Porque no es un tema de quedarme aquí, sino es un tema de avance científico, tecnológico y ver la globalización y cómo voy a vivir yo a futuro.
> Por supuesto que las lenguas discriminan. Si en este momento si antes teníamos nosotros los analfabetos aquellos que no sabían leer, no deja - hoy día - de ser analfabeta aquella persona que no maneja el inglés y no sabe computación. (Cancio Ramírez, Rector: 31-07-2013)

Estos conocimientos y valores son los que hoy sostienen una gran parte de la producción agrícola y ganadera de la región andina del país. Las comunidades han desarrollado también conocimientos de manera integrada, en lo que corresponde a los ámbitos de la salud, la ecología y tienen una jurisprudencia originaria. Y han desarrollado también una capacidad de diálogo con otras culturas, que les ha permitido, justamente, seguir vigentes en la actualidad. En el ámbito de los valores, por ejemplo, los pueblos indígenas originarios campesinos basan la sostenibilidad de su vida en el colectivismo y la solidaridad, al mismo tiempo, desarrollan la ética del trabajo físico, valores que son netamente contradictorios de las prácticas cotidianas en la universidad.

> Respondiendo a la génesis del problema que usted ha indicado al principio, ¿no? Creo que el problema principal es el tipo de contenidos que ofrecen los docentes - estudiantes dentro sus clases ¿Ya? Es totalmente occidental; entonces, de forma simbólica hacen creer a los estudiantes oriundos del área rural, de la clase media, que su conocimiento no sirve, no vale o poco o nada importa en el campo científico. Es de ahí que sus conocimientos, saberes lo hacen a un lado, el conocimiento vertical de su padre o madre automáticamente lo desechan. ¿Por qué? Porque aquí en la Universidad, desde mi punto de vista, es una institución blanqueadora, occidentalizada totalmente. Eso no más. (Rep. Est. Cs. Educ.: 01-12-2010)

> Que te discriminen por tu vestimenta; pero que te discriminen por tu cosmovisión y tus conocimientos, esa es la discriminación a lo más profundo, es lo más sutil de la discriminación, que no tomen en cuenta tu cosmovisión. (Coord. Carr.: 24-11-2010)

> La clase es como un taller [en el] que se tiene que obedecer al docente. Es como un taller, como una ferretería, en el que no puedes tú lanzar juicios, sino tienes que aprender primero el principio así más o menos. Hay poca discusión, digamos, en las aulas. El profesor te dice: "Tú me lo estudias el Código de Procedimiento Civil porque esta ley es la que rige y punto". Donde haces discusión es en el grupo de amigos, en foros, esas cosas. (Rober Morales, Egr. Cs. Jur.: 14-12-2010)

Así, cuando Gayatri Spivak se pregunta si el subalterno puede hablar, su respuesta nos lleva a pensar que si bien el subalterno habla en realidad su palabra no tiene estatus dialógico en el sentido de Bajtin[304], no se trata de un sujeto en posición discursiva. Se trata

[304] Según la teoría del lenguaje de Bajtin, "*necesitamos la 'diferencia' porque sólo podemos construir significado a través del diálogo con el 'Otro'.* Bajtin estudió cómo se sostiene el significado en el diálogo entre interlocutores. Para él, el significado es fundamentalmente

de “un silenciamiento estructural del subalterno dentro de la narrativa histórica capitalista” (2003:298). Los estudiantes y sus conocimientos previos sufren este silenciamiento estructural.

> Acrecentando la enseñanza por mis padres quienes me enseñaron sobre mi cultura quechua realizada en mi pueblo con ayuda de familiares desde que tengo memoria, la instrucción fue presencial en la infancia; lamentablemente, no fue ejercido por mi persona. La práctica fue excluida de mi vida por el estudio y la adquisición de la cultura dada en la ciudad. (Est. Cs. Educ.: 06-09-2010)

> El tema de…, por ejemplo, … de desarrollo económico que plantea la Constitución, la economía plural, el tema de la economía comunitaria… La universidad no está en esa honda, no le agarra, no le interesa tampoco. (Coord. Ac. Eco.: 15-08-2013)

Los procesos de identificación que se dan a propósito del programa de admisión especial a la universidad para jóvenes de clases populares y originarios de comunidades rurales, retratan claramente el establecimiento de una frontera étnica para aislar a esta población. El hecho de ser becario de este programa implica explícitamente un vínculo con comunidades y organizaciones sociales campesinas originarias indígenas y populares. Esto provoca una reacción inmediata que es la de marcar la diferencia, no solamente construyendo los rasgos “raciales” y socioeconómicos, sino utilizando su relación con los conocimientos científicos (rendimiento académico) como otro factor de distinción y de inferiorización, esta vez por la descalificación intelectual. Todo se ordena para configurar a la población beneficiaria de este proyecto como no apta para realizar estudios en la universidad. Estas personas, conocidas como “indios” “campeches” “cocaleros”, etc. son aceptados formal y simbólicamente por la institución, pero en el día a día se hace todo para excluirlos socialmente y si es posible expulsarlos físicamente.

> Los jóvenes becarios se enfrentan a una institución educativa urbana que intenta reconocerlos como personas que tienen “derechos iguales” y las mismas oportunidades que los demás estudiantes. Pero esta supuesta igualdad se diluye frente a las “diferencias” que se establece hacia esta población: diferencias expresadas en la convivencia con sus docentes y compañeros de curso, cuando se los denomina despectivamente como “provincianos” o “campesinos”, y cuando se dice que “no pueden rendir en el estudio”; expresadas en la convivencia en su grupo más cerrado de compañeros becarios dentro y fuera de la organización, cuando ellos mismos se denominan como “netos de provincia” frente a los “citadinos”; expresada también en el espacio del comedor donde se relacionan tanto con los compañeros que entraron por el [Programa] como los que ingresaron por otros mecanismos, cuando se los denomina “resoluciones”. (Saavedra *et al*. 2005: 60-61).

---

dialógico, ‘no pertenece a ningún interlocutor. Se origina en un dar y recibir entre varios interlocutores’” (Hall, 2010a: 420).

> Si bien los becarios forman de hecho un colectivo movilizado por el beneficio de la beca, en estrecha coordinación con la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC) mediante la organización Juventudes Indígenas Originarias (JIO[305]); socialmente, también son identificados y marcados como colectividad. Las categorías identitarias que produce esta frontera son: "pics", en alusión a los estudiantes que ingresaron a la universidad gracias al Programa; y no serlo, como es el caso de los demás estudiantes, quienes ingresan mediante la aprobación del examen de ingreso (no existe un nombre específico que los designe). Por su parte, Machaca identificó las siguientes etiquetas sociales empleadas para referirse despectivamente como "*los cocaleros, las federaciones, los indígenas, los campesinos, los [pics], los masistas, etc.*" (Machaca 2009: 338). Atacan al Programa, dicen que los del Programa son esas personas que quieren que todo les venga gratis a las manos. (Blanca, Est. Ling.: 17-12-2010)

> Los pics todo lo querían fácil. Esa es la dificultad de los pics, porque como han entrado fácil a la U… lo digo "fácil" porque han hecho paros y movilizaciones, no se han esforzado estudiando. Quién sabe, no han hecho ese esfuerzo económico de gastar, el sacrificio de entrar a la universidad y entran nomás (Nancy, Est. Ling. 20-10-2010).

Esta distinción llega a ser tan fuerte que cuando preguntamos a los estudiantes sobre porqué ingresaron a la universidad y si tuvieron alguna dificultad, varios hicieron énfasis en mencionar que ellos ingresaron por "sus propios méritos", a diferencia de los *pics*.

> Yo, dificultades en la universidad no he tenido. He entrado al propedéutico y entré [a la universidad] **con mis propios esfuerzos de estudio**. Quería entrar por el Programa pero dije: "Sería mejor entrar por el propedéutico y así **demostraría que lo puedo hacer"**, porque los del Programa son muy criticados siempre y no me gustaría ser criticado así. (GF COM.SOC. 2: 18-12-2010)

> **[…] quería esforzarme**, ver si el nivel que tenía podía servirme en el propedéutico para **ver si aprobaba con mis propios méritos**; porque muchos de los estudiantes utilizan el Programa para no pagar y no dar los exámenes respectivos. Entonces, decidí entrar por el propedéutico (Soledad Castro, Egr. COM. SOC. 18-10-2010).

En sus narrativas, los estudiantes caracterizan a los "pics" en general, de manera negativa y en directa comparación consigo mismos, atribuyéndoles las siguientes características: ingresaron a la universidad sin dar el examen de ingreso (propedéutico); acceden a

[305] Según nos informó Pedro Guarachi, entonces dirigente de la JIO (11-12-2010), esta organización nació el año 2004 ante la urgencia de crear una unidad en la FSUTCC que coordine la puesta en marcha del D.S.2560, que ponía en marcha el programa de admisión especial de estudiantes indígenas originarios campesinos a la universidad. Su fundación oficial se dio en 2007, con objetivos que van más allá de dicha coordinación. La JIO buscaba llenar el vacío que existía en cuanto a la organización política de la juventud y lograr que los jóvenes cuenten con una organización fuerte y una formación orgánica, política y académica, que les permita enfrentar el futuro. Los objetivos de esta organización son: defender los intereses comunes de la juventud cochabambina en las provincias de Cochabamba y de la ciudad; trabajar por los derechos políticos, sociales, económicos, de salud y educación de los jóvenes; y, gestionar la inclusión de las propuestas de los jóvenes en las instituciones públicas.

privilegios como exención del pago de la matrícula[306], seguro de salud (igual que todos), acceden al comedor desde su ingreso a la universidad (siendo que los demás estudiantes pueden postular después de un año de estudios) y últimamente, también acceden a cursos de apoyo académico organizados por la Fundación PROEIB Andes[307].

> Los de la ciudad tienen mayor probabilidad de que sean mejores, pero del campo esa probabilidad no es mayor, porque no hay instituciones en el campo. No se pueden igualar a los de la ciudad. Están un poco más atrasados en algunos temas en lo que es el colegio y la escuela y carecen de tecnología como el internet en banda ancha o para ver videos educativos. Es decir, que hay esa desigualdad (Est. GF CS. EDUC. 2: 01-2011).

Desde la perspectiva individual o familiar, los estudiantes migrantes de áreas rurales acuden a la universidad como estrategia de ascenso social. Por otro lado, desde una perspectiva organizacional, la FSUTCC y otras organizaciones gestionaron su ingreso a la universidad con el fin de buscar la complementariedad entre la organización social y la formación académica.

> Antes los campesinos originarios estábamos al margen de la realidad. Queremos… no será llegar a esta intelectualidad pleno, pero sí llegar a lo que es ser jóvenes originarios e intelectuales ¿no? Pero de los pueblos, así de los campos un poco ¿no? (Pedro Guarachi, Dgte. JIO: 11-12-2010)

No obstante, al interior de la institución, su "inadecuación académica" es evocada por diferentes actores, asociada a su origen indígena, para descalificarlos y afirmar que la universidad no es para ellos (que su lugar es en las parcelas agrícolas o en los puestos de venta de verduras de los mercados). Algo similar ocurre con los estudiantes de orígenes populares urbanos, entre quienes se cuentan jóvenes que son una segunda o tercera generación de familias rurales migrantes.

En las representaciones sociales de actores en posición de poder, el fenómeno de la "masificación" de la matrícula en la universidad, gracias a la presencia de sectores rurales y urbanos populares, ha provocado cambios en los ámbitos social y étnico, descritos arriba pero también a nivel académico.

> No existe registro y aún ahora que sabemos que ha cambiado la matrícula en la universidad, los profesores y la misma institución, como institución, no tiene una

---

[306] A partir de 2009 se utilizan recursos del Impuesto Directo a los Hidrocarburos de manera que el costo de la matrícula se ha reducido a cero.

[307] Los cursos de apoyo académico a los estudiantes ingresados por el Programa organizados por la Fundación PROEIB Andes han sufrido problemas en su convocatoria, ya que al inscribirse muchos estudiantes tendrían que admitir abiertamente su condición de pics. En la práctica, esto se solucionó dando cabida también a estudiantes que no eran del Programa que apreciaban positivamente contar con dicho apoyo.

> conciencia de esas identidades diferentes. **Solamente sabe que ha bajado el nivel. Que los chicos ya no hablan como hablaban antes. Escriben poco. Leen y no entienden**.
> Entonces, lo ha transformado en un problema cotidiano del aula, donde tú le podías pedir, hace 30 años, a un estudiante, que lea un libro y lo leía; y lo podías discutir con él. O que tenías, por ejemplo, dirigentes universitarios que podían conversar contigo de… casi… de igual a igual; con el nivel de crítica, de análisis… Y ahora eso no existe para nada. Solamente hay el nivel de la imposición, de las cosas hechas a la fuerza. (Marlene Villalta, Dir. Plan. Ac.: 26-11-2014)

Al igual que la Directora, varios docentes nos han dado testimonio de su percepción de la baja en el rendimiento académico de los estudiantes. Saavedra *et al.* también identificaron que en las representaciones sociales se dice que por culpa de los "pics" ha bajado la calidad educativa de la universidad.

> Predominaba una representación social de la [universidad] como un espacio restringido para "gente de provincia" porque existía una concepción de que los estudiantes de comunidades campesinas "no son inteligentes" o que no pueden realizar trabajos intelectuales. Esto también resultaba patente cuando algún administrativo les decía a los becarios con irónico énfasis "es mejor que vayan a cavar papas. ¿Qué hacen aquí?" (Saavedra *et al.,* 2005: 48).

> Mira, en realidad, antes era muy fuerte la discriminación hacia los estudiantes de las provincias no? Porque se creía que "Campesinos están entrando a la universidad y va a ser lleno de campesinos" ¿No? ¡Infinidad de cosas se ha manejado para estigmatizar a los estudiantes del campo! ¿no? Y muchos han entrado con polleras incluso, estudiantes mujeres, estudiantes de enfermería, todo esto. Entonces, empezaron a hacer problemas, por ejemplo, para que realicen prácticas en las clínicas en los hospitales. Eso ha sido un acto de discriminación. Eso fue muy fuerte para nosotros porque nos está obligado a cambiar nuestra forma de vestir, todo eso. Era doloroso […]
> Ultimadamente también ha habido la creación de grupos paralelos directamente para poder estigmatizar a los "pics", como si fueran estudiantes de segundo nivel, así clasificados más o menos. Entonces, esa ya esa clasificación es racial, por decir, entonces tampoco nos parece bien. (Pedro Guarachi, Dgte. JIO: 11-12-2010)

Los docentes son autoridades reconocidas institucionalmente como detentoras del capital cultural ideal en la academia. Ellos poseen el capital social idealmente deseado por los estudiantes, pero además ejercen lo que algunos estudiantes denominan, el "poder de la nota", en la medida en que ellos son quienes califican los resultados académicos. La posibilidad de obtener el título de profesional de la institución universitaria pasa por la aprobación de las materias del *pensum* de la carrera que los estudiantes siguen.

Desde su posición, hemos recogido testimonios que muestran que varios docentes promueven y sostienen el ambiente hostil y de discriminación hacia estudiantes del programa. A continuación, citamos algunos ejemplos de agresiones abiertas contra estudiantes; situaciones como éstas interpelan y llevan al resto de los estudiantes a la reflexión sobre sus identidades y las relaciones identitarias en la universidad.

Estudiante 1: El año pasado había un caso de un doctor, Mxxxx Txxxxx, es Vocal de la Corte Suprema; ha incurrido en un caso. La clase estaba silencio, atendiendo todos los estudiantes, cuando de repente el señor se para, se dirige a un estudiante, **lo agarra de su chamarra y junto con su ayudante van y lo sacan -como si fuera un perro- del aula. ¡Lo botan, no lo sacan! Entonces, saca la mochila y lo bota: ¡Fuera! ¡No regrese a la clase!**
E.: ¿Qué estaba haciendo él?
Estudiante 2: Según el docente estaba viendo una revista, solamente por eso…
E.: ¿Y él que ha hecho?
Estudiante 2: Nada.
Estudiante 3: El mismo caso, como dice el compañero, pasó el mismo día, lo que pasa que en la noche a un compañero - no me acuerdo el nombre - lo saca del curso el mismo docente. (Ests. Cs. Pol.: 05-11-2010)

Yo vi … así… un criterio bien discriminatorio cuando estuve en primero - no voy a decir el nombre del docente por respeto- pero me pareció a mi tan chocante porque dijo: "En primera instancia, levanten la mano los que están en el programa de admisión especial - de manera así, tácita, y levantaron la mano tres muchachos - **¡Fuera de mi clase!** - les dijo - Yo no soy docente de ese programa. ¡Vayan tienen otro grupo!"[308]; así, de manera tácita; y no eran estudiantes [nuevos] que estaban en el programa, más bien eran estudiantes del programa que habían reprobado la materia y por eso estaban cursando con ese docente. Entonces, esa manera de discriminación muy de frente, muy tácita y chocante, hasta ahora me recuerdo de eso; se fueron, por poco se ponen a llorar las chicas. Y hablaba así un discurso así, la docente, una contradicción entre lo que habla y dice, lo que dice y hace, que decía. (Dgte. Est.: 01-12-2010)

A veces, los pics no traen su tarea y la docente les dice: "¡No quiero flojos!". Ella [su compañera] era de pollera, entonces ha abandonado la materia porque el docente le ha retado, porque le ha dicho: "**¡Esta no es La Cancha[309], no es cualquier mercado!"** (Est., G.F. CS. EDUC. 7: 19-01-11).

En Economía, cuando los docentes se enteran quiénes son [pics], dice que les aíslan aparte y les dicen de frente: "Aquí vamos a saber si saben o no saben". ¡Así dice que les dicen!
[…] Los docentes generalmente tratan de aislarlos a los pics, discriminarlos ¿Por qué? Porque los pics no han hecho… ¿Cómo digo…? … **no tienen suficiente capacidad**. **Estamos en una institución académica** donde nos estamos formando, quién sabe, para la vida y vamos a hacer surgir a nuestro país, pero si las cosas nos dan así facilitas como les están dando a los pics. ¿Qué clase de personas estamos formando? Entonces, **de eso se encargan los docentes, de cernir a esas personas.** Si realmente ha entrado con el Programa que lo sepa aprovechar y que no venga y que diga: "Como he entrado fácil a la U, fácil también voy a aprobar" (Deysi, Est. Ling.: 20-10-2010).

Hasta los docentes dicen ¿no?: "En estos del programa de **admisión se gasta nomás, ni siquiera aprueban todas las materias de primer semestre**, o sea, una o dos por semestre apenas están aprobando y después se van y es un gasto de dinero. Quitan el espacio a otros estudiantes que quieren entrar", dicen.

---

[308] En algunas carreras, los denominados "pics" eran tantos y llegaban después de la fecha de inicio de clases, que se tuvo que abrir cursos paralelos para poder atenderlos. En otras carreras, algunos docentes se negaron a dar clases a los "pics" obligando a crear nuevos grupos o bien creando situaciones como las que describe la cita.

[309] Mercado popular de Cochabamba, donde muchas mujeres de pollera venden productos agrícolas.

> Muchas veces no son empáticos, no se colocan en los zapatos de los otros. (Egr. Com. Soc.: 18-10-2010)

Considerando que se trata de jóvenes que han tenido una educación primaria y secundaria con las limitaciones que sufre el sistema escolar público boliviano, considerando además que tienen escasos recursos probados y que muchos tienen que trabajar para poder estudiar, nos preguntamos cómo se pueden realizar estudios exitosamente, en un contexto donde casi todas las condiciones necesarias son adversas.

> Todos sabemos que los profesores que van a las provincias lastimosamente son los que van a hacer su año de provincia, los que recién están egresando, [estudian] en cursos multigrado y entonces eso no permite que la educación que ellos tengan sea igual a la citadina. Eso les perjudica un poco, no es que ellos sean unos burros o zonzos, eso les hace ver mal en la universidad. (Soledad Castro, Egr. Com. Soc.: 18-10-2010)

En la misma línea, en su estudio, Machaca llega a afirmar que "Acceder y permanecer en una universidad donde se trata de esa manera a estudiantes de origen indígena es insoportable" (Machaca, 2009: 338).

Machaca revisó la estadística académica correspondiente a los estudiantes beneficiados con el Programa en toda la universidad, entre 2005 y 2009. En este periodo se observa que solamente el 15% de estos estudiantes había concluido el plan de estudios de su carrera y 75% continuaba cursando entre el primer y el tercer año. Son los estudiantes provenientes de los municipios de la conurbación quienes tienen más probabilidades de culminar el plan de estudios (*Ibid.*: 146, 148). También observamos que entre los mejores estudiantes de varias carreras se encuentran justamente estudiantes beneficiarios del Programa. Se asume que las personas venidas del área rural no tienen las condiciones de base para el éxito académico; por eso sorprende doblemente que una mujer de origen quechua (vestida de chola) se destaque como una de las mejores estudiantes de una carrera y se critica de manera exacerbada el fracaso de los estudiantes rurales.

Por último, algunos de los entrevistados añadieron que los "pics" estarían vinculados al partido del gobierno actual, Movimiento al Socialismo (MAS)[310], instancia que los postularía, vía organizaciones sociales favorables a este partido, para poder tomar espacios de poder en la universidad (mediante la participación de sus becarios en las elecciones internas universitarias).

---

[310] Una autoridad universitaria nos informa que la universidad es uno de los últimos refugios para conservadores y que decirle a alguien que es masista es la forma más fácil de descalificarla. "Entonces, si alguien quiere descalificar a alguien en una elección tiene que ser del MAS. […] Acá se ha dividido en mundo entre el MAS y el no MAS" (Walter Ramírez, Vicerrector U.: 22-11-2012).

> Los traen para usarlos en campañas electorales dentro de la universidad. Si vienen directamente a ser manipulados y predispuestos a una votación directa por un partido […] están ligados al MAS (Vladimir, Est. Cs. Pol.: 05-01-2011).

Habíamos dicho que antes de comenzar a frecuentar clases, los beneficiarios del pic se organizan y se movilizan cada año para hacer efectivo su ingreso a la universidad. Pero una vez inscritos, se les atribuyen el oportunismo, la flojera, la ignorancia, la falta de higiene y otros atributos negativos que construyen al "pic" como una identidad proscrita. Es por eso que gran parte de los estudiantes que ingresaron por esta vía a la universidad, se ven obligados a ocultarlo. Tal como lo hace notar el Vicerrector de la universidad, esta es la forma más efectiva de neutralizar la posibilidad de una fuerza organizativa constituida por lo menos 10 mil "pics".

> Al principio tú no te enteras que son pics. Yo tenía compañeras con las que he estado tres semestres seguidos y no me he enterado que eran pics, hasta que una vez hicimos grupos; y bueno, en mi grupo de amigas -nosotros no hemos entrado con el Programa, hemos entrado con examen-. Entonces, hacemos un grupo, nos juntamos con ellas y ahí empezamos a hablar de los pics: "¡Ah! esos, los pics son así, son así" y las chicas [dijeron]: "Nosotros somos pics y los pics no somos así." Y trataron de defender a los pics. Entonces, desde eso, no hicimos grupo con ellas nunca más. (Nancy, Est. Ling. 20-10-2010)

> Yo dicto clases en Economía, no hay problema, en Ciencias Políticas y Derecho. En Ciencias Políticas yo he preguntado, por ejemplo: "¿Quiénes son del programa de becas individuales?" Lo que se llamaba el PIC. Nadie levanta la mano. Yo sé que el 70% son pics. Entonces, he preguntado "¿Quiénes hablan quechua?" Y nadie ha levantado la mano. Yo sé que el 70 u 80 % habla quechua. […]
> En la carrera de Ciencia Política, el PIC debe estar con una antigüedad de no sé cuántos años, pero, a ver, para la elección de los centros de estudiantes es sólo cuestión de juntar a los pics para ganar un centro. Es más, cuando hablé con la Juventud del MAS, que vino el otro día a visitarme le dije: "¿Por qué no juntan a los pics - son como 10.000 - y harían una federación de estudiantes sin ningún esfuerzo". Y es imposible, porque no quieren, ellos, reconocerse bajo esa modalidad, por tanto, si no reconocen la modalidad con la que han entrado tampoco reconocen muchas cosas. (Walter Ramírez, Vicerrector U.: 22-11-2012)

Hasta aquí, hemos visto cómo determinados rasgos son socialmente articulados para posicionar a los estudiantes, como una forma de organizar la diversidad cultural, a continuación presentamos una esquematización de estas articulaciones.

3.4. Criterios empleados para organizar las diferencias

Hemos dicho, con nuestros entrevistados, que la diversidad es la característica principal de la población estudiantil de la Universidad. La diversidad nos plantea el desafío metodológico situado entre la complejidad de las categorías y estrategias identitarias que entran en juego cotidianamente; y la capacidad de verbalizarlas, por parte de los actores; así como de sistematizarlas, por nuestra parte. Los esquemas que se presentan a

continuación son, entonces, síntesis basadas en las tendencias predominantes en las entrevistas realizadas.

Hemos pedido a los estudiantes que realicen una identificación y caracterización de los grupos de estudiantes que visualizan en su entorno inmediato, es decir, su carrera. A partir de las constantes encontradas en las diversas carreras, identificamos criterios de diferenciación o fronteras que demarcan categorías de pertenencia identitaria. Hemos comprendido que los criterios (que se activan en función a la presencia o ausencia de rasgos o atributos categoriales) empleados por los estudiantes para identificar e identificarse, pueden ser organizados en función al poder de categorización social y que tienen y en función a su grado de complejidad.

En cuanto a su poder identificatorio, emergieron de los datos, criterios fuertes, criterios débiles y lo que denominaremos criterios ambiguos. En cuanto al nivel de complejidad de los criterios movilizados en los procesos de identificación, hemos comprendido que los criterios clasificatorios fuertes son, a la vez compuestos, y los débiles son criterios simples.

- Consideramos **criterios fuertes** a aquellos que para los jóvenes parecen tener fuerza para, mediante procesos de metáfora o metonimia, definirse a sí mismos o a sus compañeros. Estos criterios permiten establecer fronteras de base que configuran grandes grupos al interior de cada carrera o facultad[311], pero también ubicarse en la jerarquía mediante una autocomprensión de su locación social a partir de la cual pueden movilizarse o reafirmarse. En las interacciones cotidianas, los criterios distintivos fuertes permiten a los estudiantes establecer relaciones duraderas con quienes identifican como similares y organizar grupos estables tanto de trabajo como de amigos.

  Los **criterios fuertes son, al mismo tiempo, compuestos,** ya que en las narrativas de los entrevistados, los elementos movilizados para producir identificaciones aparecen asociados, "articulados", en términos de Hall, casi permanentemente. Generalmente, estas articulaciones están naturalizadas socialmente, pero sin garantías. Como se vio en los tetimonios citados, los estudiantes solamente los separaron para ilustrar excepciones o extremos, los que confirma para nosotros su carácter articulado.

[311] Se conoce como carrera a los programas de licenciatura o ingeniería que conforman las facultades. En los casos en que las facultades tienen pocos estudiantes y todas las carreras se encuentran concentradas en un solo edificio, se puede decir que los criterios funcionan para la facultad. En los casos en que las facultades tienen miles de estudiantes y sus infraestructuras son grandes o más dispersas, las categorías se aplican al interior de cada carrera.

- Un **criterio débil** o formal es aquel que permite identificar en los interlocutores una cualidad superficial que genera una subclasificación al interior de los grandes grupos formados por los criterios fuertes. Estos criterios generalmente funcionan solos, por eso los calificamos de simples. Estos atributos secundarios que pueden añadirse al criterio fuerte.

- Un **criterio transitorio y ambiguo** es aquel que siendo un atributo aparentemente débil (como los gustos musicales) puede adquirir un carácter totalizante (por metonimia), cuando son sobredimensionados para marcar identidades. A algunos estudiantes estos criterios les sirven para ubicarse y transitar con cierta flexibilidad en el interior de la escatología identitaria construida (imaginada y sostenida) socialmente en el territorio de la universidad.

Los rasgos que los estudiantes van a movilizar en el juego de la negociación de identidades, están en directa correspondencia con la relación de fuerzas que se vive en el contexto sociopolítico del país. Y siendo que en esta coyuntura del proceso de cambio, afirmar la indianidad como identidad es clave, este factor también se configura como importante. Se trata de un proceso de etnización de las relaciones en el interior de la Universidad, como un correlato del mismo proceso sociopolítico vivido en la coyuntura meso en el país y macro en el continente.

3.4.1. El criterio compuesto A: entre "jailones"/ "q'aras" y "campeches"

El primer criterio identificatorio fuerte compuesto es aquel en el que los estudiantes establecen como frontera la intersección entre el nivel socioeconómico percibido y los aspectos físicos y lingüísticos.

- *Lectura social de una selección de rasgos físicos* que constituyen el fenotipo atribuido a la población indígena originaria campesina. El rasgo físico predominantemente identificado es el color de la piel; se asume que "a más oscuro más indio", sin embargo, también se mencionó la estatura baja y los ojos rasgados como indicadores del origen indígena. Se asume que a más oscuro el color de la piel más "indio" es su portador, no obstante, un tono de piel más claro no constituye en sí un capital que se pueda movilizar para un mejor posicionamiento (las llamadas "*k'ayma joveras*" no pueden ser consideradas automáticamente como "jailonas"). La apariencia física cuenta mucho entre los jóvenes, principalmente a la hora de evaluar la belleza de las mujeres se buscan los rasgos físicos más cercanos a los anglosajones, en

coincidencia con las imágenes que difunden como modelo los medios de comunicación.

- La *percepción* del nivel socioeconómico por los entrevistados, coincide con lo que Bourdieu denominó capital económico, como el conjunto de bienes y recursos que posee la persona, así como la calidad de sus consumos, muy relacionada con el carácter simbólico de esos bienes y las formas de consumirlos y ostentarlos. Desde las percepciones de los estudiantes, el nivel socioeconómico se define, en gran medida, por los siguientes elementos: a. los ingresos de la familia[312], el mismo que los jóvenes deducen principalmente por la capacidad de gasto del estudiante en su alimentación diaria y en sus actividades de esparcimiento, su material de estudio (fotocopias, cuadernos, etc.), modelo del teléfono celular y su ropa[313]; b. el nivel socioeconómico se deduce también, haciendo una retrospectiva, por el colegio de egreso, sea un colegio privado o un colegio público gratuito. En esta lectura del nivel socioeconómico de los jóvenes, encontramos una mirada sincrónica de la dinámica que se da entre las construcciones del poder económico y las estrategias familiares para desenvolverse.

- *Las huellas de los territorios recorridos*. Los jóvenes decodifican señales respecto al lugar de nacimiento de sus compañeros, de sus trayectorias migratorias y del tipo y la zona de residencia actual, es decir, si el estudiante vive en casa de sus padres o familiares cercanos o en una habitación generalmente alquilada; si vive en el centro o la zona norte de la ciudad, en el caso de quienes, se considera, tienen mejores condiciones y en el sud, las periferias e incluso ciudades intermedias cercanas, para los que no las tienen.

- Los *rasgos sociolingüísticos* que se conjugan para configurar este criterio clasificatorio son, en orden de importancia e incidencia: la interferencia de lenguas al hablar el castellano. Solamente las interferencias de lenguas indígenas son marcadas y evocan el origen rural-indígena, aun si el estudiante tiene como primera lengua una variedad popular del castellano con fuerte interferencia del quechua, el aymara o alguna lengua empleada en las tierras bajas del país.

---

[312] Se podría más bien hablar de un nivel de ingresos relativo, ya que existen familias con más de 6 hijos en edad de estudiar que, si bien tienen elevados niveles de ingresos, los distribuyen entre todos sus miembros, llegando a exhibir condiciones precarias.

[313] Este indicador es especialmente fuerte en los primeros semestres; a medida que los estudios avanzan la ropa como indicador de ingresos se va debilitando, ya que varios entrevistados indican que incluso estudiantes de escasos recursos hacen importantes esfuerzos para “vestirse bien” y estar a la moda.

- Finalmente, la vestimenta viene a articularse con los anteriores rasgos. Aquí la ropa a la moda occidental se considera “normal” y deseable. En el otro extremo, se considera la vestimenta de *chola*, como un marcador de indianidad. Algunas estudiantes utilizan esta vestimenta en la Universidad, donde todavía es inesperada, y, por tanto, es más visibilizada y, de alguna manera, polémica para los demás.

Bajo este criterio compuesto (capital económico percibido + rasgos físicos) se generan en la interacción, las categorías sociales extremas etiquetadas como: “*jailón*” o “*q’ara*” de un lado, y “de provincia” o “campeche”, del otro; con diversas variantes y matices (*ch’ich’i jailón, yana gringo*). Este criterio clasificatorio funciona como un resabio de la historia de la colonización del país y la inmediata instalación de la República, cuando, mediante un proceso de racialización de la ciudadanía, los derechos y las obligaciones a los que accedían las personas dependían de la presencia o ausencia de determinados rasgos físicos y capital económico. Así, existían dos Bolivias paralelas: la de los criollos dominantes, privilegiados y la de los pueblos indígenas excluidos de los derechos, pero no de las obligaciones. En el siguiente esquema graficamos los componentes de este criterio como organizador de las diferencias étnicas y las categorías sociales o posicionamientos identitarios que se producen a partir de él.

Gráfico 1. Organización social de la diferencia. Componentes y categorías del criterio de fuerte compuesto A

Lectura social de ciertos rasgos del cuerpo:
- Color de piel
- Estatura
- Forma de los ojos…

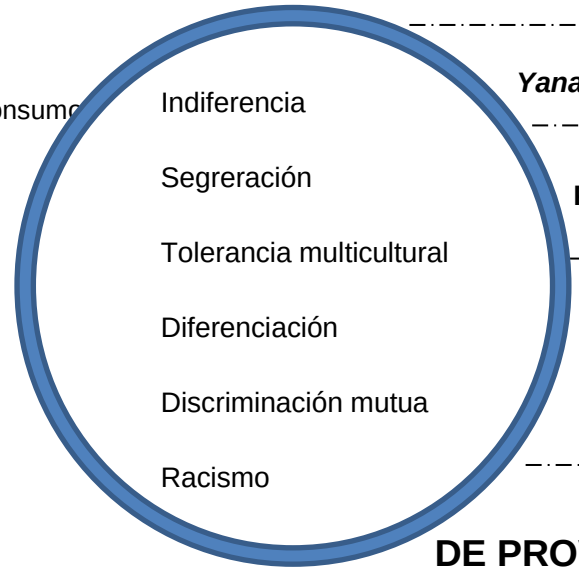
x

Percepciones sobre el capital económico:
- Ingresos de la familia y refinamiento de los consumo
- Colegio donde obtuvo el bachillerato

x

Las huellas de los territorios sobre las personas:
- Lugar de nacimiento
- Trayectoria migratoria
- Lugar de residencia actual

x



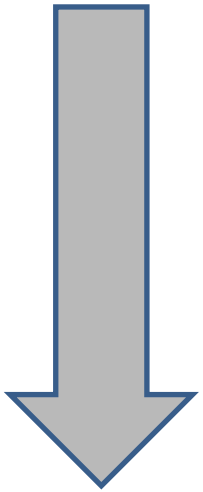
JAILÓN / Q'ARA

***Yana* gringo / *Ch'ichi* jailón**

Platudo / Nuevo rico

Cholita

DE PROVINCIA /CAMPECHE



Factores sociolingüísticos:
- Interferencias lingüísticas al hablar el castellano
- Competencias limitadas en el manejo del castellano académico

Hall analiza cómo se activa la intersección entre clase, raza, color de la piel y etnicidad en la creación, el mantenimiento y la modificación de la pirámide social (donde una pequeña clase superior controla el acceso al poder y a las recompensas, unas clases media e inferior tienen una categoría, una riqueza y una estima de sí mismas menores). Dos elementos de la propuesta de Hall son claves para el análisis de los sistemas de estratificación, particularmente en el caso de Bolivia. En primer lugar, la constatación de la solidez del sistema de estratificación que de alguna manera persistió después del coloniaje. Esto "da fe de una profunda estabilidad de un sistema de estratificación, en el cual la raza, el color de la piel; la categoría social, el tipo de trabajo, el poder y la riqueza se entrecruzan y se refuerzan mutuamente en el plano ideológico" (Hall, 1978: 166). En segundo lugar, su afirmación de que "la raza se define socialmente. Por ello, intervienen los mecanismos de movilidad social y estratificación a través de sus aspectos visibles: características físicas, pigmentación y, en cierto modo indeterminado, cultura" (*Ibid*.: 170).

> Cuando coinciden fuertemente la clase, la categoría social, la raza y el color de la piel, el sistema social étnico o basado en la raza y el color de la piel, el sistema de estratificación queda superdeterminado: su significación pública es más explícita que en las sociedades […] [de clase] en las que no existe ningún índice étnico; se trata de un sistema más rígido, ya que todo miembro de la sociedad que mejora de categoría social tiene que negociar más de un sistema de simbolismo social. El cálculo de la movilidad social resulta mucho más complejo. (*Idem*)

Veamos ahora la composición del segundo criterio compuesto.

3.4.2. El criterio clasificatorio compuesto B: ser "pic" o no

El criterio clasificatorio compuesto A, arriba descrito, se complejiza con un atributo más, lo que se considera "inteligencia" que se refleja en el rendimiento académico para constituir el criterio clasificatorio B. Este nuevo rasgo es propio de la universidad y puede añadirse o no a los rasgos que se articulan en el criterio A, a la hora de valorar a las personas. Entre los indicadores observados por los estudiantes y docentes para informarse con respecto a este tema es principalmente la modalidad por la cual el estudiante ingresó a la universidad. Se configura así lo que hemos designado como criterio clasificatorio compuesto B (Ver gráfico 2).

Gráfico 2. Organización social de la diferencia. Componentes y categorías del criterio fuerte compuesto B

Lectura social de ciertos rasgos del cuerpo.

X

Percepciones sobre el capital económico

X

Las huellas de los territorios sobre las personas

X

Factores sociolingüísticos

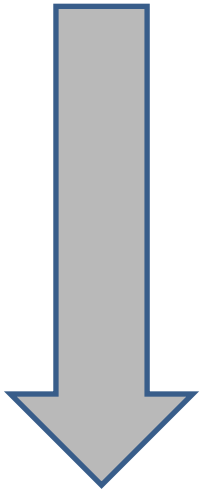
X

Inteligencia :

- Modalidad de ingreso a la universidad.
- Rendimiento académico (calificaciones, valoración por parte del docente,…)

« Pic »

« Normal » (No Pic)



3.4.3. Criterios clasificatorios simples

Se han identificado diversos criterios basados en calificativos propios de la vida universitaria que producen etiquetas sociales, por lo general más flexibles que las producidas por los criterios clasificatorios fuertes compuestos descritos arriba. Entre algunos de los criterios se encuentran:

- La actitud académica, a raíz de la cual se erigen las figuras de: "corcho", vocablo que designa a los estudiantes que tienen éxito académico y les gusta ser reconocidos positivamente por los docentes, generalmente se sientan adelante; en el otro extremo están "los que no pueden"; y también los bulliciosos, los aislados y callados.

- Lo que los estudiantes denominan "cultura" podría corresponder a identidades regionales a partir de los gentilicios: "potosinos", "sacabeños", "tarateños", etc. Estas etiquetas son la base para la conformación de grupos musicales, equipos de fútbol, la asistencia a ferias y la celebración de fiestas locales.

- Las preferencias políticas también constituyen identidades suplementarias a las de base[314]. Los grandes grupos identificados son los conocidos como "rosqueros[315]" y "oposición". Estas identidades se configuran y ordenan a partir del centro de poder que significan los diferentes niveles de autoridad (Rectorado, Vicerrectorado, Decanatura, direcciones de carrera, jefaturas de departamentos e incluso, centros de estudiantes) vinculados entre sí. El denominativo "rosqueros" hace alusión al carácter alineado al grupo de poder y la posibilidad que tienen de obtener algún beneficio a su turno y la "oposición" como quienes se contraponen a los proyectos de la "rosca" y pugnan en las elecciones. Dentro de cada carrera y facultad se organiza además una gran variedad de corrientes políticas menores, básicamente sobre el eje izquierda/derecha y asociadas a los partidos políticos externos a la universidad.

- Las preferencias musicales**:** Los jóvenes también se etiquetan según sus preferencias musicales, por ejemplo: "cumbieros" (por la cumbia), "reguetoneros" (por el reggaeton), miembros de comparsas folklóricas, etc.

---

[314] La universidad, al igual que la universidad boliviana en general, es un espacio altamente politizado. En el marco de nuestro trabajo de campo, hemos recibido abundante información sobre la política en las interacciones configuradoras de identificaciones; sin embargo, no es el objetivo de este trabajo describir ni profundizar el análisis en ese ámbito.

[315] Rosqueros: Hace referencia a las personas que se ubican alrededor de quienes están en posiciones de poder para beneficiarse de ciertas ventajas. Los puestos y los beneficios se reparten entre este grupo cerrado de amigos privilegiados.

3.4.4. Criterios clasificatorios transitorios

Hemos definido como criterios clasificatorios transitorios a aquellos rasgos que siendo simples, cobran la fuerza de un rasgo complejo, cuando asociados a un elemento político o ideológico personal son tomados como rasgo principal para casi "definir" al sujeto. Es el caso de los "metaleros", quienes por su preferencia musical por el género de rock, *heavy metal,* quienes manipulan sus rasgos para ser visibilizados de otra forma. Para ellos, el metal no es un gusto por un determinado tipo de música, sino una forma de vida asociada a una actitud rebelde.

> Entonces creo que el rock siempre ha sido contestatario en ese sentido. Va a buscar cualquier cosa que te rompa el esquema para demostrar que de alguna manera estás empezando a anquilosarte en esta dinámica de mundo que te deja vivir de manera muy plana las cosas, sin preguntarte nada y creyendo que lo que te venden siempre es lo mejor. (Pavel Villagómez, Dir. Carr.: 19-11-2012)

Los metaleros comunican esta forma de identificación empleando, una vez más, su forma de vestir. Generalmente llevan botines negros, pantalones negros pegados al cuerpo con cinturones y cadenas metálicas, poleras negras con estampados que corresponden a grupos de *heavy metal* norteamericanos o europeos, chamarras negras de jean, cuero o imitación de cuero, también abrigos largos y sacos, a los que se añaden accesorios metálicos, prendedores o parches con logotipos de bandas de *heavy metal*. Es común que los hombres lleven el pelo largo, lleven tatuajes, aretes o *pearcings* en el cuerpo, así como sombreros y gorras. Se trata, no de disfrazarse de metalero, sino de serlo. Esta identificación tiene más adeptos hombres que mujeres.

> Hay algunos que en el momento, cuando quieren se visten de negro ¡Dónde está la actitud! ¡Dónde está la personalidad! Un metalero siempre tiene que ser un metalero de todos los días, no tiene que ser un metalero para un día (Est. en Foro *Heavy Metal*: 27-10-2010).

> Entonces, el *heavy metal* es como una alternativa para construir identidades, en este caso una identidad postmoderna, en este mundo en el que estamos viviendo, con todas estas crisis de la cultura occidental que están llevando a un cuestionamiento de todos los valores, de todos los esquemas, las drogas, el alcohol, el sexo arbitrario, etcétera, nos plantea otro objeto de discurso; miles de jóvenes están en eso (Comentarista, Foro *Heavy Metal*: 27-10-2010).

Durante un seminario sobre el *Heavy Metal*, organizado en la universidad, observamos que aquí el tan mentado "color de piel" y otros rasgos físicos empleados para discriminar y excluir, no tienen casi ningún valor; morenos, pieles canelas y más claras, altos, bajos, ojos rasgados y redondos, todos se alinean bajo la actitud rebelde que transmite la música y se "uniforman" con los atuendos que los hacen diferentes a los demás. Los rasgos diferenciadores aquí, pasan por los géneros musicales preferidos, la autenticidad de la actitud rebelde, el conocimiento de todos los géneros, subgéneros y bandas correspondientes.

> Mónica: Lo que yo estaba viendo, un poco, las etiquetas que manejan los estudiantes en la universidad y me ha llamado la atención el hecho de que los rasgos físicos, la forma de vestirse, el origen del que vienen, son criterios de distinción de los estudiantes, pero cuando me he encontrado con metaleros esas barreras del color de la piel no cuentan ¿Tú vez algo así también o es que yo he tenido una mala percepción?
> Pavel: No. Es que lo que en realidad…tal vez te contaría dos o tres experiencias interesantes. Eso que tú ves que pasa en otros grupos también pasa entre los metaleros, pero dentro de otros códigos. Ahí el tema de la piel, el tema de la procedencia étnica no es tan trascendente en nuestro medio, pero sí hay otro tipo de cosas que se convierten en trascendentes. Yo te pongo un ejemplo: los *pankeros* no son nada tolerados por los *black* metaleros, es más, se ven y se matan entre ellos, por decirte, normalmente. Entonces, dentro de lo que es tal vez con un poco para entender lo que te estoy diciendo. Hay una parte en el feis [Facebook], es un *blog,* más bien, que se llama "Metal sin censura". Es precisamente el lado patológico, a mi criterio, realmente enfermo de creer lo que es el metal. Es una urbe de personas que se encarga de buscar la vida de todos los que están metidos dentro de la onda rock y metal y buscar que son unos falsos, unas prostitutas. Se encargan de armar cosas, pero desde un punto de vista absolutamente perverso. (Pavel Villagómez, Dir. Carr.: 19-11-2012)

A continuación, nos sumergiremos brevemente en las características de la Agrupación Juvenil Revolucionaria "Julián Apaza"[316]. Esta organización es de nuestro interés porque no se vincula directamente con los movimientos políticos típicos de la universidad, sino, se orienta más hacia la sociedad. De hecho, no todos sus miembros son universitarios; en "El Julián" encontramos también la asociación entre una forma estética y una forma de pensar, de manera que el rasgo estético simple solamente de manera transitoria pasa a convertirse en un rasgo fuerte.

"El Julián", como la denominan sus propios miembros, es un espacio que da lugar a diversas adscripciones identitarias. Estas se visibilizan en las diversas motivaciones por las que sus miembros le dan vida. Desde la estética personal, pasando por la música de diversos géneros y subgéneros musicales (*harcore, punk,* cumbia-*trash*, *trash metal*…), hasta la organización del grupo como una escena donde los jóvenes actúan para no ser testigos pasivos de la desigualdad y de la injusticia flagrante que incomoda.

Un aspecto evocado por algunos entrevistados como un atractivo para integrarse al grupo es el estético. La posibilidad que ofrece "El Julián" de utilizar libremente la apariencia personal (la vestimenta, el corte de cabello, los accesorios) como una forma emblemática de afirmar una identidad juvenil rebelde, exótica, en los espacios públicos de la ciudad.

---

[316] "Julián Apaza era el nombre de TUPAC KATARI quien murió descuartizado en Peñas (cerca de La Paz) el 15 de noviembre de 1781. Encabezó junto a Bartolina Sisa uno de los levantamientos indígenas más grandes e importantes durante la colonia española. Julián Apaza también fue el nombre que adopto una de las primeras organizaciones juveniles de punk en Cbba entre 1996 y 1998. La virtud de esta organización consistió básicamente en promover un movimiento PUNK contestatario y revolucionario" (http://julianxapaza.blogspot.be/2009/03/agrupacion-juvenil-revolucionaria.html).

> Gallo[317]: Sí, sí, no tanto la música, me interesa la ideología, siempre he sido inconforme con ese tema de las clases sociales.
> […] recientemente me he hecho la cresta[318], [también] he tenido el pelo largo. Pero siempre me ha gustado marcar la diferencia, ser diferente a los demás, no me gusta seguir su moda.
> Mónica: ¿Y te sientes bien así?
> Gallo: Sí, soy yo mismo. Me vale[319] lo que digan los demás porque no es para ellos, es para mí. (Gallo, miembro de "El Julián": 25-10-2010)

> En sí, más allá del movimiento y demás cosas hay personas que lo usan por la vestimenta, o por un concierto, o, por decir: "Ese cuate[320] se ve bien, igual yo haré". No es solamente por estética, o para causar un *shock* a las demás personas, sino por hacer algo concreto (Juan[321], miembro de "El Julián": 25-10-2010).

La música es un eje que evoca las adscripciones de los jóvenes.

> La música y el arte que es en lo que nos basamos, más que todo. Mediante eso trabajamos con los changos[322] para meterle una…, no meterles a la fuerza, sino hacerles dar cuenta de la realidad que pasa el país, del ambiente social, como dice en las letras de las canciones que escuchamos (Negro[323], miembro de "El Julián": 25-10-2010).

La música que propicia "El Julián" vehiculiza un contenido ligado a la lucha de clases y a la revolución, desde una perspectiva y en un lenguaje juvenil.

> Entonces, particularmente, ahora he estado perdida de la organización, pero siempre con ganas de hacer las actividades, ayudando. Por ejemplo, este último hemos tenido el festival que han venido bandas del Perú y superchévere[324] y me ha llamado la atención porque es un grupo diferente, porque todos piensan que porque es roquero se viste de negro y demás, es un loco y no sabe lo que hace, es un rebelde.
> Sí somos rebeldes, pero con causa y aparte, bueno, tampoco no nos queremos quedar en la ignorancia; entonces queremos charlar, tampoco viene gente que sabe, intelectuales, sino que más bien venimos a eso a formarnos políticamente, socialmente y demás cosas porque

---

[317] Los entrevistados de este grupo se han identificado con los nombres que ellos se conocen. El Gallo, es trabajador en un lavadero de autos, 6 meses en "El Julián".

[318] Se refiere al corte de cabello conocido como "mohicano", cortado al ras en los temporales y largo y empinado al medio, desde la frente hasta el cuello.

[319] Me vale: No me importa.

[320] Cuate: amigo.

[321] Juan, retorna a la escena este año.

[322] Chango: palabra con la que se conoce a un joven en el lenguaje popular. Es más informal que "chico".

[323] Negro, músico, 5 años en "El Julián".

[324] Superchévere: muy bueno.

> eso es lo que es, formarnos para tener una conciencia más clara y así poder estar más claros en la lucha (Nohemí[325],miembro de "El Julián": 25-10-2010).
>
> Lo que realmente me incentivó a reunirme con este grupo de cuates también es porque tiene un sentido de lucha, un objetivo porque si no tuviera un objetivo una meta no tuviese sentido de nada, o sea tiene que haber un fin, es por eso.
> A lo que yo he visto es una organización, bueno, de jóvenes que se dedican a luchar en contra del sistema haciendo música y también haciendo charlas. Hemos estado, por ejemplo, hace tiempo con unos cursos. Mi compañero nos ha estado dando cursos sobre qué es la explotación. Un poco… de conciencia de clases estábamos hablando (Juan, miembro de "El Julián": 25-10-2010).

Poco a poco se va dibujando la identidad de "El Julián" que se caracteriza por ser flexible, abierta, ecléctica. En términos de los entrevistados y más allá de los nombres de las corrientes teóricas de los adultos, los jóvenes se adscriben casi "naturalmente" a una colectividad que no tolera la injusticia social, ni la explotación de una clase sobre otra.

> En Julián Apaza desde el primer momento eso era lo que nos unía, no había principios, no había programa, pero estaba básicamente la actitud crítica contestataria revolucionaria, tanto nacionalista por así decir en el sentido de recuperar lo nuestro. (Ratón[326], miembro de "El Julián": 25-10-2010)

Los jóvenes, testigos cotidianos de la pobreza urbana, se rebelan ante ella y su rebeldía es en sí una representación. "El Julián" es entonces un grupo que actúa en la "escena cochabambina".

> Más que todo hay marxistas y trotskistas en esta organización. Pero más allá de todo esto, Julián Apaza es abierto a nuevas ideas, personas que vienen con sus ideas. A veces discutimos de todo; pero me parece muy positivo porque como jóvenes pensamos que la música es nuestro modo de expresar muchas veces la rabia y muchas cosas, esa es la actividad que hacemos. Y bueno, charlaba y veía lo que hacía antes, cuando hay cosas fuertes, por ejemplo, participar en manifestaciones y cosas así. Julián Apaza siempre está - como decía el compañero - ayudando al sector obrero, bien sea a los maestros y a varios sectores que consideramos hermanos obreros (Juan, miembro de "El Julián": 25-10-2010).
>
> […] Y un poco con una rebeldía sin causa que tienes, estás en colegio, ves todo y te das cuenta que algo está fallando, pero no sabes qué es lo que falla y no le das mucha bola[327] a eso, estás más planteado en lo que es tu música, tu estética, en lo que estás haciendo en ese momento.
> Pero al pasar del tiempo, un poco cuando he empezado a comprometerme más con la organización, cuando las cosas se han empezado a agudizar, hemos sufrido el 11 de enero y demás cosas aquí y hemos empezado… a desarrollarme, a ser parte activa de la organización. Porque al principio simplemente era un participante; pero luego, viendo eso

[325] Nohemí, estudiante de secundaria, lleva menos de 1 año en "El Julián".

[326] Ratón, formador, músico y miembro "histórico" de "El Julián"

[327] Dar bola: dar importancia.

> con el apoyo de muchos camaradas[328] que ya no están presentes, me he ido formando, yo y otros elementos[329] que tal vez en este momento ya están en otra faceta de su vida. (Tatú[330], miembro de "El Julián": 25-10-2010)

Asumiendo con Maffesoli que

> Las ciudades contemporáneas […] pueden hacerse inteligibles a partir de la dialéctica masas-tribus. La masa opera como polo englobante y la tribu como una cristalización particular neocomunitaria.
> 'Multitud de poblados' que se entrecruzan, se oponen y se ayudan, conservando y recreando continuamente sus identidades. La ciudad deviene una multitud de esos "territorios" donde las gentes, y en particular los jóvenes, de una manera efímera, se enraciman, se repliegan, buscan abrigo y seguridad. (Maffessoli, citado por Laire, 2001: 6-7)

Para Mafessoli, a cada tribu corresponde un dialecto y una manera de percibir y actuar en el mundo. Así, lo considerado frívolo y nimio por algunos, puede ser central en la constitución de la identidad del joven.

> En un contexto de *destradicionalización de la conciencia*, la *reflexividad social*, la capacidad de cuestionar y reformular constantemente lo establecido, y la *reflexividad individual*, la capacidad de cuestionarse y redefinirse identitariamente a sí mismos, aparecen claramente exacerbadas.
> Ello, desde luego, da lugar a fenómenos conexos como la radicalización de las búsquedas, la flexibilidad adaptativa, la intercambiabilidad de roles. Para decirlo con una fórmula provocativa: de alguna manera, *el zapping penetra la identidad*. De allí lo que a veces nombramos como pastiche o collage ideológico. (Laire, 2001: 9-10)

Laire propone la posibilidad de cambiar de identidad como cambiar de canal televisivo, lo que parece un poco contradictorio en sí mismo, ya que el mismo autor señala que a cada tribu le corresponde un dialecto y una manera de percibir y actuar en el mundo. Si bien se aplica con más facilidad el concepto de *zapping* identitario a los jóvenes, no parece ser el caso de quienes conforman "El Julián", de un lado, por el hecho de que la membresía de la mayoría de sus miembros se prolonga por varios años; y segundo, porque las motivaciones centrales de sus adscripciones identitarias a "El Julián" están vinculadas estructuralmente a dos hechos de largo aliento, uno individual y el otro de carácter social.

En primer lugar, a nivel individual, su adscripción se vincula a su ser jóvenes, periodo que en términos biológicos y psicológicos se extiende por varios años. Los integrantes de "El Julián" tienen entre 14 y 34 años. Para ellos la edad establece una frontera, una persona de 35 años ya no puede

---

[328] Camaradas: compañeros miembros de "El Julián".

[329] Elementos: Miembros de "El Julián".

[330] Tatú, músico, 6 años en "El Julián".

considerarse joven. Es el caso del "Ratón" a quien denominamos "miembro histórico", ya que él conoce y ha participado en el Julián desde 1998, por tanto es un personaje reconocido y respetado. Si bien no existe una estructura jerárquica en la organización, el Ratón es invitado a dar conferencias en las cuales los jóvenes declaran aprender mucho. Al mismo tiempo, él es miembro de una banda que se presenta en las "Tocadas". Pero por otro lado, el Ratón es casado y trabaja, lo que le ha merecido una pertenencia cuestionada, pues, para el resto, ya no es "joven".

> […] estoy volviendo a la organización de mucho tiempo porque ya envejecemos y tenemos algunas obligaciones y yo me he apartado y sería importante que los demás también den su visión[331]. Yo puedo aportar porque he visto por mi vejez la parte del proceso; pero como ellos es importante que ellos también digan su palabra. Esto puede ser muy…, inclusive a mí me han cuestionado mucho hasta por el laburo que tengo, entonces definitivamente tienen que conversar con los otros cumpas. (Ratón, miembro de "El Julián": 25-10-2010)

En segundo lugar, a nivel social, un eje movilizador de la afirmación de la pertenencia es la injusticia social patente en el país y, principalmente, en las ciudades (el desempleo, las diferencias en los niveles de ingresos, la pobreza en las calles y otros). Estas categorías se cruzan con la condición de clase de los jóvenes, ya que la mayoría de los miembros son de clase media baja, lo que les da una experiencia de base compartida y en la cual, su lectura de la realidad cobra sentido. Se puede afirmar, entonces, que su adscripción a los ideales de la organización tiende a ser más duradera y "El Julián" no es parte del *zapping* identitario que supuestamente caracteriza a la juventud urbana.

Aquí se sostiene, entonces que "El Julián" constituye una tribu juvenil urbana compuesta por "estudiantes de secundaria, universitarios y 'vagos'" -en términos de Ratón- capaz de traslucir una forma relativamente homogénea y coherente de ver el mundo a partir del discurso de la lucha de clases (atravesada por el arte y la violencia) y un lenguaje propio que da cuenta de su estructura y de su modo de operar en la sociedad. La ideología que defiende "El Julián" es evocada de diferentes maneras por los entrevistados según su antigüedad y en la declaración de principios de la organización.

> "Julián Apaza" es una agrupación juvenil revolucionaria que tiene las ideas claras en cuanto a lo que quiere, que es la destrucción de este sistema, no parches, no trabaduras, no pequeños avances que se dan cada 100 años, o creer en un caudillo que nos va a ayudar a todos. Creemos que la única forma de que esta sociedad cambie, depende de la movilización de los sectores directamente interesados que son el campesinado, el obrero y la gente que está sumida en la miseria no sólo en nuestro país, sino en todos los países tercermundistas como el nuestro. (Tatú, miembro de "El Julián": 25-10-2010)

[331] En la entrevista colectiva, los jóvenes nos recomendaron hablar con el Ratón porque él era el más antiguo en la organización. Pero cuando él llegó prefirió hablar al final e hizo énfasis en la necesidad de que sean los jóvenes los que den su visión primero.

> Mónica: ¿Y qué propones hacer para cambiar las relaciones entre las clases sociales?
> Gallo: Revolución de masas, tiene que hacer acción directa.
> Mónica:¿Has participado de alguna movilización?
> Gallo: Sí, la primera que he estado con Julián Apaza, una marcha del magisterio. (Gallo, miembro de "El Julián": 25-10-2010)

> En el plano de la escena cochabambina, [la organización] se opuso activamente contra la alienación, (ej. impulsando a las primeras bandas que cantaron en español) contra la consideración que la "música solo es música" demostrando que ésta puede servir como un instrumento de rebelión y lucha a favor de la clase proletaria. Desde su inicio rompieron definitivamente con el movimiento metalero en contra de la idea de reclamar "el lado oscuro de toda persona", reivindicando el "lado rebelde y revolucionario" considerando al movimiento punk como parte de una sociedad dividida e injusta. Esta idea en el plano nacional les permitió soldarse con el acenso revolucionario y luchar, por este hecho los metaleros acusaban a los punks de políticos, comunistas, locos y sobre todo de radicales. Junto con Martín vocalista de la banda "los crudos" nosotros decimos **¡EL PUNK SERA REVOLUCIONARIO O NO SERA NADA! (http://julianxapaza.blogspot.be/2009/03/agrupacion-juvenil-revolucionaria.html)**

Este eje identitario da lugar a dos de las principales actividades de la agrupación juvenil, entendidas como "poner en pie una escena". En primer lugar, la organización de "Tocadas", es decir, de conciertos de música con ideología y la comunicación[332]. Los conciertos son espacios de creatividad y goce estético de una variedad de géneros derivados del *harcore* y el *punk*; son también un espacio de desinhibición producida por el consumo de alcohol y de drogas. Tal como Tania Cruz (2010) encontró para los *graffiteros* de México, la práctica del punk y del *harcore*, vincula a los miembros de "El Julián" con prácticas mundiales de la juventud rebelde, conservando voluntariamente un carácter nacional como un gesto de rebeldía también al cantar en castellano e incluso en quechua e introducir elementos del folklore nacional. Los conciertos sirven especialmente para generar conciencia social entre los participantes. En dos de los conciertos observados, se invitaron a bandas de otros departamentos y países y en medio de las interpretaciones musicales se instalaron momentos de intercambio de experiencias y debate sobre la situación del país. Son momentos de auténtico diálogo horizontal entre jóvenes.

Una segunda área de trabajo de la agrupación es la comunicación. "El Julián" comunica su estética, su pensamiento e informaciones de actualidad por medio de la radio, mediante un programa semanal de una hora. El programa ya cuenta con 6 años de trayectoria y ha cambiado varias veces de emisora. Otro medio de comunicación importante es la revista "Lengua Armada" publicada

[332] Las Tocadas también implican la administración de recursos económicos: alquiler de locales, amplificación, impresión de afiches, tickets, sellos, venta de entradas, etc. pero no por eso tienen fin de lucro. Participan entre 200 y 500 jóvenes. El precio de las entradas cubre los gastos en los que se ha incurrido y el excedente sirve para sostener otras actividades de movilización social, participación en marchas, pintado de carteles para manifestaciones callejeras y publicaciones de folletos que transmiten su ideología.

mensualmente en 100 ejemplares. La revista contiene principalmente análisis de la actualidad y convocatorias a movilizaciones. El grupo también sostiene un sitio gratuito de Internet y publica afiches para publicitar las tocadas y "panfletos" distribuidos durante movilizaciones callejeras y piquetes de huelga.

Mediante sus actividades, la agrupación se apropia de espacios públicos generalmente en tensión. Es el caso de las instalaciones de las empresas privadas y estatales cuyos obreros se encuentran en piquetes de huelgas; las calles y las plazas, cuando participan en marchas, las oficinas públicas cuando se realizan tomas de edificios. El único espacio más o menos fijo donde los miembros despliegan sus reuniones es la universidad pública, por su carácter de territorio autónomo y, por tanto, seguro para quienes tienen problemas con la justicia (especialmente originados por su participación en movilizaciones).

Siguiendo a Laire, reconocemos que se acusa a los jóvenes de apáticos. Se los considera "como una masa homogénea, dotada de orientaciones comunes (el descompromiso, la irresponsabilidad, etc.). […] 'como una gran masa indiferente que circula por la sociedad sin inmiscuirse en ella'" (*op. cit.*: 3). El autor se pregunta si no es que en realidad la sociedad pasa por los jóvenes sin intentar comprenderlos e imponiendo moldes antiguos. Los procesos sociales y políticos que estructuraron la coyuntura actual de Bolivia en general y de Cochabamba en particular,

> permitieron no solamente la emergencia de grupos sociales históricamente invisibilizados, como las organizaciones campesinas, las organizaciones femeninas, sino la juventud como sector social, cultural y político. La juventud es ahora un sector determinante en este proceso de la continua construcción; la Zona Sud ya no puede prescindir de la participación de los jóvenes, ya que éstos son parte del desarrollo de todo aquello que sucede y de lo que debería suceder en el espacio. Los jóvenes empiezan a empoderarse políticamente; al construir su espacio y las representaciones sobre su espacio, tuvieron que construir, al mismo tiempo, y como necesidad lógica, las representaciones sobre la Zona Central y la Zona Norte, como espacios interdependientes". (Moya, en Quintanilla 2009: 68-69)

Lejos de la indiferencia juvenil, el principio de acción de "El Julián" consiste en el apoyo a la clase obrera en la acción directa no reformista, sino refundadora.

> Retomar el rol histórico de la juventud que es estar siempre junto a los sectores empobrecidos, explotados, el campesinado, el obrero, la clase proletaria. En sí, hemos tomado –y de mi parte también- una conciencia de clase. (Tatú, miembro de "El Julián": 25-10-2010)

> […] más hemos estado vinculados a organizaciones obreras. Por ejemplo, estuvimos con Semapa en algún conflicto que ha habido, con la Manaco en algún momento; pero más ha sido un terreno ideológico, en el sentido de participar también en momentos sociales… las luchas que ha habido el 2000, 2004, el 2007 mismo, que hemos ido a Santa Cruz. Yo he estado en Montero en donde hemos podido apoyar a los cocaleros cuando ha sido la toma de las instituciones, el gobierno ha denominado "Golpe Cívico-prefectural. Estuvimos ahí

apoyando a los compañeros cocaleros (Búho[333], Egr. Cs. Pol. y miembro de "El Julián": 25-10-2010).

Nosotros sí creemos en la violencia de masas, en el terrorismo de masas, en la acción colectiva, el pueblo levantado en armas y nosotros como parte de ellos. […] . El Julián Apaza es un instrumento para la transformación social, pero no nos arrogamos ese derecho, o sea, nosotros consideramos que eso lo tiene que hacer la clase obrera, el campesinado, finalmente no los creídos de los universitarios, lo tendrán que hacer los analfabetos, los campesinos, los obreros, los que sufren la explotación [....]. Nosotros ponemos nuestras guitarras y nuestros puños. […] El Julián Apaza es auxiliar, creo, en todo el proceso revolucionario, ayuda, colabora desde sus mínimas posibilidades. Sale a las calles junto con… Sobre todo con las movilizaciones que solicita la COD [Central Obrera Departamental] y las centrales campesinas y siempre levantado las banderas de la revolución social, jamás plantearon una actitud más partidaria o jamás plantearon una actitud más partidaria o jamás no planteamos una actitud de conciliación. (Ratón, miembro de "El Julián": 25-10-2010)

Los miembros de "El Julián" han acompañado a organizaciones laborales de empresas privadas, al magisterio y a la Central Obrera Departamental. Todas estas son organizaciones de adultos a las que los "elementos"[334] se sienten llamados a ayudar, pero esta intención no siempre es bien aceptada por las organizaciones laborales. Como se ve a continuación, en algunas ocasiones el rechazo se funda en algunos rasgos referentes identitarios superficiales de la agrupación: la juventud de sus miembros, su apariencia física y la incitación a la violencia.

Claro que en algunas ocasiones te rechazan… Como alguna vez fuimos a una movilización a panfletear y nos decían que no que: "Ustedes quieren que nos encarnemos en violencia". Y con los altibajos hemos aprendido a tratar de cómo llegar a la masa, no ser torpes, ser lo más humildes que puedan. Se planteó, por ejemplo, cuando lo obreros de Manaco estaban en huelga, yo personalmente fui y se habló con dos ejecutivos pero la burocracia no dejó actuar. Y se planteó, inclusive con obreros de base, hacer un concierto en Manaco en pos a ellos. "Y si te agarran?" Pero, generalmente, los sectores que te rechazan son los sectores que no tienden a ser tan radicales, como los maestros.
Participamos una vez en un bloqueo y los maestros nos veían con nuestra pinta y nuestras trazas[335] que generalmente teníamos y te decían: "No, no queremos violencia", pero con la ayuda de algún camarada que esté inmerso en las filas siempre hemos llegado a hacer algún contacto. (Tatú, 22 años, músico, 6 años en "El Julián")

Creo que de un sindicato minero u obrero nos sacan a patadas, nos miran y nos dicen: "Pxxx, nos han venido a robar!". Los obreros son … hemos tenido digamos un conflicto con una radio, por ejemplo, -no voy a decir su nombre- pero era de tendencia indigenista y como llegaba a comunidades han dicho: "¿Quiénes son estos cuates, no son de nosotros.

[333] Buho, músico del género *harcore*-huayño.

[334] Elementos: con este nombre se conocen los miembros de "El Julián".

[335] Pinta = Traza: designa de manera despectiva, la apariencia física ligada a la vestimenta.

> Nuestros hijos, no queremos que sean así; estos son unos "*k'ulus*"[336] así decían. (Ratón, formador, músico y miembro "histórico" de "El Julián")

No obstante, los aspectos de fondo correspondientes a la ideología y la visión de futuro de los jóvenes coinciden con las organizaciones de adultos. La anulación de la explotación de una clase sobre otra sería, en términos de Pintos (2012: 2), la idea fuerza que resume simbólicamente lo que jóvenes y adultos piensan. Es decir, esta agrupación logra tejer lealtades con otros actores convirtiéndose, de alguna manera en un agente de transformación. En coherencia con sus principios, los miembros de la agrupación se comprometen en la concientización y la movilización de organizaciones laborales adultas donde en varias ocasiones encuentran resistencia, justamente en alusión a los ejes de adscripción identitaria citados arriba. Aspectos superficiales como la vestimenta, pueden generar resistencia inicial que puede ser superada; aspectos de forma, como la tendencia a la violencia puede estar también en la base de una resistencia más fuerte. Por último, en lo que se refiere a aspectos de mayor profundidad en este encuentro entre jóvenes y adultos parece haber una coincidencia en los fines de búsqueda de cambio de las situaciones de injusticia.

En suma, la edad, el gusto por la música punk y géneros próximos, (la apariencia extraordinaria para algunos de los miembros), el carácter contestatario asumido como propio de la juventud y la intolerancia ante las desigualdades sociales, económicas y políticas, son ejes de la adscripción identitaria de los miembros de la Agrupación Juvenil "Julián Apaza".

Hasta aquí hemos caracterizado un tercer tipo de criterio de identificación que hemos denominado transitorio porque por un proceso metonímico convierte un criterio que podría considerarse débil, en fuerte. Es decir, se toma un aspecto generalmente estético o ideológico y se lo manipula (mediante su vínculo con la ideología personal) para visibilizarlo de manera tan fuerte que pasa a ser total. Esta identificación generalmente, se exhibe mediante el código vestimentario. En el siguiente acápite presentaremos los principales mecanismos de visibilización de fronteras étnicas como estrategias de posicionamiento social.

3.5. Entre el "blanqueamiento" y la afirmación de la indianidad urbana

Si bien la institución busca atender la demanda de dar acceso a todos a la educación superior, una vez inscrita la gran diversidad de estudiantes, se genera una fuerte diferenciación interna que se vive no solamente como diferenciación, sino como discriminación y hasta racismo, bajo los criterios de diferenciación instaurados durante la Colonia. Frente a esta situación que ha durado varias

[336] *K'ulus*: palabra de origen quechua que hace referencia a las personas que se drogan.

décadas, la indianización urbana surge como nueva alternativa en el contexto de desacolonización del Estado Plurinacional.

A continuación, analizaremos al menos los procesos de manipulación (selección y visibilización o invisibilización) de rasgos culturales como parte del proceso de identificación para posicionarse en el campo sociocultural que es la universidad.

> El campo de estudio de la etnicidad hace referencia a una situación de interacción entre dos o más grupos sociales con algún grado de asimetría, y remite simultáneamente a diferencias de orden cultural, de orden socioeconómico y de poder dentro de un 'contenedor' político común –normalmente los Estados-nación, donde 'la cultura' es el lenguaje mediante el cual se codifican, justifican y simbolizan estas diferencias. La etnicidad puede ser tanto un fenómeno que incide en la conformación de la sociedad; una forma en que la sociedad se interpreta a sí misma en términos cultura-raciales; como una estrategia metodológica y de análisis de la realidad social (Camus, 2002a: 23).

Es necesario señalar que la etnicidad (entendida como la politización de la diferencia cultural) no siempre es interpretada como sinónimo de resistencia o sumisión; de hecho, en Bolivia el colonialismo ha promovido la diferencia cultural como forma de dominación y la colonialidad del poder sostiene hoy la diferenciación basada en aspectos "raciales" en las relaciones cotidianas.

> La etnicidad es un producto del colonialismo. Sin embargo, la etnicidad tiene un doble carácter y puede volverse una herramienta política de resistencia. En esto cosiste la fluidez misma de la etnicidad, en su doble carácter contradictorio de instrumento clasificatorio de dominación y de resistencia. La mirada debe dirigirse entonces a la función precisa que desempeña cada momento de la transformación de identidades, en lugar de establecer una función a priori o esencial de la etnicidad (Regalsky, 2007: 38).

Elementos culturales pueden ser empleados para confirmar la subordinación o inferiorización a los estudiantes, a quienes se asigna carácter indígena originario campesino; pero la etnicidad también puede ser empleada por ellos para reivindicar un mejor estatus en ese mismo contexto.

> [L]as diferencias culturales se convierten en diferenciación étnica cuando están politizadas por el conflicto. […] la etnicidad como una consecuencia de la emergencia o imposición y dominación al interior de la sociedad, a lo que se asocia la re-categorización de las gentes. […] La etnicidad aparece como un fenómeno que surge del retrazar límites y de la desorientación resultante. Las poblaciones migrantes, los refugiados de guerras, las purgas étnicas, la violencia racial, todo demanda una redefinición del concepto de comunidad humana que responda a la realidad de hoy en día (*Ibid.*: 35-36).

Como se ha visto hasta aquí, el campus universitario es un espacio donde aflora este tipo de diferenciación. Los rasgos que se van a movilizar para establecer diferencias tienen dos ejes orientadores, por un lado, la historia colonial y por otro, la actual política del proceso de cambio y de descolonización que vive el país.

La organización social de las diferencias en la universidad, que hemos analizado en las anteriores páginas, es resultado de la puesta en marcha de determinadas estrategias para producir, conservar y transformar categorías diferenciadoras, en diálogo con la coyuntura mayor. Hemos identificado al menos tres estrategias de autoidentificación empleadas por los estudiantes a partir de la naturalización de ciertos rasgos: la segregación, el "blanqueamiento" (la movilidad étnica sobre la base de la negación) y la indianización urbana.

3.5.1. La segregación

Si bien hay estudiantes que aprecian la diversidad y buscan conocer y socializar con todos en general, también encontramos quienes optan por la "segregación" en función a los criterios clasificatorios fuertes y compuestos arriba descritos. Uno de los ejemplos más claros es la segregación de "pics" y/o estudiantes de provincia, por un lado, y los "*jailones"* o "*q'aras"*, por otro. Hemos observado y conversado con estudiantes que provienen de familias acomodadas que vienen exactamente a la hora en que empiezan las clases, se sientan en las primeras filas de sus cursos y prefieren abstraerse de su entorno, solamente hablan entre ellos (3 a 4 personas) y con el docente. Cuando terminan las clases se van sin interactuar con nadie. Esta apatía es más notoria cuando al inicio del semestre las clases son irregulares y ante la ausencia del docente, los estudiantes se sientan a esperar el inicio de la clase. Esos minutos se hacen largos y pesados cuando se pasan en silencio y sin mirar a los otros estudiantes que conversan entre ellos.

> Mónica: Y ustedes harían grupos de trabajo ¿Sus mejores amigos podrían vivir en la Suecia [zona sud], su mamá ser vendedora en la cancha así?
> Estudiante 1: Claro.
> Mónica: ¿O no tanto?
> Estudiante 2: No tanto.
> Mónica: ¿Por qué?
> Estudiante 2: Me gusta relacionarme con gente de mi mismo nivel social normalmente.
> Mónica: ¿Y por qué?
> Estudiante 2: Me siento más cómodo con ellos…si más cómodo. […]
> Estudiante 1: Tampoco puedes meter a tu casa a una persona que no conoces.
> Estudiante 2: O sea, es también el factor de seguridad, como es más peligrosa esa zona no es fácil ir a hacer un trabajo.
> Estudiante 1: Si tú no conoces, digamos si tú lo llevas, tú no lo conoces, quizás le abres las puertas [de tu casa] y te termina robando, así problemas. (Ests., Prope. Cs. Jur. y 2do. Cs. Pol: 15-11-2012)

Entre estos estudiantes, encontramos varios que se autoidentifican como mestizos. Desde su perspectiva, debe primar la identidad boliviana y las identificaciones étnicas vinculadas a pueblos indígenas y originarios son divisiones innecesarias para el país. En sus testimonios volvemos a encontrar la noción de raza y el vínculo de los pueblos indígenas con las áreas rurales que analizamos anteriormente. Alex (Centro de Estudiantes Economía) afirma que en el censo, si bien

sus papás son bilingües quechua – castellano, él se autoidentificó como “boliviano” porque no habla “el idioma”. Su objetivo es el de trabajar en un banco y apoyar proyectos de inversión y desarrollo en el área rural.

> Yo me consideré como mestizo pero creo que no había ese caso, había quechua, otras cosas. Yo hice colocar mestizo, porque mestizo soy. […] Mestizo es que son mezclas de dos regiones, de dos razas, podría decirse. Que vives en una población con diferentes regiones o subrazas, se puede decir, que tu raza de clasifica no? (José Luís Ayma, Est. Arq.: 25-11-2012)

> Esa pregunta no está bien para los bolivianos, eso debería estar para los pueblos. Porque mi nacimiento ya es en Cochabamba, eso tendrían que responder los que han nacido en los campos. Bueno, mi pensamiento es eso. (Evelyn Claros, Cont. Pub.: 25-11-2012)

> La pregunta [sobre autoidentificación étnica, del Censo] está muy mal formulada porque no se puede presentar a nuestra generación a qué etnia uno pertenece porque hay tanta mezcla. Ya no pertenecemos a ninguna etnia. Pueden decir que la mayoría de nuestros antepasados son quechuas, pero nosotros ya no creemos en la … por lo menos yo ya no creo en la Pachamama, no le rezo al Inti. Entonces, no puedo decir que soy quechua. ¡Tal vez mis antepasados eran, pero yo no soy! […] Es como tratar de buscar algo que no hay. (Est. Ing. Com.: 25-11-2012)

> Yo quería que en esa pregunta exista la opción de si eres mestizo o no, porque todos somos mestizos, no hay ninguna persona originaria así, porque con la llegada de los españoles, todos al final hemos llegado a ser mestizos. […] En estos tiempos hay mucha población vienen de todos lados no sólo es quechua (Karen, Est. Cont. Pub.: 25-11-2012)

> Es importante tener datos estadísticos sobre la cantidad de personas que pertenecen a un pueblo indígena, pero en la ciudad, esa pregunta me parece que está mal formulada. […] Le puse “boliviano”. (Manuel Zanabria, Est. Arq.: 25-11-2012)

Personas que tienen las mismas vivencias en su historia de vida, tienen más empatía y menos posibilidades de sufrir el rechazo o la discriminación. La solidaridad y la tendencia a la colectivización caracterizan a los estudiantes que vivieron parte de su infancia en comunidades indígenas originarias campesinas o, por lo menos, las visitaron regularmente.

> A principios, buscan gente que tenga eso en común entre ellos. Por ejemplo, uno que viene de Tarata no sabe cómo es la vida en la ciudad, y entonces busca gente que ha venido igual de otro pueblo lejano y se acopla. Tal vez, a medida que pasan sus semestres se dan cuenta de que se pueden acoplar a otros grupos. Por experiencia propia debo decir que es así porque buscas amigos que tengan algo en común contigo porque es difícil encajar con otra cultura que sea diferente a la tuya (Deysi, Est. Ling.: 20-10-2010).

> Mi grupo son personas que vienen de provincia, Anzaldo, Aiquile, de todo lugar, más se reúnen las personas que están en cultura, porque hablan un poco diferente o no hablan igual, los aíslan, sienten que son menos que ellos (Emilse, Est. Cs. Educ.: 12-01-2011).

Durante el desarrollo de una entrevista grupal, una estudiante dijo: “Acá podemos estar reunidos, todos tienen diferente economía y diferente cultura. Si uno necesita apoyo, nosotros tenemos que

estar para brindar nuestro apoyo también en lo que es económico" (GF CS. EDUC. 4: 24-01-2011). Inmediatamente, dos estudiantes relativizaron esta afirmación explicando su autosegregación basados en el principio de la reciprocidad, fundamental para el equilibrio en las comunidades andinas. "Uno se siente afectado porque va a decir: '¿Yo, qué puedo dar si ellos me dan también?'" (GF CS. EDUC. 4: 24-01-2011). A lo que otra estudiante concluyó:

> Sí, pero es que también, a veces, uno mismo se aleja, o sea, hay separación de ese grupo. Digamos, por decir, se ponen de acuerdo: 'Vamos a tomar una malteada' y la otra dice: 'No tengo dinero, mejor no voy' y empieza a alejarse. Así empieza a alejarse. […] Cuando hay compañeros así se quedan, son aislados, se hacen a un ladito, pero eso sí son buenos, son inteligentes" (GF CS. EDUC. 4: 17-01-11).

Se puede deducir una intención segregacionista también de parte de aquellos docentes que preferirían "no mezclar" a los estudiantes del PIC con los "normales". Esta estrategia de prácticamente eliminar las interacciones con quienes se considera muy diferentes, genera una especie de estabilidad multicultural que sirve de base para una convivencia cotidiana que si bien es pacífica no produce ningún enriquecimiento propio del contacto intercultural.

3.5.2. Movilidad étnica o "blanqueamiento" en el marco de la colonialidad

La segunda estrategia identificada podría llamarse "blaqueamiento" gracias al acceso al conocimiento científico que posibilita la educación superior. En las conversaciones y la observación de la vida cotidiana en la universidad, se evidencia que en los primeros semestres, rasgos físicos son empleados, tanto por docentes como por otros estudiantes para diferenciarse y discriminar a los estudiantes de origen campesino indígena originario. En los siguientes semestres de estudio, se da un proceso de análisis y toma de opciones en el que algunos estudiantes decidirán acomodarse a lo que se espera de ellos para ser aceptados, hecho que se demuestra en los valores exhibidos, los consumos culturales, la forma de hablar y principalmente en el uso de vestimenta según los dictados de la moda occidental.

Varios estudiantes mencionaron que uno de los aspectos en los que más se pueden notar los cambios en los estudiantes es el individualismo, el mismo que, para algunos, mina la posibilidad de proyectos colectivos.

> En el caso de acá, digamos, se vuelven más materialistas, hay un materialismo, un individualismo como personas, ya que digamos en las comunidades… En las comunidades, como se sabe, hay una estrecha relación comunal. ¿Y qué pasa acá?, lo que pasa es que te individualizan, ven una percepción social distinta ya que la misma universidad tiene un parámetro social distinto a los de la comunidad, eso sería el problema (Pablo Limachi, Egr. Cs. Pol.: 05-11-2010)

> Entonces, en relación a los jóvenes, no van a poder desarrollar ningún movimiento político porque su proyecto es estrictamente individual, ahora si su proyecto sería social, con una ideología, uno los puede articular en una movilización estudiantil; pero no podemos hacerlo, porque cada uno que viene a la ciudad tiene que costear sus estudios. Segundo, porque ese mandato de la familia, ese padre que le dice: "Ve a estudiar, no a hacer política" (Vladimir Hidalgo, Doc.: 31-08-2011)

Los consumos culturales y los cambios en la apariencia son impactantes visualmente y marcan la actitud de querer ser aceptados de parte de los estudiantes; no obstante, el cambio más efectivo es invisible a simple vista, es el que se da en el ámbito del conocimiento. Se trata de una movilidad étnica posibilitada por la subordinación a los conocimientos científicos. Entrar indios y salir profesionales postula la posibilidad de un ascenso étnico, posible a los ojos de estos actores. Lo que ocurre en este proceso es que el color de la piel deja de ser visto como factor natural de diferenciación, y, por tanto, no modificable y adquiere un lugar secundario al lado de nuevos rasgos adquiridos por los estudiantes en el mundo occidental globalizado vehiculado por la universidad: refinamiento de los modales, los códigos vestimentarios, el aprendizaje de las ciencias y el éxito académico individual. Los estudiantes que quieren posicionar una imagen positiva de sí mismos y salir del estigma de ser "indio, pobre e ignorante", movilizan y hacen más visible su acceso a los conocimientos científicos. Es como si se pensara: "Los alumnos estudiosos no son tan indios". De hecho, muchos estudiantes percibidos como indígenas campesinos originarios realizan esfuerzos realmente importantes para no solamente tener un buen rendimiento académico, sino incluso sobresalir. "Me parece que las personas que tienen un estatus socioeconómico bajo rinden más porque tienen más ganas de superarse". (Est. Cs. Educ.: 28-01-2011)

> El nivel ¿no? ¡Efectivamente, el nivel [de la educación fiscal en los pueblos] es muy bajo! […] y debe seguir ahorita lo mismo en los colegios fiscales de Sacaba - que no terminan ni Trigonometría ¿no? No terminan Trigonometría y, digamos, de aquí del [colegio privado] San Agustín ya están en Geometría plana del espacio y no sé qué ¿no? Entonces, entrar aquí, además tenía compañeros sanagustinos, unos 2 ó 3. ¡Ellos venían a distraerse a las clases! O sea, no venían a pasar clases y sacaban 100[337] además. En cambio, yo tuve que esforzarme. Tenía en mente este tema de que hay que sacrificarse, hay que esforzarse. Sí le he dedicado bastante tiempo a estudiar.
> Entonces, en realidad el tema, el aspecto cultural en esa etapa de mi vida no lo había visto como lo vería ahora, o sea, la parte de que yo soy más de que me decían ahí en la universidad "sacabeñito, sacabeñito – diferenciándome - sacabeñito, sacabeñito". Y pensaban que yo había estudiado en el mejor colegio y no sé qué ¿no? -, porque yo iba mostrando ¿no? que yo podía en ese espacio. (Jimmy Hernández, Coord. Ac. Eco.: 15-08-2013)

> … pero, a pesar que lo meten duro[338]. Hay compañeros que vienen con eso, es el caso de acá, de una cholita que llegó a la carrera de Ciencias Políticas y les gana a todos, no se

[337] Se sacaban 100: Obtenían 100/100 como calificación.

[338] "Lo meten duro": Se esfuerzan mucho.

> queda en ninguna materia[339]. Y los que han estudiado en colegios particulares dicen: "¡Cómo nos ha ganado esta chola!".
> […] Entonces, en ese sentido, hay ciertos, también, ha habido ciertos que son del programa de admisión, que han tenido un desenvolvimiento eficiente. Por ejemplo, hay una compañera que es la mejor alumna de toda la carrera de Auditoria que ha entrado por el programa de admisión, por el sector del trópico… Bueno, hay casos excepcionales que se destacan bien ¿no? (Egr. Cs. Pol.: 05-11-2011)

Resultado de la acción de la colonialidad del poder que sostiene sistemas de dominación por la politización de las diferencias culturales y de la colonialidad del saber que privilegia una forma de conocimiento sobre otras, en la universidad, adquirir estos conocimientos es una forma de empoderarse. Visibilizar este rasgo en la autoidentificación puede contribuir a mejorar el posicionamiento del estudiante.

> En la universidad hay una pérdida de valores, de cultura y de la identidad que te han dado tus padres. Terminas siendo lo que otros quieren y no lo que realmente eres (Est., G.F. COM.SOC.2: 18-12-2010).

> Muchas personas, han ingresado a la universidad -sobre todo aquellas personas que vienen de pueblos alejados, se puede decir que van perdiendo poco a poco su identidad cultural, ya que conocen nuevas amistades de diferentes situaciones económicas; entonces, quizás para una persona que viene de un pueblo alejado -digamos Morochata- le da vergüenza decir: "Saben que compañeros, yo vengo de Morochata y estoy estudiando para que vaya a hacer progresar a mi pueblo", porque los demás van a decir: "Ja ja ja se ha venido de Morochata, mejor no le hablaremos". Porque eso, lo que se ve aquí en la universidad, las personas que vienen de pueblos son más discriminadas, porque quizás no pueden socializase, no pueden, no pueden conversar abiertamente entre sus compañeros porque sienten una especie de aislamiento, timidez se puede decir. Entonces, acá en la universidad, se va perdiendo poco a poco la identidad cultural, hasta les da vergüenza decir: "Mi madre es de pollera". (Est., GF CS. EDUC. 3: 17-01-2011)

> Quieras o no, en la universidad te forman de una manera muy distinta, entonces, como que te estarían alineando a una línea política, interviene el currículo oculto y caes, sin darte cuenta, en esa línea ideológica. (Sarait, Est. Cs. Educ.: 22-01-2011)

Las historias de vida recogidas muestran cómo, desde la actual perspectiva de los entrevistados de origen rural, su infancia se desarrolló en condiciones materiales muy precarias, las mismas que ni sus padres desearon para ellos, ni ellos quisieran para sus hijos. Por eso, la educación en la ciudad se presenta como algo por lo que vale la pena hacer esfuerzos e incluso, en algunos casos, sacrificar el orgullo familiar y el vínculo con su lugar de nacimiento (vínculo que, por lo general, es muy significativo en los migrantes de áreas rurales).

Estudiar en una universidad urbana significa no solamente obtener un título o una calificación que habilita para el mundo laboral profesional, sino también acceder a conocimientos especializados

[339] "No se queda en ninguna materia": No reprueba ninguna materia.

(ligados al poder) en español, asumir elementos de un estilo de vida globalizado, cambiar el arreglo personal y adquirir modales urbanos. De alguna manera, los jóvenes universitarios se plantean como una élite intelectual.

En un escenario que construye como inferior a la identidad indígena originaria campesina por la asociación arbitraria de diversos factores, varios estudiantes asumen la estrategia de invisibilizar los rasgos marcados como "indios"; mediante el "refinamiento" o "desclasamiento étnico" o "blanqueamiento". Una vez identificadas las diferencias en los primeros semestres y reconocidas las sanciones sociales a las demostraciones de origen indígena originario campesino, muchos estudiantes optan por evitarlas mediante estrategias opuestas: por un lado, la sobrecorrección en el uso de símbolos de alienación como la moda, la negación de valores; y por otro, vivir elementos de la identidad indígena originaria campesina de manera clandestina, la segregación vigente es el escenario ideal para la clandestinidad.

Hemos abundado en el anterior acápite sobre la exteriorización de las identificaciones mediante el código vestimentario, destacando la presión que existe sobre la apariencia física de las mujeres. Un joven profesional que porte adecuadamente algunos emblemas de la modernidad (conocimientos científicos, ropa, forma de hablar, consumos culturales, etc.) es mejor apreciado en general, "a pesar" del color de su piel. Si la universidad "blanquea" efectivamente es porque en realidad el color de la piel como criterio para clasificar a las personas en jerarquías, no tiene un sustento objetivo. La educación se afirma entonces como una estrategia para una movilidad social y económica, pero también étnica.

Por otro lado, hemos visto que estudiantes que no encuentran espacio para manifestar elementos indígenas originarios campesinos y que no quieren "refinarse", optan por negar y ocultar estos rasgos de sus identidades, sin dejar de vivirlos. Fingen, por ejemplo, que no saben quechua como una forma de protegerse en la clandestinidad y de resistir, buscando otros espacios para reflejarla.

> Bueno, pero un ejemplo, mi mamá habla aymara, pero yo no hablo. Pero aquí he venido y la mayoría habla quechua, pero tiene miedo, o sea: "No sé quechua" me dicen - o sea, sabiendo quechua ellos - "No sé" me dicen. Y ahí lo niegan su propia lengua. Yo creo que a eso se refieren. ¡Su propia lengua ocultan! (Est., G.F. CS. EDUC. 1: 09-01-2011)

> Muchos dirán no entiendo, vamos a explicar también en castellano, primero en quechua, después en castellano, para los que son extranjeros en nuestra tierra, vamos a hablarles en el idioma que nos han traído desde 1492 hasta la fecha. Por eso muchas veces otros dicen: "Hay que descolonizar." ¿Qué entendemos por descolonizar? Vamos a entender que vamos a dejar de hablar el castellano o el español. (Saúl Arias, Doc.: 05-11-2010)

> En la carrera que más presencia hay de las comunidades, es más, te digo que hay cholitas que han venido con su ropa y todo…; pero, inicialmente, he visto una negación en ellos. Esconden que saben. En la primera clase, si tú dices – bueno, tontamente también - :

> "¿Quiénes hablan quechua?" ¡Nadie va a levantar la mano! Entonces, en el diálogo, en la conversación, en las tareas, empieza a salir la comprensión de quienes hablan. Y muchos, hasta ciertas clases no te das cuenta que maneja la lengua inclusive hasta el examen, el primer parcial. O sea, hay una negación muy fuerte de identidad porque yo creo que se sienten como los raros, como los otros en la misma relación con ellos. "¿De dónde eres?" "De Tacopaya" "De Tapacarí" aunque no sean del mismo pueblo, pero se sienten unidos y hacen trabajos juntos y en algunas cosas a los unos les va mejor y a los otros les va peor. (Antonieta Zeballos, Doc.:17-11-2012)

> […] le han transmitido, desde el deseo de la cultura del grupo humano que ha decidido dejar de ser lo que son. Es ahí donde se puede trabajar desde un punto de vista digamos psicológico: restituir esa identidad local para poder fortalecer una identidad, pero es difícil ahora porque son jóvenes que han venido de un sufrimiento cultural, pueblos que sufren exclusión, marginamiento, son sus hijos. Y que, obviamente, ningún padre de familia no va a querer lo que ha sufrido para su hijo, es una cuestión natural, es lógico. Entonces, ahí viene el gobierno del MAS con una lógica de que recuperen su identidad, recuperen su lengua, aún sabiendo que con eso han sufrido. (Vladimir Hidalgo, Doc.:31-08-2011)

Nace aquí entonces una paradoja, si bien el cambio y la adaptación de los estudiantes son alentados y solventados por los padres, una vez "refinados" los estudiantes, los papás (que no cambiaron junto con ellos) pueden ahora ser origen de vergüenza.

> Yo creo que eso depende de cada uno ¿no?, la educación que ha tenido en la familia, los padres; o sea viene de la familia, como uno se va formándose. O sea, yo no puedo decir, mis raíces de dónde vengo, yo no voy a decir que no vengo de ahí. Cómo voy a ignorar mi origen. Supuestamente, si yo he venido a superarme es para asistir a ellos, no es para negarlos y creerme la gran cosa, que tal si yo me voy a mi lugar, me van a ignorar, no me van a querer. (Graciela, Est. GF AGRO3: 19-01-2011)

> Eso lo vamos a ver bastante con la gente del campo; una experiencia que me cuenta mi papá: cuando él estaba en la universidad tuvo un amigo que era del campo y dice que fueron un día por la plaza Corazonistas y sus papás le gritaban de su nombre: "Leopoldo, Leopoldo" y no les hacía caso; y al final cuando sus amigos le dijeron: "¿Son tus papás?". Él: "No, son mis empleados".
> O sea, ya cuando llegas a este mundo y ves gente de todo tipo, llegas y no quieres reconocer tus orígenes y pierdes hasta el respeto a tus propios padres, se puede decir. Y cambian bastante, eso es muy cierto; mucho cambia como persona porque como al mismo tiempo muchos crecen y aprenden de eso, muchos se desvaloran y pierden sus valores, yo he visto más que todo en gente *ch'ichi jailones*, en gente más refinada o personas que son del campo.
> Por ejemplo, el [apellido de docente], él es del campo, es de Potosí y ahora se cree mucho porque es doctor; y es un título muy grande, pero también ha sido persona, ha sido un día pobre y humilde, pero él no lo reconoce. No reconoce en qué mundo él ha vivido y en qué mundo vive ahora, tampoco habla perfecto el castellano, a veces se le sale su *tarabucado*[340] de campesino. (Est., G.F. COM.SOC.2: 18-12-2010)

[340] Hace referencia a la localidad de Tarabuco ubicada en Chuquisaca. Esta región ha sido construida por antropólogos, historiadores y lingüistas como icono de la cultura quechua que conserva y recrea elementos culturales. Tarabuco se ha convertido en un centro de atracción turística por su música y sus tejidos.

> Tatiana: En muchos casos se ve, uno, por ejemplo, que viene del área rural estudia se cree más superior…
> Daniel: ¿Qué dice por ejemplo?
> Tatiana: Dicen: "Tú eres inferior a mí, no te iguales conmigo." Dice que él tiene más experiencia que vos, que deberías ser así. ¡Se hacen bien creídos!
> Daniel: ¿Se hacen muy creídos por el hecho de haber estudiado en la universidad y terminado la carrera, digamos?
> Tatiana: Sí, y otros creen que ellos te pueden pisotear como ellos desean. Al final, no se acuerdan de donde están viniendo, que sus padres son así; los que son más de las partes rurales que vienen, se vuelven más discriminadores que los de la ciudad. Se ve en varias partes esto. Son más distintos, más superiores se creen. ¿Unos no ve? Tampoco son todos.
> Daniel: ¿Qué dices al respecto Lizeth?
> Lizeth: Sí en muchos casos sí. A lo que vi sí; como yo soy del trópico conocí a personas que salieron de allá para estudiar y han retornado ya con una profesión. O sea, anda… - ¿Cómo le puedo decir….? - Son unas personas altaneras, presumidas; o sea, andan como al decir: "Yo soy mejor que todos ustedes." No sé…, en su manera de actuar…, de andar. Así los veo, en su mayoría han vuelto así, no sé si las razones eran que donde estaban les han discriminado talvez por eso han vuelto así, no sé.
> […] Carmen: Sí, hay algunos que salen profesional y van a su lugar, la gente humilde se acerca a esa persona y les van humillando, les tratan mal, no les atienden bien. (Ests. GF AGRO. 2: 19-01-2011)

El actual gobierno (mediante políticas como la ley educativa, salud intercultural), intelectuales y organizaciones no gubernamentales difunden una imagen simbólica de la diversidad y riqueza india del país como algo puro que vale la pena "conservar" y reivindicar; pero para estos jóvenes, son justamente esos rasgos los que les han valido la exclusión y la discriminación. En contrapartida, a nivel económico, el gobierno propone la ampliación de la frontera agrícola, la generación de emprendimientos privados, la exportación de materias primas sin valor agregado y otras prácticas económicas, criticadas como no propias de las comunidades indias idealizadas a nivel cultural, y más próximas del liberalismo económico. Son esas contradicciones las que las identidades de los jóvenes universitarios articulan y organizan.

3.5.3. La indianización urbana

Siendo que en la coyuntura del proceso de cambio, el afirmarse indígena originario campesino tiene nuevos significados, en la universidad también se configura como importante aunque de una manera ambigua. El proceso que llamaremos "indianización urbana" consiste en la afirmación de identidades indígenas originarias campesinas al interior de la universidad urbana.

> Antes de que entre este Gobierno cómo lo vivíamos esa, esa era la visión que tenían las personas que el quechua tenía que estar en su pueblo, en su comunidad, en su área rural donde debería de estar pero ahora vemos que, como te digo, estamos en un proceso y ese proceso creo que beneficia es una cosmovisión equitativa yo lo puedo decir donde, donde ya la mayoría de las personas ya lo ven de otra manera porque el quechua igual en su momento tenía miedo de salir de su sector; porque, en sí, para salir de su sector y venir a un área urbana, tenía que aprender a hablar bien el castellano. No tenía ese privilegio de tener ese dialecto bien fluido para poder hablar castellano y eso ahora más que todo para el

> presente - yo digo ¿no?- Eso ya no se ve, más bien es. Yo, en sí…, mi persona se siente más… Yo me siento más identificado cuando yo hablo en mi idioma coso[341]…, como dice la lengua madre, porque tengo que ser quechua, tengo, tengo ese orgullo de hablar ahora (Miembro Grupo Rijch'ariy, Cs. de la Educ. :22-11-2012)

> Bueno sí, antes - como tú dijiste - que antes la mayoría se avergonzaban ¿no? Pero ahora no, como el gobierno es indígena, la mayoría se siente orgullosa, porque por primera vez ha entrado un indígena al gobierno; y la mayoría ya se siente orgulloso, ya dice la verdad de lo que es realmente, de donde ha provenido. (Maribel, Est. Agro.: 10-01-2011)

Si bien lo que dice Maribel es cierto, también es cierto que a las personas de a pie, les cuesta creer que los "indios se crean" iguales a los de la ciudad.

> Cuando tomé un Trufi[342] para ir a la universidad, el chofer informó a los pasajeros que iba a cambiar la ruta debido a manifestaciones y bloqueos en el centro de la ciudad. Los pasajeros nos miramos y nos resignamos. Una de las pasajeras comenzó a protestar en voz alta por la subida radical de los precios de los combustibles (57% en el precio de la gasolina, 82% en el diésel). Varias personas respondieron que el "gasolinazo" era un abuso, que era una política típica del estilo de gobiernos neoliberales anteriores. (Recuerdo que un joven dirigente campesino masista me dijo ayer que él iba a hacer una ronda por las comunidades rurales explicando que el llamado gasolinazo era una buena medida porque el gobierno gastaba mucho dinero para financiar el precio de estos combustibles y que así se beneficiaban principalmente los empresarios del oriente y que con ese dinero se iban a hacer obras importantes para el pueblo en general). En medio de eso, la señora que inició los reclamos dijo que ya era el colmo, que desde que existía la ley contra la discriminación "estos indios se creen iguales a nosotros" (con "estos indios" se refería al gobierno de Evo Morales y las masas campesinas que lo apoyan). Los demás pasajeros mostraron su acuerdo. En ese momento, finalmente me di la vuelta para ver si objetivamente ella era muy diferente a "los indios" y me sorprendió ver que no. (Diario de campo: 30-12-2011)

Si bien hay estudiantes que intentan eliminar todo vestigio quechua y tienen vergüenza de sus papás, lo opuesto es también verdad para aquellos estudiantes cuyos padres han promovido en ellos una identidad étnica fortalecida y quienes han tenido una vivencia rural de la territorialidad quechua. Son estos los estudiantes que viven un proceso de indianización, ellos manifiestan abiertamente su intención de volver a su región de origen cuando sean profesionales, afirman una identidad étnica quechua con símbolos alternativos a los propuestos por los *jailones* (formas de consumo, uso del quechua, moda en cuanto a ropa, música y lugares de esparcimiento) y manifiestan orgullo por sus papás y los valores enseñados por ellos. Recordemos además que los cambios en los escenarios históricos en los que coexisten dos o más grupos étnicos producen cambios en los fines por los que se movilizan símbolos étnicos "así como las condiciones, pautas de expresión y trascendencia política de las diferencias culturales en la escena colectiva" (Río, 2002:

---

[341] Coso: Muletilla que reemplaza a sustantivos y adjetivos, equivalente al "na" del quechua.

[342] Minibus de transporte público popular, con capacidad para un promedio de 15 pasajeros sentados.

91). En la nueva coyuntura plurinacional y desclonizadora que vive el país, quienes afirman estas identidades, lo hacen basados en su presencia física en el territorio rural y su trabajo en la agricultura, evocan el respeto al legado de la educación de sus padres (valores), reivindican su conocimiento de lenguas indígenas (o su intención de conocerlas y enseñarlas a su descendencia), realizan la lectura de autores críticos sobre descolonización, practican rituales o la música andina y llevan vestimentas o accesorios con motivos indígenas. Se trata de una esencialización estratégica de emblemas culturales hasta entonces estigmatizados en el contexto universitario, pero que comienzan a ser valorados en la coyuntura plurinacional y descolonizadora (obsérvese que incluso el color de la piel es reivindicado como elemento distintivo).

> Mónica: En el censo, cuando te han preguntado si te identificas con algún pueblo indígena qué has respondido tú?
> Estudiante: Quechua.
> Mónica: ¿Y tú podrías decir ahora que eres un indígena?
> Estudiante Soy.
> Mónica: ¿O dices que eres un mestizo con raíces indígenas?
> Estudiante: No**, soy indígena**.
> Mónica: ¿Y tus hijos, tú crees que ellos van a ser indígenas o qué van a ser?
> Estudiante: Bueno, me gustaría que sí, que sean indígenas, que se identifiquen con la cultura, que hablen la lengua y que practiquen los valores culturales, estén arraigados a nuestros pueblos. Bueno, ese anhelo es mío. Bueno, intento con mis sobrinos, de alguna manera mostrarles estos valores que ya no se practican, como el saludo, el saludo entre personas. (Est. Cs. Educ.: 19-12-2010)

> Mónica: Imaginate que te estoy censando ahorita y te digo ¿Te identificas con algún pueblo indígena de Bolivia?
> Estudiante Eco.: Supuestamente según lo que sé, todos somos indígenas y sería digamos, yo creo con Cochabamba, no sé, supongo, según que yo sepa es así.
> Mónica: ¿Y, cuando me dices "todos somos indígenas", a qué te refieres? ¿Qué piensas que es un indígena?
> Estudiante Eco.: Digamos, es la gente que hemos…antes ¿no ve? los españoles con los estes[343]. ¿No ve? … se estieron, y por eso nos hemos procreado, por eso quizá hemos nacido este pueblo Bolivia y de ahí somos.
> Mónica: Ah ya, pero si los españoles han intervenido y son nuestros tatarabuelos ¿No seríamos mestizos?
> Estudiante Eco.: ¡Eso!
> Mónica: ¿O cómo se define, cómo diferencias un mestizo de un indígena?
> Estudiante Eco.: Según a lo que la gente indígena dice, a los que son del pueblo, del campo.
> Mónica: ¿Y mestizos los de la ciudad?
> Estudiante Eco.: Supongo que sí, según mí no, **todos somos indígenas** porque…
> Mónica: No es examen, dime lo que tú piensas.
> Estudiante Eco.: Supongo que somos indígenas porque mestizos no creo.
> Mónica: ¿Qué es un mestizo?

[343] "Estes": Muletilla que reemplaza sustantivos. También se modifica y usa como verbo.

> Estudiante Eco.: La gente mezclada entre no sé qué…, debe ser la gente que sea…indígena lo que sé es que se le llama a la gente que se le llama a esa gente que son un poco más morenitos.
> Mónica: ¡Ah ya! Los mestizos serían más blancos...
> Estudiante Eco.: Sí, más blancos. (Est. Eco.:15-11-2012)

> Sonia: Es lo que mayormente pasa. Conozco un compañero que me dice: "Tengo que ir a Punata, tengo que ir a cosechar…" No se olvida de sus raíces.
> Lilian: Eso pasa cuando son compañeros que son realmente de provincias, se puede decir. Por ejemplo, yo he tenido en mi aula, he tenido la oportunidad de compartir con compañeros de Arani, Punata, Mizque, he tenido la posibilidad de compartir algunas cosas. Hacen ferias, hacen cultivos. Entonces, nos invitaban: "Chicas tenemos feria del pan, vamos a comer a Arani"; o sino, en Mizque, de la fruta ¿Qué sé yo, en Todos Santos así, en diferentes provincias. Entonces, eso es lo bueno que hay personas que viven en provincias, que vienen de su provincia a estudiar aquí pero que aun así mantienen su cultura. (Ests., G.F. CS. EDUC.1: 09-01-2011)

> Ha sido una pregunta importante [la pregunta sobre autoidentificación étnica del Censo) porque ha tomado en cuenta las raíces que uno tiene ¿no? que muchas veces discriminamos a las personas por la forma que se visten, por la forma que caminan y todo eso, sin darnos cuenta que nosotros tenemos cierta descendencia de ahí, tenemos raíces indígenas. […] Que tengo raíces quechuas, porque mis abuelos me han enseñado eso, han sido agricultores y son parlantes del idioma quechua. (Fátima, Est. Med.: 25-11-2012)

> Son los que justamente vienen de provincias, los que empiezan a hablar, dicen: 'Así es allá' que 'Yo quiero ayudar a mi comunidad', hablan de medios [de comunicación] alternativos. Los de la ciudad son más que todo abocados a los medios masivos de comunicación. (Soledad Castro, Egr. Com. Soc. 18-10-2010)

Los que han tenido una "doble vida" (entre la ciudad y la comunidad) tienen más posibilidades de tener su formación como una herramienta para apoyar después a su lugar de origen o por lo menos a las personas que han tenido su misma vivencia. No solamente están preparados en las dos realidades, sino que tienen un fuerte vínculo afectivo con su lugar de origen y sus parientes que se quedaron. Los estudiantes que declararon vivir en el área rural, o que en realidad tienen doble o triple residencia conjugan, no solamente diferentes territorios, sino diferentes ocupaciones para sustentarse. A la pregunta de si viaja regularmente en nuestra ficha de identificación personal y familiar, 40% de los estudiantes señala que sí lo hace. Los viajes se realizan, en primer lugar, a otras ciudades de Bolivia y la localidad de nacimiento, también se mencionan viajes al extranjero. El motivo de los viajes para la mayoría de los entrevistados es el de visitar a familiares y trabajar, los demás viajan por vacaciones. La comunidad, "aunque puede parecer un referente vago y etéreo, está presente en la vida de los indígenas de la ciudad en diversas modalidades" (Camus, 2002a: 302). Para Camus, la aplicación de la idea de territorialización respecto a la presencia indígena en la ciudad permite superar el reto simbólico a la ideología étnico-espacial ortodoxa y afirmar la territorialización "como la materialización de esta presencia, porque remite a las formas en que

grupos de población establecen relaciones con un territorio y van a entenderlo como suyo porque lo viven" (*Idem*).

> Docente: En Agronomía, por ejemplo, no tenemos este problema, porque muchos de nuestros jóvenes son alcaldes o han sido alcaldes en sus lugares, ingenieros agrónomos han ido a servir a sus lugares. En las otras carreras, por sus características, son más de otro nivel; me explico, los agroindustriales pues van a trabajar en industrias, los veterinarios van a trabajar en sus clínicas veterinarias mayormente o serán técnicos de granjas, empresas etc.; no van en una relación al lugar de origen estrictamente…
> Gustavo: ¿No tienen ese perfil?
> Docente: En cambio el Agrónomo sí, le decía que nuestros agrónomos son autoridades, son concejales, son dirigentes; es decir, se plantea de esa manera, depende de la carrera. El agrónomo que sale de ingeniero y cree que va trabajar en la ciudad, no es agrónomo, se equivocó de profesión. (Doc. Agro.: 19-01-2011)

> En mi caso, yo viene del campo –digamos- en realidad mi papá es de una comunidad por Colquechaca, en el Norte Potosí; de ese lugar es, y mamá es de Huaycachapi que es de Colquechaca un poco más allá. Bueno, en las vacaciones yo siempre iba a visitarles, me acuerdo cuando niño iba a pastear vacas, iba a pastear ovejas, llamas. En pocas palabras, **tuve doble vida** –digamos- allá la vida del campo, como era vivir en el campo y hablaba todo quechua, la comunicación era en quechua, no hablaba nada en castellano. Después de eso, para los estudios, me he venido a Llallagua y en Llallagua estudiaba todo el año y en las vacaciones volvía [a mi comunidad] y así fue hasta los 14 años. Después me vine aquí a Cochabamba; ahora, como estoy en la facultad en donde estoy estudiando Lingüística... Y, como le digo, mi tesis quiero hacerlo en quechua, y realmente quiero ir allá y quiero reforzar lo que es el quechua, no quiero que se pierda con el tiempo. Sé que se va a perder el quechua, digamos, porque se va a mezclar con otras lenguas y va a perder su esencia; así que para que no se pierda o se recupere algo es mejor escribir algo de lo que has vivido, las costumbres de los quechuas, cómo eran sus costumbres, qué hacen en carnavales, por ejemplo. […] Creo que depende de la mentalidad de la persona, cómo está siendo formada digamos, si su mentalidad es medio cerrada que quiere superarse. Ahora yo quisiera hablar bien castellano, soy profesional. A los que no son profesionales "¡Qué se vayan a un lado, no son parte de mí!" ¿no? Al contrario, mis abuelos siguen vivos, los quiero, digamos; pero son parte mía, siempre van a ser parte mía, en ningún momento van a separarse de mí, siempre van a estar conmigo porque aparte corren por mis venas su sangre. Somos lo mismos no hay porqué… (Jhonny, Est. Ling.: 17-12-2010).

El hecho de tomar el lugar de nacimiento[344] o el idioma que hablan los padres o abuelos como referente para afirmar identidades esencializadas, lleva a algunos jóvenes a afirmar identidades "dobles", que se parecen mucho a sus trayectorias migratorias o a su situación de multilingüismo.

---

[344] Hoy "'la tierra natal' sigue siendo uno de los símbolos unificadores más poderosos de las poblaciones móviles y desplazadas" (Camus, 2002a: 241). "La fuerza de la comunidad original se hace patente en la insistencia con que los migrantes regresan a ella para reflejarse y marcarla físicamente. Los migrantes son parte activa en los procesos de cambio en la ciudad y en la comunidad, con ellos viajan los símbolos de lo urbano y de la globalización que ya están presentes en los lugares más remotos y, al mismo tiempo, fomentan una progresiva transformación positiva de la percepción de 'lo local' desde la ciudad. La intermediación también conlleva una dimensión ideológica con que los residentes vuelven a proyectarse en el campo, las relaciones interpersonales se hacen más complejas y asimétricas: 'ya no son como los que se quedaron en el campo'" (*Ibid.*: 305, citando a Albó, Greaves y Sandoval, 1986: 75).

Daniel: Bueno, que soy, que tengo raíces culturales quechuas, y también orígenes aymaras; tengo la sangre de esas dos herencias culturales y me siento orgulloso de tener raíces culturales andinas. Bueno, y espero… siempre lo que pensaba aprender el quechua y el aymara.
E: Bueno, eso te iba a preguntar. ¿En qué se notaría que tú tienes esas raíces aymaras? ¿Cómo crees que te puedan reconocer?
Daniel: **Por mi color**, bueno, piensan que soy de Oruro, de La Paz. Bueno, toditos mis hermanos no tienen mi color, son más claritos. Soy el único moreno. Bueno, mi mamá también es morena.
E: ¿Y alguna costumbre, alguna forma de ser?
Daniel: Bueno, nos gusta sentarnos a compartir, por ejemplo, un viernes, un primer viernes y siempre tradicional *ch'allar* […] con gente allegados, amigos que nos reunimos para hacer la *q'wua*[345].
E: En el censo, cuando te han preguntado si te identificas con algún pueblo indígena qué has respondido tú? […]
(David Pérez, Egr. Cs. Educ.: 19-12-2010)

Bueno, yo soy quechua. Yo hablo el quechua perfectamente. Mis papás son quechuas, son indígenas. Somos una familia del campo que ha inmigrado también a la ciudad. Bueno, la **universidad, yo pienso que no te hace perder lo indígena o tu identidad**. En sí los profesores o cualquier docente no te dice: "Deja de ser indígena", no creo. Yo creo que pasa más bien pasa por cada uno, por el sujeto que se va a ir formando. Por ejemplo, si yo estoy en la Universidad… hasta ahora mi papá me lleva al campo y me hace agarrar la picota, la pala o me hace sembrar, o me hace aporcar maíz, o sacar papa. Yo también te lo hago, pero tal vez otras personas amigos dicen que vienen a la universidad te olvidas de esas cosas, te haces al de clase superior que, que nos puedes pisotear a nosotros ¿no? (Est. Cs. Educ.: 22-11-2012)

Yo vivo aquí circunstancialmente por mis estudios, mis padres, todos viven allá [en la comunidad de Toro Toro]. […] Yo creo que es una forma de que, realmente con esas preguntas se puede justificar de que Bolivia es un estado plurinacional, porque no todos son quechuas ni aymaras aquí en este país. […] A mí mismo, yo, por ejemplo, soy parte de los quechuas y aymarás y puedo responder sin ningún problema ¿no? Ahora tal vez de la parte urbana no les ha gustado, porque ellos no pueden responder fácilmente a esa pregunta [sobre autoidentificación étnica del Censo]. […] Yo, quechua-aymara. Yo actualmente hablo quechua, aymara, guaraní, español y algo de suajili, he estado dos años en el continente africano y ahí he aprendido. Mi madre es la cultura aymara, mi padre es de quechuas, entonces, soy una mezcla de eso. […]. (Gregorio Choque, Toro Toro, Est. Tur.: 25-11-2012)

Yo me identifico con lo quechua, más que nada porque nací en Cochabamba y porque mi papá habla quechua. Yo creo que es un origen que no hay que olvidar. […] ver los orígenes, de dónde hemos venido, las personas que están a nuestro alrededor, la mamá el papá, saber la historia de los quechuas, eso. Yo entiendo quechua pero no puedo traducirlo bien. Ja ja ja… (Jesenia Omonte, Sipe Sipe, Bio. Far.: 25-11-2012)

[345] *Q'wua*. Rito que se realiza en familia y con amigos en determinadas fechas festivas y días de la semana. El rito consiste en la ofrenda de una "mesa" temática (salud, familia, prosperidad, viaje, etc.) a la Pachamama. La mesa es un papel que consta de pastillas de colores con imágenes que representan el tema de la mesa, plantas, lanas de colores y otros elementos simbólicos que se ordenan sobre un papel que se consume sobre brazas de carbón. Los presentes acompañan el rito acullicando coca y realizando la *ch'alla*.

> Si me preguntarías mi identidad … ¡Pucha! Soy … claro, yo soy … He nacido donde ha nacido el Presidente, **de identidad aymara-oriental ahora**; sí pues mezclado. "¡Pucha! vos eres mezcla de todo" me dicen y es verdad eso.
> Yo considero tal vez ni tan aymara, ni oriental, porque los dos tengo. Del aymara no sé tan profundo, **si quieres identificarte como aymara tienes que vivir como aymara**, tienes que hacer todo tu proceso, todas tus relaciones como aymara; y si quieres ser como oriental, tienes que ser como oriental; **pero yo, parece que soy más urbano sí**. (Giovany Méndez, Egr. Cs. Educ.: 25-01-2011)

Facebook es cada vez más un espacio en el que los jóvenes "publican", develan sus identificaciones, no solamente por escrito sino también mediante imágenes. En la siguiente publicación, un estudiante afirma su retorno al lugar donde él considera que pertenece, lejos de la vida urbana simbolizada por las taras y el ruido. Al llegar, reconoce que su paso por la ciudad le ha limitado el desarrollo de conocimientos fundamentales para vivir ahí, como pastorear ovejas y llamas. Pero eso no limita su valoración - más simbólica - de su ser aymara. Se trata de una nueva forma de ser aymara, ya no al frente de una gran tropa de llamas o de ovejas, sino en un sitio de facebook, vestido con una mezcla de vestimentas traídas de occidente y accesorios aymaras, medio rostro mirando hacia el horizonte. En una semana, la publicación recibió 82 "me gusta", fue compartida 1 vez y recibió 10 comentarios, todos positivos, cada uno a su manera. Unos sobre la forma, otros, sobre el fondo. "meditando mauricio muy bonito ese lugar amigo" "cumpa quiero una foto asi […]" "querido amigo me siento orgulloso de ti como persona que bueno fue conocerte" (Facebook de Mauricio, consultado el 03-03-2015). Varios saludan su valentía por haber hecho el "*coming out*" en el "feis" asumiendo una identificación como indígena. Es como si Mauricio hubiera mostrado en público una identidad proscrita. Por eso recibe felicitaciones de sus amigos y docentes, probablemente con el fin de compensar su posicionamiento social en un lugar supuestamente inferior.

> Mauricio, las opiniones q recibes tomalo con serenidad, humildad e inteligencia, los insultos asi como el racismo siempre habra eso es sinonimo de mediocre este punto tomalo como impulso para seguir adelante y los buenos comentarios no lo tomes a pecho analicelo y q t sirva como estimulo... actua con sencillez, inteligencia y optimismo, Felicidades Mauricio, el hombre sabio demuestra su originalidad con intgeligencia. (Facebook Mauricio, Consultado el 03-03-2015)

Otros también muestran catarsis frente al "destape" de este joven. "Me gusta la gente sencilla como tu que no olvidas de donde venimos!! Ojala todos los que estan en otros países pensaran como tu!" (Facebook Mauricio, Consultado el 03-03-2015)

Hemos visto que los estudiantes que afirman su indianidad desde su posición de intelectuales, recurren a la esencialización estratégica en rasgos culturales proscritos. Cabral reivindica el valor de los elementos culturales en el proceso de liberación, en su caso, extranjera.

> El valor de la cultura como elemento de resistencia al dominio extranjero reside en el hecho de que es una manifestación vigorosa en el plano ideológico o idealista, de las realidades material e histórica de la sociedad dominada o a dominar[346]. (Cabral 1976: 359)

Las luchas de liberación son generalmente precedidas por una intensificación de las manifestaciones culturales. Por su parte, Boaventura de Sousa constata que estos procesos contribuyen a afirmar la diversidad de los conocimientos en el seno de instituciones como la universidad.

> En países pluriétnicos y multinacionales, el conocimiento pluriuniversitario está emergiendo aun del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios (étnicos u otros) entran en la universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión: se enfrentan con la tabula rasa que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios. (Sousa, 2006b: 44)

Varios de nuestros entrevistados han comenzado a reflexionar en ese sentido, de manera individual, bajo la guía de docentes o bien con el apoyo de instituciones que realizan investigaciones sobre los conocimientos indígenas originarios campesinos, pero generalmente a nivel de postgrado o fuera de las licenciaturas (ver las experiencias de AGRUCO, PROEIB Andes y Licenciaturas en Educación Intercultural Bilingüe). También se realiza este tipo de reflexiones en entidades externas a la universidad pero que trabajan directamente con los estudiantes de los programas regulares (ver las experiencias de la Red Tinku, la JIO y la Fundación PROEIB Andes).

> Bueno, nuestras acciones principalmente es autoformarnos. Es una autoformación; no esperamos mucho de docentes ya, porque, en sí, la teoría ya nos aburre de cada vez, y esa teoría es lo que nos inquieta a temas que no te agradan. ¿Para qué rayos seguir con temas que no te gustan? ¿Por qué no estudias algo que realmente te guste? ¿Por qué no estudias libros que realmente te agraden, no? Libros que tienen que ver con tu formación y por eso mediante eso nos vamos autoformando compramos libros, videos, textos, invitamos a personas eh… importantes para que nos hablen de sus experiencias, vamos simplemente actores sociales. ¿Para qué un docente que supuestamente va a hablar de su conocimiento, pero en sí, nunca ha practicado? A nosotros no nos interesa la teoría, nos interesa más la práctica, los hechos la experiencia por la cual ha llegado a ser ese dirigente, líder, eso es lo que nos interesa. Si nos dicen que este… Marx, Lenin, que este Piaget, esas cosas ya, ya están muertos para nosotros. Cada vez es la misma teoría, una teoría que ya está decayendo ya, son teorías que, es el ciclo de las teorías en sí que ya ha pasado.

---

[346] Traducción libre, en el original: “O valor da cultura como elemento de resistência ao dominio estrangeiro reside no facto de ela ser a manifestação vigorosa, no plano ideológico ou idealista, das realidades material e histórica da sociedade dominada ou a dominar.” (Cabral, 1976:359)

> Sí, sí eso nos nace porque hemos visto que no responde a nuestra realidad el constructivismo y la 1565 desde el 2000 hasta el 2005 no ha hecho nada por mí, ni siquiera no sabía para qué servía un punto y una coma y no se puede venir así a la universidad.
> […] Es por eso que hemos visto ese el problema de la educación ¿no? es muy reproductiva y hemos dicho "no".La verdad ni nos gustan algunos conceptos que manejan en la educación y en la Universidad se sigue manteniendo teórico la verdad a veces no nos cae decimos, "por qué no estudiamos algo que nos guste, algo que sea realista, algo que sea de nosotros mismos". […] Y eso es poco todavía, quisiéramos más, quisiéramos conocer a Javier Medina, a Albó, como el mismo Vicepresidente, pero algún día quizás saliendo de aquí vamos a poder. Justamente, nos llamamos Rijch'ariy porque "Rijch'ariy" es una palabra quechua que quiere decir "Despierta". (Omar, Grupo Rijch'ariy, Cs. Educ.: 22-11-2012)

La valorización de los elementos indígenas originarios campesinos se puede palpar principalmente en la proyección de los estudiantes una vez terminados los estudios.

> Mónica: ¿En tu caso, cómo es?
> Estudiante 1: Yo me voy a mantener tal como soy, tal como me han enseñado mis padres.
> Mónica: ¿Tú qué opinas?
> Félix: Según su pregunta del dirigente campesino, yo pienso que no estoy muy de acuerdo; no es verdad que les entregan indígenas y la universidad te vuelve profesional, abogado ¿no? Yo pienso que está mucho en la intención de las familias, de los papás, del mismo estudiante; que si en la familia empieza a correr la idea de que se tienen que superar: "No tienes que ser como yo, campesino." Claro, el chico empieza a crecer con esa idea y cuando va a la universidad el primer objetivo es eso: desclasarse. Entonces, si en la familia empiezan a decir: "Tú eres de abarca, con *chu'llu* y nunca te olvides de esto." El chico por más que vaya a un colegio particular o donde sea, nunca se va a olvidar de eso, porque siempre ha sido así, nunca se va a olvidar de sus raíces, por más que se vista con corbata ¿no? Un abogado, un ingeniero. **Yo pienso que está mucho en los valores familiares**, cosa que en estos tiempos se está por perder eso. Yo pienso que ahí está un poco el problema de lo que dice este dirigente campesino. Es verdad que parece cierto eso, la impresión es eso: lo mandan campesino y vuelve abogado, profesional. Detrás hay que ver, qué cosa está más abajo, a veces vemos un edificio construido con vidrios y todo, pero abajo el cimiento el de la familia y todo eso. Yo pienso que el problema está un poco ahí y no estoy tan de acuerdo con eso.[…]
> Estudiante 2: Yo opino de la pérdida de valores, sería que lo obtiene a través de la influencia social, de los amigos.
> Estudiante 3: Yo siempre voy a hablar quechua porque mis padres hablan más quechua por eso, no puedo olvidar el quechua ¿no ve? Y siempre desde chiquita he hablado quechua.
> […][la entrevista continúa en quechua].
> Estudiante 1: *¿Qhichwata? Mana ñuqawan ma qonqarpanichu qhichwatawa porque, rwanilla kay jawapi karqani tawa wata puni, … ma qonqapunichu ashwan yachayman interes churani*[347] […]
> Mónica: ¿Y ustedes chicos? ¿Tú no hablas quechua? Y qué creen con el aymara, ahora ustedes saben poco o no entienden… ¿Cuando salgan ingenieros, qué va a pasar con el aymara?

[347] Traducción libre, en el original: "¿El quechua? Yo no me voy a olvidar del quechua porque, ya lo he hecho. He estado afuera cuatro años; no me he olvidado, más bien he querido saber más, he puesto interés".

> Estudiante 2: Cuando salgamos ingenieros - ojalá así sea - como se dice: el Ingeniero Agrónomo vuelve al campo y voy a tratar con personas que hablan más esto, y supongo que voy a aprender más y fortalecer mi idioma aymara.
> Mónica: ¿Y tú?, ¿Qué va pasar con el aymara cuando seas ingeniero?
> Estudiante 4: Bueno, en mi caso, yo tendría que volver a pasar unos cursos y volver a aprender. Realmente mis padres sí saben bien, son originarios del aymara, pero yo salí un gringo ¿no?; pero no me voy a dar por vencido, sé que lo voy a lograr, porque vamos a trabajar… Si es que termino, vamos a trabajar con diferentes personas que hablan aymara; incluso incluir más hay otros idiomas étnicos de nuestra querida Bolivia. (Ests. GF AgGRO 3: 19-01-2011)

> En realidad, no sé si decirlo, quechua porque no sé hablar bien quechua, tampoco, digamos, así, vengo de mi pueblo donde mayormente hablan quechua, ¿no? Pero la verdad, yo ni a mi papá le conozco; entonces, entonces, yo no sé. He estado en un hogar aquí, en Cochabamba, con muchos compañeros que tampoco tenían sus padres ¿no? entonces, pero viendo la situación de nuestro país me puedo identificar con los quechuas; Obviamente, me imagino que mis antepasados han sido, digamos, originarios de pueblos indígenas. Entonces, poniéndome a pensar, digamos, en el pasado y también en el presente, puedo identificarme como quechua y con lo que venga, ser lo que yo soy y no aparentar ser otra persona; porque para eso no hay cabida, digamos, o sea, cuando una persona se realiza. (Est. Grupo Rijch'ariy, Cs. Educ. :22-11-2012)

Nuestro entrevistado concluye explicando que para él no tiene sentido intentar reproducir en la ciudad costumbres y formas de vivir rurales, que él puede considerarse quechua, pero de una manera diferente a la de sus "ancestros" porque él ha estudiado en la universidad. Efectivamente, después de haber pasado por la universidad, ya no se trata de la misma forma de "ser quechua".

Desde una perspectiva individual, estudiar en la universidad implica acceder a conocimientos científicos que califican a los profesionales para desempeñarse en ocupaciones que requieren calificaciones específicas. Esto corresponde con el modelo neoliberal asumido por el país desde mediados de los años 80 y reforzado con el multiculturalismo de Estado de los años 90. En consecuencia, después de la última ola de masificación de la matrícula universitaria y desde una perspectiva más colectivista, se encuentran estudiantes que proyectan poner su formación al servicio de sus colectividades de origen, para "hacer llegar la educación" y otros, de manera que sus comunidades accedan a la modernidad y a la globalización. Hoy, en la coyuntura de la descolonización del Estado Plurinacional, identificamos una nueva estrategia que consiste en emplear esos conocimientos en favor de la alteridad que representan las colectividades como proyectos de vida.

Universitarios que viven en la ciudad y reconocen sus "raíces indígenas" se han integrado o apoyan la formación de comunidades urbanas que viven siguiendo lo que ellos consideran tradiciones andinas: sentido colectivo, práctica de rituales andinos, *ch'allas, q'uwas*, música andina, uso de

vestimentas y accesorios andinos. Otro espacio de adscripción que brinda posibilidades para canalizar estas expectativas, son los movimientos socio-ambientales[348].

Apropiarse de conocimientos para defender a su comunidad es la estrategia que asumió desde la adolescencia, Rober Morales a quién conocimos en la comunidad de Raqaypampa (comunidad en las alturas de la provincia Mizque), cuando él tenía apenas 12 años y preparaba, en consulta con las autoridades comunales y regionales, una especie de pliego de peticiones en base a propuestas concretas para ser presentadas a la Ministra de Educación, a quien encontraría a propósito de un viaje de intercambio organizado para niños lectores del suplemento de periódico quechua "Añaskitu". Temeroso de que las palabras de la autoridad no se tradujeran en hechos que beneficien a su región, le exigió un compromiso escrito. Años después, durante nuestro trabajo de campo, volvimos a encontrarnos con él, terminando su modalidad de graduación de la carrera de Ciencias Jurídicas, también se desempeñaba como asesor de la Central Sindical de su región y de las Juventudes Indígenas Originarias, brazo destinado a las juventudes de la Federación Sindical de Trabajadores Campesinos de Cochabamba.

> Entonces, por eso, hubo la necesidad de que… - ya como jovencito - entonces ya yo decidí estudiar Derecho. Uno, porque había necesidad; y otro, porque estas experiencias nos han orientado de cómo defendernos, qué cosas habría que conocer para defendernos. Inicialmente han sido estos factores que me han motivado para estudiar carrera de Derecho; porque es ahí donde se conoce, digamos, la columna vertebral del ordenamiento legal para la defensa justamente de los derechos (Rober Morales, Egr. Cs. Jur. 14-10-2010).

Esta estrategia de aprender los conocimientos de los dominadores para dialogar en sus términos ya se ha identificado en los caciques apoderados de los ayllus altiplánicos, quienes en los años 1920 se alfabetizaron para obtener la titulación de las tierras de sus ayllus (Claure, 1989). Igualmente, la alfabetización demandada por los colonos de haciendas a partir de la Guerra del Chaco (1932-1935), se constituyó en uno de los factores que contribuyó a la Revolución de 1952, donde estos actores fueron los protagonistas (Dandler y Torrico, 1984).

Así, sustentados por la actual coyuntura plurinacional, donde la identidad indígena originaria campesina es valorizada positivamente, cada vez más universitarios comienzan a valorar y a reivindicar la identidad indígena originaria campesina y utilizan para este fin la bibliografía que buscan y analizan ellos por su cuenta o que hacen parte de sus clases (especialmente en las

[348] Recientemente, la marcha de habitantes del Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro Sécure (Tipnis) en contra de la construcción de una carretera que atravesaba su territorio recibió un apoyo especial de parte de muchos estudiantes y agrupaciones estudiantiles, principalmente en repudio a la represión que sufrieron los marchistas indígenas de parte del gobierno (Los Tiempos: 25-09-2013). El Internet fue una herramienta importante para la comunicación y convocatoria a acciones.

carreras de ciencias sociales). A partir del inicio del gobierno de Evo Morales, la autoidentificación indígena es más fácil. Varios docentes afirman que entre 40 y 50% de sus estudiantes sabe quechua, lo que para ellos constituye un indicador de su identidad. Para Alex, dirigente del Centro de Estudiantes de Economía (30-11-2012), el gobierno de Evo Morales es el único que revaloriza a los antes relegados: cargadores y albañiles, ya que les permite superarse y adquirir educación superior.

> Es por eso, junto con la cotidianidad de nuestras costumbres y ritos ancestrales, vemos, sentimos y encontramos la base de nuestra identidad indígena originaria. Solo basta mirar nuestra historia personal, social o cultural para darnos cuenta de dónde venimos, quienes somos y quienes queremos seguir siendo: *runas qharis* y *warmis*[349] quechuas, aymaras, hijas(os) de la pachamama y hermanas(os) de todos los seres que pueblan el PACHA[350]. Herederos de la revolución indígena presente en este nuevo *pachakuti*.
> En la escuela y la universidad aprendemos lecto-escritura, epistemología y civeralidad [?], poco o nada se hace para fortalecer la identidad cultural, el docente, el maestro(a) o como se llame, en vez de cambiar su rol de poseedor de todo "conocimiento" no hace ni siquiera el intento de aprender de los estudiantes que vienen cargados de un cumulo de sabidurías que necesitan ser valoradas y fortalecidas en la práctica.
> "Podrán estructural y des-estructurar nuestras mentes, pero no nuestros pensamientos y sentimientos de crianza recíproca con nuestra pacha, porque es de la madre tierra cósmica que nacemos, nos alimentamos, nos cobijamos y con la muerte volvemos a ella" (Flores en *Inquietudes,* Sin fecha: 19)

Las estrategias de blanqueamiento e indianización arriba descritas tienen un origen común: el fuerte deseo de los padres de que sus hijos que vivieron fuertes limitaciones económicas, sean profesionales y desarrollen trabajos con más prestigio y mejor pagados, como profesionales universitarios. Los estudiantes que se reivindican indígenas originarios campesinos, lo hacen por la memoria de sus padres; sin embargo, los estudiantes que optan por la movilidad étnica, lo hacen para satisfacer las expectativas de sus padres.

3.6. Justicia cognitiva

Esta situación nos obliga a afirmar la urgencia de establecer la justicia cognitiva en la universidad para que ésta pueda, efectivamente, contribuir al pluriverso que caracterizaría al Estado plurinacional y descolonizado de Bolivia. La justicia cognitiva es un desafío ético,

> [e]s una condición para el cambio radical de la monocultura de la ciencia, en el sentido en que ésta, en lugar de ser fundamentalista, es absorbida, negociada y dialogada con otros saberes, de forma que crear un mundo plural y dinámico de inifinitas posibilidades

[349] *Runas, qharis y warmis*: (del quechua) Personas, hombres y mujeres.

[350] *Pacha*: Unidad de tiempo y espacio en quechua y aymara.

> cognitivas y en el que el énfasis está centrado en la interacción de las prácticas y saberes[351]. (Meneses, 2009: 231, citando a Santos, 2006)

No existe justicia social global sin justicia cognitiva global. El concepto de justicia cognitiva implica la "búsqueda de un trato igualitario de todas las formas de saberes y de aquellos que los poseen y trabaja, abriendo el campo académico a la diversidad epistémica en el mundo"[352] (Meneses, 2009*:* 235).

> Pedro: Muchos de nuestros estudiantes cuando vienen de las provincias entran a la universidad más allá de aprender cosas productivas para sus provincias aprenden algunos aspectos colonizadores que a veces son chocantes con su realidad.
> Mónica: Qué ejemplos me puedes dar?
> Pedro: Los ejemplos que hay son que se puede notar con claridad que el aprendizaje, la profesionalización de los estudiantes no es pues de acuerdo a su contexto territorial. Es decir, que su contexto demanda otro tipo de educación, otro tipo de desarrollo de competencias, mientras en la universidad desarrollan otro tipo de competencias y eso es pues, prácticamente diferente a su realidad. A veces, mucha gente por ejemplo, los mayores nos dicen que nosotros estamos como colonizadores, como *q'aras* no? Entonces, eso, es a veces doloroso no? Para nosotros, eso. No somos nosotros los culpables, sino es el mismo sistema educativo que se desarrolla dentro de las universidades. Esas son cuestiones muy graves podríamos decir. Por eso, nosotros decimos que sí o sí hay que descolonizar la educación. (Pedro Guarachi, Dgte. JIO: 11-12-2010)

Esta llamada a la descolonización requiere la identificación de procesos mediante los cuales la epistemología y la racionalidad hegemónicas producen la ausencia de saberes a tiempo de conceptualizar la creación de un nuevo tipo de relacionamiento entre los saberes del mundo. En cuanto al reconocimiento por parte de la academia, de los conocimientos indígenas originarios, Yehia advierte que reconocerlos es como validar su existencia y, al hacerlo, se estaría reproduciendo la estructura de poder/conocimiento, en la cual la academia universitaria está en posición de autoridad para nombrar dichos conocimientos (Yehia, 2006:103). En ese sentido, Meneses propone desenmascarar las estructuras de poder que caracterizan al relacionamiento de la ciencia con otros saberes y transformar esas estructuras en términos de diálogo. Esto supone el reconocimiento mutuo resultado del descentramiento de las narrativas dominantes producidas por el norte global. Finalmente, Boaventura de Sousa propone la tesis de que la lucha por la justicia cognitiva no tendrá éxito si se asienta exclusivamente en la idea de la distribución más equitativa

---

[351] Traducción libre, en el original: "É uma condição para a mudança radical da monocultura da ciência, no sentido em que esta, em lugar de ser fundamentalista, é absorvida, negociada e dialogada com outros saberes, de forma a criar um mundo plural e dinâmico de infinitas possibilidades cognitivas, e em que a ênfase está centrada na interação de práticas e saberes" (Meneses, 2009: 231, citando a Santos, 2006)

[352] Traducción libre, en el original: "Busca de um tratamiento igualitário de todas as formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham, abrindo o campo académico à diversidade epistémica no mundo" (*Ibid.*: 235).

del saber científico porque los límites de la ciencia son la ignorancia científica y su incapacidad de reconocer saberes alternativos y articularse con ellos en una base igualitaria (Sousa, 2006b:157).

Consideramos que los docentes que ya ocupan una posición de poder en la academia, pero, al mismo tiempo, son capaces de ser solidarios con los estudiantes y les apoyan con consejos y bibliografía serán un elemento clave hacia la justicia cognitiva. Quisimos saber quiénes eran esos docentes que sirven de inspiración para muchos estudiantes que hoy afirman identidades indígenas originarias campesinas porque se sienten en empatía con ellos. Se podría decir que estos estudiantes son una segunda generación, pues varios de sus docentes han recorrido el mismo camino hace más 15 años, y la coyuntura actual les permite convertirse en ejemplares para sus estudiantes. Las historias de vida de los docentes con los que conversamos en las carreras de Idiomas, Economía, Ciencias de la Educación y Agronomía, nos muestran trayectorias de vida muy parecidas a las que nos contaron los estudiantes que migraron por estudiar.

El incremento de estudiantes ha generado también un incremento en el personal docente, un tercio de los docentes de la universidad tiene apenas entre 0 y 4 años de servicio y poco más de la mitad tiene menos de 10 años de servicio. 21% de los docentes tiene entre 25 y 40 años (Universidad de Cochabamba, 2011). Gran parte de los docentes se ha profesionalizado en la misma universidad y proviene, al igual que los estudiantes, de familias cuyos padres no portaban títulos universitarios (maestros, agricultores, mineros, etc.).

> La mayor parte de los docentes provenimos de clase media, es decir, un porcentaje muy elevado de la Facultad somos… A ver, mi caso, yo soy hijo de maestro y los otros también son hijos de maestros, de dos docentes que estaban aquí hace rato, de uno de ellos su papá es pintor, del otro es maestro también. Por lo tanto, no tenemos nosotros esa formación discriminatoria, al contrario, felizmente entendemos y comprendemos todo lo que es dificultad y esfuerzo para estudiar, que es lo que nos interesa ¿no? (Saúl, Doc. Agro.: 19-01-2011)

Las historias de vida compartidas entre estos docentes y estudiantes, generan una empatía que sería, al mismo tiempo, la base de la solidaridad entre docentes y estudiantes. Los docentes reconocen los orígenes y las trayectorias de sus estudiantes porque son el eco de sus propias historias de vida.

> Mónica: ¿Cuántos hermanos eran?
> Pascual: En ese entonces, en la minería había muchos hijos. Mis papás tuvieron 12 hijos; somos 12 hermanos, de los cuales 6 estamos con vida.
> Hace poco era [la fiesta de] Todos Santos. En Todos Santos he ido de mucho tiempo a visitar a mi mamá y a mi papá, mis abuelos [al cementerio] y he llegado a la tumba de mis hermanos. Mis hermanos han fallecido, en una semana, 3. No sólo mis hermanos sino que... La enfermedad, la viruela ha llegado a las minas y ha diezmado con la niñez. La estadística de ese entonces, que me he dado un poco de buscar entre los libros de la

parroquia de Uncía […]. Donde he nacido, indican que de 14.000 niños que había en la zona, fallecieron 11.000.
Mónica: ¡Toda una generación!
Pascual: Familias que tenían 4 o 5 niños, muchos los han perdido al 100%. Inclusive mujeres gestantes, tras que nacían los bebés, dice que la viruela duró como 1 año y medio. Entonces, diezmó, en ese entonces, el cementerio es todo un sector que está destinado a los niños. La mujer del patrón de la minería de Patiño, Albina de Patiño hizo hacer el cementerio pensando en los niños fundamentalmente, tanto en Llallagua, Uncía y Catavi.
Mónica: ¿Y los otros hermanitos han fallecido?
Pascual: Y después, son los primeros, mis hermanos ya los que nacieron después son los que viven. Por ejemplo, mis hermanos mayores, los tres mayores, uno tras otro, los primeros tres son los que fallecieron con la viruela y pasado la viruela, nació mi hermana, la mayor, la que está con vida. […]
Mi mamá era analfabeta, te cuento. Cuando murió mi padre, ella no sabía leer y escribir, lo máximo que ella podía escribir era su nombre apenas y ni escribía bien. Ella buscó un trabajo en la COMIBOL, porque tenía tantos hijos y demás y caminó como un año y medio buscando trabajo… a mi madre le dieron el cargo de portera y mi mamá todo los días lloraba. Decía: "*Jukmanta zapatun tukukunñataq, abarca faltan jukman; pantalón rantini jukman, jukpajñataq faltan*".[353] Entonces, siempre compraba un pantalón bueno para que sirva al siguiente, al siguiente y al siguiente y a medida que van creciendo. Entonces, quien se ponía el pantalón o la camisa tenía cuidado de no gastarlo mucho mientras crezca, para que le dé al siguiente.
Cuando murió mi madre, quemamos tantas cosas y encontramos tantas cosas también y, por ejemplo, encontramos los calzados que nos poníamos. Entonces, el calzado ya nos quedaba pequeño y entonces, lo cortaba de adelante y no sólo eso, entonces, como no alcanzaba los costados, entonces, también lo volvía a cortar de los costados. Entonces, cortaba así, y yo recuerdo muy bien que en ese entonces las modas de los pantalones eran anchos y mi mamá le cortaba el pantalón y le ponía un saquillito, llorando: "No puedo darles yo a mis hijos, pero haré no?". Entonces, mi mamá hacía de zapatera. Los calzados, ponía medias suelas… arreglaba calzados para los vecinos…iba a trabajar… hacía de todo… se subía a las paredes. Mi mamá era una señora muy emprendedora y yo veo en mi madre lo que veo en mis hermanas. [*Sollozando: No me hagas llorar!*] […].
Y así pasó los años. Siempre teníamos la consigna [de estudiar]. Yo, por ejemplo, no como *lawa*[354] [*sollozando*] porque toda mi infancia ha sido la historia de mucha *lawa*. No como porque yo hice una promesa de que algún día iba a trabajar y no iba a comer *lawa*, porque sólo comíamos *lawa*. Almuerzo, *lawa*; cena, *lawa*. Mi hermana mayor, de la que te hablaba, ella cocinaba *lawa* y con chuño[355], *lawa* con papa, *lawa* con chuño. "Algún día voy a trabajar y no voy a comer lawa", he dicho. [lagrimeando] ¡Para que habrás venido, che! Nunca he hablado de estas cosas… […]
Entonces, mi mamá viuda con tantos hijos, sobrinos buscaba trabajo que le den en la COMIBOL y mi mamá era analfabeta por si acaso. Entonces, iba a la comunidad donde te dije que era autoridad. Entonces, iba… nosotros también al campo…a sembrar en el cerro y todos vivir con eso. Entonces, año tras año mi mamá decía: "¡Qué voy a hacer! *¡Imanasajtaq ñuqa kay chhika t'una wawasniyqa!*"[356] Entonces, íbamos al cementerio por Todos Santos o por cualquier otra fiesta y lloraba. "*¿Walter, imapaj saqiwanki? ¿Manachu kay wawasniykitaqa sinaqa,… wañuwaj karqa. Imanasajtaq kunanqa kaykunaqa kay*

[353] En castellano: Cuando a uno [de mis hijos] ya no le hacen sus zapatos, al otro le faltan abarcas; compro pantalones y al otro ya también le faltan pantalones.
[354] Sopa espesa (crema) hecha con harina de trigo o de maíz, cuya elaboración es muy económica.
[355] Chuño: papa congelada y luego deshidratada para su conservación. El chuño es la base de varios platos típicos de comunidades andinas.
[356] Traducción libre al español: "¿Qué voy a hacer con tantos niños pequeños?".

rabiachisqawakunkaña[357]. ¡Maldito, desgraciado!" Hablaba con mi papá como si estuviese a su lado. "*Qamqa tranquilo kuyakamunki ñuqata saqirpariwanki kaykunata, mana qullqiyuqta tukuyma manayuqta*"[358]. Entonces, mi mamá le reclamaba. Yo me antojaba pan, te cuento. No había pan. O sea, era la comida *lawa*, chuño, *lawa*, papa.
Mónica: Todos los días.
Pascual: *Lawa* de los maíces que mi abuela daba y mi abuela venía de Pocoata. Del campo nos traía y empezamos a pastear las ovejas… a sacar leche… que no sale como de la vaca, un litro…; sale medio vaso de leche, de 5 ovejas. Un octavo de leche. Y entonces, había que juntar en *yurus*, se llaman a las vasijas de barro, porque es el único donde no se pudre y no hay que lavar con Ace [detergente] ni con jabón. Sólo hay que lavar con agua y con tierra y ahí se mantenía la leche 3 días. Se ordeñaba en un vasito y se aumentaba. Tres días juntabas y después de tres días le ponías el cuajo la cagalera, que es la barriguita de, aquí lo llamamos pulpito, eso se hace secar con sal y con eso se hace ya el queso. Salen dos o tres quesitos pequeñitos y que era nuestro alimento complementario… pero mi mamá compraba ovejas…, mataba…, vendía las carnes…, lavaba ropa para la gente. Era realmente una situación. Entonces, mi hermana mayor - la que es Directora -, mi hermano mayor…, todos a buscar apoyo… a ayudar, al vecino…. Al que está en Santa Cruz, cuidar los chanchos…mientras que trabajaba en el bar…, tiene otra vida. Él, por ejemplo, estudiaba en La Paz, porque en las minas no había pues qué estudiar, sólo Secretariado. (Pascual Flores, Dir. Carr.:17-11-2012)

La mamá de Eleuteria y de sus hermanas, también estaba segura que ellas tenían que ser profesionales; juntas hicieron frente a las dificultades económicas trabajando. Esta convicción superó la posibilidad de que el matrimonio las convirtiera en amas de casa.

Eleuteria: [Mi esposo] me dijo que me iba a apoyar… de eso, que no me preocupara; porque mi ilusión siempre era entrar a la universidad y hacer una carrera y, por otra parte, el discurso de mi mamá. Mi mamá se dedicaba al comercio, vendía en la cancha[359]. Nunca fue a la escuela. Entonces, ella siempre vio de que sus hijas estudien, en sus palabras: "**Ustedes tienen que ser algo, no se tienen que quedar como yo**. Yo voy a trabajar como burro…lo que sea voy a hacer para sacarles profesionales y de ahí ya no tienen porqué preocuparse".
Entonces, eso en mí estaba muy fuerte. Haber estudiado secretariado era un pasito, pero no había logrado lo que yo, mi mamá quería. Entonces, viendo eso, como que no me quise casar tampoco a mis 18 [años] y bueno, mi esposo también tenía ese compromiso que me iba a ayudar y que no iba a quedarme en la casa nomás; entonces así se dio. Nació mi hija y entré a la universidad el 2003.
Mónica: ¿Y tus hermanas también han estudiado?
Eleuteria: Sí, de hecho también, porque hemos tenido una familia con muchos problemas, sobre todo por parte de mi papá. Se puede decir que mi mamá ha sido la única que nos ha apoyado sobre todo en el estudio, en todo y nosotros también hemos salido muy chiquitas a trabajar y colaborar económicamente. Entonces, viendo eso, nuestro objetivo era siempre estudiar.
La menor, por ejemplo, se hizo de marido antes que yo, a sus 17; entonces, yo después de ella. Y después de hacerse marido, ella poco tiempo estuvo con su esposo y se separó. Tuvo un hijito y ya como mujer sola empezó a estudiar. Claro que saliendo bachiller se casó

[357] Traducción libre al español: ¿Walter, por qué me has dejado? Si no fuera por estos tus hijos,… creo que era que yo también me muera. ¿Qué voy a hacer con ellos ahora, ya me hacen renegar mucho?
[358] Traducción libre al español: "¡Tú estás tranquilo, me has dejado con ellos sin plata, sin nada!"
[359] Cancha es el nombre con el que se conoce al mercado popular, ubicado en la zona sud de Cochabamba.

> y después a los dos años que tenía su hijito se puso a estudiar Licenciatura en Enfermería y trabajaba al mismo tiempo. Cuidaba a su hijo y en eso se fue a España y a los dos años…bueno, al año que estaba justo se dio la amnistía. Recibió papeles y a los dos años que se había ido de aquí hizo llamar a mi mamá y a su hijito que lo dejó de cuatro añitos. Entonces, se fue mi sobrinito y mi mamá y prácticamente nos quedamos mi hermana menor y yo. Mi hermana menor vivía conmigo en ese entonces y lo dejó la Licenciatura en Enfermería, mi hermana.
> Pero ella con eso siempre de "estudiaremos y trabajaremos". Entonces, estudió para chef y terminó. Entonces, ahorita ella trabaja de eso, de lo que ha estudiado.
> Mónica: Y tienes otra hermana.
> Eleuteria: Sí que es Esther […]. Ella hizo también Arquitectura y terminó su carrera y se conoció con otro muchacho que es de Holanda y él también es arquitecto y se fue. Vive en Holanda. (Eleuteria Chuquichambi, Doc.: 27-11-2012)

Trayectorias como la de Eleuteria se repiten en familias numerosas y con recursos limitados, como la de Pascual. Las dificultades que enfrentaron para continuar sus estudios, le añaden valor a sus logros académicos y profesionales actuales.

> Pascual: Entonces, la única fuerza que le mantenía eran sus hijos y siempre nos ha transmitido ese espíritu de estudiar.
> Mónica: ¿Qué les decía? ¿Cómo les decía?
> Pascual: Lo único que nos decía: "Vuelves de la oveja y estudias". Todo en quechua no?
> Mónica: En quechua me puedes decir.
> Pascual: "Si queremos un día mejor, si quieren mejores condiciones...". Decía, mis hermanos le molestaban y decían: "Mami, me voy a casar". "Casarasaq mamay". Ella decía: "Casaraychispisimapis, pero cartón. Hojaylateropis, zapateropis, panaderopis, pero cartónniyuq, universidad cartónniyuq"[360]. […]
> Entonces, estaban bien marcados en el pueblo los universitarios. Yo sinceramente no era un estudiante brillante. Tú me conoces, no soy uno de esos aplicados corchitos, pero, sin embargo, siempre tengo presente los mensajes de mi mamá.
> Mónica: La intención y esa fuerza que tu mamá tenía.
> Pascual: Tampoco soy malo, pésimo no soy, pero, digamos, soy dedicado en muchas cosas que le tengo que dedicar. Entonces, por ahí es que mi mamá decía. "*Casaraychikpis imanaychikpis cartón rikhunkichis […] universidadman yaykusqaña*".[361] Entonces, era un sueño, la universidad era una cosa … "inllegable", te cuento. Y había que dar examen, dice no? No existía en el pueblo la universidad. (Pascual Flores, Dir. Carr.:17-11-2012)

Su empleo actual como docentes universitarios (al igual que de varios de los profesionales que ejercen su profesión en empresas privadas e instituciones públicas) es, ante los ojos de los jóvenes, la prueba de que jóvenes nacidos de lo que se conoce como familias "humildes"[362] pueden tener

[360] Traducción libre al castellano: "Cásense si quieren, pero tienen que tener un cartón. Pueden ser hojalateros, zapateros, panaderos, pero con cartón, cartón de universidad".

[361] Traducción libre al castellano: "Se van a casar lo que sea, pero tienen que mostrar sus cartones […] a la universidad ya ha entrado".

[362] En el lenguaje común en Bolivia, se utiliza el adjetivo "humilde" para referirse a personas de quienes se supone tienen escasos recursos económicos y tienen una actitud humilde.

éxito profesional y económico; y un estatus bien valorado, después de realizar estudios en la universidad.

> Me parece interesante todo esto, porque pese a todo lo que se ha ido diciendo, no podemos negar que cuando venimos a la universidad queremos de alguna manera mejorar nuestro estatus social, nuestro estatus económico. Cuando yo hablo de este tema con los estudiantes, yo les digo ¿no?, de que es una forma de que nuestros papás… de que de alguna manera se **sientan orgullosos de que sus hijos han pisado la universidad**. En alguno de los casos, muchos papás de los que estamos en el aula han hecho la primaria, alguno ni siquiera ha hecho la primaria, la secundaria, muy pocos. ¿Entonces, por qué nosotros estamos en la universidad y en las aulas? Nos cuestionamos con ellos y quedamos en que quizás sí necesitamos cambiar el nivel social en el cual hemos nacido, el nivel económico que hemos tenido con nuestros papás. (Sara Gómez, Dir. Acad. Comisión Rediseño Curricular Cs. Educ.: 01-12-2010)

Los estudiantes reciben un trato empático y consejos para "superarse" y "ser el orgullo de sus padres", de la parte de docentes que han tenido historias de vida similares a las de ellos.

> De mis compañeros, quizás me han discriminado; pero no directamente, sólo de lejos. Pero, de mis docentes, ninguno, no me quejo de nadie, me han apoyado y a mis compañeros decían ustedes tienen que sentirse felices de que tienen una compañera cholita y a mí me llenaba de ánimo para seguir, en algún momento he pensado cambiarme de vestido o de pantalón; pero en mi trabajo no me han apoyado en eso: "Tú has venido de tu comunidad tienes que ser indígena de donde has venido. **Tienes que demostrar de dónde has venido y cómo son tus papás**." Eso de mi cabeza no me he sacado y sigo siendo cholita. (Mariana Álvarez, Est. Cont. Pub.: 03-10-2011)

> Anaís: Bueno, aquí en la universidad los docentes nos elevan el autoestima, porque: "Si tus papás no han salido profesionales, por lo menos tú sal profesional, tú sé el orgullo de tus papás". Porque la herencia de los padres es que nosotros seamos profesionales. ¡Esa es la gran herencia! En el futuro no vamos a estar con nuestros papás, nosotros tenemos que valernos por nuestros propios medios con el tiempo ya ¿no? Y ellos quieren ver, nos ayudan con todo lo que puedan para salir adelante, para ser profesionales, porque somos alguien pero nos falta dar pasos y pasos que con el tiempo vamos a dar y tenemos que dar pasos con problemas, pero seguir sin dejarlo y abandonar. Sería una inversión en vano si lo dejas, ser el orgullo de tus padres hasta ser profesional.
> Ruth: Lo que vi, el trato de los docentes hacia nosotros, nos dicen que seamos profesionales competentes, no mediocres. (Ests., GF TRAB. SOC. 3: 27-01-2011)

Así, algunos docentes refuerzan los lazos de reciprocidad entre los jóvenes y sus padres que realizaron esfuerzos para que ellos puedan estudiar en la universidad.

Conclusiones parciales

El Estado plurinacional de Bolivia es uno de los países con mayor población indígena de América Latina. Después de siglos de subordinación y décadas de movilizaciones por parte de las organizaciones sociales, a partir de fines de la década de 1990, indígenas campesinos originarios y clases populares de Bolivia han adquirido nuevos derechos legales y ocupan puestos en la burocracia gubernamental, sin embargo, paradójicamente, esto ha fortalecido la discriminación y el

racismo en el país. La etnicidad está en el centro de las luchas de poder en nuestros días, ya que se busca construir un estado plurinacional y descolonizado, reivindicando “al indio” como sujeto central de este tiempo de grandes cambios en el país. Las diferencias étnicas fueron utilizadas durante la Colonia y la naciente República para establecer derechos diferenciados entre indios, mestizos y blancos y criollos; a partir del gobierno de Evo Morales, los papeles tienden a invertirse, pero persiste la utilización de la diferencia étnica como argumento para la dominación.

Al igual que en la sociedad boliviana, la diversidad es la principal característica de la población estudiantil de la universidad. De la misma forma, la polarización social ha generado intolerancia y procesos de estratificación social basados en el cierre étnico. La categorización de las personas individuales tiene base en características asignadas a las comunidades étnicas de referencia. En el microespacio social estudiado prácticamente desaparecen los etnónimos (quechua, aymara, guaraní, etc.) tan preconizados en los niveles oficiales, pues en la práctica cotidiana se otorga poder de categorización a determinados rasgos articulados de manera que los subordinados fracasen en su intención de ascender socialmente.

Estudiar en la universidad es un emprendimiento fuertemente simbólico que interpela y modifica las identidades (esto se confirma en la cantidad de inscritos en carreras cuyo mercado laboral está saturado, pero siguen contando con gran cantidad de inscritos). Para algunos estudiantes la apuesta académica es más bien práctica, está ligada a conseguir empleo gracias a la calificación que la universidad le puede dar y a las redes sociales que van constituyendo durante sus estudios, para hacer frente a la devaluación de los títulos académicos. Finalmente, los jóvenes también proyectan sus estudios hacia la idea de mejorar el país o sus comunidades rurales.

Asumiendo la etnicidad como el reflejo de la coyuntura en la politización de la organización de las diferencias culturales, hemos identificado una serie de factores que combinados constituyen criterios clasificatorios y articulan los cierres étnicos que van a configurar los principales grupos al interior de la universidad y sus microcosmos sociales que son las carreras universitarias y las facultades. Los principales atributos categoriales movilizados para la diferenciación social son: la lectura social de rasgos del cuerpo, las percepciones sobre el capital económico, las huellas de los territorios sobre las personas y los factores sociolingüísticos, además de “la inteligencia”. Estos elementos son utilizados para determinar el lugar de los estudiantes en la jerarquía identitaria e interactuar con ellos a partir de esas representaciones.

Son los estudiantes conocidos como “jailones” (percibidos como de piel clara, quienes provienen de mejores colegios, cuentan con más recursos económicos y han accedido a un capital cultural similar al de países occidentales desarrollados) quienes imponen la moda (ropa, celulares, centros de

diversión, formas de hablar, etc.) quienes se asumen como ejemplares para los demás estudiantes, en términos de comportamientos cotidianos, refinamiento, desempeño académico, forma de hablar y otros. Estos elementos se constituyen en fronteras infranqueables que los constituyen como grupo diferenciado de los demás. Esta distinción es en gran medida reforzada por la figura de poder que constituyen los docentes.

Así, los jóvenes que son situados por el discurso en el extremo inferior ("campeches", "pics") porque reúnen los rasgos de haber nacido en el área rural, hablar castellano con interferencias de lenguas indígenas, no tener recursos económicos suficientes y "ser moreno, bajito y feito" son construidos como fuera de lugar en la universidad, pasando a ser un "gasto" para el Estado. Por eso se han registrado varios testimonios en que los docentes invitan a los estudiantes con dicho perfil a salir no solamente del aula sino de la universidad y los han expulsado no solamente con palabras, sino también con actos. Existen por otro lado, docentes que se reconocen con el mismo perfil que los estudiantes y actúan frente a ellos con base en la empatía. Los docentes tienen entonces el rol de mediadores culturales que no siempre es asumido conscientemente.

Ante las diferentes formas de discriminación evidenciadas, los estudiantes han generado estrategias como la segregación, el "blanqueamiento" y la indianización.

- En la segregación, durante sus primeros años de estudio, los estudiantes forman grupos de estudio y convivencia solamente entre similares, sobre el principio de que personas con historias de vida similares se comprenden y conviven mejor. Estos grupos relativamente cerrados generan espacios para la vivencia de emblemas culturales como las lenguas originarios y la religiosidad andina en la clandestinidad. Por otro lado, se han observado significativas y creativas formas de solidaridad. En el contexto general, la segregación promueve un multiculturalismo estéril.
- El blanqueamiento es el proceso más generalizado entre los estudiantes a partir de su segundo año de estudio, cuando ellos adecúan su forma de vestir, de hablar y sus formas de consumo cultural a aquellas establecidas por los jailones, para ser aceptados, no sólo por los otros estudiantes, sino por los docentes. Los estudiantes son aceptados como cifras de matriculados, pero no como personas con saberes y formas de vida alternativos. Para quienes han nacido en una comunidad rural, esto implica un alejamiento físico de esos territorios, la negación de su conocimiento del quechua o bien el "olvido" de lo poco que sabían, la vergüenza de sus papás y de los conocimientos y valores que ellos representan. Este proceso de "blanqueamiento" o refinamiento es analizado negativamente por los estudiantes, quienes al mismo tiempo la justifican como una estrategia de sobrevivencia en

la universidad. A este proceso se asocia la individualización promovida por la competencia por las buenas calificaciones y el aprendizaje entendido como el consumo –y no la producción- de teorías occidentales como procesos de neocolonización. En el marco de las cadenas de desprecios hacia los inmediatos inferiores, los estudiantes blanqueados tampoco son aceptados por el grupo de destino, “los jailones”. Si bien el color de la piel es enarbolado como un rasgo determinante de la superioridad o la inferioridad, en los testimonios orales recogidos, en la práctica, estudiantes de tez clara también son discriminados si muestran los otros rasgos que indican origen rural. En realidad, el color de la piel es estratégicamente posicionado como importante y natural y por tanto no manipulable, cuando en realidad se trata de un rasgo cultural que tiene un fuerte poder posicionador cuando es exhibido por “los jailones”, el mismo que se difumina cuando este rasgo es exhibido por otros estudiantes. La posibilidad de “blanquearse” por el hecho de haber estudiado en la universidad se hace efectiva ante los ojos de los actores sociales. Lo que ocurre es que cuando un joven “se blanquea”, el color de la piel toma un lugar secundario al lado de otros rasgos valorados positivamente como el refinamiento, la vestimenta a la moda occidental global, el aprendizaje de las ciencias y el éxito académico individual(ista).

- La indianización urbana testimoniada por varios estudiantes de los últimos semestres o recién egresados, que se afirman indígenas quechuas y/o aymaras demuestra que la universidad también puede ser el origen de la afirmación de identidades indígenas originarias urbanas. Esta afirmación se relaciona con la lectura de bibliografía sobre relativismo cultural, historia crítica de Bolivia y América Latina, desarrollo, interculturalidad, pluralismo cognitivo y otras que sirven de respaldo para despertar la estima por la lengua quechua y la formación recibida en la familia. El hecho de que algunos estudiantes movilicen un modo de identificación que esencializa algunos atributos categoriales reconocidos como “indios” (hablar quechua, usar abarcas y pollera, afirmarse como quechua, aymara o afrodescendiente) para articular un posible nuevo criterio de diferenciación, coincide con la nueva forma de dominación que caracteriza al Estado plurinacional y en proceso de descolonización de Bolivia.

  El crecimiento del poder económico de un sector antes deprimido de la población boliviana y la presencia de personas con fenotipo “indio” en puestos de la administración y legislación pública, se plantean como una nueva fuente de poder y, por tanto, una nueva fuente de estratificación social. Se vive un proceso de reconfiguración de lo que se considera aceptable y deseable y lo que no.

La subordinación de la mujer se confirma en el contexto estudiado porque en ella se valoran rasgos como la belleza y la sensualidad, los mismos que son secundarios a la hora de evaluar a los hombres, a quienes les corresponden rasgos como tener dinero y ser inteligente. La situación de subordinación de la mujer en intersección con elementos raciales, se confirma en el hecho de que a pesar de que las jóvenes en proceso de “blanquemiento” se arreglan (se maquillan y se visten a la moda y con el tipo de sensualidad valorada en la ciudad) para ser socialmente aceptadas, las parejas entre “jailones” y “provincianas” todavía son presentadas como excepcionales y resistidas por los padres de familia.

Paradójicamente, también se ha identificado una posición totalmente ajena a lo indio y que menosprecia casi violentamente su presencia en la universidad, en consonancia con la polarización que se vive a nivel del país.

Conclusiones

- El análisis de las observaciones y los testimonios recogidos con el fin de conocer el valor de la etnicidad en los procesos de identificación y de categorización social en la universidad, ponen en evidencia que éstos factores son centrales y que los sujetos los las estrategias de segregación, movilidad étnica o “blanqueamiento” y lo que hemos denominado indianización urbana. están condicionadas por diversos factores, entre otros: el tiempo (edad de los estudiantes y la cantidad de tiempo que han estudiado), la orientación étnica promovida por los padres (“ideología”, conocimiento y práctica de la lengua y elementos del *habitus* comunal, vestimenta, costumbres, alimentación); la intensidad de la convivencia con la comunidad étnica de origen, así como la duración de su permanencia en su territorio de origen; la formación y la bibliografía proporcionada por los docentes que pueden despertar una conciencia crítica y propositiva en los estudiantes; y finalmente, la apariencia física, si bien es un factor sobre el que las personas no tienen un control absoluto, puede ser utilizado para migrar de una categoría social a otra.

- Hemos mostrado cómo el poder reiterativo del discurso (palabras + prácticas) produce realidades sociales que él mismo regula y construye. Este es el discurso situado espacial y temporalmente, en el que se producen las identificaciones y categorizaciones sociales por parte de los estudiantes de pregrado. Las formaciones discursivas, como cualquier otra práctica social tienen importantes consecuencias materiales sobre los cuerpos, espacios, objetos y sujetos.

- La colonialidad del poder opera en la reproducción del uso de la etnicidad para subordinar a los estudiantes de origen indígena originario campesino. Uno de los principales mecanismos en este sentido es la naturalización de la diferencia por el color de la piel, como un rasgo que inferioriza de hecho a quien supuestamente lo posee y que no puede ser cambiado, como la ropa y los modales.

- La colonialidad del saber opera en la afirmación de la universidad como descalificadora de dichos estudiantes y, en consecuencia, en el fortalecimiento de la desigualdad social por

medio del acceso de jóvenes de origen indígena originario campesino como alumnos sin ningún bagaje cultural, sin experiencia y sin conocimientos propios del trabajo que desarrollaron desde niños en sus comunidades.

- Así la universidad es el escenario de un aparente ascenso étnico por medio de la adquisición de los conocimientos científicos como una forma de “blanquearse” y tener más chances de éxito académico y probablemente laboral posteriormente. La adquisición de estos rasgos es fuertemente inspirada por la deuda simbólica que los jóvenes de familias populares indígeas originarias campesinas tienen con sus padres, quienes les han dejado la consigna de estudiar para ser “alguien”, para ser profesionales y así tener mejores oportunidades de desenvolverse en la vida (sin realizar trabajos físicamente duros). La movilidad étnica, no obstante ratifica la injusticia cognitiva que se vive en pleno proceso de cambio hacia la descolonización y la plurinacionalidad.

- Si para reconocer a los *jailones*, los estudiantes otorgan una fuerte eficacia posicionadora a la articulación entre el color de la piel, la tenencia de capital económico (incluyendo formas de consumo específicas) y la inteligencia; para reconocer a quienes son situados en el extremo opuesto de esta clasificación, se otorga mayor eficacia a la articulación de otros elementos. En este caso, para establecer fronteras identitarias primará la articulación de los rasgos: lugar de nacimiento, “inteligencia”, forma de hablar el castellano, higiene y modales; y, en el caso de las mujeres, la ropa y la sensualidad. El color de la piel queda como una reminiscencia aparente y discursiva, ya que, objetivamente, muchos de quienes son definidos como “campeches” tienen un tono de piel más claro que quienes los clasifican como tales. La tenencia de capital económico también pasa a segundo plano porque en la nueva coyuntura del país, un sector de la población indígena originaria campesina dispone de importantes recursos económicos y, restar valor a ese rasgo a la hora de situarlos socialmente es una forma de prolongar su inferiorización y su excluisión. No estamos, entonces, frente a una situación social en la que “se mida a todos con la misma regla”, lo que daría lugar a dicotomías opuestas en función a la valoración a partir de un criterio clasificador o atributo categorial. Si fuera el caso, el criterio color de la piel, daría la dicotomía “blancón” opuesta a “moreno” cada uno con los privilegios y perjuicios que esa etiqueta social implica en determinado contexto. Pero no es así, ya que se evalúa a los sujetos empleando diferentes conjuntos de atributos articulados. Así, los *jailones* serán posicionados más por el color de su piel y su capital económico, mientras sus opuestos sociales, situados en el extremo inferior, serán evaluados en función a la articulación de otros rasgos: lugar de nacimiento, idioma, ropa. Es por eso que tener más dinero o

mostrarse más “blanco” (mediante la exhibición de ropa, consumos, maquillaje, etc.) no garantiza el ascenso social. Intentar ascender socialmente midiéndose con la “misma regla” que se miden los que están arriba, no tiene resultados eficaces para todos. Al contrario, es una muestra de que el discurso ideológico ha funcionado, de manera que los sujetos se reconocen en él y de alguna manera explican su inferioridad por los mismos rasgos por los que son inferiorizados. En síntesis, lo que permite a unos situarse arriba en la escala social, no es lo que va a permitir a otros ascender allí. El concepto de luchas competitivas de Bourdieu o cadenas de desprecio de Rivera y Lehm, describe cómo los dominados se dejan imponer las apuestas que proponen los dominantes y una vez asumidos por los dominados los bienes culturales del escalón superior, los dominantes los abandonan. En nuestro caso, la posesión de ciertos bienes culturales mostrados como una invitación para la fiesta del ascenso social, muestra a los jóvenes que los adquieren que en realidad la fiesta no era ahí.

Esta forma de producir significados sociales desafía la noción de *différance* que designa la relación constitutiva basada en la existencia de un término subordinado que desestabiliza el significado del otro término del par. En nuestro caso no se trata solamente de pares, sino de toda una cadena jarárquica. En los procesos de diferenciación sí se activa la noción de complementariedad porque el término dominante necesita del dominado para afirmarse. En cambio, la noción de negatividad para afirmar los significados de la autoidentificación no está siempre presente. La afirmación de la identidad del “jailón” se da por lo positivo, por los rasgos que se evoquen para afirmar lo que se es. No es el caso de quienes están sometidos a las categorizaciones sociales inferiorizantes, a ellos se los define por lo que no son y se autoidentifican como indígenas urbanos de manera retórica. No pretendemos negar el mecanismo de la construcción discursiva del “otro” constitutivo, sino que reconocemos que se asumen diferentes campos semánticos referidos a diferentes escalas de los sujetos y que la afirmación no siempre se hace por la vía de la oposición negativa que evoca el significado opuesto.

- En términos foucaultianos se podría decir que los estudiantes aprenden lo que desde la ciencia occidental se considera verdad y se impone (enseña – aprende), como conocimiento válido. Es este el discurso el que llega a las comunidades por intermedio de los estudiantes que en el proceso de masificación de la matrícula universitaria, se han profesionalizado y ahora vuelven o pueden volver a esas comunidades. Se podría decir que hasta hace algunos años, en el marco de la ecología de saberes, el sistema de conocimientos de las comunidades se había mantenido, de alguna manera autónomo y se había desarrollado de manera especializada y localizada paralelamente al sistema

occidental que se reproduce en la universidad y predomina en las ciudades y en la instalación y funcionamiento del aparato estatal. En la actualidad, con los jóvenes profesionales que vuelven (temporal o permanentemente) a sus comunidades, este conocimiento global penetrará el seno mismo de los hogares y comunidades especialistas en los conocimientos locales. Queda entonces, dejado a conciencia y voluntad de estos jóvenes el definir qué nivel de diálogo o independencia operará entre ambos sistemas de conocimiento.

- Finalmente, hemos aprendido que en los procesos de negociación identitaria no estamos frente a un proceso en el que las personas “cambian de máscara” según la situación, poniendo en juego cada vez su identidad. Al margen de que las adaptaciones (de presentación y desempeño de roles) que todo sujeto social hace en función al contexto en el que se desempeña, su posicionamiento social no depende de la “máscara” que utilice, sino de la capacidad que tenga para hacer valorar en sus interacciones, determinadas dimensiones identitarias (o escalas de sujeto) y no otras. Reconocer que no se trata de máscaras sino de dimensiones identitarias del mismo sujeto nos invita a reconocer que éstos no se reducen por metonimia a los rasgos por los que son inferiorizados, sino que tienen el poder de resignificar esos rasgos o de hacer visibles otros, para ser “medidos” en función a ellos y no en función a aquellos que los estigmatizan.

Bibliografía

Abarca, Geraldine. 2005. Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile. La Paz: PINS-EIB, PROEIB Andes y Plural Editores.

Alandia, Patricia y Vicente Limachi. 2009. "Representaciones sobre la escrituralidad en la educación superior". En Revista *Página y Signos*. Año 3. No. 5. Cochabamba: Fondo Editorial LAEL y Kipus.

Alarcón, Juan Carlos. 2008. *Cholitas trabajadoras del hogar (Autopercepciones y derechos de las mujeres, jóvenes, migrantes y trabajadoras del hogar en contextos urbanos)*. Ginebra: UNIRSD.

Albó, Xavier. 1987. "Por qué el campesino qhochala es diferente?" En Revista *Cuarto Intermedio No.* 2**.** Págs. 43–59.

------- 1989. *Para comprender las culturas rurales en Bolivia*. Serie: Bolivia pluricultural y bilingüe. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.

Ambrosetti, Elena y Tattolo, Giovanna. *Le rôle des facteurs culturels dans les théories des migrations*. INCOMPLETA

Antequera, Nelson. 2007. "La urbanización creciente". En *Villalibre. Cuadernos de estudios sociales urbanos. No. 1.* Cochabamba: CEDIB.

------- 2011. "Itinerarios urbanos. Continuidades y rupturas urbano rurales". En Antequera y Cielo (Eds.). *Ciudad sin fronteras. Multilocalidad urbano rural en Bolivia*. La Paz: PIEB. Págs. 23-40.

Antequera, Nelson y Cristina Cielo (Eds.). 2011. *Ciudad sin fronteras. Multilocalidad urbano rural en Bolivia*. La Paz: PIEB.

Arratia, Orlando, Patricia Uberhuaga y Mariela García. 2006. *Jóvenes.com Internet en los barrios populares de Cochabamba.* La Paz: PIEB.

Asamblea Legislativa Plurinacional. 08-10-2010. *Ley Nº 045 contra el racismo y toda forma de discriminación*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

Bhabha, Homi. 2002 [1994]. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Barragán, Rossana. 1992. "Entre polleras, lliqllas y ñañacas. Los mestizos y la emergencia de la *tercera república ».* En Silvia Arce, Rossana Barragán, Laura Escobari y Ximena Medinacelli

(Comps.). *Etnicidad, economía y simbolismo en los Andes.* La Paz: Hisbol, IFEA, SBH-ASUR. Págs.: 85-127.

------- 1999. *Indios, mujeres y ciudadanos. Legislación y ejercicio de la ciudadanía en Bolivia (siglo XIX)*. La Paz: Universidad de la Cordillera.

Barth, Fredrick. 1976. [1969]. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bartolomé, Miguel. 2005. "Antropología de las fronteras en América Latina". En Revista *"AmeriQuest" From the Culture of Borders to the Borders of Cultures*. Vol.2. No.1. http://ejournals.library.vanderbilt.edu/ojs/index.php/ameriquests/article/view/41 (Consultado el 13-10-2012).

Bartra, Armando 2011. *Tiempos de mitos y carnaval, indios, campesinos, revoluciones. De Felipe Carrillo Puerto a Evo Morales.* México: Itaca. Págs. 115-148.

Bayardo, Rubens y Mónica Lacarrieu (Comps.). 1997. *Globalización e Identidad cultural*. Buenos Aires: Ciccus.

Bello, Álvaro. 2004. Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas. Santiago de Chile: CEPAL – GTZ.

Benavides, Maya (Coord.) y Mariana Serrano. 2011. *Y tú, ¿de qué raza eres? La construcción social de lo racial desde la visión de las y los universitarios de la ciudad de La Paz.* La Paz: PIEB.

Bonniol, Jean-Luc. 2008. "Préface". En Philippe Chanson. *Variations métisses. Dix métaphores pour penser le métissage*. Lovaina la Nueva: Academia Bruylant.

Bortoluci, José y Robert Jansen. 2013. "Toward a Postcolonial Sociology: the View from Latin America". En *Postcolonial Sociology. Political Power and Social Theory.* Volumen 24. Inglaterra: Emerald Group Publishing. Págs. 199-229.

Bourdieu, Pierre. 1997 [1994]. "Espacio social y espacio político". En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama (3a. ed.). Págs.15-29.

---------- 1997 [1989] « El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de la nobleza de Estado ». En *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores. Págs. 33-45. Conferencia pronunciada en la Universidad de Todai en octubre de 1989.

---------- 2000 [1988] "Fieldwork in Phylosophie". En *Cosas dichas.* Madrid: Gedisa (3a. ed.). Págs. 17-27.

Bustamante, Martha. 2005. *La construcción de relaciones interculturales en un contexto socioculturalmente heterogéneo. El caso de la comunidad de Montecillo. (Tiquipaya)*. La Paz: PINS-EIB, PROEIB Andes y Plural Editores.

Brubaker, Roger y Frederick Cooper. 2001. “Más allá de ‘Identidad’”. En *Apuntes de Investigación del CECyP.* Nº 7.

Cabral, Amilcar. 1976. "Libertação nacional e cultura". En *Unidade e Luta*. Lisboa: Seara Nova, 221-234.

Camus, Manuela. 2002a. *Ser indígena en la ciudad de Guatemala*. Guatemala: FLACSO.

------- 2002b. “Jóvenes mujeres mayas en ciudad de Guatemala: Identidades de choque”. Ponencia para el *VI Encuentro de cultura y ciudades contemporáneas.* México: CIESAS Occidente, ITESO y Universidad de Guatemala.

Canessa, Andrew. 2007. “El indio desde adentro, el indio desde afuera: ciudadanía, raza y sexo en una comunidad boliviana”. En *La manzana de la discordia.* Diciembre, 2007. Año2. No. 4: 7-23.

Castro, Sonia. 2009. “Narrativas juveniles desde el Sud. Territorios e identidades”. En Quintanilla, R. *et. al. Aquí todos somos de todas partes*. Cochabamba: Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias de la Educación – UMSS y Centro Vicente Cañas.

-------- 2012. “Entre la ciudadanía y la des-ciudadanización: La inequidad en el acceso al consumo en jóvenes de la Zona Sud. ‘Ser joven y no tener dinero es grave’”. En Sonia Castro y Luís Moya. 2012. *El desafío de ser joven y vivir en la Zona Sud de Cochabamba. Territorios e identidades*. Cochabamba: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cochabamba. Págs. 11-58.

Castro, Sonia y Luís Moya. 2012. *El desafío de ser joven y vivir en la Zona Sud de Cochabamba. Territorios e identidades*. Cochabamba: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cochabamba.

CEP – Universidad de Cochabamba – ASDI. 2010. *Migración y empleo en el departamento de Cochabamba. 1976 – 2001.* Cochabamba: CEP – UMSS – ASDI.

CEPLAG, UMSS, CIUF, CUD, CEDEM y GRIAL. 2012. *Nuevas dinámicas en la migración cochabambina trayectorias, reconfiguraciones familiares y transnacionalismo*. Cochabamba: CEPLAG, UMSS, CIUF, CUD, CEDEM y GRIAL.

Chanson, Philippe. *Variations métisses. Dix métaphores pour penser le métissage*. Lovaina la Nueva: Academia Bruylant.

Chumacero, Juan Pablo. 2013. *Informe 2012. ¿Comer de nuestra tierra? Estudios de caso sobre tierra y producción de alimentos en Bolivia*. La Paz: Fundación Tierra.

Claure, Karen. 1989. *Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunaria*. La Paz: Hisbol.

Criado, Enrique. 1998. *Producir la juventud*. Madrid: ISTMO.

Cruz, Rosse Marie, Ruth Quintanilla y Griselda Salomón. 2005. "Políticas sociales: salud, educación y vivienda". En PIEB, CESU, DICyT y Asdi/SAREC. *Estados de la investigación. Cochabamba.* La Paz: PIEB, CESU y DICyT.

Cruz, Tania. *Writers, taggers, graffers y crews*. *Identidades juveniles en torno al grafiteo*. Nueva Antropología [en línea] 2010, vol. XXIII [citado 2012-10-08]. Disponible en Internet.

Dandler, Jorge y Manuel Torrico. 1984. *Bolivia: la fuerza histórica del campesinado*. Cochabamba: UNRISD y CERES.

De la Cadena, Marisol. 2006. *¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas*. Estados Unidos: University of California.

De la Torre, Carlos. 1996. *El racismo en Ecuador: experiencias de los indios de clase media.* Ecuador: Centro Andino de Acción Popular.

Díaz de Rada, Ángel. 2008. "¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi?" En *Revista de Dialectología y tradiciones populares*. Volumen 63. No.1. Págs. 187-235.

Diminesco, Dana. 2003. *Visibles mais peu nombreux... : Les circulations migratoires roumaines*. Paris: Maison des sciènces de l'homme.

Dubar, Claude. 2013. « Les contradictions de l'autobiographie comme temporalisation de l'identité personnelle ». En Revista digital *Temporalités*. Número 17. Puesto en línea el 24-07-2013. http://temporalites.revues.org/2408 (Consultado el 20-06-2014).

Eriksen, Thomas. 1991. "The cultural context of ethnic differences". En *Man* No. 26:1. Págs. 127-144.

Endara, Lourdes. 1997. "La identidad". En *De la protesta a la propuesta*. Quito: UPS / Abya-Yala.

Farah, Ivonne. 2006. "Presentación". En Vargas, Cynthia, Ana Karin y Jesús Edgley. *La profesión es todo la profesión es nada. Los jóvenes benianos con relación al valor de su profesión e inserción laboral*. La Paz: PIEB.

Flores, Nohemí. Sin fecha. "Reviviendo historias y afirmando nuestra identidad cultural en tiempos de Globalización". En *Revista Inquietudes*. Cochabamba: Los In-quietos. Págs. 18-21.

Forte, Alma. 2009 [Febrero 2014]. "¿Qué une y separa a los jóvenes en Tarija?" http://www.upieb.edu.bo/boletin/nota.php?idn=6242. (Consultado el 29-05-2014).

--------FALTA HACER LA DIFERENCIA 2009a 2009b 2009. *Consumos culturales juveniles de la ciudad de Tarija. Una mirada desde la distinción*. Tesis presentada para obtener el título de Magister en investigación en ciencias sociales para el desarrollo, con mención en identidades culturales y medio ambiente, en la U-PIEB. Versión electrónica consultada el 29-05-2014 en http://www.upieb.edu.bo/boletin/nota.php?idn=6242.

Foucault, Michel. 1977. *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Ithaca: Cornell University Press.

García, Álvaro. 1999. *Reproletarización. Nueva clase obrera y desarrollo del capital industrial en Bolivia*. La Paz: Comuna.

---------- 2000. "Espacio social y estructuras simbólicas. Clase, dominación simbólica y etnicidad en la obra de Pierre Bourdieu". En Suárez, Hugo *et al. Bourdieu leído desde el sur.* La Paz: Plural Editores. Págs. 51-127.

---------- 2005. *Estado multinacional. Una propuesta democrática y pluralista para la extinción de la exclusión de las naciones indias*. La Paz: Malatesta.

---------- 2006. "El evismo: lo nacional popular en acción". En: OSAL, *Observatorio Social de América Latina*, año VI, No. 19 CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina: Argentina.

García, María Elena. *Making Indigenous Citizens. Identity, Development, and Multicultural Activism in Perú.* Stanford: Stanford University Press.

Gergen, Kenneth. 1992. "La saturación social y La colonización del yo". En *El Yo saturado*. Barcelona: Paidós, Contextos. Págs: 75-114.

Giménez, Gilberto. 1999a. *Materiales para una teoría de las identidades sociales.* México: UNAM.

---------- 1999b. *Identidades étnicas: estado de la cuestión.* México: IIS-UNAM.

Goffman, Erving. [1959] 1997. *La representación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu.

Goldstein, Daniel. Sin fecha. *Identidades que se preservan. Orureños en Villa San Sebastián.* Mimeo.

González, Pablo. 2003. *Colonialismo interno (una redefinición).* México: Universidad Autónoma de México. Instituto de investigaciones sociales.

Grossberg, Lawrence. 2003. "Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?". En Stuart Hall y Paul du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores. Págs.: 148-180.

Guaygua, Germán, Ángela Riveros y Máximo Quisbert. 2000. *Ser joven en El Alto: rupturas y continuidades en la tradición cultural.* La Paz: Fundación PIEB.

Gupta, Akhil, y James Ferguson. 2008. “Más allá de la ‘cultura’: espacio, identidad y las políticas de la diferencia”. En *Antípoda.* No. 7. Julio – Diciembre. Págs. 233-256.

------- 1997. “After ‘peoples and cultures’”. En Gupta Akhil y James Ferguson. *Beyond "Culture": Space, Identity, and the Politics of Difference.* London: Duke University Press. Págs.: 1-32.

Gordillo, José. 2000. *Campesinos revolucionarios en Bolivia. Identidad, territorio y sexualidad en el Valle Alto de Cochabamba, 1952-1964.* Cochabamba: Promec, Universidad de la Cordillera, Plural, UMSS.

Guillaumin, Colette. 2002 [1972]. *L’idéologie raciste*. Francia: Guillimard.

Hall, Stuart. 1978. “Pluralismo, raza y clase en la sociedad Caribe”. En: *Raza y clase en la sociedad postcolonial. Un estudio de las relaciones entre los grupos étnicos en el Caribe de lengua Inglesa, Bolivia, Chile y México*. Madrid: Tecnigraf. Págs.: 149-181.

------- 1981"The Whites of their Eyes. Racist Ideologies and the Media". En *Silver Linings*. George Bridges y Rosalind Brunt (Eds.). Londres: Lawrence & Wishart. Págs.: 28-52.

------- 1996 [1986] "On postmodernism and articulation. An interview with Stuart Hall". Edited by Lawrence Grossberg. En *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*. (David Morley y Kuan-Hsing Chen, Eds.). Londres: Routledge. Págs.: 131-150.

------- 2003. [1996] “Introducción: ¿Quién necesita ‘identidad’?”. En: Stuart Hall y Paul du Gay (Eds.). *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Págs.: 13-39.

------- 2007a*. “*A través del prisma de una vida intelectual”. Traducción inédita de “Through the prism of an intellectual life”. En: Brian Meeks (Ed.), *Culture, Politics, Race and Diaspora*. Kingston: Ian Randle Publishers. Págs.: 269-291.

------- 2007b*. Identités et Cultures: Politiques des cultural studies*. Paris: Editions Amsterdam.

------- 2010a [1997a]. “El espectáculo del ‘Otro’”. En: Stuart Hall, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* Popayán-Lima-Quito: Envión Editores-IEP- Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar. Págs.: 419-446.

------- 2010b [1997b]. “El trabajo de la representación”. En: Stuart Hall. *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* Popayán-Lima-Quito: Envión Editores-IEP- Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar. Págs. 447-482.

Honorable Congreso Nacional. 2009*. Constitución Política del Estado*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

Hinojosa, Leonith. 2007. “Livelihoods and Research Accessing in the Andes: Desencentros in Theory and Practice”. En McGregor (Ed.). *Well-Being in Developing Countries: New Approaches and Research Strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Honorable Congreso Nacional. 1994. *Constitución Política del Estado*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia

------- 2009*. Constitución Política del Estado*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

Hopenhayn, Martín y Álvaro Bello. 2001. *Discriminación étnico-racial y xenfobioa en América Latina y el Caribe*. Serie Políticas Sociales. No. 47. Santiago de Chile: ONU/CEPAL/ECLAC.

INE. 2002. *Censo Nacional de Población y vivienda 2001*. 10 Vol. La Paz: INE.

------ 2005*. Indicadores sociodemográficos por provincia y secciones de provincia 1992-2001. Departamento de Beni*. La Paz: INE – DFID.

------ 2010. *Anuario estadístico 2010*. INE: Bolivia.

-------- Sin fecha. *Bolivia: población migrante interdepartamental y tasa de migración neta por censo según departamento de residencia habitual y periodo de migración, censos de 1992 y 2001*. http://www.ine.gob.bo/indice/visualizador.aspx?ah=PC20115.HTM (Consultado el 20-10-2013).

INE 2013. *Bolivia. Características de población y vivienda. Censo nacional de población y vivienda 2012*. En: http://www.ine.gob.bo:8081/censo2012/ (Consultado el 01-10-2014)

INE. 2014. *Un pincelazo a las estadísticas con base a datos de censos. Censo Nacional de Población y Vivienda 2012.* La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia.

Jenkins, Robert. 1997. *Rethinking Ethnicity: arguments and explorations.* London: Sage publications.

Jiménez, Livia. UNED (Madrid)/ LDEI (Universidad de Granada). 2011. “Más allá de los etnónimos: ideas para escapar del secuestro intelectual de estas categorías emic en antropología de la educación”. Comunicación en el XII Congreso de Antropología 'Lugares, Tiempos, Memorias. La Antropología Ibérica en el siglo XXI'. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de León, España.

Jones, Richard y Leonardo de la Torre. 2008. *Diminished or Revitalized Tradition of Return? Transnational Migration in Bolivia’s Valle Alto.* San Diego: The Center of Comparative Immigration Studies - University of California.

Jorgensen, Kaylen. 2011. “El ‘archipiélago vertical’ andino. El control vertical de pisos ecológicos y dinámicas contemporáneas de migración”, en Antequera y Cielo (Eds.). *Ciudad sin fronteras. Multilocalidad urbano rural en Bolivia*. La Paz: PIEB. Págs. 71-91.

Jobbé-Duval, Margot y Fidel Marcos Rocha. *Segregación socio espacial, vulnerabilidad de los asentamientos humanos informales e inserción en el entorno rural en la ciudad de Cochabamba"*. REFERENCIA INCOMPLETA.

Kingman, Eduardo, Ton Salman y Anke Van Dan. 2003. "Las culturas urbanas en América Latina los Andes: lo culto y lo popular, lo local y lo global, lo híbrido y lo mestizo". En Pachano, Simón (Ed.). *Antología ciudadanía e identidad*. Quito: CLACSO, Sede Ecuador.

Komadina, Jorge. 2003. "Mundo compartido. Nuevas narrativas de identidad". En Guido de la Zerda. *Pensar la Universidad Revista de investigación educativa.* Año 1. No.1 Abril. Cochabamba: UMSS. Págs.: 115-142.

Laire, Fernando. 2001. "¿Identidad juvenil? La insoportable levedad del ser: aportes para renovar el marco teórico de los estudios sobre juventud". Revista *Mad.* No.4. Departamento de Antropología. Universidad de Chile http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/04/paper02.htm (Consultado el 20-04-2013)

Lara, Ángela, Javier Villca y Néstor García**.** 2009. *¡Sin* permiso*! Imaginarios y realidades de los jóvenes orureños*. La Paz: PIEB.

Leach, Edmund. 1954*. Political systems of highland Burma: a study of Kachin social structure*. Cambridge: Harvard University Press.

Lejeune, Christophe. 2014. *Manuel d'analyse qualitative. Analiser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve: Deboeck Supérieur.

López, Alex, Ronal Jemio y Edwin Chuquimia. 2006. *Jailones. En torno a la identidad cultural de los jóvenes de la élite paceña.* La Paz: PIEB.

López, Luis Enrique, Ruth Moya y Hamel Rainer. 2009. "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe". En López, Luis Enrique. *Interculturalidad, educación y ciudadanía Perspectivas latinoamericanas.* Bolivia: FUNPROEIB Andes y Plural. Págs. 221-289.

-------- 2005. *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural.

Lorent, Pierre-Joseph. 2009. "Prologue ». En Jacinthe Mazzocchetti. *Être étudiant à Ouagadougou. Intinérances, imaginaire et précarité*. Paris: Karthala.

Llanque, Jorge y Edgar Villca. 2011. *Qamiris aymaras: desplazamiento e inclusión de elites andinas en la ciudad de Oruro*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, 2011.

Machaca, Guido. 2009. "Pueblos indígenas, educación y transformación de la universidad en Bolivia". En López, Luís Enrique (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural. Págs.: 325-353.

Maffesoli, Michel. *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas.* México: Siglo XX Editores.

Mamani, Rosa María. 2007. *"*Ser estudiante universitario con identidad cultural originaria andina quechua-aymara" (Características de la construcción identitaria cultural andina de estudiantes universitarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que tuvieron una socialización primaria rural)*.* Tesis de licenciatura en Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: Manuscrito.

Margulis, Mario y Marcelo Urresti. 1996. "La juventud es más que una palabra". En Margulis, Mario (Ed.). 1996. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Ed. Biblos. Págs. 13-30.

Martín-Barbero, Jesús. 1991. "Sobre 'Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad'"**.** *Magazín Dominical*. No. 445. El Espectador.

-------- 1998. "*Jóvenes*: des-orden cultural y *palimpsestos de identidad"*. En *Revista Oficios Terrestres*. N° *5*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP.

Mazzocchetti, Jacinthe. 2009. *Être étudiant à Ouagadougou. Intinérances, imaginaire et précarité*. Paris: Karthala.

Mejía, Geovana, Mauricio Sánchez y Alber Quispe. 2009. *Nudos Suburbanos. Integración y exclusión sociocultural en la Zona Sud de Cochabamba.* Cochabamba: Gobierno Municipal de Cochabamba, FAM Bolivia y PIEB.

Meeûs, Guénaëlle de. 2013. "De la communauté à la ville et retour. Ethnographie d'une migration normalisée dans les Andes Boliviennes". Tesis presentada en el marco del *Master 120 en Anthropologie* de la Université catholique de Louvain – École des Sciences politiques et sociales.

Méndez, Ana y Renán Pérez. 2007. *Organizaciones juveniles en El Alto. Reconstrucción de identidades colectivas.* La Paz: PIEB.

Ministerio de Educación de Bolivia. 2005. *Proyecto de transformación de la educación secundaria primera fase: 2006 – 2009.* La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.

Ministerio de Educación - Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. 2004. *La educación en Bolivia Indicadores, cifras y resultados*. La Paz: Ministerio de Educación.

Molina, Fernando. 2010. *La conjura contra el hechicero. Tamayo para el indianismo contemporáneo.* La Paz: Ediciones Pazos Kanki.

Molina, Ramiro. 2005. *Los pueblos indígenas en Bolivia: Diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001.* Santiago de Chile: CEPAL - BID

Molina, Ramiro y Rafael Rojas. 1985. *La niñez campesina - vida cotidiana y utilización del tiempo: una aproximación a su estudio.* La Paz: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Morales, Evo. 2010a. Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia. *Decreto supremo N° 0405*. 20-01. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

------- 2010b. *Decreto supremo N° 0870*. 20-01. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

------- 14-06-2014. Discurso. "Por una hermandad planetaria de los pueblos". En Cumbre extraordinaria de jefas y jefes de Estado y de gobierno del G77+China. 50 aniversario. "Por un nuevo orden mundial para vivir bien". Santa Cruz de la Sierra Bolivia: http://www.g77bolivia.com/es/discurso-del-presidente-evo-morales-en-la-inauguracion-de-la-cumbre-del-g77-por-una-hermandad. (Consultado el 07-07-2014).

---------- 2014. Discurso-Informe de gestión 2013-2014 del Presidente Evo Morales Ayma. https://www.youtube.com/watch?v=ZIyLzcCIJRU (Consultado el 24-01-2014)

Mourfy-Lejeune, Elisabeth. 1998. *Le capital de mobilité. Genèse d'un étudiant voyageur*. En *Mélanges CRAPEL*. No. 26. Nancy: ATILF. Págs.: 137-165.

Muchielli, Alex. 2003. *L'identité*. France: Vendôme Impressions.

Naciones Unidas. 2011. *World Population Prospects: The 2010 Revision*. Nueva York: División de Población. Departamento de Asuntos económicos y Sociales.

Navarro, Mónica. 1997. "Procesos de comunicación en la socialización de niñas y niños entre 7 y 12 años de la comunidad campesina Kuyupaya – Ayopaya – Cochabamba." Tesis de Licenciatura en Comunicación Social. Cochabamba: Universidad Católica Boliviana.

------- 2006. *Políticas de la memoria en la construcción identitaria en Ramada*. La Paz: PROEIB Andes, UMSS y Plural Editores.

------- 2013. **"**Estrategias identitarias de estudiantes de pregrado de origen quechua en la universidad pública de Cochabamba, Bolivia"**.** En María Caterina La Barbera y Matilde Fernández Montes (Comps.). *Negociaciones de la identidad en los procesos migratorios*. Madrid: Commonground Publishing.

------- 2014. "Procesos de identificación de estudiantes de origen rural en la universidad pública de Cochabamba, en el contexto descolonización del estado plurinacional boliviano". En Eduardo Restrepo. *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones*. Buenos Aires: CLACSO. Págs. 155-180.

Peredo, Carmen, Carlos Crespo y Omar Fernández. 2004. *Los regantes de Cochabamba en la Guerra del Agua*. Cochabamba: CESU.

PIEB. Febrero 2009. "Urbanismo: más allá del cemento y del ladrillo". En *Temas de Debate. Boletín del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia*. Número 11. Año 6. La Paz: PIEB.

PIEB. 2010. "Callirgos habla de la necesidad de estudiar el racismo". En *Periódico Digital PIEB.* Disponible en: http://www.pieb.com.bo/sipieb_nota.php?idn=5161. Consultado el 22-12-2011.

PIEB, CESU, DICyT y Asdi/SAREC. 2005. *Estados de la investigación. Cochabamba.* La Paz: PIEB, CESU y DICyT.

Poutignat, Philippe y Streiff-Fenart Jocelyne. 2008. *Théories de l'ethnicité suivi de Les groupes ethniques et leurs frontières*. Paris: Quadrige/PUF.

Pujadas, Joan Josep. 1993. *Etnicidad: identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.

Quintanilla, Ruth, Claudia Delgadillo Sonia Castro, Susana García, Luis Moya, Andrea Vargas, Jimena Salinas y Adalino Delgado. 2009. *Aquí todos somos de todas partes. Narrativas juveniles desde el Sud. Territorios e identidades.* Cochabamba: Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias de la Educación – UMSS y Centro Vicente Cañas.

Quintanilla, Ruth. 2012. "Introducción". En Castro, Sonia y Luís Moya. *El desafío de ser joven y vivir en la Zona Sud de Cochabamba. Territorios e identidades*. Cochabamba: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Quisbert, Máximo, Florencia Callisaya y Pedro Velasco. 2006. *Líderes indígenas. Jóvenes aymaras en cargos de responsabilidad comunitaria*. La Paz: PIEB.

Rama, Angel. 1988. *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.

Ramírez, Alejandra y Walter Sánchez. 2005. "Cultura e interculturalidad". En PIEB, CESU, DICyT y Asdi/SAREC. *Estados de la investigación. Cochabamba.* La Paz: PIEB, CESU y DICyT.

Regalsky, Pablo. 2007. *Etnicidad y clase. El estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio.* Bolivia: CEIDIS, Plural, CESU, UMSS y CENDA.

------- 2009. "Indigenous Territoriality and Descentralisation in Bolivia (1994-2003). Autonomies, Municipalities, Social differentiation and Access to Resources." Tesis presentada para obtener el grado de Doctor en Filosofía de la Universidad de Newcastle. Newcastle: Inglaterra.

Reguillo, Rossana. 2008. Jóvenes imaginados: La disputa por la representación (Contra la esencialización). En Revista "Punto Cero". Año 13. No. 16.

Rengifo, Grimaldo. 2001. *Identidad cultura y lengua.* Lima: PRATEC.

Restrepo, Eduardo. 2004. *Teorías contemporáneas de la etnicidad Stuart Hall y Michel Foucault*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.

--------- 2007. "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio". En *Jangwa Pana* Nº 5. Julio. Págs.: 24-35.

-------- 2013. "Clase 6. Sujeto e identidad". En *Stuart Hall y los estudios culturales en América Latina y el Caribe*. Red de Estudios y Políticas culturales (CLACSO-OEI): Inédito.

-------- 05-10-2013. Foro virtual. En *Stuart Hall y los estudios culturales en América Latina y el Caribe*. Red de Estudios y Políticas culturales (CLACSO-OEI): Inédito.

Río Ruiz, Manuel Ángel. 2002. "Visiones de la etnicidad". En *Revista española de investigaciones sociológicas.* Nº 98. Jaén: Universidad de Jaén. Págs.: 79-106.

Rivera, Silvia. 1986. *Oprimidos pero no vencidos*. 2da edición. Ginebra: UNIRSD.

------- 1991. "Pachakuti: The historical horizons of internal colonialism". Publicado por NACLA bajo el título "Aymara Past, Aymara Future". En *NACLA* Vol. 25 No. 3. https://nacla.org/article/aymara-past-aymara-future. Consultado el 22-02-2014.

-------- 2010a. "En defensa de mi hipótesis sobre el mestizaje colonial andino". En Silvia Rivera. *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: La mirada salvaje y La piedra rota. Págs.: 111-132.

------- 2010b [1984]. *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: La mirada salvaje.

Rodríguez, Gustavo y Crista Weise. 2006. *La educación superior universitaria en Bolivia. Estudio nacional.* Cochabamba: UNESCO – IESALC.

Rodríguez, Gustavo *et al.* 2009. *Vivir divididos. Fragmentación urbana y segmentación social en Cochabamba.* Cochabamba: PIEB, FAM Bolivia y Gobierno Municipal de Cochabamba.

Rodríguez, María Hilda. 2001. *Mundo de vida de la niñez campesina*. Cochabamba: TAIPY CCA.

Rojas, Fernando. 2005. "Características identitarias de los estudiantes de la universidad". Tesis en Psicólogía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: Manuscrito.

Rojas, Luís. 2000. *Población y territorio en Mizque y Ayopaya.* Cochabamba: Editorial Runa.

Romer, Marta. 2005. "Los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México. Una propuesta de tipología de identidades étnicas". En *Actas L. de V.* Tomo 28. Sin lugar, ni etitorial.

RUE 2014 y Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia. 2014. *Registro de Unidades Educativas*. Rue.minedu.gob.bo/FormGeo.aspx (Consultado el 15-05-2014).

Saavedra, Lourdes, Jorge Mayorga y Oscar Campanini. 2009. *Entre la comunidad y la universidad: la construcción de la identidad de los jóvenes universitarios de las provincias de Cochabamba en la Universidad.* Mimeo: PIEB.

Samanamud, Jiovanny, Cleverth Cárdenas y Patrisia Prieto. 2007. *Jóvenes y política en El Alto. La subjetividad de los Otros.* Investigaciones regionales. La Paz: PIEB.

Sandóval, Godofredo. 2006. “Presentación”. En Cynthia Vargas, Ana Karin y Jesús Edgley. *La profesión es todo la profesión es nada. Los jóvenes benianos con relación al valor de su profesión e inserción laboral*. La Paz: PIEB.

Sanjinés, Javier. 2012. “Narrativas de identidad. De la nación mestiza a los recientes desplazamientos de la metáfora social”. En revista *T’inkazos*, No. 31. Págs. 37-53.

Scarborough, Isabel. 2011. “Desplazamientos urbanos. Modernidad e indigenismo de las mujeres del comercio informal en Cochabamba”. Antequera, Nelson y Cristina Cielo (Eds.). *Ciudad sin fronteras. Multilocalidad urbano rural en Bolivia*. La Paz: PIEB. Págs. 225-241.

Soruco, Ximena. 2012. “Coloquio: Mestizajes y ascenso social en Bolivia”. En *Tink’azos,* número 31. Págs.: 9-24.

Sousa Santos de, Boaventura. 2006a *La universidad popular del siglo XXI.* Lima: UNMSM y Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.

------- 2006b. "A ecologia de saberes" in Santos, Boaventura de Sousa. A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 127-153.

Spedding, Alison. 1996. “Mestizaje: ilusiones y realidades”. En, *Seminario: Mestizaje: ilusiones y realidades*. La Paz: MUSEF.

Spivak, Gayatri Chakhravorty. 2003. "Puede Hablar el Subalterno?". En Revista Colombiana de Antropología. No. 39: Págs. 297-364.

Stefanoni, Pablo. 2009. “’Indianisation’ du nationalisme ou refondation permanente de la Bolivia”. En Alternatives sud. Vol. 16. Lovaina la Nueva: CETRI. Págs. 27 – 44.

-------- 2010. *“Qué hacer con los indios…” Y otros traumas irresueltos de la colonialidad*. Cochabamba: Plural.

Suárez, Patricia. 2013. “El proceso de cambio en Bolivia: una mirada institucionalista desde la perspectiva de la descolonización”. En Revista *Crítica y Emancipación*. No. 10. Págs.: 215-248.

Tamango, Lililana. 1998. "La construcción de la identidad étnica en un grupo indígena en la ciudad. Identidades y utopías". Buenos Aires: CICCUS. 183-200.

Tamayo, Franz. 1910. *Obra escogida. (Creación de la pedagogía nacional)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Thamin, Nathalie. 2011. «Approche systémique des parcours migratoires: pour une meilleure prise en compte de la pluralité». En *Cahiers de l’ILOB.* Vol. 2. Págs. 79-104.

Tapia, Luís. 2005. "Prólogo". En García, Álvaro. *Estado multinacional. Una propuesta democrática y pluralista para la extinción de la exclusión de las naciones indias.* La Paz: Malatesta. Págs.: 219 – 252.

---------- 2011. “Consideraciones sobre el Estado Plurinacional”, en Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia y Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria. *Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio*. La Paz: VEPB y FBDM.

Thomson, Sinclair. 2010. “Claroscuro andino: nubarrones y destellos en la obra de Silvia Rivera Cusicanqui”. En Silvia Rivera. *Violencias (re)encubiertas en Bolivia.* La Paz: La mirada salvaje y La piedra rota. Págs. 7-23.

Temple, Dominique. 1976. *Contribuciones al etnodesarrollo.* Montarbaud – Francia: L’Estampaire, Sète.

Ticona, Esteban (Comp.). 2011. Bolivia en el inicio del Pachakuti. La larga lucha anticolonial de los pueblos aimara y quechua. Madrid: Ediciones Akal.

---------- 2006. “Presentación”. En Quisbert, Máximo et al.. 2006. *Líderes indígenas. Jóvenes aymaras en cargos de responsabilidad comunitaria*. La Paz: PIEB.

Tirado, Enrique. 1998. *Producir la juventud.* España: ISTMO.

Tórrez, Yury. 2012. “Cochabamba: ¿del mestizaje idílico al mestizaje conflictivo?”. En *T’inkazos*, número 31, año 5. La Paz: Plural. Págs. 25-36.

---------- (Coord.), Daniela Carrasco, Gloria Cámara, Mariel Tórrez y Shirley Dipp. 2009. *Jóvenes en los laberintos de la polarización. Agrupaciones juveniles, identidad política, violencia, racismo y democracia en Bolivia.* Cochabamba: Centro Cuarto Intermedio, PIEB, PNUD e IDEA.

Trapero, Maximiliano. 2009. *Un nuevo método de estudio del léxico toponímico: las estructuras semánticas.* España: Universidad de León – Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinares.

Universidad pública de Cochabamba. 2008. *Universidad en cifras 2007*. Cochabamba: Universidad pública de Cochabamba.

-------- 2012. *Universidad en cifras 2011*. Cochabamba: Universidad pública de Cochabamba.

--------- 2014. Universidad pública de Cochabamba. Estatuto Orgánico de la Universidad pública de Cochabamba. Cochabamba: Universidad pública de Cochabamba.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. 2012. World Urbanization Prospects, the 2011 Revision: Press Release. New York: United Nations.

Vacaflores, Victor. 2003. *Migración interna e intrarregional en Bolivia. La mano visible de Adam Smith*. Bolivia: IIDH.

Vargas, Cynthia, Ana Karin y Jesús Edgley. 2006. *La profesión es todo la profesión es nada. Los jóvenes benianos con relación al valor de su profesión e inserción laboral*. La Paz: PIEB.

Vargas, Gustavo. 2002. “Trabajo familiar, transmisión y adquisición de saberes cotidianos en niños campesinos de 7 a 12 años de Ichhuqata - Subcentral Raqaypampa”. Tesis presentada para obtener el título de Psicólogo, a la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: Mimeo.

Verhoeven, Marie. 1992. «De la socialisation-intégration à l'autoconstruction sociale de l'identité. Modèle théorique, postulats épistémologiques et implications méthodologiques». Trabajo de fin de estudios para la obtención del título de Master en Sociología de la Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve: UCL.

Weber, Max. 2002 [1922]. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Yehia, Elena. 2007. "Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red". En revista *Tabula Rasa*. No. 6. Págs.: 85-115.

Yépez, Isabel, Carmen Ledo y Mirko Marzadro. 2012. “Migración transnacional, paternidad transnacional y solidaridad familiar en la ciudad de Cochabamba”. Artículo presentado durante el II *Foro de la Asociación Internacional de Sociología*. ISA. Universidad de Buenos Aires.

Zerda, Guido de la. 2003. “Introducción”. En Guido de la Zerda (Comp.). *Pensar la Universidad Revista de investigación educativa.* Año 1. No.1 Abril. Cochabamba: UMSS. Págs.: 7-16.

Zalles, Alberto. 2000. “Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana”. En Nueva Sociedad Nro. 165. Enero Febrero. Págs.: 134-147.

Fuentes hemerográficas

Castells, Manuel. 2003. “El poder de la identidad”. En *El País.* http://elpais.com/diario/2003/02/18/opinion/1045522810_850215.html. (Consultado el 20-02-2014).

Erbol. 26/02/2011. Abogada Amalia Laura: No deben tener miedo a estudiar con su identidad propia. En *Periódico Digital Erbol*: Erbol Cochabamba. http://www.erbol.com.bo/noticia.php?identificador=2147483941311 (Consultado el 26/02/2011).

El Sol. 03-03-2014. “Bolivia, rezagada en cantidad de profesionales con posgrados”. *Periódico El Sol*. http://www.elsol.com.bo/index.php/index.php?c=&articulo=Posgrados-en-crisis-&cat=375&pla=3&id_articulo=63155. (Consultado el 20-12-2014)

La Prensa. 24/02/2011. “Cholita denuncia discriminación en universidad cochabambina”. En periódico *La Prensa*. La Paz – Bolivia.

Los Tiempos. 26/07/2006. “Center: el cine empieza una nueva historia en Cochabamba”. En periódico *Los Tiempos*. Cochabamba: Editorial Canelas. http://www.lostiempos.com

/diario/actualidad/tragaluz/20060726/center-el-cine-empieza-una-nueva-historia-en_16036_16036.html (Consultado el 22-02-2015).

Los Tiempos. 24/02/2011. “Gobierno pide indagar posible caso de racismo.” En periódico *Los Tiempos.* Cochabamba: Editorial Canelas. http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/local/20110224/gobierno-pide-indagar-posible-caso-de-racismo_114410_226571.html (Consultado el 25/02/2011).

--------- 25-09-2013. “A dos años de represión en Chaparina. Confieren premio “masquin” a Evo.” En periódico *Los Tiempos.* Cochabamba: Editorial Canelas.

Los Tiempos. 21/02/2015. “Será concluido el 8 de marzo de 2015; invierten bs 26 millones”. En periódico *Los Tiempos*. Cochabamba: Editorial Canelas. http://www.lostiempos.com /diario/actualidad/local/20150221/parque-de-aguas-danzantes-promete-espectaculo _292003_644200. Html (Consultado el 22-02-2015).

Noticias de Bolivia. 24/02/2011. “Gobierno boliviano rechaza racismo contra egresada de pollera”. En periódico digital *Noticias de Bolivia*. **http://www.fmbolivia.tv/gobierno-boliviano-rechaza-racismo-contra-egresada-de-pollera/** (Consultado el 25/02/2011).

Nava, Jenny. 24/02/2011. Villca se gradua con pollera y la universidad premia con su indiferencia. En Periódico *Opinión*. Cochabamba. **http://www.coordinadoradelamujer.org** .bo/observatorio/index.php/noticia/mostrar/id/3198/boton/1 /sub/2/tem/1 (Consultado el 25/02/2011)

Opinión. 02-03-2011. Gobierno ofrece trabajo en Casa de Justicia a estudiante discriminada. En *Periódico Opinión. Cochabamba.*

Ortiz, Deysi. 27-05-2014. “Situación de la educación en Bolivia”. En periódico El Deber. http://www.eldeber.com.bo/Ciudad/bolivia-el-pais-con-mas-jovenes-que-acceden-a-la-universidad/140527224653 (Consultado el 28-05-2014).

Peredo, Rafael. 1963. “La provincia de Quillacollo. Ensayo monográfico.*”* En *Los tiempos*: Cochabamba: Editorial Canelas.

PIEB. Junio de 2007. “Los jóvenes, ¿viven un tiempo de ‘disponibilidad ideológica’?” En *Pieb.com.bo. Periódico de investigación sobre Bolivia.* En http://www.pieb.com.bo/ sipieb_imprimir.php?idn=1566 (Consultado el 21-08-2014).

Soria, Hans. 06-09-2009. “Departamentos. 400 edificios en últimos 5 años”. En *Periódico Los Tiempos*. Cochabamba: Editorial Canelas. (http://www.lostiempos.com/diario /actualidad/economia/20090906/se-acelera-construccion-de-edificios-de_35335_57844.html (Consultado el 20-02-2014).

ANEXO 1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. **Ejemplo de ficha de identificación personal**
2. **Ejemplo de historia de vida**

G:\4 CAMPO\ENTREVISTAS\UMSS\HUMANIDADES\TRABAJO SOCIAL\FICHAS DESCRIPTIVAS\27-01-11 2º Sem. Trabajo Social (Mónica)\Descripción del Grupo.doc

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE GRUPO FOCAL

I. Identificación del grupo

Facultad: Humanidades y Ciencias de la Educación **Fecha:** 27-01-11 **Lugar:** Aula 1B

Moderador: Mónica Navarro **Responsable de registro:** Mónica Navarro

Responsable de logística: Tania **Hora de inicio:** 11:30 **Hora final:** 12:30

II. Identificación de los participantes

No.	Nombre	Carrera	Sem.	POR QUÉ ELIGIÓ LA CARRERA
1	W. R.	Trabajo Social	2º	Ayudar a niños de la calle en un centro de educación con sensibilidad.
2	A. M.	Trabajo Social	2º	Campo laboral amplio, trabajar con niños, mujeres.
3	R. M.	Trabajo Social	2º	Ayudar a conformar a la sociedad.
4	B. L.	Trabajo Social	2º	Es interesante tratar de resolver problemas sociales.
5	Y. M.	Trabajo Social	2º	Me gusta ayudar a la gente, me gusta el rol del trabajador social.
6	Elizabeth Jaldín Inosente	Trabajo Social	2º	Quería Psicología por niños de la calle, pero luego me explicaron la carrera de Trabajo Social

Nº	Pregunta	Respuesta	
	Numero	1	
1	Facultad	Humanidades y Cs. De la Educación	
2	Nombre	Wilder Rodríguez	
3	Carrera	Trabajo Social	
4	Semestre	2º	
5	Edad	19	
6	Correo Electrónico	No respondió	
7	Teléfono	4338429	
8	¿Zona en la que vives?	Zona Sud Km. 9	
9	¿Con quién vives?	Con tíos	2

10.

De qué año a qué año	Lugar exacto	Actividad principal	Miembros de la familia con los que vivía en ese lugar	¿Por qué te fuiste de ese lugar?
1992 – 2000	Totora	Estudiaba	Con mi abuelita	Por motivo de estudio
2000 – 2011	Zona Sud Km. 9 Concordia	Estudio y trabajo	Son 8 miembros, mis tíos	No respondió

Nº	Pregunta	Datos
11	¿Dónde vivirás dentro de 5 años?	En un departamento
12	¿Por qué?	Es mi sueño

13. Breve descripción de su familia

Miembro	Edad	Lugar de nacimiento	Lugar donde reside ahora	Nivel de estudios alcanzado	¿A qué se dedica?	Idiomas que habla en orden de aprendizaje
Padre	40	Totora	Cochabamba, concordia	Bachillerato	Construcción	Quechua – Castellano
Madre	37	Totora	Cochabamba, concordia	2º Medio	Costurera	Quechua – Castellano
Hijo 1	17	Cochabamba, Cercado	Cochabamba, concordia	4º Medio	Estudia	Quechua – Castellano
Hija 2	14	Cochabamba, Cercado	Cochabamba, concordia	2º Medio	Estudia	Quechua – Castellano
Hijo 3	12	Cochabamba, Cercado	Cochabamba, concordia	8º Curso	Estudia	Castellano
Hijo 4	8	Cochabamba, Cercado	Cochabamba, concordia	3º Básico	Estudia	Castellano
Sobrino	19	Totora	Cochabamba, concordia	Universitario	Estudia y trabaja	Quechua – Castellano

Nº	Pregunta	Respuesta
14	¿Perteneces a alguna organización o grupo juvenil?	No respondió
15	Nombre de la organización	No respondió
16	¿Trabajas?	2
17	¿Dónde trabajas?	Realizo varios trabajos

18	Cargo/ Función	Pintor, plomero, constructor, taxista.	
19	Horario	Depende	
20	¿Viajas frecuentemente a algún lugar?	1	
21	¿A dónde viajas?	No viaja	
22	¿Con qué Frecuencia?	No viaja	
23	¿Con quién?/ ¿Qué hace?	No viaja	
24	¿Qué haces en tus tiempos libres (Cada día)?	1. Deporte 2. Leer libros	
25	¿Dónde?	1. En mi barrio 2. En mi casa	
26	Frecuencia	1. Si hay tiempo 2. Si hay tiempo	
27	¿Con quiénes?	1. Con mis amigos 2. Solo	
28	¿Qué locales prefieres para salir con amigos?	Parques	
29	¿Cómo se divierten?	Jugando, haciendo deporte	
30	¿Con qué frecuencia vas?	En los feriados	
31	Bs. Promedio	50 Bs.	
32	Televisión		
33	Horario	De 7 a 9	
34	¿Con quién?	Mis tíos	
35	Canal	ATB, Unitel	
36	Programa	Noticias, animal planet, history, películas	
37	El tipo de música que más te gusta es:	Música nacional, folclóricas	
38	¿Cuáles son tus cantantes o grupos preferidos?	Kjarkas, Tupay y otra	
39	¿Qué comiste ayer?	En la mañana	Leche de soya en mi casa
		A medio día	Sopa de maní en la calle
		En la tarde/ noche	Pollo en mi casa
40	¿Comes así normalmente?	2	
41	¿Cuáles son tus comidas preferidas?	Pollo, Charque.	

Mónica. Jenny por favor tu nombre y de qué a que año has estudiado ciencias de la educación.

Jenny. Soy Jenny Choque Ajuacho, mi segundo apellido. Empecé a estudiar en la universidad a partir del año 1997, ciencias de la educación, pero previamente estuve en medicina. 1996 entré a la facultad de medicina. El caso es de que no continué esta carrera más por cuestiones económicas y de trabajo que yo tenía y si entré a ciencias de la educación fue por una alternativa por el tipo de trabajo que iba realizando anteriormente en una institución no, bueno de las iglesias, donde hacen apoyo escolar a niños. Estuve trabajando como educadora yo. Entonces de ahí es que he entrado a ciencias de la educación.

Mónica. Ahora vamos ir un poquito hacia atrás en el tema de ¿De dónde eres tú? ¿De dónde es tu familia? ¿Cuántos hermanos son? Un poco situarme tu infancia.

Jenny. Nací en Sucre, pero a los 5 años ya estuve en Cochabamba. Mis papás se trasladaron y desde ahí vivo aquí en Cochabamba, resido.

Mónica. ¿Qué hacían tus papás?

Jenny. Mis papás trabajaban de diversas ocupaciones. Bueno mi papá se ha trasladado del campo a sus 16 años, 17 años y el hecho de que el haya salido del campo no ha sido nomás porque el haya querido si no porque fue cuestiones de salud, pero qui8énes le han llevado han sido unos misioneros. Le sacaron del pueblo y de ahí no retornó porque le han ofertado estudios aquí en Cochabamba.

Mónica. Se ha quedado nomás ya. ¿De dónde era?

Jenny. Mi papá es de Kacachaca. Eso es un cantón de Oruro en Challapata. La provincia Abaroa, provincia Challapata. Estoy mal, pero sé que…la Provincia es Abaroa, Challapata debe ser sección o municipio y el cantón es Kacachaca. Así es. Oruro.

Así es que mi papá, como los misioneros le han prometido, o le han traído hasta Cochabamba él se ha formado con ellos en un instituto bíblico ahí por Quillacollo Colcapihua, perdón.

Mónica. O sea, su residencia era allá en Sucre, pero él ha venido aquí a estudiar.

Jenny. No.

Mónica. O después que han vivido en Sucre se han venido.

Jenny. No, mi papá llegó directo desde allá. Salió de Challapata, de Challapata le han trasladado una vez que se ha recuperado. Fueron donde su papá porque estaba dice por morir, entonces estaba muy delicado, entonces los misioneros le han pedido permiso a su padre para trasladárselo hasta Cochabamba. Entonces mi papá se ha recuperado y se quedó a vivir con ellos, pero ellos le han hecho entrar a un instituto. Era tipo beca así. Y él hasta ese momento no sabía leer, no sabía escribir. O sea si piso la escuela fue muy poquito porque la escuela allá en el pueblo todavía no estaba…

Mónica. Y castellano sabía o todavía estaba prendiendo.

Jenny. No, solo sabía aymara y quechua. Él habla quechua y aimara. No sabía el castellano. Llegando aquí a Cochabamba ha aprendido el castellano. Tampoco sabía leer y escribir, porque apenas ha debido cursar unos dos cursos en su pueblo, hasta esa edad no había más escuela.

Estando ahí ya en ese instituto que es por Karachipampa se llama. Está. No sé si conoces.

Mónica. Era un buen lugar, así, de formación de lujo, ¿no ve?

Jenny. No. parece que tienen ahora su escuela los mismos misioneros. Deben tener, pero ahí también es un lugar donde, que yo sepa, han trasladado a personas de diversas comunidades, de campos y les han formado ahí. Uno les han alfabetizado y dos les han evangelizado. Esas dos cosas han hecho ahí y les han, de alguna manera, al darles una alfabetización, por lo menos les han dado un grado de primaria. Un nivel de formación primaria. Nada completo.

Estando ahí es que mi papá se conoció con mi mamá, porque mi mamá también ha llegado de esa forma a ese lugar. Y se han casado, retornaron a sus pueblos, pero ya con la misión de evangelizar. Esa era su misión. El caso es de que cuando mi papá retorna a su pueblo. El caso es que los del pueblo, principalmente en el pueblo de mi papá eran muy apegados a su cultura y no ha sido fácil para él por lo que ha tenido que retirarse nomás e irse. Se ha retornado hacia Cochabamba. Ha vuelto a estar con los misioneros, pero ya estando el aquí él se ha dedicado a trabajar como albañil. Ha aprendido algo de eso.

Como sabía sembrar, sabía algo de agricultura también se ha dedicado a eso.

Después de unos años es que recién se casa con mi mamá y ha vivido allá al pueblo de mi mamá. No ha retornado a su pueblo, solamente iba a para temporadas de la cosecha.

Mónica. Tenía su tierra todavía.

Jenny. Claro. Mi papá era el hijo mayor y su mamá murió cuando nacía su hermanito menor, pero el es el hijo mayor que de aproximadamente 12 niños. De los 12 han vivido 4 y de los 4 están 3, porque la mayoría han ido falleciendo y…

Mónica. T el pueblo de tu mamá ¿Qué se llamaba?

Jenny. Machacamarca, el Choro, es el lugar de la comunidad.

Mónica. Choro de aquí.

Jenny. No, en Oruro, también de Oruro. Ahí es donde han vivido y ellos se han dedicado mucho a la misión que les ha dado los misioneros. Entonces de hecho han dejado muchas de sus prácticas culturales y se han dedicado a eso y bueno mi mamá como sabía tejer se dedicaba a eso más.

Mi papá mientras estaba en el campo hacía las cosas del campo, pero una vez que han salido del campo han recorrido con esa misión o esa…movidos por su fe me imagino o así, han tenido que salir hacia Potosí. Ahí han estado. Ahí nació mi otra hermana. En Oruro nació mi hermano mayor, luego después de unos 5 años estaban ya en Potosí. Ahí nació mi otra hermana. Estando en Potosí han debido estar como unos 3 años también dedicándose a eso ya se trasladaban más hacia comunidades por el hecho de que ellos hablaban el quechua y el aimara. Entonces no estaban tanto en ciudades nomás y de ahí han ido hacia Sucre. Se han trasladado porque ahí les han llevado luego los misioneros al ver su trabajo y de ahí se han quedado en Sucre por lo menos como unos 7 años han debido estar y ahí nacimos mis dos hermanos que me anteceden a mí. Dos varones. Uno murió ahí y mi hermano Julio y yo.

Mónica. 5 hijos en total.

Jenny. 5 hasta ahí. Ahí es que estuvieron buen tiempo. Mi papá encargado ya también como director del instituto bíblico, pero en San Juanillo de Sucre y eso fue por la labor que el hacía de, en su práctica de evangelización. Me imagino que eso es lo que han visto para que él se quede y por lo que se de mi papá y lo que él cuenta.

De ahí que lo que yo sepa mi papá se ha retornado a su pueblo ha sido muy temporalmente, siempre para temporadas de cosecha. Muy rara vez. Mi mamá es la que iba cada dos años, hasta

el pueblo de mi papá incluso para ayudar en la siembra, pero de ahí no tanto mi papá por el rechazo que sintió de sus hermanos de la comunidad, es que no retornaba. Eso ahí lo sentía él. Nos ha contado también.

Después mi hermano falleció allá en Sucre porque fue atropellado en un carro y mi mamá no podía estar con el dolor ahí en Sucre. De ahí fue el motivo de venirse a Cochabamba y aquí es donde nació mi hermana menor. Ya estando aquí en Cochabamba, mi papá se ha dedicado y sigue al pastoreo de iglesias. Como pastor de iglesias así. Aquí ya en la ciudad, pero no percibía mucho, entonces se dedicaba también a vender helados. Alguna vez ha trabajado como seguridad, sereno en el mercado La Paz y mi mamá más se ha dedicado a tejer chompas, de esas como empresas que hay "La khochalita" donde no tejen para Bolivia sino para exportar.

Mónica. O sea son chompas a máquina.

Jenny. No a mano. Son de oveja, de alpaca, de llama. Mi mamá se ha dedicado más a eso. Entonces con eso se ayudaban y de paso mi mamá también ya después que hemos conseguido un lugar donde vivir, allá en mi barrio donde tengo. Allí ellos e han ido congregando a una iglesia, muy aparte, mis papás han sido un tanto activos, en el barrio donde estén, mi mamá era activa en el club de madres de la parroquia y ahí abrieron centros como club de madres. Abrieron para los ancianos de la tercera edad. Para los niños como apoyo escolar. Eso en la iglesia, pero paralelamente en la parroquia había un centro de apoyo escolar que ellos también han emprendido con mi papá. Han buscado una institución que pueda ayudar y financiar. Apoyar la educación de los niños.

Entonces hay algunas ONGs o fundaciones que patrocinan niños para su formación.

Mónica. Y entonces ellos canalizaban y hacían eso. ¿Qué barrio es?

Jenny. Mi barrio se llama villa Jerusalén, es en la zona sud por la zona de Huayra k'asa.

Y es ahí donde he vivido toda mi infancia más he estado ayudando más a mi mamá. A ver que puedo decir. Como ella se dedicaba al tejido también, entonces le ayudábamos nosotros los pequeños a hilar, a lo que se llama estirar la lana. No se que se llama, con el dedo así nomás. Esquilar parece que se llama, no sé. Luego hilas y pushkar. Eso hacíamos. Esa era nuestra actividad de nosotros en tiempo de no estar en la escuela.

Luego otra actividad que hacíamos era la de ayudarle a mi mamá en la cocina porque cocinaba ella para los niños, era cocinera ya en los tiempos que ha ido corriendo. Por lo que he visto mi mamá siempre ha sido servicial, el tiempo que nos ha acompañado, de ahí falleció. Se enfermó cuando yo tenía 13 años y cuando cumplí los 14 estuve avanzando ahí y falleció.

Entonces el caso es de que si algo aprendí de mi mamá es su ser hecho de darse a los demás, el hecho de ser servicial. Ese valor lo he aprendido de mi madre y de mi papá. no les ha importando la ganancia económica que puedan tener o el hecho de adquirir cosas materiales, más que un tanto impulsarnos al estudio a nosotros a sus hijos por lo que puedo ver. Darlos la alimentación del día. Entonces de a poco es que han ido ellos construyendo.

El caso es de que cuando vienen a Cochabamba ellos han perdido el dinero que tenían, todo el capital habían tenido en Sucre por vender nuestra casa, perdieron en Cochabamba. Fueron engañados por un loteador.

Mónica. Han pagado y…

Jenny. No era terreno. Era calle.

Mónica. Que horror y han empezado desde 0.

Jenny. Si de 0, entonces han asumido. No dijeron nada, pero ha costado nomás levantarse. Tener una casita, todo. Entonces, al final, lo importante para ellos es que estemos todos juntos, tengamos para comer y sigamos viviendo así.

Desde ahí ha sido muy difícil para mis papás, por decir, acomodarse económicamente, por eso mi papá más aquí se ha dedicado a vender helados, a parte que iba a la iglesia pero en la iglesia nomás percibía como 100 bolivianos. No percibía más porque a el le interesaba más.

Mónica. Evangelizar.

Jenny. Evangelizar. No era por la plata. Es así y mi mamá lo mismo. Si estaba muy activista en el club de madres tanto en la parroquia y en la iglesia, entonces más era por su ser, o por su valor de ser servicial ahí y el hecho de traer beneficios hacia la zona que también estaba recién poblándose y creciendo.

Entonces en comunidad. Incluso mi papá ha sido dirigente en el barrio, tal vez no el presidente de la junta vecinal, pero si encargado de las obras sociales. Entonces durante varios años ha estado en eso mi papá. Y ¿Qué han hecho? Han hecho alcantarillado, han traído agua potable. Han gestionado todo. El hecho de apertura las calles y luego pavimentarlas. Durante varios años se ha dedicado a eso. A dar su tiempo también por eso, por la zona, por el barrio.

Bueno son ejemplos que nos han dado a nosotros de estar también involucrados en las actividades del barrio, en la comunidad.

Mónica. Y en el barrio hay muchas personas de Oruro.

Jenny. Hay de varios lugares. En nuestro barrio principalmente estamos de varios lugares, tal vez la mayoría de la zona de Punata, Arani, por esos lados, pero también hay Potosino, Paceños, orureños, de santa Cruz, Benianos. Entonces hay de todo lado. Ya un barrio más arriba están la mayoría son paceños y orureños. Más arriba están los mineros siglo XX se llama el barrio también por eso, más arriba.

Entonces en lo que yo he podido ver es que mi papá durante por lo menos mi infancia, a nosotros, como ellos andaban más preocupados en las actividades nos dejaban con mi hermana mayor a los pequeños, por eso no hemos aprendido la lengua.

Mónica. Eso te iba a preguntar si te han enseñado sus dos idiomas.

Jenny. Yo no he aprendido mis dos hermanos mayores si hablan quechua, pero solo el quechua, no el aimara y hasta hoy no se olvidan ellos. Ellos hablan y nosotros los 3 menores, mi hermano Julio entiende mejor, pero las dos menores no hemos aprendido el quechua. Es algo que ellos sin querer lo han descuidado. Mi hermana es la que ha estado más al cuidado de nosotros en la casa y todo eso.

Y también por lo que conozco y de mi papá si bien no nos han enseñado la lengua fue porque ellos han sentido que no íbamos a necesitar, porque ellos cuando han llegado a la ciudad no sabían el castellano. Han tenido que aprender aquí y han aprendido apenas, pero han aprendido.

Ellos han terminado la escuela estando en familia casados los dos en Sucre, ni siquiera en Potosí. Ya en Sucre han estado buena temporada y ahí es donde han concluido la primaria y secundaria, pero ya en un ciclo de adultos. No me acuerdo el CEMA. Ese tiempo algo así se llamaba. Pero han concluido hasta el bachillerato los dos mi papá y mi mamá.

Mónica. Tu mamá en todo este proceso ha cambiado la ropa.

Jenny. Si mi mamá ha cambiado la ropa. Ha mantenido su ropa hasta potosí. Ya estando en Sucre ha cambiado la ropa.

Mónica. ¿Y sabes por qué?

Jenny. No sé, tal vez pienso es por lo que vivían en la ciudad, y más porque vivían en ciudad y con los misioneros, entonces los misioneros les regalaban ropa.

Mónica. Claro yo alguna vez he sentido eso, cuando me han dicho que regale ropa y eran niñas chiquitas con sus polleritas y yo toda la ropa que tenía de la Mayita, no tenía polleras. Sólo por necesidad, por usar la ropita es capaz de cambiar la chiquita. Además que estaba en un entorno más urbano con los misioneros y todo.

Jenny. Sí, aunque a estos institutos bíblicos, como te decían estos misioneros, la mayoría de las personas que llegaban de esos institutos era de comunidades alejadas, por las fotos que yo he visto venían de todo lado y venían y estaban con su ropa, mantenían. Su ropa han guardado ellos.

Mi mamá cuando iba a su pueblo, las veces que se iba se ponía la pollera. Mi papá ha aguardado buen tiempo igual su ropa de su pueblo. De mi papá era la pantalona o como le dicen la calzona. Más corto tejidos. De mi mamá no, como las orureñas, largos, gruesos.

Mónica. De colores bien fuertes.

Jenny. Sí de esos son.

Mónica. ¿Y tu papá también ha cambiado, entonces?

Jenny. Si mi papá como ha crecido hasta sus 16 años en el pueblo, entonces tenía muy en sí interiorizado en el toda su cultura, porque ha vivenciado fiestas, ha vivenciado el trabajo agrícola le pastoreo. Todo eso ha vivenciado y además, como no tenía su mamá, se ha ocupado de ayudarle a su papá y cuidar a sus hermanitos

Mónica. Y después ¿Tú ves que ha habido una transformación? De tu papá que conoce bien todo eso y luego se vuelca a la iglesia ¿Y qué quedó de lo de antes?

Jenny. De lo de antes…a nosotros mi papá siempre nos ha contaba de dónde venía y nos contaba sus historias, todo lo que a el le pasado. Como se recorría. Como yo trabajaba, eso porque no seamos dormilones. “Yo como así me trasladaba; yo a esta hora ya me hacía levantar, que tienen que levantarse”, pero buen tiempo nosotros no hemos tenido televisión, no hemos tenido radio, buen tiempo, hasta que mi mamá incluso estaba enferma. Para ese entonces yo tenía cerca a 14 años. No teníamos luz en casa. Entonces en esas temporadas en las noches empezaba mi papá a contarnos desde…

Mónica. Tu papá era la tele…

Jenny. Sí o mi mamá, pero más mi papá era el que hablaba y contaba así en sueltos relatos y a lo menos a nosotros a mí me pasaba principalmente el hecho de imaginar el lugar de donde él venía.

Mónica. Como una película.

Jenny. Porque más que algunas tres fotitos tenía del lugar mi papá y no tenía mucho. Entonces eso era lo que yo iba imaginando. No le decíamos nada más que hasta escucharle. Cuando le veíamos llegar a mi abuelito nos traía chuño, tostado. Principalmente chuño, tostado y pito.

Mi abuelito venía y con su ropa del pueblo venía y su poncho y era para nosotros bien raro verle. No podíamos entenderlo porque el hablaba quechua y aimara. Entonces nomás ahí un ratito nos acariciaba el abuelito y se iba.

Llegaban también am mi casa de la comunidad, más del pueblo de mi papá que de mi mamá. Ni siquiera sus hermanos de mi papá. Más llegaban sus primos o como allá se dicen a todos hermanos, entonces llegaban y se hospedaban en mi casa. Había siempre un lugar para ellos y ellos llegaban a mi casa a trabajar como albañiles durante una temporada que no hay trabajo en la comunidad, en el pueblo.

Entonces así venían aquí y tocaban su charango, entonces nos hacían bailar, cuando era chiquita a lo menos tocaban y nos hacían bailar los Jiwasas. Pura charangueaditas nortes de Potosí. Eso nos hacía bailar un ratito. “Bailamelo” nos decían los hermanos que llegaban.

Entonces hasta ahí es donde más o menos yo he podido de lejos estando en casa conocer algo más de donde provenía mi papá.

Mónica. ¿Ustedes no iban?

Jenny. No nos han llevado, a mi no me han llevado. Si les han llevado a los 2 mayores. Ya nosotros a nadie. No conocen mis hermanos, mi hermana menor, ni mi hermano mayor de mí no conocen el lugar.

Mónica. Y ¿Cómo has entrado a la universidad estando tu papá solo y tantos hijos?

Jenny. Todos hemos trabajado, bueno no tan todos, mis hermanos ya desde sus 15 años han empezado a trabajar. Mi hermano ya estaba en medicina estudiando y el a pesar de mantener luz en casa igual hacía todo el esfuerzo de estudiar y trabajaba en una tornería haciendo artesanías de madera, cucharones, platos y ahí mismo le llevó a mi hermano menor. Ahí han trabajado y en tiempos de las alasitas había harto trabajo entonces todos ayudábamos esa temporada.

Con eso han estudiado mis hermanos. Han terminado el colegio, la secundaria y también han estudiado en la universidad. Mi papá más ha cubierto la cuestión de la casa. Los servicios básicos de casa y la alimentación.

Mónica. Y los dos han estudiado medicina.

Jenny. No, solo mi hermano mayor. Mi hermano el que sería el cuarto, el tercero fue el que murió. Julio se llama. El mayor se llama Jesé. La segunda se llama Loyda. Ella no ha estudiado. Ella se ha casado saliendo, casi al año que salió del colegio y mi hermano Julio es el 4º ha estudiado ingeniería electrónica y luego vengo yo.

Mónica. En tu casa estaba claro que todos los hijos tenían que salir profesionales.

Jenny. Ese era de mi papá su…así nos hablaba. Mi papá quería eso, que sus hijos estudien en la universidad y que salgan profesionales y su máximo sueño era que todo estudie medicina. Nos incitaba el a que entremos a medicina. Ha debido ser su proyección también de él.

El único que salió fue mi hermano Jesé. Y eso él decía porque con medicina podemos llegar a atender a más personas. Trasladarnos a más lugares en los campos donde más se necesita. Bueno eso algo era que el así hablaba.

Mónica. Y cuando ha salido de medicina tu hermano tu papá le decía que vaya.

Jenny. Si haciendo su año de provincia se quedó ahí nomás a trabajar en Kami en Cochabamba. Saliendo por Ansaldo.

Mónica. Otro Kami es entonces, porque Kami es una mina.

Jenny. Ah sí, una mina. Hacia Anzaldo por esos lados. Cayne…., estoy mal, por el río Cayne. Por ahí se quedó. Mi hermano si ha trabajado buenos años en provincias en áreas rurales, buenas temporadas ha trabajado.

Mónica. Ahora de vos contame. Has entrado a medicina impulsada por tu papá.

Jenny. Si por mi hermano, mi papá entonces un tanto he intentado si, pero a verdad que quería estudiar medicina también.

Mónica. Y ¿Cómo era el ambiente allá cuando has empezado?

Jenny. Ahí si que yo he sentido si un tanto discriminatorio. Incluso para poder estudiar, cuando Salí del colegio yo ya sabía que iba a estudiar medicina. El caso es de que salimos como mejores alumnos y nos han invitado a un almuerzo en el club social de Cochabamba ahí nos han invitado. Ahí es donde he sentido en esa primera salida, así más social, porque yo más paraba en el barrio y para ir allá y almorzar nos dijeron que tenemos que ir con ropa de gala y yo no tenía.

Entonces yo no tenía ropa. Mi cuñada…ya mi hermano estaba para entonces casado es la que me consiguió vestido, porque esa fue la recomendación que nos dieron los directores del colegio y fui allá y allá es donde nos han avisado la posibilidad de obtener becas y a mi como yo quería continuar mis estudios me interesó la cuestión de las becas.

Entonces el banco BISA estaba lanzando su convocatoria. Nos presentaron la convocatoria. Pero también nos presentó el club social, nos dijo que cualquier otra cosa ellos también estaban dispuestos a ayudarnos.

Me senté más bien ese día con unas personas bien amables que nos han acompañado en el almuerzo. El almuerzo todo bien, pero el hecho era de que como éramos de diversos colegios de Cochabamba.

Mónica. Privados y públicos. ¿Tú has salido de un público?

Jenny. Privados y públicos. De un público. Entonces nomás he estado bien. Me he ubicado con la gente. Estaba bien. Entonces, pero ya ene l momento de empezar a. terminó el almuerzo, después de todo eso, días después yo me movilicé para informarme sobre las becas, las convocatorias. Ya pues ahí tienes que ser más entradora. Atreverte a hablar. Entonces fui al banco BISA. Ahí todo bien. Me atendieron muy o sea muy amables, pero cuando fui a buscar a la presidenta, justo fui a buscarle a la presidenta del club social de Cochabamba y tuve que ir hasta su casa y llegué ahí por referencias de algunos socios, de una pareja de socios que si ellos me trataron muy bien. Incluso me invitaron a su casa, pero de ahí ellos me dijeron que cerca a la casa de ellos vivía la presidenta del club social y eso por la Aniceto Arce, por donde está cerca el PROEIB nades, por la Papa Paulo era.

Entonces yo llegué a la casa de la señora, así muy sencilla en mi manera de vestir. La cosa es que cuando me hizo pasar y me preguntó el motivo de mi visita y yo le dije que estuve en busca de otras convocatorias más si hubiera para poder….

Mónica. ¿Cómo te ofrecieron?

Jenny. Si, que si conocían por favor que me pasaran. Lo que ella me preguntó es ¿Qué yo quería estudiar? “Medicina” le dije. Lo que me dijo: “Pero hijita tú estás soñando mucho” y me dijo: “Tú deberías pensar en algo más práctico, más técnico que te ayude más bien a poder solventarte, sostenerte. ¿Por qué no estudias computación? Eso te va a costar menos. Medicina es caro y tú no

vas a poder estudiar. Esa carrera es para personas que se dediquen a tiempo completo y a vos quién te va a sostener" "Por eso vengo buscando la posibilidad de un financiamiento" le dije "por lo menos que me cubra parte de mis estudios" ella me dijo eso y bueno "no te puedo ofrecer nada" me ha dicho así. "Pero ahí anunciaron" "Si pero eso es del banco VISA nomás" me ha dicho.

Y según los señores que me han mandado ella sí manejaba otro tipo de becas.

Entonces le he agradecido y me he salido. Si me ha dado rabia y luego la otra opción que tuve o que me informaron esa misma pareja es irme al, porque me dijeron: "Una vez que te contactes que converses regresas" y les fui y les dije lo que me dijo, entonces ellos también se han molestado. Me dijeron: "Tú no te desanimes, si de vos es tu proyección tienes que hacer el esfuerzo" me han dicho "¿Por qué no vas al comité cívico?" me fui al comité cívico a averiguar también para posibilidades de beca, pero ahí me dijeron que ya se habían publicado las convocatorias que no había "Y como es que publican, donde es que puedo informarme" entonces que yo sepa ellos siempre lo manejaban hacia ellos, porque yo no he visto. He estado pendiente de los periódicos. Me prestaba así yo no me compraba. Yo no veía. Los del banco BISA me he postulado, pero no tenía un teléfono referencial donde me podían informar, entonces di el teléfono del colegio. Avisé allá, pero no me han informado.

Mónica. ¿Y habían llamado?

Jenny. Entonces, cuando yo fui a averiguar allá me dijeron "Vamos a llamarte donde has dejado y ahí se te va hacer conocer si has sido seleccionada" entonces a mi no me han avisado del colegio. No se ni quien haya decepcionado, pero ellos me han dicho: "Mira aquí tal fecha hemos llamado al colegio. Hemos informado y tenías que presentarte para estas fechas" entonces ya ni modo perdí la beca.

A pesar de eso yo ya estuve trabajando, cuando mi mamá falleció tanto en la parroquia del barrio como en la iglesia habían estos centros en la cual yo no era patrocinada. Solo mi hermano mayor era el único patrocinado, pero nos han dado el comedor para de alguna manera apoyarnos.

Estuve diciéndote que yo he trabajado como educadora. Haciendo el apoyo escolar por horitas. Había ahí en el comedor algunos niños o que estaban en cursos menores que el mío que no podían matemáticas. Entonces principalmente les enseñaba mate, les ayudaba en física, química. En esas ramas. Entonces de ahí he comenzado un tanto haciendo unas horas hasta que salí bachiller me han contratado como educadora después.

Mónica. Antes eras voluntaria.

Jenny. Era voluntaria pero me pagaban, me daban algo. 50 bs. El mes. Por lo menos. Era como si diera clases, como una asistente de los educadores, algo así. Con eso he estado.

En la iglesia y en la parroquia seguía dando unas horas para enseñar. En la iglesia evangélica tenían un centro, la institución muy a parte de la iglesia, pero que funcionaba ahí ocupando la infraestructura de la iglesia se llamaba "Centro de desarrollo integral" y ahí he empezado a trabajar esa temporada.

Bueno como me han contratado con eso es que me he inscrito a medicina también.

Mónica. Era un sustento. la otra beca no has utilizado.

Jenny. No, ya fue.

Mónica. ¿Cómo te sentías en medicina al principio? Me decías que has sentido como una discriminación ¿Cómo ha sido eso?

Jenny. En realidad por los docentes. Los docentes siempre al inicio decían, se portaban demasiado exigentes y además que estuvimos gran cantidad de estudiantes y p0or grupos éramos aproximadamente 50, en grupos pequeños cuando nos reuníamos. Entonces como ya era un proceso de selección nos controlaban desde el hecho de la puntualidad. Ya 3 atrasos significaba fuera y cuando te lanzaban la pregunta o cuando te decían "Piénsenlo si quieren continuar medicina porque esto demanda bastante dedicación, pues para los que están trabajando no sé si vayan a poder, si van a poder organizar su tiempo. Piénsenlo bien. Además que se requiere bastantes lectura de libros, adquisición de materiales fotocopiados y toso eso tienen que prestar atención" muchas clases en medicina también no se acomodan en un horario de trabajo. Entonces esas eran las advertencias que nos hacían los docentes.

Ya en el grupo de estudiantes también en los grupitos de amigos eran pues por afinidades de cierto estatus e incluso de verte blanquito o no verte blanquito y nomás nos hacíamos grupitos y a veces tenemos tendencia a unirnos entre los nuestros, entre los que se parecen a nosotros y pues va mucho la competencia. Pues así el caso que era así, bastante la exigencia. Cada uno velaba por si mismo también. Si hacías grupo entre tus compañeritos no de todos era muy sincero porque también si estaban, se te acercaban porque sabías más por decir.

Algunas veces aquí a la universidad si tuve que venir a pie desde mi casa a medicina, entonces me venía a pie y alguna vez he estado solo almorzando con plátano y agüita que me traía. Ese era mi almuerzo, algunas veces he pasado eso porque me quedaba ahí a estudiar para leer, en casa no podía, me quedaba en los jardines, en la biblioteca a estudiar y leer. Ha sido un proceso muy fuerte chocante de colegio a la universidad. La exigencia de la lectura y todo eso. Y otra cosa es que cuando publican tus notas pues te sientes mal si te fue mal, entonces la reacción de algunos compañeros de que si nos ha ido bien y mal es medio. No se ve muy bien. Que otros se interesan por ti y andan viendo ¿Cuánto ha sacado? Eso también es algo.

Mónica. Se publicaban así.

Jenny. En la pared, en listas. Ya han ido abandonando y al final llegábamos a los 25 de los 50 de ese grupo reducido que éramos.

Mónica. ¿Y a ti te ha ido bien?

Jenny. No me ha ido mal. He reprobado dos asignaturas, pero tenía la posibilidad de dar las segundas estancias, porque tenías derecho a esas dos segundas instancias. El caso es que ya ha ido calculando y no sé, me he desanimado. Solo fui a dar una segunda instancia porque a otra ya era para el día siguiente. No me alcanzaba a estudiar. No me ha dado. No me dio el cuero así como dicen otros. Me venció ya el sueño y dije "ni modo repetiré" pero lo que pensé una vez terminando el curso propedéutico dije "Voy a repetir" pero como trabajaba allá en el centro y todo eso me dolió reprobar además. Haber dejado así.

Mónica. Porque tú eras buena alumna. Reconocida como buena alumna.

Jenny. En el colegio sí, pero no buscaba el hecho de ser buena alumna. Si bien he estado así porque también siempre he trabajado, a parte de ayudar ahí en la parroquia en las iglesias en esos tiempos. Yo iba a trabajar en la casa de mi profesora en su librería, atendía la librería medios días no todo los días de la semana, pero 3 veces a la semana iba a atender su librería.

Luego una temporada he trabajado en una empresa el "Corte Ingles" se llamaba, entonces yo ahí planchaba los pantalones, sacos y también iba solamente 3 veces a la semana y alguna vez 2 veces a la semana.

Mónica. Y cuando has ido a la universidad has dejado.

Jenny. He dejado esas y solamente me he dedicado allá al centro donde estuve trabajando como educadora. Ahí me pagaban y también ahí me dedicaba solo 3 veces a la semana, 3 días completos y si alguna vez no he podido ir dejaba a alguien que me cubra por cuestiones de exámenes así cuando me tenía que preparar. Pero he aguantado el contrato.

El caso es que luego he decidido dejar el centro porque he dicho: "Me voy a dedicar a otra cosa" porque trabajar como educadora también necesitas preparar materiales, planificar la clase para hacer el apoyo escolar a los niños cuando no tienen tareas. Entonces tienes que tener algo más para ayudarles. Eso lo he reflexionado luego, porque yo andaba tratando de darles cosas que a veces los profesores no les dan, como venían niños de diferentes escuelas, entonces notaba que algunos alumnos les faltaban por decir multiplicar y buscaba la manera de enseñarles con jueguitos, entonces preparaba yo coas así. Lotas, pero tratando siempre de meterles en lo abstracto a veces.

Ya pero eso era…porque yo no era…además de cómo nos enseñaban en la escuela. El caso es que decidí dejar ese año concluyendo mi gestión, decidí dejar por entrar a medicina y por tratar de recaudar el dinero para volver a repetir el prope que además se elevó al siguiente año a 500 bs. Yo una gestión anterior pagué 250 al siguiente la convocatoria ya salió con 500 bs. Ya nos habían anunciado así. Entonces para mí eso ya no era muy accesible.

Mónica. A parte de todos los materiales. Y los 500 de golpe.

Jenny. Si. Era la matrícula de estudios. Entonces yo me entré a trabajar porque querer ahorrar busque un trabajo de vendedora, "donde sea puedo entrar de vendedora, vendiendo en una tienda, librería o al final de empleada" he dicho y no me aceptaba por que era muy honesta y decía: "Solo quiero trabajar 3 meses, nada más"

Mónica. Ah y te decían no gracias. Una que quiera toda su vida.

Jenny. Entonces no pude, solo una señora me contrató y por los 3 meses yo le dije que mientras tanto ella se busque otra persona porque yo no me voy a quedar a trabajar. Fue la única que me aceptó, pero me aceptó por 250 bs. Como era cama adentro. "Bueno no voy a gastar pasaje, tengo comida y los 250 es líquido para mi matrícula. Dos meses ya voy a tener los 500 está bien"

Y así me entré a trabajar como empleada doméstica en una casa, pero la señora bien me trataba primero bien y de ahí me ha dado un grito en la tercera semana. Se ha puesto histérica, le dio algo que se ha desahogado conmigo y me ha gritado feo, muy feo y decidido dejarle a la señora. Me he retirado. Le hablé, le conversé. No me enojé, pero le dije. "Va a disculpar señora, pero yo no estoy acostumbrada a gritos", porque incluso me hiso llorar. He llorado así sin poder respirar. Ah, ah, ah, así no podía hablar hasta que en la tarde ya me he tranquilizado, antes de irme a mi casa porque era un fin de semana le dije: "No voy a volver el lunes, va a disculpar señora, pero yo no voy a poder aguantar"

Mónica. Era por algo que tu hiciste sumado a su malestar.

Jenny. Sumado a su malestar, fue en realidad porque ella pensó que no tenía yo todo como para poder cocinar la comida, entonces ya era 11:30 y ella había tenido sus invitados.

Mónica. Ah entonces ha entrado en crisis ahí.

Jenny. Y yo no había preparado la comida porque ella todavía no me había traído el mercado de la cancha. "Pero no tienes creatividad, podías haber hecho esto, podrías haber estado haciendo" entonces quería que le haga a un dos por tres la comida. Y me dijo "Anda a mole ajó" pero feo me ha gritado.

Mónica. Ha pasado el almuerzo.

Jenny. Ha pasado el almuerzo pero no podía yo. Buen rato he estado yo con mis suspiros así. Y al finalizar la tarde antes de irme le dije “Señora me va a disculpar, pero a mi nunca me han gritado y a mi usted me ha lastimado. No voy a poder continuar, búsquese nomás otra persona” le he dicho. “Lo que corresponde a estas semanas si me puede cancelar yo le espero vengo nomás cuando usted tenga” le he dicho así y me he ido.

Mónica. Y ¿te ha pagado?

Jenny. Me ha pagado me ha llamado la siguiente semana y fui cuando fui se disculpó de mi y me ofreció igual trabajo pero solo para limpieza de dos días a la semana y medios días. “Entonces puedes venir dos veces, mejor si es un miércoles y un sábado. Solo necesito que me ayudes a hacer limpieza” y entonces a eso iba medios días y me pagaba 20 bs por día. Entonces cuando me pagó tenía yo los 150 bs que me reconoció por las 3 semanas y me vine por la facultad de humanidades y dije: “¿Por qué no pienso en otra carrera?” “No voy a tener así, no voy a encontrar trabajo, además que este tipo de trabajos peor me van a perjudicar en la U”

Y dije: “Mejor me entraré a otra carrera”.

Mónica. Solita hiciste tu reflexión.

Jenny. Solita y vine por aquí por humanidades y había sido el último día de inscripción y 50 bs costaba el examen de admisión. Me he inscrito y había sido a los 2 días del examen “Y ahora” dije: “Me voy a preparar” y dije ¿Por qué pedagogía? Leí un poco el prospecto que me han dado y entonces decía analizar la problemática educativa para las personas que estaban involucradas en esto.

Entonces yo entre nomás entendiendo en qué consistía la carrera de ciencias de la educación. Sabía que mi objeto de estudio era la situación educativa de la región y del país y que había que plantear soluciones a asas problemáticas que estaban ahí.

El campo laboral te daba como asesores pedagógicos. Había directores. Había investigadores en educación. Entonces a mí más me interesaba la parte de la investigación. No vi la situación de directores de escuelas que otros de mis compañeros veían cuando les he preguntado o cuando nos han preguntado en aula alguna ve “¿Por qué has entrado a ciencias de la educación?” “Es que quiero ser profesor” “quiero ser director” “quiero ser asesor pedagógico” eso decían. En cambio yo ya estuve haciendo un trabajo de educadora y mi intención era no ser maestra de aula, no ser en colegios. Podía seguir trabajando como educadora en esos campos, pero sin hacer un trabajo de maestra como se hace en la escuela. De esa forma no. porque yo veía que mis compañeros no aprendían en esas formas de enseñar, porque también a mis compañeros les enseñaba física, mate y química.

Esos eran mis fuertes. Tal vez era que me entre a una de esas carreras.

Mónica. Pero también tienes mucho talento para tratar con la gente. Con los números que hubieras hecho. Estuvieras peleando ahorita.

Jenny. Los papás además en el centro donde estuve siempre me encargaban “Señorita me lo va a ayudar a mi hijo, por favor, no puede esto” entonces yo me quedaba con los niños hasta que aprendan. Me daba maneras de enseñar. Diversas formas y me agradecían las señoras. Me he hecho querer harto ahí y cuando he dejado “¿Por qué se ha ido? ¿Por qué nos ha dejado?”

Así entré a ciencias de la educación. Di el examen cuando vine: “Si no he aprobado me voy a ir nomás a medicina” “Ya de donde sea conseguiré dinero, voy a hacer otras cosas” y salí aprobada y decidí comenzar la carrera y no era nada igual a medicina. El nivel de exigencia no era nada.

Mónica. Tú has constatado que no es igual. Es mucho más fácil aquí.

Jenny. Si para que decir. Era más fácil y me sobraba tiempo. Como yo había adquirido un ritmo de lectura en medicina. Era unas trasnochadas y un tanto más memorístico y aquí más nos lanzaban por la parte analítica. Entonces aquí algunos compañeros que tenía en la carrera eran mucho más sencillos. Además que tenía compañeros que venían de diversos lugares y algunos se admiraban también porque yo tenía una lectura veloz.

Leía y zas ubicaba y ya sabía. Algo así. Entonces yo me hacía esquemas para estudiar rapidito hacía y les prestaba y seguía trabajando, pero yo sentía que me sobraba tiempo. Entonces a mi me gustaba la música. Me entré a la academia de música y como ya me paga 20 bs y todo eso. Me alcanzaba y la verdad como también venía a pie. Yo por deporte y también porque decía esto me puede servir como alimento y también algo que hacía era yo traerme comida y varias veces que me podía quedar en la U. O sea si me podía quedar a leer. Nos quedábamos y lo que hacíamos era compartir el texto con algunos compañeros que no tenían posibilidades.

Porque luego teníamos compañeros muy acomodados y la mayoría se sentaba adelante. Los super capísimos.

Mónica. ¿Cómo era? Si me puedes caracterizas a los acomodados.

Jenny. Entraban, siempre eran además los más puntuales. Para ellos eran las sillas de adelante y además si una de ellas ya llegaba estaba ocupadito.

Mónica. Ah ya bastaba que una este y toda la fila era reservada.

Jenny. Ya era para sus amigas y como estaban adelante la relación con los docentes que están adelante también es como que dialogan o les nace más el hecho de dialogar. En cambio al iniciar además los semestres como hay cierto temor en nosotros nos p0odemos quedar sin expresar lo que pensamos, porque en ciencias de educación hay que expresar lo que piensas también. Entonces eran ellos los que más hablaban. Su grupito era. O sea ellos nomás ahí estaban y los demás el resto no estuvimos. Yo sentía así. No se socializaban mucho con nosotros. Estaban más ahí. No eran mucho, pero eran así. Unas 10 personas así y entre ellos hacían su grupo también.

Mónica. Y ustedes les conocían a ellos con algún nombre. Una etiqueta o algo.

Jenny. No. nada nomás ellos se hacían su grupo, como tenemos que ir conociéndonos los semestres que vienen y algunas dinámicas de algunos docentes de mezclar los grupos, entonces ya nos hemos ido conociendo también, pero lo que hacíamos te decía con algunos era traernos nuestra comida.

Hemos entrado al comedor, ese grupo con el que me he conocido. Nos quedábamos a estudiar y nos íbamos luego. Hemos postulado todos al comedor y los que han entrado más al comedor eran mis amigos de los lugares de provincias y que aquí estaban hospedados en algún lugar. Con ellos he estado. Y ellos hablaban la lengua y yo no podía siempre hablar.

Mónica. No entendías.

Jenny. Entendía algo, pero en la clase de quechua era bien interesante que yo entendía bien la gramática y ellos no sabiendo hablar la lengua quechua. Incluso yo me sacaba 90 y ellos 70, 65 y pero “¿Cómo? Si tu no hablas”

Mónica. De mi una vez han ido a reclamar al docente entre 3 diciendo “¿Cómo es posible que ella tenga más que nosotros que somos los quechuas? Ella no sabe”

Jenny. Si eso me sorprendía que yo manejaba la gramática, pero no hablaba. Los 2 semetres que hemos pasado quechua.

Mónica. 2 Nomás tienen.

Jenny. 2. En ese entonces era Alcira.

Mónica. De la academia.

Jenny. Si ella era la docente. la cosa es que he llegado nomás bien con todos mis estudios o cursando los semestres hasta 9º semestre. Habían dos paralelos hasta 6º semestre y yo me he dividió para conocer algunos grupos y además por acomodar mi horario porque tenía que trabajar y la mitad de las asignaturas estuve con un grupo y la mitad con otro grupo. Así que me conocía nomás con las personas, sólo que con el trabajo me tenía que ir volando a casa. Al trabajo y luego también cuidaba a mis sobrinos. Me dejaron a 3 de mis sobrinos.

Mónica. Se han ido a España o…

Jenny. No a Argentina y cuidaba sus hijitos. Con ellos he terminado hasta 9º semestre.

Mónica. En este proceso de tus compañeros de provincia que hablaban el idioma. ¿Tú has visto alguna transformación de ellos con el paso de la carrera?

Jenny. Tal vez, no tanto así. En los compañeros que he tenido ya, si venían de provincia es que estaban ya también, venían constantemente a la ciudad. Se dedicaban un tanto al comercio, entonces como que yo en ellos no he visto tanto.

De alguna de mis compañeras, pero no. era un grupo muy esforzado. El grupo que más o menos he conocido, de los que yo he conocido se dedicaban a su estudio y también iban a ayudar a sus papás en los negocios que tenían. No he notado.

Años después han entrado compañeros que venían de áreas más rurales. Porque estos eran…de Punata a lo mucho eran de Punata.

Mónica. Y después entran más rurales ¿con lo del PIC?

Jenny. Si con lo del PIC. Años después han entrado.

Mónica. Entonces; con tus compañeros ¿tú has visto en algún momento de discriminación?

Jenny. En una clase en 9º semestre hasta ese entonces yo no he visto. Más que entre compañeros, hacernos grupitos por afinidades. Nada más y luego cada uno por su lado. Quizás ha sido porque yo de verdad no me quedaba mucho más que algunos días a compartir con ellos. Más me iba…tenía que atender a mis sobrinos, mi trabajo, estuve en la academia y entonces no he compartido así tanto más que, por lo que sí puedo decirte, cuando he llegado a un clase a 8º semestre uno de los docentes de ciencias de la educación le dijo a una compañera cuando estaba exponiendo su tema de investigación con el que se quería titular ella, le ha insultado y le ha dicho “Te pareces a la Celestina” “Te estás comportando como la Celestina” eso le dijo. Pero la estudiante no se ha quedado ahí callada, además que esta estudiante, en ella tal vez puedo decir. Ella era de Mizque, pero de Mizque del lugar urbanizado.

Mónica. Del pueblo.

Jenny. Recién yo puedo entender cómo son las del pueblo y como son de las comunidades.

Mónica. Totalmente diferentes.

Jenny. Si son diferentes y ella aquí ella se juntaba más con las muchachas que son más acomodadas, así. Con ellas estaba. Ella siempre estaba igual en los primeros asientos. Era blancona. Ella sí tenía unas actitudes hacia el grupo. El grupo la tenía ahí nomás.

Ella sí tenía actitudes hacia nosotros o hacia el resto. Si le decías: “Prestame estito me puedes dar” “Y ¿Por qué no has venido a clases? Esa era tu responsabilidad.” Era muy alsadita y además andaba siempre tratando de sacar las buenas notas.

Mónica. Y le dicen eso.

Jenny. Justo a ella le dicen eso que también se portaba un tanto así con nosotros, pero ahí ha sido una muestra de cómo le ha dicho “Celestina” “Pareces khatera” incluso le dijo el docente. Y ella obviamente se ha ofendido y ella tenía la boca grande y también le ha discutido al docente “A mí no me puede tratar usted así” y ha llegado todo el problema hasta el Consejo de Carrera y el Consejo Facultativo y ella ha solicitado el cambio de grupo y en esa ocasión estaba Indiux en otro grupo. Ella fue docente y estaba en otro grupo.

Se han ido muchos con ella a razón de esta situación que el docente mostró en el aula. Nos han dividido el curos. Entonces nos hemos quedado con él, unos cuantos y otros se han ido con ella. Con ella han aprobado nomás fácilmente la materia, no sé cómo habrá, sido, pero nosotros nos quedamos con él.

Esa fue la primera vez que haya visto una situación de actitud de un docente hacia un estudiante. Otras actitudes en los docentes en ciencias de la educación pues no he visto tanto así. Tal vez por el hecho de que ha estuvimos entrando en termas de reforma educativa así, pero a pesar de que se esté trabajando temas de reforma educativa, esté vigente esas temporadas, no hemos recibido formación dentro de ese enfoque.

Mónica. Hablaban de eso, pero no dentro de la práctica.

Jenny. No, porque la información que nos daban era más desde un enfoque más peiagetiano, evolutivo, el desarrollo del niño y que sobre eso venían las aplicaciones de didácticas en constructivismo. Por lo que yo veía los docentes no es que si tendrían experiencia de su formación profesional, tal vez algunos sí y otros no.

Mónica. Pero parecía más un discurso.

Jenny. Si, incluso algunas clases nos mandaban nomás a leer el docente y el venía y nos tomaba examen oral personalizado y eso era todo. Tu tarea era ir a leer y venías a los exámenes en grupo y nada más y la bibliografía que hemos recibido estaba sostenido dentro de este otro enfoque más de ver la educación europea como un modelo educativo a aplicarse en nuestra región.

Si bien hemos llevado algo de Vygotski, pero era nomás una teoría. Si trabajábamos exposiciones desde los estudiantes. No veía yo mucho debate. Se concluía con la exposición. Nos repartían “Ya tú vas a leer Pestalosi, tú Macarenco, tú Freire” así y las clases concluían con las exposiciones y sacar la idea principal de estos autores. Yo no he visto algo que más que en el área de psicopedagogía, quizás por ahí he visto algo de producción, desde ya viendo una situación y nosotros tratar de analizar reflexionar y poner unas estrategias que se puedan aplicar para trabajar las dificultades de aprendizaje, pero también veíamos las dificultades de aprendizaje como las necesidades básicas de cuestión de funcionamientos, deficiencia mental, dislexia. Cosas así.

Y como yo estuve en el área desde ahí ya te puedo decir, como trabajaba con los chicos, entonces de mí también mi manera de ver en los niños es que si alguno escribía al revés las cosas y todas esas cosas es que ya tenía dislexia, por decir, pero también habían casos que eran bilingües y si

ellos confundían algunas cosas era más por su situación de bilingüismo, pero yo me he dado cuenta después.

O sea, para mí eran niños con dificultades de aprendizaje y yo creo que así hemos ido viendo muchos de mis compañeros, porque así fue.

Mónica. No veían el factor cultural.

Jenny. No hemos visto. Eso es así. Alguna vez en política nos han tratado de meter a un análisis sobre la cuestión de la tendencia de la globalización, pero no ha quedado claro desde el docente. nomás quedó como si fuera un discurso político algo muy pesado, así.

Mónica. Aislado.

Jenny. No quedó algo muy así como que te sientes y que te choca.

Mónica. ¿Y que te cambia?

Jenny. Eso.

Mónica. A partir de ahora ya no es lo mismo.

Jenny. Ni siquiera en antropología ni en epistemología, ni aún así. Si bien nos han hecho ver de pasada lo que es las culturas en Bolivia, pero yo no he visto ni en mis compañeros. No he visto realmente este aspecto cultural y de pensar este otro tip0o de epistemologías que hay en las culturas. Con el único que nos hemos acercado y fue porque vino de invitado por un semestre y que trató de trabajar con nosotros fue Juan José Zanabria. Pero lo que él hablaba para nosotros era chino.

Mónica. Seguro. Ya estaba muy avanzado. Pero me parece genial que me des ese panorama de unos añitos antes de lo que ahora es. Porque ahora se ve otra situación en la carrera. Ahora es más reflexión, más afirmación identitaria también, porque ahora hay estudiantes que les llevan a sus pueblos a hacer trabajos. Ven un poco más el tema de identidad.

Jenny. Seguramente, pero en algunas asignaturas debe ser eso.

Mónica. Si no es general. En el censo cuando han preguntado con que pueblo indígena te identificas tu ¿Qué has respondido?

Jenny. Yo les dije quechua y aimara.

Mónica. Les has rayado a los pobres.

Jenny. Les he rayado, pero luego como les he rayado. Mira yo en realidad me puedo identificar con los pueblos indígenas en si en general.

Mónica. Quechua, aimara y los demás.

Jenny. Puedo ser yuracaré, me puedo estar si puedo estar allá puedo estar con ellos también.

Mónica. ¿Y por qué?

Jenny. Quizás tengo más una tendencia a esto de los quechuas y aimaras.

Mónica. ¿Por qué, pero?

Jenny. Porque mis raíces. Por mis papás. Que mi mamá es quechua y mi papá es aimara y quechua a la vez. Más aimara tal vez porque así los han puesto, pero ellos hablan quechua y aimara. Es una zona bilingüe. Mi mamá quechua. Y si me he empezado a identificar en esto. Todo eso ha sido desde que empecé a ver los textos de tantanakuy. Cuando llegué a la biblioteca, porque de mí mi tesis primero estaba en el ámbito de la psicopedagogía, pero una vez que entré a trabajar a la biblioteca llegaron esos textos de tantanakuy y me ha empezado a interesar y empecé a leer y yo creo que ha sido un proceso de autoformación inicialmente en la biblioteca.

Primero en la biblioteca. Yo admiraba los libros que venían de afuera y además aquellas que te planteaban estrategias metodológicas de trabajo, innovaciones, así cosas me estaban interesando, pero una vez que vi esos textos de tantanakuy empecé a leer y a reflexionar.

Mónica. Que era posible otro tipo de producción.

Jenny. Si y empecé como sufrir una especie de existencialismo, una crisis existencias. Un cuestionamiento a mí misma formación que recibí en mi familia, a mis formas de estar y de proyectarme y al trabajo que he hecho cuando he sido educadora. Y además a extrañarme el hecho de no tener la lengua. Ahí es donde he empezado a extrañarme y sentirme vacía, no tener algo que mis papás me podían haber dado. Y desde ahí es que comencé a interesarme por temad culturales. Incluso decidí dejar mi tema de tesis en ese entonces y dije: “Yo voy a cambiar”

Mónica. Y ahí has hecho un diplomado. Me acuerdo que has hecho un trabajo bien interesante con tu abuelo.

Jenny. Si por mi papá. Es que yo el hecho de ir leyendo eso. Había en el EIB una convocatoria para hacer una adscripción. Yo como iba pensando en una tema de introducir la educación y cultura, pero no hablaba la lengua. Tenía el espacio en fe y alegría, pero irme a Sapanani, pero no hablo la lengua. “Sin habla la lengua puede ser” así me preguntaba.

La cosa es que salió en el EIB la convocatoria para hacer una adscripción y ahí es que me he postulado y les he conocido al Vladimir y a ellos y la forma de como hablaba el Vladimir y como criticaba la educación de antes y la que se proyectaba desde su postura de él. Es que me llamaba la atención más y más bien fui seleccionada ahí y estuve en eso y el Vladimir me ha ido conociendo. Me retaba a leer libros. “Los de ciencias de la educación no leen, son flojos” decía. “Los de psicología tienen mayor capacidad de análisis”

Mónica. Entonces tú has ido a hacer esos cds, esos materiales.

Jenny. No, no. era para la adscripción. Estaban haciendo el ajuste curricular y el sacó la adscripción para hacer los fundamentos curriculares del nuevo plan curricular del EIB y luego una propuesta para la gestión institucional y pedagógica.

Mónica. Y esa fue tu tema de tesis.

Jenny. Ese era el tema para titularse. Y era fundamentos curriculares pedagógicos para el currículum del programa de EIB, algo así era.

Ahí entré y ahí es donde el Vladimir al ver que teníamos vacíos para entenderlo a él nos hiso partícipes del diplomado. Entonces, en el diplomado al conocerlo al Grimaldo Rengifo es donde he sufrido un fuerte, con mayor fuerza, como si alguien me hubiera puesto a mí y me ha cuestionado todo.

Mónica. Te ha sacudido.

Jenny. Si me ha dejado así. Como dicen cuando te boxean. Nockeada. De verdad yo he llorado y a mi papá le he reclamado y le he dicho “Primera cosa papi, no tengo la lengua. Segunda cosa nunca me has llevado a tu pueblo. Si conozco algunos lugares es nomas por paseo, por turismo, pero de Cochabamba, pero no tengo eso que me hace falta y a mi me interesa” entonces ya llegamos a la etapa de la monografía y yo la verdad leía con gusto lo que nos daban en el diplomado y parecería que ahí me he formado más que en la carrera de ciencias de la educación.

En ese tiempo que hemos tenido me he formado mejor. Incluso en fines de semanas.

Mónica. Si así era.

Jenny. La situación de yo tener una familia cristiana, evangélica ahí para mí ha sido más chocante. Yo lo he sentido así. Más cuestionada.

Mónica. Te ha entrado la rebeldía, un poco, que era por la religión que todo lo demás se había puesto a un lado.

Jenny. Pero a mi papá le empezaba a cuestionar. En los cassettes que he grabado hay esas situaciones de que yo le ido cuestionando “Pero ¿Por qué? Es que tu papi has entrado por otra forma. Tú has deslegitimado todo lo rico que es parte de la vida cultural” y muchas prácticas que ellos tenían era pecado, entonces eso no estaba bien.

Mónica. Hasta el acullico de la coca otros dicen que está…

Jenny. Bailar y no participar en las fiestas y todo eso. Mi papá también entró en la reflexión. Ya para ese entonces mi papá no estaba dedicado a eso. Pero su fe de él es ahí insiste que está bien, pero él también tiene una posición hacia la iglesia católica. De ahí es que en una parte de mi monografía decía “Mas bien que la iglesia ha traído santos, nos han querido cambiar la fe por ídolos de yeso, por santos de yeso” porque el dice también que no es solamente así.

“Te voy a contar como es que nosotros teníamos nuestra fe en el sol, nuestra fe en la luna, nuestra fe en la tierra, en la Pachamama y cómo es que realmente la coca es que se debe acullicar”

Mónica. ¿Te ha dicho eso? Yo me acuerdo que tu trabajo me ha impactado, pero…

Jenny. Y eso es lo que me ha interesado. Y creerás que como yo no conocía todavía el lugar, para mí era imaginario. Sus casas yo me imaginaba que estaban con vista al sol y ver salir al solo y cuando ellos se levantaban y veían los primeros rayos del sol y todos salían con sus 3 hojas y le dedicaban. Era tal mi imaginación que mi papá me hacía soñar, porque hablábamos largo.

Y el decía pues así: “Dentro nosotros decíamos tatito que este día sea bueno, cuida a nuestras ovejas”. Y eso también es una oración y esa oración hacemos a dios y es que ellos ven en el sol a dios” mi papá dice desde su visión. Y eso es lo que lo que no ven en el pueblo, es que no ven a Dios. Ellos quieren ver algo más que está, pero para ellos es el sol, la luna y son varios, pero ahí está dios el que ha creado.

Mónica. Es el mismo Dios.

Jenny. Lo mismo para la Pachamama es así. Sólo son 3 hojitas de la reverencia. Esas cosas me decía el. Desde ahí ha comenzado eso como una alimentación dentro. Todo aquello que me faltaba de llenarme de esas energías que me hacían falta. Si bien no hablo la lengua, pero desde ahí he empezado mi acercamiento hacia por lo menos la cultura de mi papá. No me he ido del lado de mi mamá. Bueno como mi mamá no me hablaba. No está ya, entonces era mi papá. Entonces era mi papá el que me hacía soñar.

No pude llegar allá. Desde ese entonces yo he dejado de asistir a la iglesia y le dije a mi papá “Yo papi estoy cambiando” le he dicho. Le dije “Yo no voy a rechazar la formación que tu me has dado, al fin eso ya es parte de mi, pero me interesa todo aquellos que no he podido tener. Entonces yo por respeto a la práctica que se tiene en la iglesia y que es de los cristianos yo voy a dejar de asistir” entonces desde entonces he dejado de asistir y mi papá sabe y sabe.

Mi papá me dice…él tampoco asiste. El asiste cuando puede, pero el también ha notado eso en el hecho de quienes predican a dios se salen mucho, andan tratando de poner a las prácticas culturales como algo que es malo.

Mónica. Algo contra hay que luchar.

Jenny. Principalmente el hecho de las fiestas. El hecho de tomar. De la coca no es tanto así, pero del hecho de cuando tienes que trabajar, tienes que trabajar nomás con coca. No pasa nada.

Mónica. Yo he visto que hasta en la comunidad la cosa era la vista por los evangelistas y había jóvenes que no podían trabajar sin coco, entonces estaban en un conflicto de eso y los otros que eran evangelistas se les hacían la burla: “Estás hablando ahí con tu pijcho ahí pareces llama, pareces vaca” porque los animales mastican.

Jenny. Mi papá dice eso no. también mi papá dice “Si yo he hecho esto” el se considera buen pastor “Yo he sabido pastorear ovejas, llamas y los otros que vienen a pastorear ovejas no saben cómo guiar también aquí a los hermanos de la iglesia, nomás están ahí como una fuente de trabajo y eso no es para que sea también un buen pastor. Yo que he estado con llama hay que tenerles cariño, hay que estar atendiéndoles porque ellos te dan lanita, te dan la comida y no solo eso. Estás para cuidarles, por eso eres un pastor”.

Mónica. Claro ese nombre si da para eso. Jenny sobre la identidad que tú me dices “Yo podría identificare como quechua o como aimara o como cualquier pueblo indígena”

Jenny. Si estuviera en ese lugar.

Mónica. Ah ya eso es importante también. Lo que veo por un lado es que no es necesario encajonarse “Yo soy quechua” o “Yo soy aymara” es algo que tiene en común esos pueblo, que tienen otra mirada del mundo ¿Qué es?

Jenny. Para mi es aquello que hubo mucha influencia de dejar muchas de nuestras prácticas culturales que son conocimientos, que son saberes que están ahí, que están con ellos y que tienen esa riqueza y que nos han hecho como sacar, desvalorizarnos, entonces es eso que me permite identificarme.

Mónica. Con reivindicación a eso.

Jenny. Si. Eso me une a ellos. Me sintoniza. También estando en el EIB pudimos ir con evangelio a los yuracarés y yo veo que me sintonizo nomás con la gente y puedo estar donde llegue, puedo vivir nomás.

Mónica. Ahora tu decías “Yo me puedo identificar con los yuracarés siempre que esté allá”

Jenny. También desde acá puedo estar, pero por ejemplo con su lucha que tienen con el TIPNIS, entonces me puedo unir a ese sentir que tienen ellos y apoyarles y ahora me estuviera identificando con todas las culturas amazónicas que están defendiendo su territorio.

Mónica. Mi otra pregunta es que si se puede ser indígena en la ciudad.

Jenny. Yo creo que sí.

Mónica. ¿Cómo se vive eso?

Jenny. Pues aquí defendiendo a ellos desde mi posición. Si veo que hay un…si hubiera discriminaciones, maltratos, actitudes despectivas hacia ellos entonces te nace y quieres defender o quieres si no es defender de alguna manera hacer notar que no es así. O que ellos se merecen respeto o que nos merecemos respeto porque me estoy comportándome como si fuera parte de ellos.

Mónica. Si tú también me has dicho varias veces ellos, pero tu también te estás considerando de parte de ese ellos.

Jenny. Como si fuera, me siento, me lastima también.

Mónica. Ahora si me podrías contar algunos pasajes en ese sentido, que alguna vez me has comentado que te hacen llorar cuando haces trámites aquí en la universidad.

Jenny. Bueno aquí en el programa incluso desde que he llegado, tal vez no esperaban que alguien así entre al programa, aunque parece que el programa ya estaba…yo no sabía desde cuando he entrado aquí yo no sabía que el programa era como que maltratado, hecho a un ladito. No me imaginaba así. Para mi el programa era algo novedoso en la facultad y a mi me gusta lo que yo veía hacer aquí en el programa desde las veces que yo he podido visitar al programa.

Entonces desde que…tengo una manera de vestir sencilla y una manera de relacionarme con las personas y suavita, más antes era más suavita. Entonces yo me acercaba "Disculpe licenciada ¿Cómo debo proseguir esto?" Y directamente chocabas con una actitud muy fuerte que en realidad yo tendría que aprender. Ya debería de interiorizarme cómo funciona los procesos. Que es mi responsabilidad si algo no avanza, entonces es tu responsabilidad, tu culpa, tú tienes que estar, yo no puedo estar cumpliendo tus funciones más.

Y de verdad para ir a hablar con una de las personas aquí en la facu para mí era…ah…me preparaba "Que me vaya bien por favor" y alguna vez yo me vine aquí con mis abarcas, además que alguna vez yo siempre he usado abarcas. Yo si tenía era un zapato, un tenis y mis abarcas. Yo no usaba sandalias y esas cosas. Así me han criado mis papás.

Entonces, alguna vez por comodidad yo me venía con mis abarcas y a mis clases venía así a veces. Y aquí al trabajo también alguna vez me he venido con mi abarca. Les ha chocado. Me miraban nomás. Yo veía como me miraban. Incluso en mi forma de vestir, porque yo no parecía una trabajadora administrativa de la facu. Parecía una estudiante de ciencias de la educación de seguro o del EIB.

Veía así porque te miran. No te dirán algo, pero te miran y alguna vez alguien me dijo: "Jenny tu no deberías vestir algo mejor, porque estás en la oficina trabajando en una oficina" incluso mi cuñada me dijo así "Yo creo que Jenny como vas a ir con tus abarcas. Tienes que ir más señorita. Eso no es señorita" entonces yo ya andaba ya como estuve…

Mónica. Y esa posición de que deberías estar más.

Jenny. Sí eso yo he visto en mis abarcas. Igual los estudiantes…bueno algunos de los estudiantes del EIB me han visto así. "Pucha la Jenny ama, se identifica con su cultura" el hecho de usar también mis ch'uspas. Eso también yo siempre he usado. Mis papás a mi siempre me han dado mi ch'uspa. Entonces es algo que yo no he dejado y no sé así también me han criado. Entonces es algo que yo mantenía. Entonces de ahí como que yo cuando ya más identificada con mis raíces originarias y toda la cuestión de las culturas indígenas, entonces es que cada vez yo me sintonizaba. No sé si está bien decir eso.

Iba dejando o tratando de entender aquello. Como vivir un proceso de descolonización, porque incluso yo no he estado…no conozco que es hacer un ritual, no conocía, pero he ido aprendiendo o he ido conociendo.

Mónica. Interiorizándote en esas vivencias.

Jenny. Y otra cosa aquí en la facu, lo último que me ha pasado es el hecho del baño. Me han quitado la llave del baño y eso ya fue en las gestiones de la Mariana. Me dijeron por el hecho…han cambiado la chapa del baño.

Mónica. Sí, desde que han remodelado.

Jenny. Sí antes. Igual cuando han remodelado, pero yo no he sentido. Para que decir yo no sentía sus actitudes de ellos, pero hay otras personas que sentían y me hacían notar. Yo no le daba importancia. Por decir si me ven con abarcas yo no le daba importancia. Si alguien me lo decía así como mi cuñada o alguna persona que me dijo ahí recién.

"Pero qué problema. Es mi manera de vestir" le he dicho así.

Mónica. Y ¿Cómo ha sido que te han quitado la llave del baño?

Jenny. En cambio cuando me han quitado la llave del baño ahí si he sentido.

Mónica. Pero ¿Por qué?

Jenny. Nuevamente cambiaron la chapa del baño. Alguien se quedó ahí, rompieron la llave y tuvieron que cambiar y parece que fue porque dejaban el baño sucio. Llegaba a lunes dice y aparecía el baño sucio y los de limpieza dejaban limpio supuestamente y luego se perdió un foquito de ahí adentro.

Entonces yo he esperado como una semana. No he pedido la llave. Ya me darán he dicho. Me fui a prestar en realidad a los dos días la llave de aquí a lado y lo que me dijo la compañera de la FUD que a mí no me podía dar la lleva porque esa era la instrucción de la licenciada administradora de la facu.

Mónica. La María.

Jenny. Si la licenciada Urquizo. Que a mí no me podían dar la llave. "No te podemos dar. Nos han dicho que no podemos dar. Que esta llave solamente son para mí y para los docentes. Si a vos no te han dado debe ser por algo. Andá a pedir". Entonces fui a pedirme de otra secretaria y me ha dicho "No te puedo prestar" ya dije: "Aquí algo está pasando" y fui a hablar con la licenciada Urquizo al concluir la semana.

Mónica. Tu solita sin Mariana sin nadie.

Jenny. Yo solita y le dije: "Disculpe licen ¿Hay posibilidad de que pueda tener una copia de la llave del baño?" me dijo "No. bueno Jenny tenemos que conversar. Tu llave la tiene la señora Lili y no te estamos dando a propósito porque ha habido muchas quejas y todas las personas que trabajan en la facultad coinciden en que son los del EIB que dejan sucio el baño. No hacen buen uso del baño. Se llevan el papel higiénico. Se ha pedido el foco y que prestas a los estudiantes y les haces entrar ahí. Eso es el reporte que han dado incluso las señoras de limpieza. Entonces no te podemos dar. Tal vez no eres tú. Tal vez es alguno de los estudiantes que no hacen buen uso del baño y tú les prestas por buena gente, claro. Y en eso que has prestado ha pasado así" y bueno a mí me ha molestado un poco, pero tranquilamente le he dicho: "Bueno licenciada, si es eso lo que piensa yo no le voy a volver a pedir la llave" le he dicho "He tratado de hacer buen uso del baño e incluso a

veces si prestando y si reconozco que alguna vez he prestado pero no constantemente" le he dicho "También entran docentes del programa" le he dicho, pero "He tratado de cuidar, antes de irme ver el baño, incluso cuando no habían personas de limpieza yo he trapeado el baño. He botado los papeles del baño. No sé del foquito. No se del papel. No sé, pero yo no le voy a pedir la llave" "Tampoco es así" "Si tampoco es así yo voy pedir que la coordinadora venga a pedirle la llave. Yo no le voy a volver a pedir hasta que ustedes consideren darme" "Nos pondremos plazos" "Considera ponerme a prueba" le he dicho. "Si es a prueba yo durante dos meses no le voy a pedir" y no le he pedido durante dos meses y de todo eso.

Sí, yo bien he actuado así. Le avisé a la Mariana como te estoy avisando, pero se han hecho un problema, porque la Mariana ya ha sentido la discriminación, lo despectiva que es conmigo y ha reclamado por mí en la dirección académica y se ha hecho todo un lío.

Cuando volví con mi trámite ahí me ha reclamado y me ha dicho: "Jenny me parece que hemos hablado como personas y yo no recuerdo maltratado. No recuerdo haberte discriminado" así me ha dicho "Pero tú ya te has ido contando a la Mariana y la Mariana ha reclamado" la Mariana se ha debido desahogar con su actitud así y a pedido de que ella sí o sí nos den la llave. "¿Cómo así? Eso es discriminación" ha dicho. "Bueno, licenciada yo sí he tenido que decirle a Mariana porque ella es la coordinadora y ella me ha pedido la llave y yo le dije que ella vaya y solicite la llave. Si bien no lo ha hecho con usted lo ha hecho ante su directora académica" le dije, "Pero yo le he contado tal como hemos hablado. En ningún momento me he quejado que me ha maltratado" le he dicho. "Si eso da lugar a eso, pues es el trato que nos da a EIB nomás"

Desde entonces han debido hablar con ella. Nunca más me han vuelto a tratar mal. En otra ocasión la directora académica que era la doctora Evelyn Villalta. También están equivocados conmigo, piensan que yo me he metido políticamente a las cosas del Vladimir y del rector que tenían.

Mónica. Por lo que esa vez fuimos a pedir también y estaban en huelga y no sé qué.

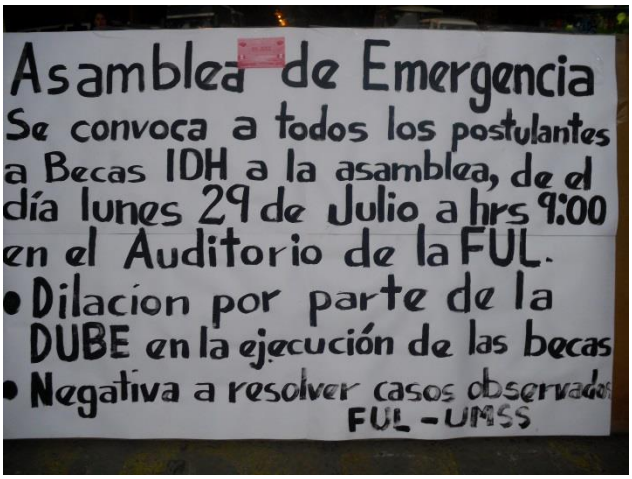
Jenny. Y se dio los 10 años del EIB y en esa ocasión fue mi error de mí de llevar la grabadora y gravar la reunión. Fue mi error pedir permiso. Fue mi error que lo he reconocido, pero ella me dijo que "Al menos a mí nunca más me iba a dirigir la palabra" eso me maltrató también.

Mónica. La Mery.

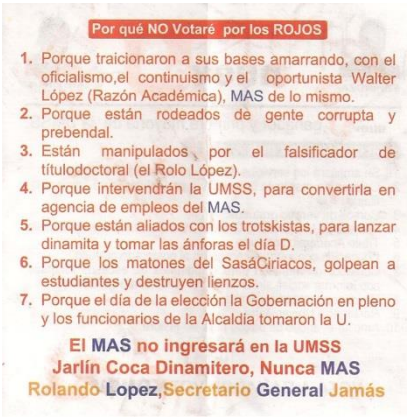
Jenny. Pero ya pasó después se le ha olvidado. Tampoco es una actitud continua.

ANEXO 2. FOTOGRAFÍAS

MOVILIZACIÓN EN TORNO A LAS BECAS IDH

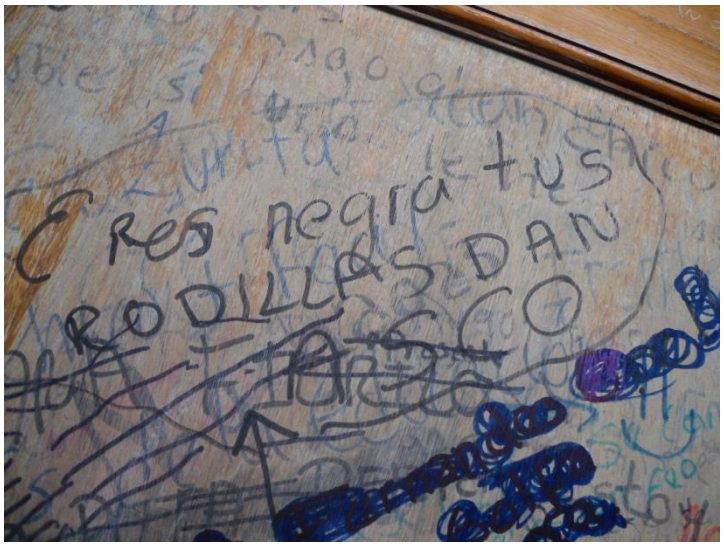


ACTIVIDADES POLÍTICAS



PAISAJE LINGUISTICO

« Kawsaytaqa allin pirinapaq sayachina » (Levantémonos para que nuestra vida vaya bien)



« Eres negra tus rodillas dan asco »

ACTIVIDADES COTIDIANAS

Alex

JIO - FSUTCC

BAILES Y FIESTAS