

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Reproducción de la identidad aymara en las universidades indígenas en el Alto, Bolivia en 2000-2009.

Tesis para obtener el grado de Maestra en Estudios Latinoamericanos

Presenta:

Ina Juva

Asesor:

Margara Millán

México DF 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco ante todo a los alumnos y docentes de la Universidad Pública de El Alto (UPEA) y la Universidad Indígena Tawantinsuyu-Ajilla (UTA) porque son ellos quienes hicieron posible esta investigación. Igualmente agradezco a todos los niños y jóvenes del predio de calle Zacatecas quienes me enseñaron y motivaron durante este proceso.

Un agradecimiento especial a las profesoras Raquel Sosa y Raquel Gutierrez quienes me ayudaron en su campo de conocimiento.

También agradezco a Gabriela, Jesus y Raquel y otros amigos quienes me apoyaron. Gracias a mi compañero Josué, quien me ha acompañado en este camino.

Kiitos vanhemmille, perheelle ja ystäville vankkumattomasta tuesta.

Índice

Índice	3
Introducción	5
1. Capítulo - El contexto de la investigación	17
1.1 Identidad	17
1.1.1 Acción social – estructura social	19
1.1.2 Contenidos culturales y límites	22
1.1.3 Fronteras identitarios	23
1.1.4 Representación	26
1.1.5 Identidad como estrategia	30
1.2 El Alto y la identidad aymara	32
1.2.1 El Alto: La historia y el presente	32
1.2.2 Identidad Aymara	40
1.2.3 Identidad Aymara en el Alto	43
1.3 Pedagogía crítica – identidad y educación	49
2. Capítulo - Universidades indígenas	59
2.1 Las universidades indígenas en Bolivia	59
2.1.1 Universidad Indígena del Tawantinsuyu-Ajilla (UTA)	63
2.1.2 La Universidad Pública de El Alto – UPEA	67
2.2 Educación indígenal en Bolivia	74
3. Capítulo - La identidad aymara en las universidades indígenas	97
3.1 Identidad aymara	97
3.1.1 Autorepresentación	97
3.1.2 La mirada negativa	100

3.1.3 Representación positiva	107
3.2 Universidades indígenas	109
3.2.1 Símbolos	113
3.2.2 Reproducción del conocimiento propio	119
3.2.3 La crítica de las universidades indígenas	124
3.3 Entre la deconstrucción de las jerarquías y el reposicionamiento	126
3.3.1 Deconstrucción de las jerarquías y las identidades híbridas	139
Conclusiones	146
Bibliografía	152

Introducción

En este estudio examino a las universidades indígenas en el Alto, Bolivia; particularmente, la reproducción de la identidad aymara dentro de estas universidades y el tipo de significados que los estudiantes y los docentes otorgan a los conceptos de identidad. A lo largo de la investigación intento contestar la pregunta: *¿Cómo y por qué se reproduce y la identidad aymara en las universidades indígenas en El Alto, Bolivia, durante el periodo 2000-2009?*

Los movimientos indígenas han constituido, en las últimas décadas, uno de los más importantes movimientos sociales en América Latina. Desde 1990, las luchas indígenas empezaron a surgir en las escenas políticas nacionales bajo la forma de movimientos de protesta, de experiencias de gobierno o de tentativas de reinención de lo político. El surgimiento del movimiento indígena está fuertemente ligado con “la moda identitaria” que empieza en los años setenta (Cuche, 2002: 105). Los pueblos indígenas han tomado conciencia de que el discurso de la diferencia e identidad puede apoyar y dar legitimidad a sus reivindicaciones políticas. Como la identidad es algo inherente para cualquier individuo o comunidad, su definición (o su cambio) se vuelve una necesidad, por ejemplo, ante la mirada ajena de un país dominante que genera una imagen desvalorizada de un pueblo subordinado. “La búsqueda de una identidad colectiva aspira a la construcción imaginaria de una figura dibujada por nosotros mismos, que podamos oponer a la mirada del otro.” (Villoro, 1998: 67)

Para subrayar la importancia de la identidad como algo relativo y subjetivo, uso las teorías que destacan el carácter dinámico y flexible de la misma. La identidad puede ser un medio para alcanzar un fin como es el caso del “despertar indígena” en los años setenta, cuando no se trataba de encontrar una identidad que ha permanecido intacta desde la colonización sino de “una reinención estratégica de una identidad colectiva en un contexto completamente nuevo...” (Cuche, 2002: 109). Lo que todos los sujetos comparten es la necesidad de crear una representación positiva y coherente de sí mismos, como individuos y grupo. Esta representación les posiciona, o les ayuda a posicionarse en el orden social y en sus jerarquías. Como existen sujetos hegemónicos que tienen capacidad de nombrar y formar categorías para posicionar a otros sujetos según sus jerarquías, la lucha identitaria

se vuelve indispensable, ya que es la manera de los grupos subordinados de reposicionarse en el orden social a través de la revalorización y de la autorepresentación.

La jerarquía identitaria donde los sujetos intentan posicionarse en un lugar favorable, tiene un eje que lo organiza: el sujeto abstracto. Este sujeto abstracto representa la normalidad, el punto cero de la identidad, aunque en realidad tiene bases fuertemente ideológicas y representa un grupo cultural reducido y, en cierta manera, inexistente. Sus fundamentos están en la cultura protestante occidental, que ante todo es una cultura blanca. Las otras identidades y las fronteras son definidas en relación con este eje de blanquitud o sujeto abstracto. Todo lo que queda fuera de este sujeto abstracto, está considerado como una anomalía, y así los sujetos están descolocados, lo que les resta la posibilidad de tener historia, valor y ante todo conocimiento. En Bolivia esta blanquitud ejercida a través del sujeto abstracto, ha sido el eje organizador de todas las otras identidades, las ha reducido a los "otros negativos" y "anomalías". La única vía que la blanquitud deja para llegar a ser un sujeto completo, es la negación de su identidad original para acercarse a sus parámetros. En la educación se ha reproducido y se reproduce, hasta la fecha, el orden social a partir del sujeto abstracto.

La educación oficial no ha podido contestar a las exigencias de los movimientos indígenas para formar una educación no sólo accesible, sino también, que responda a las necesidades de diferentes poblaciones indígenas. Más bien se ha reducido a reproducir los contenidos culturales, valores y símbolos de los grupos hegemónicos. De esta manera, se ha mantenido intacta la jerarquía identitaria, donde ser indígena ha significado ser una anomalía negativa. Es necesario ir todavía más lejos, hacia una educación donde los pueblos indígenas puedan actuar como sujetos de conocimiento y participar, por ejemplo, en la planeación del currículo o en la administración de la educación.

En general, la educación institucionalizada ha jugado un papel importante en la asimilación de los pueblos indígenas a la modernidad y en la construcción de un Estado homogéneo orientado por los intereses del capital financiero. La inclusión de la población indígena en la sociedad, vía la educación, no ha conllevado el reconocimiento de la diferencia sino más bien se ha buscado la anulación de la identidad y cultura indígena por varios métodos tales como, la castellanización o el bilingüismo. Como

respuesta, los pueblos indígenas a través de diferentes movimientos, han desarrollado sus propias alternativas educativas porque la respuesta para “el problema” de la educación indígena no se puede encontrar dentro del sistema oficial.

El sistema escolar formal está creado a partir de las necesidades de ciertos grupos sociales. Las escuelas tienen una historia y están vinculadas a otras instituciones poderosas, las políticas educativas están comprometidas con estructuras económicas y políticas específicas. En la educación formal está presente sólo el conocimiento y la visión del mundo de determinados grupos, que a través de la educación lo presentan como algo “normal” y por lo tanto aceptable. Su conocimiento y visión del mundo son “conocimiento legítimo” que todos tenemos que saber, entonces, los conocimientos que provienen de otras maneras del ver el mundo no son legítimos ni normales. A partir de este tipo de conocimiento, se crea la hegemonía de una identidad al crear las fronteras de las identidades de todos los grupos para determinar cuál visión es normal y legítima y, así, afectar los valores que se den para cada cultura. Desde el sistema educativo formal no sólo se crea una representación negativa de las identidades subordinadas, sino también existe un riesgo que sean “devorados” por el grupo dominante, ya que a lo largo de la historia, la escuela en Bolivia ha jugado un papel fundamental en la homogenización de la nación.

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación voy a analizar cómo las universidades indígenas, la Universidad Pública de El Alto (UPEA) y la Universidad Indígena Tawantinsuyu-Ajilla (UTA), reproducen la identidad y qué tipo de significados, sus alumnos y docentes, otorgan a las identidades aymaras e indígenas. También voy a observar los usos que surgen de su definición de las identidades aymaras e indígenas.

Problema y preguntas de la investigación

La investigación tiene como objetivo general, examinar cómo se reproduce la identidad aymara dentro de las universidades indígenas en El Alto, Bolivia. Como objetivo secundario se encuentra el observar qué tipo de significados otorgan los sujetos de los procesos de educación al concepto de

identidad, y cómo se manifiesta en las universidades indígenas. También voy a examinar qué tipo de significados dan los sujetos a la universidad indígena.

La investigación tendrá lugar en las universidades indígenas que surgen a partir de los movimientos aymaras, especialmente, en la **Universidad Pública de El Alto (UPEA)** y la **Universidad Indígena Tawantinsuyu-Ajilla (UTA)**. UPEA y UTA representan dos universidades indígenas diferentes aunque ambas tienen sus raíces en el movimiento aymara. Ambas, a su manera, reivindican la identidad aymara. La región es El Alto, Bolivia, porque esta ciudad predominantemente aymara¹, ha sido un núcleo importante de la lucha política y social de los pueblos indígenas en Bolivia. El Alto se considera como "...un espacio-territorio histórico y estratégico, por su ubicación geográfica y ahora social y poblacional." (Mamani Ramírez, 2005a: 27). Entonces, El Alto y los alteños juegan un papel importante en la reproducción y formulación de la identidad aymara.

Después del 2000 y del nuevo auge del movimiento aymara, se ha empezado a construir, otra vez, una imagen positiva de la propia identidad. Dentro del movimiento aymara se ha podido emprender la reconstrucción de una identidad propia positiva, que se basa en la revaloración de la propia cultura (lengua, símbolos, cosmovisión) y en la creación de nuevos imaginarios sociales que son una "nueva" manera representar el mundo indígena (Mamani Ramírez, 2005a: 60).

Pregunta central y subordinadas

¿Cómo y por qué se reproduce la identidad aymara en las universidades indígenas en El Alto, Bolivia, durante el periodo 2000-2009?

¿Cómo se reproduce la identidad aymara en las universidades indígenas?

¿Por qué buscan reproducir la identidad aymara en las universidades indígenas?

¿Qué tipo de significaciones e interpretaciones elaboran los docentes y estudiantes sobre el concepto de identidad y cómo los aplican?

¹ Según el Censo de Población y Vivienda de 2001, el 74 por ciento de la población de El Alto se identifica como aymara y 81,29 se identifica como indígena (INE, 2002).

¿Cuáles son los argumentos sobre las alternativas educativas en su discurso?

¿De qué manera las universidades indígenas fomentan la reproducción y el refortalecimiento de la identidad colectiva para el movimiento aymara?

¿Cómo la identidad aymara ha sido modificada después de la introducción de las universidades indígenas?

¿Cuáles son exactamente los proyectos educativos de las universidades indígenas y cuál es su relación con la educación que afecta en la reproducción y el fortalecimiento de la identidad?

A lo largo de esta investigación el marco teórico no resulta tan determinante. Desde mi punto de vista, su papel es apoyar al investigador en dos pasos: cuando se formulan las preguntas o problemas de la investigación y cuando en el análisis se plantea el diálogo entre las categorías propias del investigador y las categorías teóricas ya existentes. La hipótesis restringe demasiado la observación del investigador y evita la comprensión de los procesos “nuevos” o los que escapan de los cánones teóricos del investigador. La etnografía como metodología será utilizada para mantener mi observación abierta, de esta forma trataré de llegar a comprender cómo los sujetos de la investigación forman significados sobre los procesos de educación o de los conceptos de identidad o descolonización. Así, no impongo un marco teórico sino restrinjo la investigación con problemas muy definidos ya que estos conceptos surgieron de la lectura de los documentos de las mismas universidades indígenas. Intento llevar el marco teórico más fuertemente en la investigación una vez que he formado las categorías de análisis basadas en la observación participativa y las entrevistas. Bertely dice que delimitar el referente empírico no se hace para validar o negar hipótesis, sino más bien, para responder a las preguntas y conjeturas de análisis que forman el protocolo de la investigación. Me resulta más importante tener “un mapa comprensivo”, que se formula en el protocolo de la investigación con las preguntas de la investigación, con el marco teórico y con el análisis y que sirven de guía en la investigación.

Al delimitar su campo de estudio, el etnógrafo no pretende contar con indicadores que lo lleven a evaluar la práctica docente del maestro observado; no define un repertorio de preguntas cerradas que induzcan las respuestas de sus informantes y ratifiquen sus presupuestos; ni pretende tampoco perfilar lo que se hace o dice sin considerar el

contexto en el que se inscriben las representaciones y acciones sociales. (Bertely, 2000: 48).

Así, se busca evitar, a diferencia de los estudios deductivos, que se limite o predetermine el espacio de la interpretación con la hipótesis.

En esta investigación utilicé tres diferentes técnicas en la recopilación de información: la observación participante, la entrevista dirigida y el análisis del contenido de diferentes documentos. La etnografía ofrece flexibilidad para combinar las diferentes técnicas en la recolección de datos, para facilitar la comprensión de los procesos reales ocurridos en los escenarios de la investigación. Aunque el investigador ya haya elegido su método de observación y entrevistas etc., tiene que revisar sus planes una vez entrado en el campo. "Las primeras elecciones son adaptadas, ampliadas, modificadas o restringidas sobre la base de los datos adquiridos..." (Goetz & Le Compte, 1988: 124-125), esto quiere decir que se trata de un proceso flexible y abierto lo cual no significa que no tiene una estructura. En este proceso, el problema y las preguntas de investigación juegan un papel muy significativo porque con las preguntas bien formuladas se da la forma tanto a la metodología como al marco teórico. En mi investigación complementé la observación participativa con la entrevista dirigida y estos dos, con el análisis de los documentos. Utilicé esta combinación para lograr capturar más eficientemente los significados que los sujetos dan a la identidad aymara en las universidades. Además, podré acercarme a entender los constructos que influyen en la formación de la identidad aymara. Cabe destacar que por razones económicas y académicas se restringió la duración de la estancia en el campo, así que tuve que implementar un método suficientemente eficiente para poder recoger los datos necesarios.

Observación participante

Según Raúl Rojas Soriano (1998) la observación participativa difiere de la observación ordinaria por el hecho de que en la observación ordinaria, el investigador se encuentra fuera del grupo que observa y no toma parte en su vida, mientras en la observación participativa, el investigador se posiciona dentro del grupo de la observación, así el investigador "...se somete a las reglas formales e informales del grupo; participa en los distintos actos y manifestaciones de su vida..." La observación participante es la principal técnica de recopilación de los datos en la etnografía. La idea es que al formar parte de la

existencia cotidiana de los sujetos de la investigación, el investigador puede obtener sus "...definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo." (Goetz y Comte 1988: 126) Se podría decir que no sólo se participa en los acontecimientos del grupo, sino también, se llega a ser una "figura familiar" y así también tiene intervención "...en los sentimientos, en las expectativas y las inquietudes del grupo observado." (Pardinas, 1996: 109). Para que esto sea posible, el investigador necesita entrar en el campo con la mente abierta. Como uno no puede borrar sus prejuicios, actitudes o hasta estructuras que explican el mundo, lo único que queda es ser consciente de ellas para entender qué tanto influyen en las observaciones.

Se ha mencionado que las desventajas de este método son, por ejemplo, la incapacidad del investigador de observar todos los hechos y manifestaciones que ocurren en el grupo de la observación, así como los cambios en la conducta de los sujetos de la investigación, causados por la presencia del investigador (Rojas Soriano, 1998: 128-129). Aquí hay que tomar en cuenta el hecho de que también los cambios en el comportamiento tienen su significado y, además, se supone que el investigador se mantiene en el campo el tiempo suficiente para que los sujetos se acostumbren a su presencia. Por ejemplo, en mi caso, no fue posible la estancia durante un tiempo extendido en el campo, sin embargo, fue muy fácil entrar e integrarme en el grupo, porque en la universidad los alumnos están acostumbrados al dinamismo entre los participantes del grupo; además, los sujetos de la investigación eran también adultos y una estudiante más, con sus apuntes, no llamaba tanto la atención.

Uno de los primeros requisitos para empezar la observación participativa, es lograr el acceso al grupo de observación. Esto puede requerir una larga serie de negociaciones para que el investigador pueda participar sin problemas en la vida cotidiana de los sujetos de la investigación. Para esto se pueden utilizar colaboradores que, además, equilibren la relación de poder entre el investigador y los sujetos investigados (Maykut & Morehouse, 1994: 70). La duración del investigador en el campo puede depender de varios factores, tanto económicos como académicos. Por ejemplo, Pardinas dice que "...la menor duración debe calcularse entre tres y seis meses." (Pardinas, 1996: 110). Otros autores opinan, que no se puede fijar un tiempo "mínimo" para estar en el campo ya que esto depende de la

situación y de la investigación, aunque cuanto más tiempo el investigador participa en el grupo, su estatus como tal llega a ser menos obvio y se puede integrar más fuerte en el grupo (Maykut & Morehouse, 1994: 72). Como en mi investigación el objeto principal no era realizar una investigación etnográfica tradicional con la observación participativa extendida, sino combinar diferentes técnicas de recopilación de información de la manera más eficiente para aprovechar el tiempo que tenía en el campo, la duración de observación participativa fue de poco menos de tres meses. Como investigué universidades indígenas, el acceso era relativamente fácil y no tardé en integrarme en los grupos a observar, así que pude utilizar los dos meses que duró la observación de manera muy eficiente.

Antes de entrar en el campo preparé una guía de observación, ante todo, para definir claramente el problema de investigación y las preguntas. Según María Bertely (2000) es indispensable que el investigador sepa qué es lo que busca en el "espacio empírico" que ha elegido. Ella destaca el papel de las preguntas y refiere que los problemas pueden ser demasiado amplios. Todo esto es como una precaución para que el investigador no se pierda en la información que ha recolectado, sino que utilice las preguntas como un mapa para encontrar la esencial del material. La idea no es restringir demasiado rígidamente la investigación como en estudios deductivos, "...donde la hipótesis y el marco teórico minimizan y predeterminan los horizontes interpretativos del intérprete y del sujeto interpretado." (Bertely, 2000: 60), sino lo importante es que el investigador tenga algunas preguntas, además de la problemática general, para ubicarse mejor en el campo de investigación y pueda manejar mejor las cantidades de información que encuentra. Por ejemplo, la visión de Raúl Rojas Soriano está mucho más rígidamente atada a la hipótesis y la búsqueda de indicadores. Esto desde mi punto de vista limita la capacidad del investigador de observar todos los aspectos que tienen que ver con su problema de investigación.

Una vez que la observación ha comenzado, los apuntes del campo del investigador son de suma importancia, estas notas contienen lo que el investigador ha escuchado y visto, sin interpretación (Maykut & Morehouse, 1994: 73). El investigador tiene que separar claramente sus interpretaciones de las observaciones. Además de las notas, el investigador utiliza el diario de campo, donde uno puede tener la descripción más amplia de lo que pasa y además, puede añadir interpretaciones e

impresiones. En mi investigación, pude escribir mis notas de campo mientras observaba porque, en las clases, era natural que todos escribieran sus apuntes. Además de escribir, utilicé la grabadora cuando me fue posible, sin que llamara demasiado la atención. En algunos eventos, como encuentros estudiantiles o comidas, no podía escribir mientras observaba, pero procuré apuntar las reflexiones lo más pronto posible, preferentemente dentro del primer par de horas después o máximo dentro del mismo día. Después de la observación transcribí mis notas a la computadora, el mismo día o a más tardar el próximo.

Entrevista dirigida

La entrevista dirigida tiene al menos algún tipo de estructura, que quiere decir, que el entrevistador prepara las preguntas de antemano, a diferencia de la *entrevista no dirigida*, donde la iniciativa la tiene el entrevistado (Pardinas, 1996: 112). En el caso de esta investigación, las entrevistas son dirigidas, aunque como también son *entrevistas cualitativas*, son más flexibles, menos estandarizadas o estructuradas (Taylor & Bogdan, 1992: 101). Para las entrevistas, se eligió a un grupo de informantes claves, que tuvieran una posición económica, social o cultural en su grupo que les permite proporcionar información más completa. "Los informantes clave pueden ser los representantes formales o informales de grupos sociales y sus opiniones y recomendaciones reflejar el sentir del conglomerado en que viven." (Rojas Soriano, 1998: 135). Para mi investigación entrevisté a veinte personas que tenían conexiones o actuaban directamente dentro de las universidades indígenas que investigaba. Entre ellos había tres grupos principales de informantes claves: Activistas estudiantiles, Profesores/investigadores y Amautas/Yatiris. Cada grupo representa de manera diferente a sus grupos.

Entrevisté a los profesores tanto en la UTA como en la UPEA. Entre las dos universidades había una diferencia entre los actores que representaban más fuertemente las opiniones sobre la identidad y su formación (como de otras temas en general). En la UPEA, este papel lo tenían los activistas estudiantiles, mientras en la UTA, lo tenían los amautas y yatiris, que son los líderes morales y culturales que se ocupan más fuertemente de la cultura aymara. Para las entrevistas tuve una

variedad de preguntas muy abiertas para acercarme al problema desde varios ángulos. Como no todos los entrevistados compartían los mismos conceptos, como en el caso de identidad, de la que dieron una amplia gama de contenidos, fue necesario tratar de acercarlos desde diferentes perspectivas, así que las preguntas variaban según los entrevistados, pero siempre dentro del marco del problema de investigación. Además, la estructura de las entrevistas cambiaba según los sujetos a quienes entrevistaba; en esto afectaban tanto los límites de tiempo, como la relación entre los entrevistados y yo. Por ejemplo, con los alumnos con quienes participaba en clases, resultaban entrevistas más informales y abiertas. Para las entrevistas usé la grabadora y simultáneamente los apuntes para describir su comportamiento, tonos etc.

Análisis de los documentos

Para complementar la observación participante y las entrevistas dirigidas, analicé también documentos como los reglamentos, material didáctico, etcétera. El método de análisis que sigo en mi trabajo es la triangulación entre las tres categorías (categorías sociales, categorías del intérprete y categorías teóricas) presentadas por Maria Bertely (2000). Esta autora describe la formación de un objeto etnográfico a través de los documentos de ese tipo.

El primer documento está formado por los fragmentos extraídos de la observación y de las entrevistas, mientras que el cuarto documento está construido con la comunicación de las categorías que he creado con los conceptos y teorías de otros autores. El segundo documento incluye al primer documento, -que serían los fragmentos de los datos, pero articulados con la interpretación, esto quiere decir que:

...:subrayar fragmentos de inscripción que desde mi perspectiva resultaban llamativos; preguntar, inferir, conjeturar y subrayar los patrones emergentes en la columna de interpretación; y ubicar y definir – de modo tentativo – las categorías de análisis que estaban en permanente construcción. (Bertely, 2000: 66)

En mi caso, no seguí totalmente la propuesta de Bertely, es decir, no seguí un paso ordenado de estos tres momentos de interpretación. Primero, subrayé los fragmentos que estaban conectados con mis preguntas de investigación. De allí, formulé nuevas preguntas y conjeturas de sus conexiones. Una vez

establecidas dichas conexiones y patrones emergentes, empecé a formular mis primeras categorías de análisis. Esto lo hice gracias a la relectura constante de los registros amplios para no perder la noción de la totalidad.

El tercer documento de la investigación implica la identificación de las categorías de análisis que abarcan el mayor número de patrones emergentes. En esta fase se profundizan y definen mejor las categorías a través de la codificación de los fragmentos a archivos bien identificados. En mi caso, esto significó la observación más detallada sobre las categorías formadas. Observé la recurrencia con que aparecen ciertos patrones y cómo se conectan entre ellos. A lo largo del tiempo de procesamiento de datos mantuve una interpretación "fuera de los datos", es decir, formé conjeturas basadas en la teoría existente, porque podría ser que ciertos patrones surgieran varias veces y se conectaran de cierta manera con otros.

Para la codificación y formación de categorías utilicé un programa de análisis cualitativo, – ATLAS.ti. Antes del análisis (Iopullinen), separé con ayuda del programa ATLAS.ti, los elementos que se tratan en la investigación, en este caso, la identidad o a la educación indígena. Después, formé categorías temáticas con base en los datos obtenidos y dirigidos por las preguntas de la investigación.

Para la especificación de los datos, usé ATLAS.ti, el cual es un programa flexible para el análisis cualitativo. Este programa no está restringido a ningún método determinado. ATLAS.ti está planeado para la clasificación de datos especialmente poco estructurados. Es también posible, a partir de dicho programa, construir redes semánticas o guardar y archivar las memorias, apuntes o notas que hace el investigador. En ATLAS.ti existen categorizaciones de datos en tres niveles. El primer nivel es la *unidad hermenéutica* que considera todos los datos y análisis del investigador y que se guarda como un archivo único. En el segundo nivel, vienen los textos primarios o documentos primarios, compuestos por los datos, como por ejemplo, las transcripciones de las entrevistas o de las observaciones. En el último nivel vienen los textos secundarios, como son: los códigos, memorias, notas y relaciones que el investigador crea con el programa de los textos primarios.

En la mayoría de los casos, el ATLAS.ti se utiliza en los métodos como Grounded Theory o en el análisis de las entrevistas. En esta investigación lo utilizo específicamente en la codificación de las entrevistas y de las observaciones, pero también en algunos documentos de las universidades. El programa se aplica muy bien a este tipo de investigación por su carácter flexible.

Primero, comencé con “la codificación ruda o sencilla”, donde formé códigos como “identidad” y “Universidad indígena”, posteriormente, marqué ciertas partes del texto con estos códigos. Así se formaron las primeras categorías de análisis, las cuales dividieron temáticamente los datos obtenidos por la observación participativa.

Después de la primera ronda comencé a formar códigos más exactos que fueron enlistados debajo de las categorías existentes, como por ejemplo, debajo de “identidad” formé códigos como: “aymara” o “alteña”, etc. Además de la identidad negativa o positiva, etc. A partir de esto creé subcategorías y dividí las categorías existentes.

Así, pude formar un mapa analítico de las categorías y ver cómo diferentes códigos están interconectados. De esta manera, al elegir un código como “la identidad” puedo encontrar rápidamente todas las partes del texto donde se trata el tema. Igualmente puedo ver todas las notas que he escrito (tanto sobre los códigos, como de las partes del texto elegidas). También desde las frecuencias de los códigos es posible observar cuántas veces surgen ciertos temas en las entrevistas.

Los símbolos antes de los fragmentos de las entrevistas (la letra P y un número) significan los textos primarios (El P es por texto/documento primario – primary document y el número identifica la entrevista específica) en caso de esta investigación las entrevistas forman los documentos primarios. De igual manera se refiere a los documentos primarios etnográficos con la letra E para separarlos de otro tipo de documentos y textos que en el caso de esta investigación serían las entrevistas. Así que con los símbolos P y número se refieren a las entrevistas y con E y número se refieren a los registros etnográficos.

1. Capítulo. El contexto de la investigación

1.1 Identidad

Identidad es uno de los conceptos más problemáticos y, al mismo tiempo, más presentes en las ciencias sociales en nuestros días. Este concepto se utiliza tanto en el discurso político como en los discursos de los medios de comunicación. Incluso se ha dicho que el concepto de la identidad ha llegado a todas las ramas de ciencias sociales hasta convertirse en un factor que se ocupa de interpretar cualquiera fenómeno de la vida contemporánea (Cucho, 2002: 105, Giménez Montiel, 2002: 35, Bauman, 2001: 161).

Uno de los factores indispensables de la identidad es su papel como prolongación o profundización de las teorías de acción, porque "...es la identidad la que permite a los actores ordenar sus preferencias y escoger, en consecuencia, ciertas alternativas de acción." (Giménez Montiel, 2000: 17). Lo que viene de la interacción es el contexto inmediato donde se forma, se mantiene y se modifica la identidad, además, la identidad tiene efectos en la interacción, porque motiva y dirige las acciones de los sujetos.

En el nivel del sentido común o en el lenguaje natural, la noción de la identidad se presenta muchas veces como una entidad sustancial o esencial. Según esta visión esencialista, identidad "se define como un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo." (Giménez Montiel, 2002: 37). Esto niega todo el lado dinámico o relacional de la identidad. Esta concepción está parcialmente incluida en la concepción objetivista de la identidad, según cual, la identidad es algo dado que define el individuo o el grupo para siempre y remite al grupo original de pertinencia del individuo. Entonces, el origen forma base de la identidad, y la identidad es como una esencia que no puede transformarse o ser afectada/influida por el individuo o por el grupo. "La identidad se piensa como una condición inmanente del individuo y se le define de una manera estable y definitiva." (Cucho, 2002: 107). De la misma lógica parten tanto el enfoque culturalista como la teoría primordialista, ambos tienen en común la idea que la identidad puede ser reducida a ciertos criterios

determinantes y "objetivos" como la lengua, el origen común, la cultura etc. Entonces la identidad de un grupo se reduciría a ciertos "enunciados descriptivos de notas discernibles en él desde fuera" (Villoro, 1988: 64).

Del lado opuesto, se encuentra una concepción subjetivista según cual la identidad "no es otra cosa que un sentimiento de pertenencia o una identificación con una colectividad más o menos imaginaria." (Cuche, 2002: 108-109). Entonces la identidad sería reducida a una cuestión de elección individual, donde cada uno puede hacer sus propias identificaciones.

Entonces Uno de los ejes más importantes para analizar la identidad sería la distinguibilidad. Giménez ve la identidad como el "...lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva." (2000: 2). Para que una unidad se pueda distinguir de las otras unidades. Pero como se trata de seres humanos, al mismo tiempo tienen que ser observados y reconocidos como diferentes por otros actores.

En suma, no basta que las personas se perciban como distintas bajo algún aspecto. También tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente. (Giménez Montiel, 2000: 3).

Además de la distinguibilidad, otro eje importante de identidad son las diferentes pertenencias del individuo en el sistema social (el individuo pertenece a una etnia, a una clase, a un género, estos son los que forman la identidad primaria). Estas pertenencias le definen, y estas definiciones le ubican en (y como más tarde veremos, también le posicionan en una jerarquía de) la estructura social. Además de distinguirlos de los otros sujetos, también se identifican con su grupo y parcialmente con algunos otros grupos también (Cuche, 2002: 106). Las pertenencias sociales plurales definen buena parte de la identidad del individuo. Así, estas pertenencias a diferentes grupos no imponen de manera unilateral la identidad del sujeto, sino más bien la forman y reforman. La pertenencia significa que un individuo se incluye en una colectividad, y esta inclusión se logra mediante "...la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada; (...) pero sobre todo mediante la apropiación e interiorización al menos

parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión.” (Giménez, 2000: 5) El elemento común de ambos ejes es ver a la identidad como un proceso relacional, no es una esencia dentro del individuo, sino un proceso intersubjetivo, donde el sujeto busca autorepresentarse y, por ende, requiere la aprobación y el reconocimiento de los otros actores. Como la identidad es un proceso relacional, normalmente cada identidad toma su lugar en condiciones desiguales y en confrontación con otras identidades.

1.1.1 Acción social – estructura social

La acción con sentido requiere actores y uno de los rasgos que definen a estos actores es la identidad. No es como una esencia que describe el actor, sino más bien un proceso relacional con otros actores sociales, que nunca acaba. Entonces la identidad es uno de los parámetros a través del cual podemos entender mejor la acción e interacción social. Giménez menciona varios ejemplos de la identidad dentro de la teoría de los actores sociales. Primero, ayuda a los actores sociales a recoger y ordenar las posibilidades de la acción. Como ya se ha mostrado, la identidad se forma en la interacción social pero una vez formada se influye en la misma acción a través de las expectativas y la motivación de la acción. La identidad no sólo sirve para comprender la acción sino también para explicarla. Para comprender una acción significativa es indispensable identificar al sujeto de la acción y entender sus fines al conocer, también, su contexto cultural.

Los Actores sociales ocupan siempre una posición o varias en la estructura social. Como la identidad no se forma en el vacío, sino como una parte de la acción social, en un contexto intersubjetivo y relacional, es muy importante reflexionar acerca de este contexto con más detalle. Giménez refiere al contexto más amplio como un *contexto de interacción*, este sería el *mundo de la vida* o, “el mundo conocido en común y dado por descontado” (“the world know in common and taken for granted”), es decir, los significados, representaciones sociales, tradiciones o “reglas del juego” compartidos por los sujetos sociales. Se puede hablar también de “...la sociedad concebida desde la perspectiva endógena de los agentes que participan en ella.” (Giménez Montiel, 2000: 16). En este mundo de la vida interactúan las identidades a través de la diferenciación e identificación, y ésta acción está

regulada por el orden legítimo, que todos toman como natural. Esto se podría tomar como un modelo de la sociedad que da un orden para la interacción. "Y todo esto es posible porque dichos "mundos" proporcionan a los actores sociales un marco a la vez cognitivo y normativo capaz de orientar y organizar interactivamente sus actividades ordinarias." (Giménez Montiel, 2000: 15). Entonces, existe un vínculo entre este contexto de la interacción y la identidad. A veces los límites de estos contextos de interacción no son tan claros (como una "red" de relaciones sociales en una aglomeración urbana o una región) y otras veces son claros, especialmente cuando se trata de contextos que exigen, procedimientos formales de inclusión-identificación (como el Estado-nación, la familia etc.).

En el mundo moderno, o posmoderno, se puede decir que los mundos de la vida o contextos de interacción se multiplican, entonces el individuo se tiene que confrontar con varios mundos de la vida y formar su identidad en relación con éstos. Así que no existe una base coherente para la creación de la identidad, eso depende más de la voluntad del sujeto. Por esto se propone que la identidad moderna es más abierta, reflexiva, múltiple y diferenciada. Claude Dubar (2002) refiere a las dos formas diferentes de la identidad, como *formas comunitarias* y *formas societarias*. Las primeras, las formas comunitarias, son aquellas en que los individuos pertenecen a comunidades entendidas como "...sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones." (Dubar, 2002: 13). Cada individuo pertenece a una comunidad y esta pertenencia se considera como principal y al mismo tiempo ocupa un lugar singular dentro de su comunidad. Las segundas formas son las formas societarias. A diferencia de las formas comunitarias, se supone que existen "...colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos adhieren por períodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional." (Dubar, 2002: 13). Así que desde este punto de vista no existe una comunidad en la que el sujeto sea la identificación principal, sino que el individuo puede tener varias pertenencias, que están además sujetas al cambio a lo largo de su vida. En esta última forma, las identificaciones "para sí" son más importantes que las identificaciones "para los otros". Creo que es imposible hacer una diferencia clara entre las dos formas identitarias, especialmente en Bolivia y en el Alto, donde el límite de las formas "modernas" y "comunitarias" no es claro, sino que esas formas se

entremezclan y hacen un juego de continuidades muy peculiar. Entonces, las identidades se construyen tanto como parte de una comunidad principal como también con el juego de otras pertenencias como pueden ser, por ejemplo, la clase, el género etc.

Este mundo endógeno o mundo de la vida, no está en un vacío tampoco. La organización de estos mundos de la vida es regida y controlada por la *organización exógena* (y viceversa) que, a través de las instituciones, como el derecho o la educación, produce, mantiene y controla los contextos de interacción. Aquí llegamos a un punto crucial, porque ampliamos o profundizamos el concepto de contexto de interacción hacia la noción de sistema, estructura o espacio social. Esto es un punto esencial porque trae a juego al poder a través de los actores sociales, que forman jerarquías en esta estructura social. La idea de esta estructura es fundamental, porque según Bourdieu (2006), (2003), (1998), (1984) y Giménez (2005), (2000), (2002), es lo que controla y determina las formas en que se pueden revestir las interacciones simbólicas y las representaciones que pueden tener los actores de sí mismos, que serían, en cierta manera, la identidad. Entonces la identidad sería ante todo esta representación que el sujeto social tiene de su lugar en la estructura social y cómo se posiciona hacia los otros sujetos. Se puede decir que esta estructura nos ata en una posición, que aunque difícil, no nos imposibilita para desbordar "...los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio." (Giménez Montiel, 2002: 16). Las luchas identitarias, entre otras luchas, se basan, al menos parcialmente, en un intento de reposicionarse nuevamente dentro de la estructura social, por ejemplo, a través de la revalorización o de la autorepresentación positiva. Al final, las posiciones y las diferencias de posiciones en la estructura social tienen dos formas de ser: "...bajo una forma objetiva, es decir, independiente de todo lo que los agentes puedan pensar de ellas; y bajo una forma simbólica y subjetiva, esto es, bajo la forma de la representación que los agentes se forjan de las mismas." (Giménez Montiel, 2000: 17). Hemos entrado en un campo de la identidad que la arranca de su supuesta neutralidad y la vincula con la luchas del poder dentro de la sociedad, porque al final, de esto es de lo que se trata cuando los sujetos se posicionan dentro de la estructura social. Desde mi punto de vista, la forma objetiva y la forma simbólica están fuertemente interconectadas, porque tu posición simbólica define tu posición objetiva y viceversa. Por ejemplo la identidad indígena te vincula con cierta clase e influye a través de diferentes instituciones y de *habitus* que te posicionan

objetivamente, como es la clase, en lo que se puede trabajar etc. Así que quien tiene el poder de renombrar y representar en una estructura social, también tiene la posibilidad de colocar a los sujetos en sus posiciones en la estructura. Por esto, la lucha por la representación simbólica no se aleja de la lucha por las condiciones "objetivas". Las formas objetivas de las posiciones o jerarquías dentro de la estructura, son difíciles de cambiar y son bastante persistentes, pero si hay suficientes cambios al nivel subjetivo, se pueden transformar a largo plazo, también, las formas objetivas (o las jerarquías estructurales existentes). Como ejemplo, si hay varias mujeres que cambian su representación, poco a poco se cambia su posición objetiva en la estructura, aunque por desgracia este cambio suele ser muy lento.

1.1.2 Contenidos culturales y límites

Existen dos ejes, que están interconectados, que permiten entender mejor el concepto de identidad. Estos dos ejes son la cultura y las fronteras identitarias. El eje principal para definir la identidad, es la frontera o la diferencia. Con esto quiero decir que no son exactamente los contenidos culturales determinados los que definen la identidad, sino más bien los límites. Cabe destacar que sin estos repertorios culturales sería imposible determinar los límites. Así que llegamos al punto donde vemos la concesión indispensable entre los conceptos de cultura e identidad. Entonces, en el núcleo de la identidad están en juego las fronteras (o límites) y los repertorios culturales que marcan dichas fronteras. Giménez describe esta relación entre identidad y cultura de la siguiente manera: "...la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores." (Giménez Montiel, 2005). Comparto con Giménez la visión de cultura vista como "una telaraña de los significados" en el sentido en que Clifford Geertz (1987) define la cultura. Geertz hace una ruptura con la noción de la cultura como "modelos de comportamiento" y pone mayor énfasis en las "pautas de significados". Todos los significados son culturales, en este caso, se referiría a los significados compartidos y relativamente duraderos, además, dichos significados no se limitan a contextos particulares, sino que se difunden en contextos más amplios. En resumen: la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por

el contrario, puede tener a la vez "zonas de estabilidad y persistencia" y "zonas de movilidad y cambio" (Giménez, 2005: 3)

Los significados culturales pueden ser divididos en dos categorías: los primeros serían las formas culturales observables que han sido llamadas tanto "simbolismo objetivado" como "cultura pública"; los segundos serían las formas interiorizadas de la cultura que Bourdieu (2003) refiere como *habitus*. Éstas dos formas de significados culturales están fuertemente relacionados y se afectan uno al otro. "Por una parte, las formas interiorizadas provienen de experiencias comunes y compartidas, mediadas por las formas objetivadas de la cultura; y por otra, no se podría interpretar ni leer siquiera las formas culturales exteriorizadas sin los esquemas cognitivos o *habitus* que nos habilitan para ello." (Giménez, 2005: 4). Esto quiere decir que la incorporación de la cultura por los actores sociales está en el núcleo del asunto. Entonces, el sujeto y la cultura no existen uno sin el otro. Entramos en el papel de la cultura como "operadora de diferenciación". Los grupos se distinguen el uno del otro por los rasgos (o repertorios culturales) que comparten entre sí, pero no comparten (o sólo comparten parcialmente) con los otros grupos. Así, la base de los contenidos culturales empieza la construcción de las fronteras identitarias.

1.1.3 Fronteras identitarias

En nuestros días, la concepción de la identidad de Fredrik Barth todavía mantiene gran peso en las ciencias sociales. En su obra colectiva: *Los grupos étnicos y sus fronteras* él presenta justo esta noción de identidad que no se basa ni en la visión objetivista ni en la subjetivista, más bien, como ya he mencionado, las identidades vista como algo relacional. Barth muestra en su obra cómo las distinciones entre grupos étnicos se mantienen a través de la interacción social con otros grupos y no a través del aislamiento, "...las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación sociales; por el contrario, generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están contruidos los sistemas sociales que las contienen. " (Barth, 1976, pág. 2). La identidad étnica no puede ser definida sólo por los rasgos culturales compartidos por el grupo étnico ya que estos rasgos pueden cambiar pero la identidad se mantiene, así que hay que ver la formación de la identidad desde otro ángulo. Por ejemplo, las condiciones ecológicas pueden producir contenidos culturales a

modo de pautas de acción diferentes a las de su grupo identitario principal aunque al mismo tiempo se conserva la identidad de este grupo (Barth, 1976). La identidad utilizada por los grupos/actores sociales como un modo de categorización para organizar sus intercambios. "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" (Barth, 1976: 5). Los rasgos culturales que diferencian una identidad de otra no son diferencias objetivas sino son los que los actores mismos consideran como significativos.

Los aspectos culturales que señalan este límite pueden cambiar, del mismo modo que se pueden transformar las características culturales de los miembros; más aún, la misma forma de organización del grupo puede cambiar; no obstante, el hecho de que subsista la dicotomía entre miembros y extraños nos permite investigar también la forma y el contenido culturales que se modifican. (Barth, 1976: 7).

Para entender la identidad del grupo no es tan importante conocer los rasgos culturales, sino encontrar la manera en que ciertos rasgos son empleados para afirmar y mantener la diferencia con otros grupos. Barth entiende a la identidad como un proceso relacional, lo que quiere decir que ésta se define en los intercambios sociales y siempre existe en relación con el otro.

No existe ningún tipo de norma para elegir ciertos contenidos culturales sino que los contenidos o rasgos que se destacan para marcar las fronteras identitarias varían. Hay que tomar en cuenta que estos contenidos culturales elegidos para diferenciarse de los otros grupos étnicos no son mera casualidad. En la noción de Giménez, la identidad como repertorios culturales en constante cambio para formar las fronteras identitarias, no se toma en cuenta la continuidad de ciertos repertorios culturales aunque, sin duda, se destaca la importancia de la cultura interconectada con la identidad ya que la describe como un proceso dinámico donde casi no hay ningún tipo de persistencia. Desde mi punto de vista, los repertorios culturales "elegidos", no son casualidad y no siempre son de corta duración. Existen repertorios culturales que tienen cierta transcendencia e importancia para los sujetos que los "eligen" y utilizan para formar su identidad.

Esta visión "funcionalista" de la cultura, donde ésta sólo existe para formar las fronteras identitarias no toma en cuenta que los contenidos culturales o repertorios culturales elegidos nos posicionan en la estructura social (en su jerarquía), porque difiere la valorización de diversos contenidos culturales. Entonces, la cultura no es una área neutral y siempre se encuentra vinculada de manera indispensable con las áreas económicas, políticas y sociales. Cuando Giménez resta importancia a estos repertorios culturales que están atados a ciertos modelos de sociedad (o sociedades), se pierde la trascendencia de la sociedad misma porque existe la ilusión de que es casi igual la forma en que los contenidos o repertorios se eligen hasta que se establecen como fronteras identitarias. Entonces, la identidad es una construcción social que nunca acaba pero que es cruzada por las redes de pertenencia que la atan a ciertos modelos de sociedad.

Al tratarse de sujetos de sangre y hueso hay que tomar también en cuenta un factor indispensable: la afección como una parte de la apropiación de la cultura. Aquí, destaco la naturaleza fuertemente emocional de los procesos de formación de la cultura, un factor importante que nos guía a elegir algunos repertorios culturales y a abandonar otros. Así, estos contenidos no son neutrales, ni dan igual. Los repertorios no son iguales, al menos para los sujetos que los reproducen. Esto es indispensable, especialmente para no perder el concepto de la identidad en una esfera teórica mientras recordamos que hablamos de seres humanos y sus complejas maneras de reconocer a sus semejantes y relacionarse con otros. Existen también apropiaciones que influyen la afección hacia los repertorios culturales que forman los límites de la identidad, por ejemplo, cuando se imponen otros repertorios culturales y se categorizan ciertos atributos de tal manera que, el sujeto no puede autorepresentarse, se encuentra colocado en la estructura/jerarquía, sin poder negociar ni afectar eso. Entonces, es muy posible que el sujeto pierda la afección hacia algunos repertorios culturales desvalorizados e intente relacionarse/posicionarse de otra manera al apropiarse de repertorios culturales más aceptados (los cholos, mujeres en las empresas, dejar tu propio idioma etc.).

Luis Villoro (1988) y Claude Dubar (2002) demuestran como la identidad no es sólo un proceso en que un sujeto sólo se distingue de los demás, identificar también significa "...determinar las notas que permiten aseverar que es el *mismo* objeto en distintos momentos del tiempo. " (Villoro, 1988: 63).

Entonces, este lado de la identidad se trata de los contenidos culturales más duraderos, lo que permite reconocer la mismidad, lo que permanece a pesar de los cambios. Sin embargo, esta visión puede llevar a conclusiones esencialistas, donde la "esencia" de la identidad permanece a través del tiempo y muestra que el sujeto a lo largo del tiempo es lo mismo. Villoro por ejemplo señala que:

Aplicado a entidades colectivas (etnias, nacionalidades), identificar a un pueblo sería, en este primer sentido, señalar ciertas notas duraderas que permitan reconocerlo frente a los demás, tales como: territorio ocupado, composición demográfica, lengua, instituciones sociales, rasgos culturales (Villoro, 1988: 63-64)

El mismo Villoro admite, que este tipo de enunciados, vistos de fuera, no bastan para explicar al proceso de la identificación. Primero, porque desde mi punto de vista no existen estas esencias inmutables que permanecen a través del tiempo sino más bien, como se mencionó antes, se trata de contenidos culturales más duraderos, pero que aun así no llegan a ser esenciales porque también pueden ser cambiados. Pero también vale la pena reconsiderar la idea de *mismidad* que permite al sujeto reconocerse como el mismo sujeto de y a través del tiempo.

Otro aspecto que Villoro retoma como importante en el proceso de la identificación es la noción de necesidad. Él dice que, "La <<identidad>> es, por lo tanto, en este segundo sentido, algo que puede faltar, ponerse en duda, confundirse, aunque el sujeto permanezca." (Villoro, 1988: 64). Entonces no se trata solamente de una suma de enunciados descriptivos, sino que hablamos más bien de una "necesidad profunda", que para los sujetos está cargado de valor, afecto y, así, de un significado que va más allá de los contenidos culturales o las fronteras identitarias que se establecen de esta forma. Villoro vincula esta necesidad con la representación que el sujeto tiene de sí mismo. Se puede decir que es el "sí mismo" del sujeto, que difiere del yo pensante, la representación que el sujeto tiene de su persona.

1.1.4 Representación

La representación que el sujeto (individual o colectivo) tiene de su identidad o el valor que otorga a su identidad, nos posiciona más concretamente en la estructura social y las jerarquías que existen en su

seno. La identidad es siempre una negociación entre "autoidentidad" y la "exo- o heteroidentidad" definida por los otros. El individuo, y también los grupos, tienen varias representaciones que cambian a través del tiempo, y estas representaciones se forman en relación con otros actores sociales.

La mirada ajena, nos determina, nos otorga una personalidad (en el sentido etimológico de <<máscara>>) y nos envía una imagen de nosotros. El individuo se ve entonces a sí mismo como los otros lo miran. Pero también el yo forja un ideal con el que quisiera identificarse, se ve como quisiera ser. Ante esta dispersión de imágenes, el yo requiere establecer una unidad, integrarlas en una representación coherente (Villoro, 1988: 65).

De tal forma que una de las partes del proceso de la identificación frente de los otros actores es la construcción de una representación coherente de uno mismo. Esto se complica cuando existe un grupo dominante con el poder de reconocer o nombrar las identidades de los otros. Es cuando el valor otorgado para la heteroidentidad de los grupos subordinados depende de la relación de fuerza con otros grupos y específicamente con el grupo dominante. Grupos minoritarios o subordinados, son definidos como diferentes, y "...sólo se ven reconocidos en una diferencia negativa." (Cuche, 2002: 111). Esto nos lleva al campo de las luchas sociales y así también al de la teoría de los actores sociales. No todos los actores tienen el mismo poder de "nombrar" o "identificar", este poder depende de qué posición el sujeto o el grupo ocupa en la estructura social o en el sistema de relaciones entre estos grupos. Bourdieu (2006) plantea que existen actores con autoridad legítima, otorgada por el poder, quienes son capaces de definir, nombrar y categorizar a los otros actores y sus identidades. Cuche lo aclara mostrando que "El conjunto de las definiciones identitarias funciona como un sistema de clasificación que fija las posiciones respectivas de cada grupo." (Cuche, 2002: 112). Estos actores hegemónicos, tienen tanto el poder simbólico como material necesarios para imponer sus categorías de representación social (que en este caso serían las identidades) y, además, presentarlo como fundado en la realidad y naturalizarlo. Con base en estas categorías, se construyen las jerarquías que cruzan la estructura social y que posicionan sujetos en esta estructura. Estos sujetos hegemónicos, que tienen capacidad de nombrar y así formar las categorías y posicionar a los otros sujetos según sus jerarquías, son actores específicos que han podido legitimar su posición con el poder. En este punto, es interesante también referir a la noción de sujeto abstracto de Bolívar Echeverría (2007) porque así podremos acercarnos a este actor o sujeto que tiene el poder de nombrar a los otros.

La modernidad y su forma específica, la modernidad capitalista, se basa en la idea de valorización del valor, esto quiere decir que lo concreto ya no tiene valor en sí mismo. Las identidades concretas tienen que desaparecer ante del sujeto anónimo de trabajo y consumo que al final se convierte en sujeto abstracto. Sujeto abstracto es la imagen que la modernidad capitalista crea a propósito del modo como tendría que ser un humano para que sirva mejor en el sistema capitalista. Este sujeto no tiene lengua, etnia, cultura, etc. Está desarmado de todo lo que construye nuestra identidad en la vida real y que, posiblemente, podría dificultar o hacer menos eficiente las funciones de la producción o el consumir.

Se puede hablar de un "grado cero" de la identidad concreta del ser humano moderno, que consistiría en la pura funcionalidad ética o civilizatoria que los individuos demuestran tener respecto de la reproducción de la riqueza como un proceso de acumulación de capital (Echeverría 2007: 16).

Este sujeto abstracto es un imaginario que quiere dar una apariencia de ser neutral, aunque finalmente no lo sea porque sus fundamentos están en la cultura protestante occidental, que ante todo, es una cultura blanca. Echeverría habla sobre la *blanquitud*. Esto quiere decir que aunque no eres de piel blanca puedes llegar a ser parte de esta blanquitud o sujeto abstracto si cumples con ciertos requisitos.²

...la condición de *blancura* para la identidad moderna pasó a convertirse en una condición de *blanquitud*, esto es, permitió que su orden *étnico* se subordinara al orden *identitario* que le impuso la modernidad capitalista cuando se incluyó como elemento del nuevo tipo de humanidad promovido por ella. (Echeverría 2007: 16).

La demanda de formar parte de la blanquitud se ha extendido a la formación de la nación, por su papel en el sistema capitalista, la formación de la identidad nacional moderna requiere blanquitud de sus miembros. Esto se data en el hecho de que el Estado-nación y toda la noción de la modernidad surgieron del seno de las poblaciones blancas del noroeste. Este sujeto o identidad, forma parte del

² Sujeto abstracto puede ser visto como masculino, blanco, eficiente, exitoso, heterosexual etc. No existe prácticamente nadie que cumpla con todos los requisitos, pero casi todos dentro del modernismo del capital, intentan acercarse al menos parcialmente a este sujeto abstracto.

proceso de identificación que mantiene las fronteras identitarias con los "otros", pero que no está visto como una identidad, sino como un humano verdadero, que funciona como modelo para los otros grupos. Cuche da como ejemplo a los WASP (*white, anglosaxon, protestant*), como un grupo dominante que tiene el poder en Estados Unidos de posicionar a los otros grupos en la categoría de "grupos étnicos".

...los "étnicos" son los otros, los que se alejan de una manera o de otra de la referencia identitaria norteamericana. Los WASP, con un pase mágico, quedan fuera de esta identificación étnica y racial. Están fuera de toda clasificación, "fuera de las categorías", pues están por encima de los clasificados. (Cuche, 2002: 112).

Entonces todo lo que queda fuera de este sujeto abstracto, está considerado como una anomalía, y así los sujetos están descolocados y se les ha quitado la posibilidad de tener historia, valor y ante todo el conocimiento. El concepto de clase se refería en el episteme silenciado por el otro, yo lo veo como la negación del otro, como sujeto del conocimiento y acción y, además, es la negación de un ser como "verdadero" humano, porque el "otro" está reducido en la categoría de anomalía, una excepción de la normalidad.

Existen varias maneras de actuar para el sujeto (sea individuo o un grupo) cuando se trata de una situación donde se define su identidad, desde una posición dominante. Una es la aceptación de la definición otorgada por los otros; la otra sería el intento de asimilación, que requeriría una desaparición de los emblemas que muestran su identidad (idioma, vestimenta etc.). Los dos incluyen el reconocimiento de la identidad hegemónica como superior (aunque pueden existir actitudes diferentes como sumisión o rebeldía). Otro camino es el de "...la lucha colectiva para la subversión de las relaciones de fuerzas simbólicas, cuya finalidad no es borrar los rasgos estigmatizados sino subvertir la tabla de valores que los constituye como estigmas..." (Bourdieu, 2006: 7). Así, los sujetos buscan el poder y la autonomía de definir el mundo social y así reposicionarse en la estructura social, porque si las definiciones, y las categorías basadas en ellos les otorgan una posición dentro de las jerarquías en la estructura social, la única manera de cambiar la situación, es tomar el poder de definirse a sí mismos y a la realidad social en general.

Villoro describe este proceso como una búsqueda de identidad colectiva, donde un grupo étnico se resiste a ser absorbido por la cultura dominante, busca preservar su identidad. Esto puede ser entendido como que buscan el poder de representarse y definirse a ellos mismos, en vez de buscar la mirada ajena. Frente a la imagen desvalorizada que construye el grupo dominante sobre el grupo dominado, éste tiene que empezar a reconstruir otra imagen (o más bien tomar el poder de definirse). "La búsqueda de una identidad colectiva aspira a la construcción imaginaria de una figura dibujada por nosotros mismos, que podamos oponer a la mirada del otro." (Villoro, 1988: 67). En este proceso de la construcción de identidad, se intenta construir una unidad del grupo otra vez, al integrar nuevamente la autoimagen y rechazar las imágenes ajenas. Una parte de esta "nueva" representación es "...hacer consistente el pasado con un ideal proyectado." (Villoro 1998: 69). Eso sería para evitar la ruptura con la historia y crear un horizonte.

En la época actual, la identidad se ha convertido en un asunto del Estado. Para formar el Estado-nación moderno se requiere una monoidentificación para regular las diferencias identitarias. La creación de una identidad nacional que homogeniza la multitud de identidades colectivas es necesaria para la modernización del Estado. Este proceso de monoidentificación excluye otros modos de identificarse para crear una nación homogénea y apta para la modernización. La rigidez de parte del Estado en la gestión de las identidades, puede dar lugar a resistencias por parte de los grupos que han sido negados del poder de autorepresentación. Según Cuche: "Todo el esfuerzo de los grupos minoritarios consiste no tanto en reapropiarse de una identidad – una identidad específica que a menudo ha sido concedida por el grupo dominante – sino en volver a apropiarse de los medios para definir por sí mismos, según criterios propios, su identidad." (Cuche, 2002: 115). Así que volvemos otra vez al campo de la representación y a su importancia como actores sociales.

1.1.5 Identidad como estrategia

Como ya mencioné, en esta investigación se entiende la identidad como un proceso intersubjetivo, que va más allá del relativismo o esencialismo. La identidad es un proceso flexible, aunque tampoco está totalmente en las manos de los actores, se trata de un proceso complejo y resultado de varios

factores que en diferentes situaciones pueden tener más o menos influencia. Entonces por su naturaleza flexible, la identidad puede ser utilizada en algunos contextos como "...un medio para alcanzar un fin." (Cuche, 2002: 118). Este sería el lado estratégico de la identidad. Los actores tienen cierta libertad en el uso de la identidad como un recurso estratégico. Esto es especialmente importante en la lucha para obtener el poder de definir dentro de la sociedad, donde los actores subalternos buscan subvertir el orden hegemónico. Aún con este "margen de maniobra" no se puede instrumentalizar la identidad como mera herramienta estratégica. Los actores sociales no obran en un vacío, por eso hay que tomar en cuenta que "... ni los individuos ni los grupos pueden hacer lo que se les ocurra en materia de identidad: la identidad es siempre la resultante de la identificación que los otros nos imponen y que cada uno afirma." (Cuche, 2002: 118) Las estrategias identitarias son al mismo tiempo el resultado y base de las luchas sociales.

La identidad nunca puede ser meramente estratégica, sino también tiene otras partes que los actores no pueden controlar. Se puede decir que las identidades o los procesos identitarios tienen, en ciertos contextos, partes estratégicas o usos estratégicos. Entonces, es posible que la misma identidad es a la vez un estigma, una fuente de afección y un recurso estratégico. Ante todo, la noción estratégica de la identidad puede capturar los momentos más relativos de los procesos identitarios. Al hablar sobre el concepto de la estrategia Cuche dice que esto:

Muestra la relatividad de los fenómenos de identificación. La identidad se construye, se desconstruye y se reconstruye según las situaciones. Está en un continuo movimiento; cada cambio social la lleva a reformularse de una manera diferente. (Cuche, 2002: 119).

Entonces hay que tener cuidado con el uso de la identidad como estrategia para no interpretar las identidades de los actores como elecciones relativas, hechas racionalmente con la voluntad del actor. El proceso de la formación de la identidad es mucho más complejo, pero el concepto de estrategia nos ayuda a entender su uso en ciertas situaciones, como cuando los actores tienen que luchar por su autorepresentación.

1.2 El Alto y la identidad aymara

1.2.1 El Alto: La historia y el presente

El Alto es una ciudad predominantemente aymara³, situada en el altiplano boliviano, noroeste de la ciudad de La Paz (junto con La Paz se forma la aglomeración urbana más grande del país). La población total de El Alto fue en el año 2005 de 800.273 habitantes, lo que hace a El Alto uno de los más grandes centros urbanos de Bolivia, que tiene un crecimiento muy rápido (en el censo de 2001 la población era 649.958 habitantes). La población se triplicó entre los años 1976 y 1985 y otra vez duplicó entre 1985 y 2000 (Gutiérrez Aguilar, 2008: 213). Una de las razones para este crecimiento, ha sido el desarrollo de las industrias después de la Revolución de 1952 y otra, los desplazamientos de centros mineros y la “huida” del campo después de las reformas neoliberales comenzadas en 1985. Inicialmente, El Alto era conocida como una “ciudad dormitorio”, porque un gran parte de la población trabajaba en La Paz y sólo subía a dormir en ella.

Una de las características de El Alto es el hecho de que funciona como uno de los más grandes receptores para las oleadas de inmigrantes del país, obligados a dejar sus hogares por las razones mencionadas antes. De tal forma que los barrios crecen con una rapidez impresionante. Esto da como resultado que la ciudad se haya construido improvisadamente por la necesidad de su población creciente.

El Alto formó parte de La Paz hasta el año 1985, cuando el 6 de marzo, aprobaron en el Congreso la creación del Municipio de El Alto. Este municipio formó la Cuarta Sección de la Provincia Murillo del departamento de La Paz. El 26 de septiembre 1986 el Alto obtuvo el rango de ciudad mediante de la Ley 651. La búsqueda por la autonomía por parte de los alteños había empezado mucho antes de esto.

³ En el Censo de Población y Vivienda de 2001 (INE, 2010, <http://www.ine.gov.bo/default.aspx>) El 81,29 por ciento de alteños se identifican como indígenas y 74 por ciento se concideara aymara.

Producto de la dependencia a la ciudad de La Paz había crecido un sentimiento de autonomía apoyada en el hecho de que cada año, por ejemplo en la década 80 y 90, se produjo un incremento espectacular de su población, como ya hemos hecho notar. El fenómeno de la masiva migración campo-ciudad se consolida. (Mamani Ramírez, 2005b: 29).

Uno de los problemas más agudos de la ciudad de El Alto es la pobreza estructural, con problemas profundos por la naturaleza de su formación. Por la rapidez de la urbanización, no se podía proveer de los servicios básicos para la población creciente y la ciudad creció y se construyó de manera caótica. Entonces, un gran porcentaje de la pobreza del departamento de la Paz, se concentra en El Alto. Aún con los problemas (y parcialmente justo porque existen los problemas), existe una larga tradición de organización social. Desde el principio, los alteños entraron en una lucha larga e incesante para organizar y seguir la construcción de su ciudad. Los mismos ciudadanos también juntaron los recursos necesarios para construir una buena parte de la infraestructura (por ejemplo, las primeras escuelas o las instalaciones del agua y la luz). Raquel Gutiérrez⁴ muestra la importancia del modo específico de ocupar el espacio urbano, organizados en barrios que forman unidades homogéneas.

En tal sentido, cada uno de los barrios que conforman la ciudad está organizado de múltiples maneras – asociaciones deportivas, de padres de familia, fraternidades para las distintas fiestas patronales, etc. – y, para fines tanto de ejecución de las tareas colectivas relacionadas con el hecho de habitar un territorio – cavado de las zanjas para el drenaje, levantando de los postes para la luz, construcción del cordón de acera, de la áreas recreativas, etc. - ; como de las funciones de representación y gestión de trámites ante la Alcaldía, la población de los barrios se organiza en las llamadas Juntas Vecinales. (Gutiérrez Aguilar, 2008: 215)..

Lo que une a estas agrupaciones es la manera de organizarse, una mezcla de recreación de la autoridad tradicional indígena con la sindical de las comunidades rurales. Esto se ve especialmente en los barrios donde los aymaras forman la mayoría, donde se organizan de manera parecida a los

⁴ Raquel Gutiérrez Aguilar es Maestra en Filosofía y Doctora en Sociología, Actualmente es investigadora del Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos A.C en México. Lleva décadas comprometida con las luchas del pueblo boliviano.

sindicatos campesinos de base⁵ (Gutiérrez Aguilar, 2008: 215). Las Juntas Vecinales empiezan a organizarse ya desde los años 50, pero obtienen más influencia después de sus años 30 de formación.

Cuando El Alto crece y consigue primero el estatus de municipio y luego de una ciudad, el papel de las Juntas Vecinales se vuelve cada vez más importante. Cuando crece la población, también sus necesidades aumentan y se hacen más complejas. Así, los vecinos se juntan y traen con ellos diferentes lógicas de organización. En este punto, las Juntas Vecinales "...empiezan a convertirse en verdaderos gobiernos locales o territoriales porque administran y recogen las demandas sociales de sus vecinos e incluso organizan la estructura de sus calles y avenidas, plantean sus demandas ante instancias estatales como el municipio." (Mamani Ramírez, 2005b: 32). Las juntas vecinales forman entonces un espacio público para las decisiones colectivas, de la misma manera en que las actividades bajo la organización basada en la lógica propia de las comunidades y sindicatos rurales forman un tejido de mecanismos de acción colectiva que crea una realidad social compartida por todos los alteños.

En 1979 se funda la Federación de Juntas Vecinales de la Ciudad de El Alto (FEJUVE-El Alto), que funciona como un espacio de organización para las Juntas Vecinales. Junto con la Central Obrera regional de El Alto (COR-El Alto) se forma una red de organizaciones barriales y sindicales. Las Juntas Vecinales no son poseedoras legales de los lotes de los pobladores en la vecindad, pero si participan través de otra lógica en la gestión de los lotes. Ante todo, los que compran los lotes como "individuos", se comprometen a cumplir su parte en las obras colectivas, porque "...todas las mejoras en el barrio y en el nivel de vida (...), por lo general se obtienen a través de las gestiones que las Juntas Vecinales realizan ante la autoridad municipal competente y con base en acuerdos de colaboración entre vecinos y funcionarios;..." (Gutiérrez Aguilar, 2008: 216). Así, los pobladores son "obligados" (por la presión social) a participar tanto en las obras como en la gestión de los intereses comunes a través de las Juntas Vecinales.

⁵ De esta manera los mecanismos de la reproducción identitaria han sido recreados (al menos parcialmente) en el contexto urbano, que en este caso sería la ciudad de El Alto.

Juntos, ciertas Juntas vecinales forman la FEJUVE, "...condensando en ella una amalgama de saberes prácticos que reconstruyen, modifican y conservan las técnicas de rotación y obligación de las comunidades agrarias para llevar a cabo empresas conjuntas." (Gutiérrez Aguilar, 2008: 216). De esta manera la FEJUVE y las Juntas Vecinales en general, juegan un papel importante en la conservación, reproducción y recreación de la identidad aymara en el Alto al crear mecanismos como la rotación en un contexto nuevo, y así, tener una influencia considerable en la formación de la identidad aymara.

En el pasado la ciudad de El Alto era una área vastamente habitada por las comunidades indígenas, especialmente por los aymaras. El Alto tiene un papel específico en la historia de los pueblos aymara por su ubicación geoestratégica, porque "...es parte de una especie de puerta de entrada o salida hacia el altiplano norte y el altiplano sur. Además es paso obligado hacia los Yungas..." (Mamani Ramírez, 2005b: 23). Entonces, quien ha poseído el poder sobre el área ha podido controlar la entrada de los alimentos etc. Así que El Alto ha tenido una significación muy fuerte para las luchas indígenas del altiplano en Bolivia. Han sido tres momentos históricos especialmente importantes donde El Alto ha sido centro de eventos importantes para la historia del país y especialmente para la historia de los pueblos indígenas.

El Alto se caracteriza, como La Paz, por ser una ciudad receptora de migrantes, especialmente de aymaras que vienen de diferentes regiones. Con la modernidad y específicamente con la inserción de Bolivia al capitalismo, el imaginario social cambió, al colocar a las ciudades como centros políticos y económicos. El campo servía solamente como una fuente de materia prima. Frente a la ciudad dinámica y central (en la sociedad) el campo era visto como un espacio arcaico. Desde allí se forma la primera brecha entre lo urbano y lo rural, donde los ciudadanos se dividen en primera y segunda clase.

Tanto en la guerra de Chaco como la revolución de 1952 aumentaron los flujos migratorios hacia las ciudades más grandes. En los años 80, empiezan las reformas neoliberales que apuntan hacia la desindustrialización del país y ponen mayor peso en la explotación de las materias primas. Con el Decreto Supremo 21060 en 1985, se despide masivamente a trabajadores mineros, fabriles y

empleados públicos. Se puede hablar de una relocalización de la población con la migración interna que es, además, reforzada por el aumento del trabajo de poca calidad, de mayor explotación y de la pobreza de la población rural.

En su estudio sobre los migrantes de Santiago Ilallagueños que llegan específicamente a El Alto⁶, Félix Patzi Paco (2008) muestra cómo existen varias razones para la migración, y no sólo la falta de la tierra. Especialmente, el imaginario creado en la educación oficial desde la revolución de 1952, ha representado una imagen negativa sobre la vida rural (especialmente de los indígenas rurales) y otra positiva sobre los contextos urbanos. Para los jóvenes, la ciudad ofrece una esperanza de mayor oportunidad económica y status social. El mismo estudio muestra cómo la mayoría de los jóvenes que han dejado sus comunidades para buscar oportunidades en la ciudad o continuar sus estudios, no vuelven a sus comunidades aunque no hayan tenido éxito profesionalmente, ya que se prefiere buscar otra actividad en la ciudad.

El idioma ha llegado a ser uno de los factores que muestran las complejas problemáticas de la ruptura entre del campo y la ciudad. La mayoría de los migrantes que llegan a las ciudades hablan aymara o quechua, pero en la ciudad tienen que aprender castellano como segundo idioma para poder adaptarse en el contexto urbano. Especialmente antes, el idioma de los funcionarios o de los términos legales, era el castellano. De esto resulta que los migrantes llegan a ser bilingües, porque "En muchos casos el bilingüismo es la forma de articulación necesaria para poder moverse en los diferentes planos de relación social en el medio ciudadano." (Riveros & Alvarado, 2001: 216). Los hijos de los migrantes empiezan a integrarse más profundamente en la vida urbana y como consecuencia de esto ya casi no aprenden el idioma de sus padres sino el castellano. Hablar el castellano ha llegado a ser una parte indispensable de ser un ciudadano completo porque el castellano es el idioma de la cultura hegemónica, entonces, los padres prefieren que sus hijos hablen sólo castellano en los contextos urbanos. Los jóvenes aprenden a hablar castellano y así sus padres intentan asegurar sus posibilidades en la ascensión o la mera sobrevivencia en la ciudad y en la cultura, regidos por el castellano. Las pocas veces que los jóvenes pueden expresarse en aymara sucede entre los parientes más cercanos o

⁶ Aunque hay que tomar en cuenta que El Alto está visto por los migrantes, al menos al principio, como prolongación de La Paz. (Patzi Paco, 2008: 212).

en las áreas rurales. Así se forma este imaginario donde el éxito económico en la ciudad no existe por pura casualidad, sino por el hecho de que "...todavía hay una fuerte infravaloración hacia la cultura indígena como producto de la política y las acciones de estigmatización que se ha ejercido históricamente por el grupo blanco mestizo." (Patzí Paco, 2008: 222).

También la vestimenta muestra la ruptura entre los migrantes y sus hijos. La vestimenta "tradicional" como la pollera, ha llegado ser un emblema de la discriminación mediante el cual los jóvenes entran en la educación, van dejando atrás la vestimenta que los puede disponer a la discriminación. Por ejemplo, cuando una joven que viste con pollera entra en las instituciones de educación, puede ser fuertemente discriminada y excluida.

Entonces, un aspecto importante aquí es que la pollera no es un simple vestido, se ha constituido en la historia en un emblema que lleva consigo una fuerte carga de discriminación y a la vez es un emblema identitario para miles de mujeres en nuestro país. (Riveros & Alvarado, 2001: 129).

Generalmente los hijos de los padres migrantes quieren cada vez menos utilizar o consumir elementos culturales que pueden ser considerados como indígenas (aunque hay que tomar en cuenta que esto puede variar entre diferentes comunidades). Eso incluye tanto la vestimenta como el idioma y otros objetos culturales observables. En el caso de los hijos de migrantes Santiago Ilallagueños, Patzi (2008) muestra cómo ellos buscan presentarse como "mestizos", porque se consideran como un resultado de una hibridez cultural.⁷ Patzi destaca que esta fase está conectada con la edad y el estado civil, cuando los jóvenes crecen y buscan oportunidades laborales, académicas o matrimoniales, se encuentran con fronteras étnicas que no les dejan integrarse plenamente. Siguen como objetos de discriminación y exclusión y así empiezan otra vez a autoidentificarse como indígenas o aymaras. (Patzí Paco, 2008: 225-227).

⁷ El autor destaca el hecho que el mestizaje no ha pasado el nivel biológico o las pertenencias étnicas, y por ende, niega la identidad mestizo que ha sido retomada por los hijos de los migrantes. Esto reduciría la identidad a una esencia biológica, sin nada de flexibilidad a la capacidad del actor de utilizar su identidad estratégicamente. Aunque justo en caso de los hijos de los migrantes es muy típico el uso estratégico de la identidad, cuando esto buscan evitar los estigmas y emblemas conectados a la identidad indígena o aymara en el contexto urbano. Autoreferirse como mestizo puede ser una de las estrategias para integrarse a la sociedad que sigue discriminando fuertemente tanto a los pueblos originarios como a los migrantes rurales.

Patzi Paco (2008: 217) muestra también cómo en los casos de su estudio, 55 por ciento de los encuestados se casarán con personas que venían de la misma comunidad, mientras 30 por ciento con aymaras⁸ que venían de otras regiones o provincias, 12 por ciento con quechuas y 3 por ciento con guaraníes. Esto muestra como se reproducen las identidades en las ciudades cuando los migrantes se casan entre ellos y sus hijos se casan entre los hijos de migrantes. La casi inexistencia de matrimonios con mestizos o con criollos, muestra la permanencia de las fronteras étnicas.⁹

La perpetuación biológica es más notoria por sus características somáticas, morfológicas, eso hace que también se de mayor identificación entre los miembros del grupo, así como también identificar muy claramente a los que no pertenecen a su grupo y eso lo hacen principalmente a partir de la pertenencia racial. Por eso al parecer sólo son posibles los matrimonios con otros grupos indígenas, por compartir la misma historia de exclusión y discriminación. (Patzi Paco, 2008: 218).

Así se puede notar cierta continuación en los repertorios culturales entre las generaciones. Los hijos de los migrantes siguen con las costumbres de sus padres en la ciudad (por ejemplo, cuando se trata del matrimonio o de consumo de los alimentos).

Aunque los jóvenes viven en los contextos urbanos sus padres aún transmiten los repertorios culturales que fortifican las fronteras identitarias y además, en la ciudad, estos repertorios se renuevan (al menos parcialmente) sin que los jóvenes dejen de ser aymaras. Una parte importante de esta continuación de los repertorios culturales que mantienen las fronteras identitarias, es la conexión entre las comunidades en el campo con los migrantes en la ciudad. Especialmente en la socialización de los jóvenes con la identidad aymara, este vínculo juega un papel fundamental ya que los migrantes mantienen en varios casos los lazos económicos con sus comunidades de origen en el campo. Cuando existe este vínculo económico, los migrantes tienen un interés mayor de mantener la relación con su comunidad de origen (Patzi Paco, 2008: 219).

⁸ La investigación trata de una comunidad aymara en el cantón Santiago de Llallagua situado en la provincia Aroma del Departamento de La Paz. (Patzi Paco, 2008).

⁹ Hay que tomar en cuenta el hecho de que la clase social puede tener también una influencia significativa en la formación de los matrimonios. Entonces, las razones étnicas no son las únicas que influyen en la formación de los matrimonios. Aunque al mismo tiempo la investigación de Patzi Paco muestra que, también entre los profesionales universitarios aymaras se prefieren casar entre otros profesionales aymaras o quechuas. (Patzi Paco, 2008: 217).

Ángela Riveros y Luisa Alvarado¹⁰ (2001) dividen la educación aymara¹¹ en dos etapas. Durante la primera etapa, el niño o el joven se moldea dentro de la familia y ahí, por las intervenciones de sus familiares y a través de la vivencia cotidiana, se aprende el conocimiento de su cultura. En la segunda etapa, el joven se mueve en los espacios sociales y "...se llega a ser una persona social (jaqi), es decir, adquiere el conocimiento de la comunidad y de otros espacios y este conocimiento se transmite a las nuevas generaciones." (Riveros & Alvarado, 2001: 130). Es decir, se trata del espacio que los jóvenes, hijos de los migrantes de primera generación, comparten con sus parentelas del campo. Aunque en algunos casos este vínculo se rompe, hay también muchos que lo mantienen y reproducen este vínculo en nuevos espacios (como ligas de fútbol etc.). Los jóvenes comparten en diferentes maneras y ocasiones espacios con sus parentelas de comunidades y así socializan los repertorios culturales compartidos en estas comunidades.

La participación de los(as) jóvenes alteños, se realiza de manera paulatina, de manera que van a distintos eventos donde sus padres intervienen (eventos folklóricos, prestes, cabos de año, rutuchas, matrimonios), es el momento propicio para conocer a los familiares, o el de utilizar códigos culturales para la realización de ciertas actividades (convivencia, la ética del trabajo). (...) Son estos espacios donde un(a) joven aprende valores y códigos culturales de sus padres. (Riveros & Alvarado, 2001: 131).

Entonces, es en este espacio social, con la parentela de las comunidades, donde los jóvenes aprenden los repertorios culturales, que ellos entonces resignifican y refuncionalizan por sus propias necesidades y vivencias en la ciudad. En las entrevistas y en los eventos en lo que participé con los jóvenes alteños se destacaba su necesidad de resignificar el ser aymara, pero sin dejar de serlo. Así, se siguen marcando las fronteras identitarias, a través de la socialización con los códigos y repertorios culturales de las comunidades, aunque la discriminación y marginación empujan hacia la ruptura con la identidad aymara e indígena. Entonces, la reproducción de la identidad aymara es un proceso complejo que se forma de varias partes y cambia según las etapas, además se mezcla con otros procesos identitarios.

¹⁰ Antropólogas e investigadoras de la Fundación Kechuaymara.

¹¹ Aunque se puede preguntar si existe una educación aymara o más bien mecanismos de socialización compartidos dispersamente por las comunidades aymaras. Se refieren a este educación con el concepto de *thaqi* que significa "...las etapas de aprendizaje de generación a generación en el mundo andino." (Riveros & Alvarado, 2001: 130).

1.2.2 Identidad Aymara

En Bolivia las identidades marginalizadas en la modernidad, como la aymara, son en cierta manera producto del colonialismo. Silvia Rivera muestra en *Violencias encubiertas en Bolivia* cómo antes de la llegada de los españoles, en los Andes se encontraba una variedad de etnias, lenguas y unidades de pertenencia. En ese momento, el aymara se utilizaba entre otros ante todo como *lingua franca* pero no se formaba una entidad identitaria. Una de las razones de la heterogeneidad de los Andes fue la manera de organizar los cultivos y otras actividades, según la “articulación vertical de los paisajes”, que quiere decir, que la población utilizaba de una manera creativa las diferentes condiciones que ofrecía la variedad de la altura, así se conforman los pisos ecológicos donde los habitantes tenían diferentes sistemas económico-políticos. Estos pisos y poblaciones estaban estrechamente ligados con otros pisos, así se complementaban las necesidades y recursos muy variables entre las comunidades de tal forma que, “...diversos grupos coexistían en un mosaico multiétnico, sin necesitar la intervención de un sistema estatal unificador.” (Rivera Cusicanqui, 1993: 36). Entonces, antes del dominio quechua de imperio incaico, los aymaras no formaban una unidad política, sin embargo, la esencia del imperio incaico o Tawantinsuyu fue su capacidad de tolerar la diversidad de grupos étnicos incorporados en él, y su aprendizaje para articular estos estratos étnicos. La identidad aymara, como la entendemos ahora, empieza a surgir alrededor del año 1700, generalmente con el proceso colonial. La variedad étnica de los Andes fue sometida a un proceso de homogeneización donde surgen identidades tales como: *aymara* o *qhichwa* o el mismo concepto de *indio* o *mestizo*. Entonces todas son, de esta manera, identidades coloniales.

El colonialismo surge con la llegada de los españoles en el siglo XVI. Serge Gruzinsky (2000) describe y analiza de manera muy aguda el “choque de la conquista” como una catástrofe demográfica: el genocidio, las epidemias, el hambre, la desorganización de la producción, la descomposición de las jerarquías sociales, la esclavitud. Se deshace totalmente el mundo de los indígenas. Sus sociedades y sistemas políticos son destruidos, hasta su temporalidad es sustituida por otra, que surge de una cosmovisión totalmente diferente. También sus imaginarios se perturban y tienen que explicarse la presencia de los conquistadores y la destrucción de su propio mundo como puedan. Como se demuelen los ídolos y se demonizan se quita todo el valor a lo sagrado (o se convierte en mero valor

estético), las cosas pierden su fuerza y su lugar en el cosmos, lo que las hizo entendibles. Las poblaciones originarias pierden sus referencias, se desorientan y así se deshacen las comunidades. Los conquistadores no son inmunes a esta disolución de las sociedades, aunque no parece una tragedia tan enorme para ellos. Todas las formas como los indígenas entendieron, sintieron, vieron el mundo era censurada, negada y desentendida por los europeos. Durante del colonialismo, la resistencia indígena nunca se detiene. Ellos intentan recuperar o conservar al menos parte de su cultura y de su cosmovisión. La normatividad que surgió a través de la creación de las "dos repúblicas" se ha conservado en los imaginarios indígenas hasta nuestros días. Entonces, esta segregación política y espacial cambia la idea del territorio para convertir el espacio en *jurisdicción*, lo que logra que surja también la idea de autogobierno. Con este ejemplo se puede ver muy bien cómo algunas ideas (como la de autogobierno) no son esencialmente o puramente indígenas ya que no surgen desde imaginarios prehispánicos sino, al menos parcialmente, son resultado de la mezcla que arranca desde la conquista y vincula tanto las tradiciones prehispánicas como los imaginarios y costumbres europeos (Rivera Cusicanqui, 1993: 38-40).

Este colonialismo que deshizo las poblaciones originarias, su cultura y su sociedad, nunca se acabó. Rivera lo ha dividido en tres ciclos u horizontes históricos. El primero sería el *ciclo colonial*, este ciclo es el que forma la base para la organización de "...mentalidades y prácticas sociales que organizan los modos de convivencia y sociabilidad en lo que hoy es Bolivia..." (Rivera Cusicanqui, 1993: 33). Esto se ve en los conflictos étnicos y la estructura social que está marcada por el colonialismo interno. Dentro de este ciclo se encuentra el periodo colonial formal, donde se desarrolla uno de los mecanismos de disciplinamiento cultural para posicionar a las culturas originarias en la jerarquía al separarlos de la cultura occidental, se trata de la oposición entre cristianismo y paganismo. En el *ciclo liberal*, la oposición civilizado-salvaje sustituye la división anterior. Aunque supuestamente se reconoce la igualdad básica entre todos los seres humanos, los indígenas no son incluidos en la categoría de los humanos y menos aún en la categoría de los *ciudadanos*. La sociedad mantiene la reproducción de sus estructuras oligárquicas y jerarquías, pero con un nuevo tipo de disciplina "...el proceso de individuación y ruptura con pertenencias corporativas y comunales, el cual se legitima en los supuestos derechos asociados a la imagen ilustrada del *ciudadano*." (Rivera Cusicanqui, 1993: 34). El

último horizonte histórico es el *ciclo populista* que empieza con la revolución del 1952. Este ciclo continua el largo proceso del colonialismo porque sólo sigue el etnocidio (o etnofagia) e individuación empezados en el ciclo anterior. Con la reforma estatal que centraliza todas las instituciones, se crean mecanismos como la escuela rural masiva, el voto universal o la ampliación del mercado interno "...que constituyeron renovados medios de liquidación de las identidades comunales y étnicas y de la diversidad cultural de la población boliviana." (Rivera Cusicanqui, 1993: 34). A través del clientelismo se podía mantener la creciente democratización y a las insurrecciones bajo control. La oposición de este ciclo difundida a través de la educación, sería desarrollo-subdesarrollo o modernidad-atraso que otra vez funcionaría como una forma de dividir según las jerarquías existentes.

Se trata de un proceso de larga duración que sólo ha cambiado sutilmente su forma de ser a través del tiempo pero que siempre ha mantenido el núcleo duro del colonialismo. Esta manera de entender el colonialismo es sólo posible si entendemos el término del *colonialismo interno*, Rivera lo explica en esta manera:

...la teoría del colonialismo interno, entendido como un conjunto de contradicciones diacrónicas de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad, y cruzan, por lo tanto, las esferas coetáneas de los modos de producción, los sistemas político-estatales y las ideologías ancladas en la homogeneidad cultural. (Rivera Cusicanqui, 1993: 30).

Esto, sencillamente quiere decir que después de la independencia formal, los pueblos, minorías o naciones siguen siendo colonizados por las élites que representan sólo una parte pequeña de la población y estas élites están ligadas estrechamente con el sistema capitalista. Por ejemplo, no es posible de entender la contemporaneidad boliviana ni las identidades como la aymara sin el concepto de colonialismo interno de larga duración.

Una parte fundamental del colonialismo de larga duración (o colonialismo interno) es la manera como a través de la colonización mental y física se subordina y somete al colonizado; se desestructura la sociedad indígena en todas sus formas. Dicho ejercicio del poder y la manutención de su hegemonía han provocado una cierta autonegación y autorepresión por parte del colonizado, quien llega a

apropiarse de algunas partes del colonizador, aunque el colonizado ha logrado mantener su propia cultura y así ha resistido la completa destrucción de su sociedad o mundo de vida. (Teijeiro, 2007: 20).

1.2.3 Identidad Aymara en el Alto

En la investigación hecha con los jóvenes de El Alto se muestra que éstos se identifican con su ciudad.¹² Lo importante aquí es que los jóvenes se identificaron más fuertemente como alteños que como paceños. Entonces, uno de los elementos identitarios importantes es la ciudad de El Alto. En El Alto, las movilizaciones de octubre y las reivindicaciones tanto de las Juntas Vecinales como de otras organizaciones abrieron un espacio para articular la cultura y política de una nueva manera. De esta forma se puede ver a la cultura y a la identidad como modos o partes de su reivindicación. En El Alto esto significaría el uso estratégico de la identidad para crear un horizonte de posibilidades frente las condiciones de desigualdad. Se puede decir que la exclusión y la desigualdad abren condiciones de posibilidad porque en El Alto la reivindicación cultural e identitaria está estrechamente ligada a las carencias materiales reales de los jóvenes.

Lo cierto es que estas reivindicaciones culturales tienen un alto componente político reivindicativo; no son la expresión aislada de una cultura determinada, sino que están forjadas por las luchas y las movilizaciones realizadas por las reivindicaciones sociales. (Samanamud, Cárdenas, & Prieto, 2007: 60).

Las movilizaciones de octubre mostraron la posibilidad de organizarse en torno a un modelo tradicional. La identidad en su momento se había convertido en una estrategia contrahegemónica, que conformaba la unidad de los actores que se organizaron alrededor de los discursos de exterioridad frente el modelo dominante de la sociedad.

Pablo Mamani observa la identidad como un factor que forma parte de la teoría de acción colectiva. La identidad ayuda a explicar "...los sentidos que crean cuerpo en los movimientos sociales." (Mamani Ramírez, 2004: 15). Esto es porque a través de la identidad, los movimientos sociales pueden definirse

¹² Según la investigación 40,4 por ciento se identifican mucho, 47,7 por ciento poco, 5,7 por ciento casi nada y 6,2 por ciento nada, con El Alto. (Samanamud, Cárdenas, & Prieto, 2007: 51).

a sí mismos y al mismo tiempo diferenciar e identificarse con otros actores sociales. Esto a su vez, permite la confrontación y cooperación. Como los movimientos sociales forman parte de la cultura, porque es un contexto que ningún actor social puede evitar, se producen los significados que son indispensables para toda la acción social. Esta producción de los significados y representaciones es objeto de las luchas, donde cada uno de los actores intenta tener el poder tanto de representarse (o autodefinirse) como de crear significados positivos que les sirven. Entonces, uno de los conceptos importantes para entender la identidad en los movimientos sociales es el *cuerpo de símbolos*, con esto, se refiere a "...la estructura de significados o representaciones, sentidos manifestados en el juego de tejidos de mensajes, imágenes ancladas en objetos físicos." (Mamani Ramírez, 2004: 19). El cuerpo de símbolos forma un tejido de significantes y significados que ayudan a los actores sociales a definirse a sí mismos. Con este tejido se puede conseguir un ambiente más favorable y extender el apoyo hacia el movimiento. En Bolivia, en los levantamientos iniciados a partir de 2001, la escenificación del cuerpo de símbolos indígenas ha jugado un papel muy importante. Se ha retomado y construido una gran cantidad de significados y símbolos que han podido dar sentido al movimiento y unificar sus filas a través de la identificación hacia ellos. Mamani muestra cómo se construye el cuerpo de símbolos en los movimientos indígenas.

Esto lo podemos observar en los movimientos indígenas en Bolivia, ejemplificado por la wiphala, la hoja de coca, los *pututus* (instrumento de viento), los awayus, las imágenes de los líderes históricos como Tupaj Katari-Bartolina Sisa, Pablo Zarate Willka, Tomás Katari y la veneración a lugares sagrados. Estos, al ser parte de este juego de tejido de símbolos, tienen la fuerza subjetiva-objetiva de definir quiénes somos. (Mamani Ramírez, 2004: 19).

Por ejemplo, una parte importante de los levantamientos ha sido la organización en sus diferentes formas como los microgobiernos barriales. Éstos han formado parte de la base de la lucha y se articulan en torno a una identidad indígena/aymara urbana. Los sentidos "propios" de la identidad "...hacen que el movimiento social tenga fuerza, legitimidad y capacidad para construir objetivos comunes." (Mamani Ramírez, 2004, pág. 14). Generalmente, se puede decir que las identidades crean tanto estrategias como sentido para los actores sociales y éstos pueden llegar a producir recursos y acciones dentro de los movimientos sociales, pero las identidades (como también los símbolos y discursos) son fuente de la acción social, dicha acción puede funcionar también como

fuerza de las identidades. Este es el caso de El Alto donde en las varias movilizaciones se empezó a formar la identidad aymara, indígena y andina (Samanamud, Cárdenas, & Prieto, 2007: 60-62), pero al mismo tiempo, diferentes identificaciones como la de aymara, dieron coherencia y forma al movimiento.

Para entender la flexibilidad de la identidad aymara en El Alto, hay que ver cómo se forma parte de esta resistencia contra la “blanquitud” oficial, que coincide al menos parcialmente con la palabra aymara: *q'ara*¹³. *Q'ara* llega a ser el otro, con el cual se refiere al colonizador, “...al que también se le denominará como *lo* ajeno (en relación a lo aymara), *grupo étnico dominante o grupo socioculturalmente dominante*.” (Teijeiro, 2007: 46). Aún con el hecho colonial, la violencia y dominación apuntadas a los colonizados, de esta situación colonial puede surgir una posición crítica (o autocrítica) hacia el colonizador. La resistencia a la hegemonía de una cultura, identidad y modelo de sociedad contra todos los otros, es uno de los factores que unen a diferentes actores sociales en una lucha y al mismo tiempo ofrece la posibilidad de formar una identidad con fronteras más flexibles.

Esta identidad en resistencia es sólo entendible como parte de la teoría de la identidad. La mirada desvalorizante del grupo hegemónico, obliga a los otros grupos a buscar maneras de definirse y representarse, y así posicionarse de otra manera en la estructura social. Esta identidad en resistencia ha creado varios espacios de identificación, desde las más flexible como indígenas, kollas, andinos o pueblos originarios, hasta otro extremo de las identidades esencialistas donde se habla acerca de la nación aymara basada en una raza como esencia de esta identidad.

Los levantamientos (o las rebeliones) son vistos como una parte fundamental de la identidad aymara. Ya como una esencia de ser aymara, por ejemplo, en la forma como se toma el proceso katarista o

¹³ La traducción directa de la palabra *q'ara* es *pelado*, pero tiene otros significados en otros contextos. Generalmente personas refieren a *q'ara* como un blanco-mestizo que explota a otras personas. Mamani refiere a *q'aras* como “...grupos o individuos no indígenas que al mismo tiempo de ser dominantes carecen de cultura y de legitimidad para su dominación sobre las culturas indígenas, pues viven de la apropiación del trabajo y los recursos indígenas.” (Mamani Ramírez, 2004: 24).

En algunos contextos me referían *q'ara* como una persona que viene con manos vacías y que puede ser también de origen indígena y que no todos los blanco-mestizos son *q'aras*. Hasta se han llegado a decir que todos los aymaras tienen algo de *q'ara* (en ese contexto ser *q'ara* significaría ante todo tener algunos rasgos de la cultura blanco-mestizo). (Teijeiro V., 2007: 20-21).

como una capacidad de resistir de diferentes formas a través del orden colonial y las fases reformistas.

Todos los autores citados, aymaras y no aymaras, prácticamente convergen en el hecho de que *la rebelión* (enfrentamiento con el otro y *lo simbólico* (el mito, los ritos y las fiestas, etc.) son las principales fuentes de resistencia y por tanto de persistencia de lo propio. (Teijeiro, 2007: 25).

Entonces, la resistencia formaría parte de un modelo de acción social y así, de un orden simbólico (o mundo de vida) de los aymaras. Y como base, esta resistencia ofrece una posibilidad de vincular los diferentes procesos identitarios (como ya hemos mostrado, en algunos casos es más importante la identificación con tu comunidad o territorio que con una identidad más general como aymara) dentro de un denominador común que sería la identidad aymara.

Los símbolos llevan la posibilidad de transformar las identidades en fuerza de acción colectiva. Con los símbolos o cuerpo de símbolos se crean y se da sentido a las demandas sociales de los movimientos indígenas.

...los símbolos y sus prácticas se constituyen en fuentes fundamentales para movilizar los recursos estratégicos de la acción colectiva. En esa interrelación hay una complementariedad y correspondencia entre los símbolos de poder, la identidad, y las acciones razonadas o planificadas con la finalidad de lograr demandas concretas... (Mamani Ramírez, 2004: 14).

Así, los símbolos definen tanto a las identidades como a la acción colectiva en los movimientos indígenas en Bolivia. Entonces los símbolos ayudan al mismo tiempo a crear unidad y dar sentido a sus acciones. La lista de diferentes símbolos varía según el grupo identitario y varios de los símbolos mencionados aquí pueden ser referidos como símbolos de la identidad aymara en general y no sólo de las aymaras de El Alto.

La rebelión (o los levantamientos) ha sido algo constante en la historia de las áreas andinas y, aunque han sido acalladas y ocultadas, se ha heredado dicha práctica en la identidad actual andina. El retorno hacia lo propio, liderado tanto por Amaru- Kataris como por los Willkas, sirve (y ha servido) como una fuente del reconocimiento y de la autorepresentación positiva (Teijeiro, 2007: 108-109). Algunos de

los líderes más conocidos y referidos son: Tupaj Katari y Bartolina Sisa, Pablo Zarate Willka y Tomás Katari. Ellos funcionan como símbolo de la memoria del poder aymara y como referentes de las acciones colectivas de los grandes levantamientos de un pueblo rebelde. El Mallku (masculino) y la T'alla (femenino) forman juntos un liderazgo o autoridad política; ellos representan y ejercen un poder dual dentro de un marka¹⁴. Desde los levantamientos del 2000 y en adelante, ellos han llegado a representar el poder y la autoridad dentro de los movimientos y tienen una gran capacidad de politizar y movilizar comunidades indígenas. De la misma forma, los Amaru-kataris¹⁵ y la autoridad en la comunidad andina tienen las mismas referencias de poder. Los Amaru-kataris y los Willkas, han sido líderes indígenas importantes y se han convertido en los referentes, tanto del poder como del liderazgo (Mamani Ramírez, 2004: 96-98).

La wiphala¹⁶ ha cumplido en diferentes momentos históricos un papel de símbolo tanto de paz como de guerra. En los movimientos indígenas re-emergentes, la wiphala llega a erigirse como un símbolo de diferenciación con el Estado nacional, así como también es un símbolo de invocación para hacer otra vez predominante el derecho a la vida social comunitaria de los ayllus (Mamani Ramírez, 2004: 35).

La vestimenta funciona tanto como una fuente de autoridad y de reconocimiento de las raíces como un objeto de discriminación. Después de los levantamientos de 2000 y en adelante, la vestimenta originaria ha llegado a ser una de las fuentes de autorepresentación positiva y uno de los símbolos más fuertes de la identidad aymara. La vestimenta varía desde los ponchos rojos y verdes (vestimenta de las autoridades originarias) hasta la pollera, los *awayus* multicolores (pieza textil tradicional de las mujeres indígenas) y los sombreros. En algunos casos, la vestimenta es también un indicador de la posición de los sujetos en su comunidad. “En los hechos muchos secretarios generales llevan poncho, chicote, sombrero y coca. Los que no llevan esta indumentaria de autoridad indígena, de algún modo

¹⁴ Marka es un conjunto de ayllus. Ayllu es la parte más pequeña de la estructura organizativa territorial. “El Ayllu es el conjunto de todas las ramas familiares que comparten un mismo territorio que se encuentra amojonada y con linderos conocidos.” (Mamani, 2004: 6)

¹⁵ Katari y Amaru tienen diferentes significados dependiendo del contexto y de la traducción. En aymara puede significar “serpiente del mundo subterráneo” o “serpiente luminosa”.

¹⁶ Wiphala (el variante usado por las aymaras bolivianas) es una bandera cuadrangular formada por cuadrículos de siete tonos diferentes, que ha funcionado como símbolo de las diferentes etnias de los Andes y específicamente de los Aymaras.

llevan encima de la chamarra un chicote.” (Mamani Ramírez, 2004: 103), con esto Mamani muestra cómo las vestimentas han llegado a simbolizar a la autoridad y a la identidad indígena en los sindicatos agrarios.

Para los aymaras, el paisaje y la tierra no sólo sirven como fuentes estéticas en la construcción de la identidad nacional (como generalmente ocurre en el occidente), sino que son percibidos como parte de una misma cosa, todo está conectado. La base del paisaje aymara se forma con tres elementos concretos que son: la tierra, los cerros y el hombre. Dichos elementos juntos crean la fundación de la cosmovisión holística aymara (Teijeiro, 2007: 122).

Los yatiris pueden ser vistos como los sabios de las comunidades, ellos representan la sabiduría de los antiguos amauta (sabios aymaras). Ellos son los que interpretan los sueños, protegen contra el maligno, mantienen la salud física y espiritual de toda la comunidad y, de esa manera, preservan la estructura de la sociedad comunitaria aymara. A través de ellos se comunican tanto las deidades como los ancestros. Entonces los yatiris llegan a simbolizar tanto a la “Búsqueda de cohesión sociocultural” como el “Acumular y concentrar un capital simbólico, estructurando de esta manera un mecanismo de fortalecimiento del imaginario colectivo aymara...” (Teijeiro, 2007: 127). Los Yatiris forman parte de la espiritualidad aymara en los rituales como la wilancha, la waxta (pagos a la madre tierra) o la relación con los apus o achachilas -seres mayores- (Mamani Ramírez, 2004: 102), así como en la conformación y práctica de su visión holista del mundo.

El idioma tiene la doble función de servir como fundamento de una cultura y además ser uno de los principales medios que se utilizan para comunicar el sistema de significación del imaginario social (Teijeiro, 2007: 135). Además, dentro de los movimientos aymaras la lengua ha llegado a representar a la resistencia contra la aculturación y la autoridad a través de la autenticidad (Teijeiro, 2007: 135-136). Por ejemplo, varios líderes aymaras destacan que su lengua materna es aymara y que hablan castellano mezclado con aymara. No es una casualidad que Evo Morales se destaque por hablar un castellano sencillo. A través de la lengua, los Mallkus y otros líderes de los movimientos indígenas se reconocen y representan su identidad aymara (Mamani Ramírez, 2004: 102-103).

1.3 Pedagogía crítica – Identidad y educación

Uno de los puntos más importantes de la pedagogía crítica en las últimas tres décadas ha sido la crítica hacia la educación y conocimiento oficiales y su papel en la reproducción del orden social. Según esta crítica, el sistema educativo (y el sistema cultural en general) tiene un papel fundamental en el mantenimiento de las relaciones de dominación y el *status quo* hegemónico en la sociedad.

En las últimas décadas varios autores como Bourdieu, Althusser, Bowles and Gintis, McLaren y Apple, como en su momento Gramsci han mostrado el papel trascendente de la escuela como mecanismo de reproducción del orden social y por tanto, de las jerarquías desiguales basadas en género, raza y clase. Así, la educación y el sistema cultural son indispensables para la reproducción y conservación de las relaciones de dominación en la sociedad. Al mismo tiempo, hay que tomar en cuenta que la educación es sólo una parte de un sistema más amplio que mantiene el orden social (Apple 1987: 10). El sistema educativo no funciona sólo en un papel de reproductor del orden social sino también tiene una función importante: legitimar tanto su propia existencia como la del orden existente. Así, las personas dentro del sistema cultural y del sistema educativo no reconocen la reproducción de la dominación o, al menos, la aceptan como algo "natural" y/o inalterable.

La escuela o el sistema educativo tiene también un papel fundamental en la reproducción de la identidad través de la selección de los contenidos culturales en que se basa el currículo. Porque al final estos contenidos culturales, son los que definen las fronteras identitarias y tienen también una importancia emocional fundamental para los sujetos. También a través de la clasificación se crean representaciones de los estudiantes y de los sujetos en general desde la visión hegemónica, y en este proceso los sujetos tienen poca o nula posibilidad de influir a las representaciones impuestas. Además como la escuela mantiene las jerarquías existentes y los reproduce, así también es una de las instituciones más importantes que organizan las identidades.

Las escuelas o el sistema educativo no pueden ser reducidos únicamente a instituciones de la reproducción, porque en primer lugar, los sujetos dentro de la institución (tanto los alumnos como los maestros) no son únicamente recipientes pasivos. Las escuelas tienen que ser entendidas de manera más compleja. Las escuelas y los contenidos reproducidos, están llenos de contradicciones de la

misma manera que las ideologías. Como las ideologías, las escuelas y los contenidos de la reproducción son continuamente objeto de una lucha. Hay que destacar el hecho de que las escuelas no solamente imponen la cultura, ideología o un sistema social a los estudiantes, sino más bien funcionan como recinto para su producción. Y esta producción no sucede sin contradicciones que se encuentran en la contestación y lucha. Desde sus propias normas culturales los estudiantes pueden, al menos parcialmente, tener cierto poder en el proceso de reproducción. Esto sucede de forma contradictoria ya que ellos pueden resistir o apoyar a estos procesos.

El currículo es el factor indispensable para comprender cómo se reproduce el orden social en las escuelas. La escuela es una institución económica y cultural -estos dos ámbitos se mezclan y, en general, no son entidades independientes uno del otro-

The way the curriculum was organized, the principles upon which it was build and evaluated, and, finally, the very knowledge itself, all of these were critically important if we were to understand how power was reproduced. Here I meant not just economic power but cultural power as well, though the two are considerably interwoven. (Apple 1987: 21).

La lógica del modo de producción capitalista entra en las escuelas parcialmente, tanto en los contenidos del currículo como con su forma. Resulta tan importante lo que está en los contenidos del currículo como lo que no está allí o lo que falta (Apple 1987: 31).

El concepto de hegemonía trata del momento en que los sujetos/ciudadanos llegan a creer que la autoridad surge de ellos mismos. Así que los sujetos se gobiernan a ellos mismos sin tener verdadera autonomía porque el orden social está interiorizado, de esta forma, no se entra en conflicto con la sociedad política (Gramsci, 1977: 143-144). Para ganar el consentimiento de los grupos subordinados, los grupos hegemónicos tienen que ganar el liderazgo en los procesos de formación social. La noción de hegemonía está estrechamente conectada con las escuelas, porque en vez de ser uno de los lugares de instrucción neutral es una arena donde diferentes grupos de la sociedad entran en conflicto dentro de una estructura desigual (McLaren, 1997: 48).

...hegemony is constituted by our very day to day practices. It is our whole assemblage of commonsense meanings and actions that make up the social world as we know it, a world in which the internal curricular, teaching, and evaluative characteristics of educational institutions partake. (Apple 1987: 40).

Una de las funciones más importantes de la escuela (como parte de las instituciones que reproducen, distribuyen y conservan la cultura) es la creación de las formas de conciencia social que posibilitan el mantenimiento del control social sin la necesidad de recurrir a las formas de dominación más evidentes por parte de los grupos dominantes (Apple, 2004: 2). La base de cómo Apple entiende hegemonía se encuentra en el pensamiento de Antonio Gramsci. De esa manera, la hegemonía es vista como una totalidad que funciona con un sentido común y establece límites de comportamiento y de pensamiento en la vida real. Así, vemos la vida educacional, económica y social donde interactuamos y las interpretaciones de sentido común como única posibilidad existente.

...it (*hegemony*) refers to an organized assemblage of meanings and practices, the central, effective and dominant system of meanings, values and actions which are *lived*. (Apple, 2004: 4).

Entonces, la hegemonía pone los límites a la realidad de la mayoría de las personas porque es la red de prácticas y expectativas que forja el entendimiento de las personas acerca de qué y cómo es el mundo. En esta red, los significados y los valores se viven como prácticas y así se confirman como la realidad para las personas que lo viven; así se convierte en el único mundo posible para los miembros de la sociedad que lo reproduce en sus acciones cotidianas y, por ende, es muy difícil ver tras esa realidad o totalidad.

La escuela es un actor clave en la distribución de la cultura dominante y, ante todo, en la producción y reproducción de las personas, con un set necesario de valores y significados para quienes ven al mundo actual, con su sistema cultural, económico y social como la única opción posible. También las escuelas (especialmente en el nivel de formación de los currículos) forman parte de la tradición selectiva, en donde de todo el conocimiento existente, se elige lo necesario para los grupos dominantes, ya que mantener el control por parte de los sectores que conservan y producen el conocimiento, es un factor clave para asegurar la dominación de una clase o de un grupo encima de los otros grupos o clases más débiles. La escuela juega un papel fundamental en la manera como la

desigual división del poder está mantenida y reproducida en la sociedad a través de la elección, conservación y difusión del conocimiento oficial (que serían los valores, significados, normas, pautas de conducir, todo lo que referimos como sentido común) que está incluido en el currículo oculto. La hegemonía se monta tanto del control económico y político como de supuestos ideológicos tácitos que pueden ser entendidos como reglas. Estas reglas “subconscientes” organizan y legitiman la acción de las personas que al final forma el orden social.

El acceso al poder y la capacidad de legitimar ciertas categorías como dominantes y el acceso limitado al “manejo” de estas categorías de los grupos subordinados, les permite a los grupos dominantes detentar poder y control sobre los otros. Así como existe una desigual distribución del capital económico en la sociedad, también el capital cultural está distribuido en manera desigual; las escuelas son actores importantes en esta distribución, pero al mismo tiempo legitiman las categorías y formas del conocimiento hegemónico. La desigualdad en la sociedad se mantiene así a través de la transmisión de la cultura en donde la escuela es un agente importante de la reproducción social y económica. Entonces, el *status quo* político, social y económico se mantiene al asegurar que los individuos acepten ciertos principios básicos del orden social existente como naturales, como parte del sentido común. Lo internalizan inconscientemente y lo perciben como las “reglas del juego” neutrales, aunque esta neutralidad no existe, porque el orden social está fuertemente estratificado y jerarquizado según las necesidades de los grupos dominantes (Apple, 2004: 30).

El orden social y sus jerarquías exigen una justificación discreta y continua para legitimar su existencia. Para asegurar la aceptación de *habitus* de los grupos hegemónicos, el conocimiento y las reglas basados en el ‘sentido común’ tienen que ser vistos como neutrales y predeterminados, lo que les da la apariencia de no alterables. La escuela es una de las instituciones que aseguran la reproducción y la continuación del *habitus* de los grupos dominantes que opera a través del currículo oculto, que enfatiza supuestos hegemónicos y el consenso sobre su existencia, de esta forma oculta la desigualdad y los conflictos existentes en la sociedad (Apple, 2004, pág. 78). Parte de este currículo es el hecho de que la escuela distribuye diferentes tipos de conocimiento.

El conocimiento no sólo es una representación del pensamiento hegemónico de un grupo, sino también una forma en la que se procesa a los individuos ya que funciona como un filtro para posicionar a la gente en la compleja jerarquía social, económica y cultural. Diferentes grupos (según la etnia, clase o género) reciben diferentes tipos de conocimiento. Se destacan ciertos tipos de conocimiento, por ejemplo, el conocimiento tecnológico que está vinculado directamente a formas económicas desiguales, ya que sólo a ciertos grupos se les permite el acceso completo a este tipo de nociones que son necesarias para la economía corporativa. Entonces, el conocimiento tecnológico es reconsiderado como conocimiento de alto estatus; aunque se busca asegurar la reproducción de este tipo de saberes, al mismo tiempo se trata como un producto que está distribuido sólo a ciertos grupos (Apple, 2004: 34-35).

This stratification or grouping is important in large part because not all individuals are seen as having the ability to contribute to the generation of the required knowledge form. Thus, the cultural content (legitimate or high status knowledge) is used as a device or filter for economic stratification, thereby enhancing the continued expansion of technical knowledge in an economy like ours, as well. (Apple, 2004: 36).

Para decirlo en otras palabras, la escuela produce y reproduce diferentes tipos de conocimiento que tácitamente contribuyen a la conservación de las estructuras desiguales en la sociedad. La escuela origina tanto a los "productos" técnicos y culturales necesarios para el funcionamiento del modelo económico existente como al mismo tiempo, posiciona los individuos en los lugares necesarios en el sector económico (como los coloca también en las jerarquías sociales/económicas). Lo anterior, todavía no es suficiente para entender el papel complejo de las escuelas como reproductores del orden social. Las escuelas también distribuyen los elementos normativos necesarios para asegurar que el orden desigual parezca natural y neutral. Con el currículo oculto se procura mantener la hegemonía ideológica de los grupos dominantes en la sociedad, esto ocurre a través de la internalización de los principios y las reglas del sentido común que se fundamentan en el orden social existente. Es así como se puede hablar acerca de un conocimiento legítimo, este conocimiento difiere según los grupos sociales, clases, e instituciones específicas en momentos históricos específicos. El conocimiento distribuido y producido por las escuelas no es neutral, sino que está seleccionado de acuerdo a una base de valores en un amplio universo de conocimientos posibles (Apple, 2004: 43). La elección del conocimiento en las escuelas o en los medios escolares no es necesariamente un acto

totalmente consciente, aunque en todo caso, se basa en presuposiciones económicas, políticas y sociales, lo que también proporciona la base de acción y pensamiento de los educadores, así como los límites del pensamiento y acción de los alumnos (al menos dentro de esta institución).

Here, education in general, and the everyday meanings of the curriculum in schools in particular, were seen as essential elements in the preservation of existing social privilege, interests, and knowledge, which were the prerogatives of one element of the population, maintained at the expense of less powerful groups. (Apple, 2004: 45).

Entonces, queda claro que el conocimiento legítimo/oficial que da la base para el currículo oculto, no es conocimiento neutral, sino fuertemente ideológico e indispensable para la conservación del orden social existente y la hegemonía de los grupos dominantes.

En un principio, en el sistema educativo de Bolivia, como en otros países con sistema educativo occidental, el currículo no era oculto, sino abiertamente promovía ciertos objetivos ideológicos, como la homogenización de la población. Durante el siglo XX, el discurso de la unidad nacional se convirtió en un discurso por la funcionalidad de la modernización y con estas reformas, también se empezó a cambiar el lenguaje del currículo. Aunque, como se ve con Gellner, un requisito necesario para la movilidad y para la comunicación en la sociedad industrial fue la creación de una cultura común que es posible sólo a través de las instituciones como la escuela. Para asegurar su propio funcionamiento, la sociedad industrial requiere una homogeneidad cultural (Gellner, 1983: 158).

Uno de los objetivos principales de los grupos dominantes es la reproducción y el control del conocimiento para mantener un poder ideológico sobre los grupos subordinados, en esta esquema, la escuela elige, preserva y distribuye los valores, normas y modelos de acción. Este conocimiento oficial llega a ser una forma del control económico y social (al destacar, por ejemplo, la puntualidad, obediencia, normas de trabajo etc.). La escuela no sólo legitima el conocimiento de un grupo (o de los grupos dominantes) sino también convierte a este conocimiento en el conocimiento de todos. Aquí, volvemos con la estructura social, porque las escuelas funcionan en relación con otras instituciones las cuales funcionan con una base desigual, se desempeñan de una manera que produce desigualdades de poder y de acceso a los recursos. En esta relación, la escuela reproduce y hasta

fortalece las desigualdades, así que la escuela forma una parte imprescindible en la reproducción cultural de las relaciones de clase (Apple, 2004: 61-62). Una parte esencial de las relaciones de clase, es el orden social que junta una maraña más amplia de jerarquías basadas en clase, etnia y género. Así, la escuela se convierte en un actor clave que mantiene, genera y legitima un sistema de desigualdad y de esa manera funciona como una herramienta para ejercer el poder por parte de los grupos hegemónicos.

Una parte esencial del sentido común es el cómo entendemos al sujeto o al individuo¹⁷. En este caso, se trata del hecho de que el sujeto concreto está convertido en un sujeto abstracto. De tal manera que es posible separar al individuo de los movimientos sociales más grandes. Esto significa que no tomamos en cuenta las relaciones reales entre sujetos concretos y como sólo vemos al sujeto abstracto, no logramos entender, cómo este ser económico y social produce la vida y comodidades en una estructura desigual. No entendemos que todo lo que el individuo aislado consume es producto de una cooperación y organización social amplia, así como tampoco logramos ver detrás de esta soledad del sujeto abstracto y no podemos sentir adhesión real hacia los otros sujetos y llegar a un compromiso colectivo (Apple, 2004: 8-9).

En las escuelas, los educadores llegan a cosificar a sus alumnos para poder tratarlos como abstracciones institucionales y no como sujetos concretos, con los cuales ellos interactúan y se relacionan en los procesos de reproducción cultural y económica. Para manejar a sus alumnos como sujetos abstractos, los educadores utilizan y reproducen categorías y estas categorías son construcciones sociales. No es un acto neutral el implicar en estas categorías a diversos grupos (construcciones sociales que son utilizadas por diferentes grupos para representar a los otros), se trata de actos de poder y, como tales, no son absolutos sino que varían según el contexto histórico, que quiere decir que no aparecieron en el vacío sino que han sido creados por momentos auténticos y sociales específicos. También se conforman o concuerdan con instituciones y supuestos determinados. Las categorías (o las etiquetas) que se imponen a los estudiantes, llegan a esencializar

¹⁷ Apple habla sobre el individuo abstracto, pero el sentido es el mismo, que en la noción del sujeto de Bolívar Echeverría.

la cualidad de los sujetos, el estudiante llega a ser sólo la categoría o la etiqueta y pierde su papel como un sujeto completo.

Los grupos que sufren más gravemente el etiquetamiento son las minorías y los grupos socio-culturales (clases) subordinados. La principal razón para esto es el hecho de que existe una normalidad en las escuelas que representa la cultura de grupos reducidos y esta normalidad funciona como un eje que organiza a la categorización de los otros grupos. Apple lo refiere como:

„a form of ethno-centrism that causes school people to act as if their own group’s life, style, language, history, and value and normative structure were the “proper” guidelines against which all other people’s activity should be measured. (Apple, 2004: 129).

Dentro de las instituciones como la escuela, la noción de normalidad se deduce de estructuras económicas y políticas sesgadas y desiguales y desde esta normalidad se crean categorías como estúpido, vago, retrasado etc., que se imponen a los grupos subordinados. Estas etiquetas que la escuela reproduce y distribuye son utilizadas para elegir a los grupos que reciben cierto tipo de conocimiento y actitudes dentro de la escuela, pero también se utilizan en otras instituciones para definir a los individuos y posicionarlos en las jerarquías del orden social. Los alumnos que difieren demasiado de la normalidad son considerados como parte de *deviance- anormalidad*, que significa, en este contexto, que el alumno es tanto diferente como inferior, el alumno es anormal. Los estudiantes anormales y la intención de normalizarlos son una parte importante del proceso de la reproducción social (Apple 1987, pág. 40).

Esto nos conecta con la noción de estructura. En esta estructura, la escuela, existe un orden social que acondiciona y regula las relaciones intersubjetivas que forman la estructura social. Giménez (2002) refiere a este orden social como mundo de la vida, que está formado por los significados, representaciones sociales, tradiciones o “reglas del juego” compartidas por los sujetos sociales las cuales son tomadas como parte del orden natural y del sentido común. Pierre Bourdieu describe este mundo de la vida como *habitus*, que son las normas y esquemas socializados que guían nuestra manera de percibir el mundo y actuar en él.

Thus ... the social order is progressively inscribed in people's minds. Social divisions become principles of division, organizing the image of the social world. Objective limits become a sense of limits, a practical anticipation of objective limits acquired by experience of objective limits, a 'sense of one's place' which leads one to exclude oneself from the goods, persons, places and so forth from which one is excluded. (Bourdieu, 1979: 471)

Como se trata de un proceso intersubjetivo, este *habitus* está formado entre los sujetos a lo largo del tiempo; estos patrones pueden ser llevados de un contexto a otro, pero también se modifican al transitar por diferentes contextos y tiempos. Los sujetos lo forman al interiorizar la estructura social y, al mismo tiempo, este *habitus* establece los límites principales y las posibilidades del pensamiento y de acción de los sujetos, así que se trata de una interacción entre de la voluntad libre del sujeto y las estructuras sociales .

In this sense *habitus* is created and reproduced unconsciously, 'without any deliberate pursuit of coherence... without any conscious concentration (Bourdieu, 1984: 170)).

Entonces, se trata de un proceso de interiorización de las "reglas del juego" por parte de los sujetos, de una manera que hace parecer que estas reglas son naturales y neutrales, por tanto, inalterables. Así, para que una estructura social se pueda mantener, se necesita un orden social para que los actores o sujetos lo tomen como un orden natural y legítimo.

Dentro del orden social existe un eje que lo estructura desde dentro. El sujeto abstracto de Bolívar Echeverría funciona como eje de este orden mientras las otras identidades se organizan y posicionan dependiendo de este eje. Los que entran en esta categoría del sujeto abstracto tienen también poder de nombrar los otros como alteraciones de la normalidad porque ellos representan la normalidad. El sujeto abstracto o blanquitud no está visto como una identidad, sino más bien, como una normalidad desde donde se nombra a los otros. Desde esta normalidad se construyen las jerarquías en la estructura social y se les naturaliza. Las categorías son formadas desde la normalidad y silenciadas para mantener el *status quo*. Entonces, nuestra identidad -especialmente la forma en que nos nombran y categorizan exteriormente-, nos posiciona en la estructura social. Es así como la escuela tiene un doble papel: reproducir el *habitus* u orden social y; reproducir y mantener al sujeto abstracto que funciona como eje del orden social.

El orden social no surge del vacío, tiene una base material, como toda la estructura social. Los grupos hegemónicos no son entidades anónimas ya que pueden ser claramente identificados. Cuando se trata de temas “culturales” como la identidad y la educación, es fácil menospreciar la potencia del concepto de clase para explicar estos fenómenos. Aunque con el concepto de clase no se puede, obviamente, explicar todos los fenómenos, no se puede ignorar el papel del capitalismo como una fuerza masiva estructurante (Apple M. , 1999: 140). En el sistema capitalista, la escuela se destaca en su tarea de reproducción de la división social del trabajo, ante todo al explicar cómo los individuos aceptan un sistema desigual que los posiciona en la estructura social.

La clase es entendida en esta investigación como un proceso de relacionarse que organiza a los sujetos con las fuerzas productivas y reproductivas en la sociedad. Entonces, no se trata de una categoría estática y no se limita sólo a la esfera de las actividades económicas sino aplica a todas las actividades en la sociedad. Así, se entrelaza con los conceptos de la etnicidad/raza y el género. Al pensar a las clases como procesos relacionales y dinámicos se implica la idea de que son construidas continuamente.

...class relations generate, distribute, reproduce, and legitimate different forms of communication, which transmit dominant and dominated codes, and that subjects are differentially positioned by these codes in the process of acquiring them. (Bernstein, 1971: 13-14).

Bourdieu (2003) utiliza el concepto de capital cultural con el que se refiere a una forma de dominación y posicionamiento en la jerarquía de los grupos dominantes, diferenciándose a partir de sus gustos específicos. Uno adquiere el capital cultural tanto en la familia como en la escuela y, más sencillamente, en la convivencia con otros sujetos de su clase. La escuela es uno de los canales más importantes en la reproducción y distribución del capital cultural. Así, la escuela mantiene las relaciones desiguales en la sociedad al transmitir e imponer la cultura dominante para reproducir la estructura social con sus relaciones de clases.

Capítulo 2. Las universidades indígenas

2.1 Las universidades indígenas en Bolivia

La educación superior universitaria en Bolivia, sigue teniendo acceso limitado para los pueblos originarios, los cuales forman la mayoría de la población. También el carácter de esta educación sigue siendo fuertemente desigual. Tanto por su condición económica, social y por las estructuras existentes, las poblaciones indígenas tienen acceso limitado a los diferentes niveles de la educación, especialmente cuando el nivel es más alto, más difícil es el acceso. (Weise Vargas, 2004: 12) Las experiencias negativas, los procesos de la construcción y reivindicación identitaria de los pueblos indígenas y la demanda de universidades indígenas han llegado a ser parte fundamental de la agenda de los movimientos.

En Bolivia las políticas de educación superior indígena son bastante recientes. Las primeras disposiciones claras empezaron desde los noventa, debido a la presión que ejercían los movimientos indígenas. El sistema de la educación superior en Bolivia está formado por dos partes: la educación no universitaria (junto con la educación media y la educación técnica superior) y la educación universitaria. Con los gobiernos neoliberales no existía un marco político y legal explícito de la educación superior para las poblaciones indígenas, sino más bien existían algunas nociones dispersas e indirectas en el marco de la Ley 1565. En esa época se restringió el acceso general a la educación superior y aún hablando a nivel abstracto de la equidad como un criterio importante para el acceso a la educación, no se tomó ninguna medida para asegurar la incorporación de la población indígena a la educación superior. (Weise Vargas, 2004: 27-29)

Desde los años ochenta (después de las grandes olas migratorias de los años setenta) estudiantes de origen indígena empezaron a ingresar a las universidades públicas. Se hablaba del proceso de democratización y del aumento de la movilidad social, pero esto se quedó sólo a nivel teórico, ya que la mayoría de los indígenas no podían alcanzar a través de la educación superior los puestos más altos de la sociedad (y los pocos que podían ascender más, lo harían a través de la autonegación de su

identidad). Para mantener la jerarquía social intacta, la invasión popular hacia las universidades públicas causó "...un progresivo desplazamiento social y étnico de las clases medias de las Universidades Públicas a Las Universidades Privadas y de las Universidades Privadas a Universidades en el exterior." (Patzí Paco, 2006: 87)

Por ende las universidades públicas perdieron parte de su prestigio. Como ya varias personas notaron que el acceso a las universidades no podía asegurar un ascenso social, cambiaron su apellido. Este proceso se llama *maesmanización*¹⁸ y funciona como una manera de escapar de la discriminación por ser indígena y para posibilitar el acceso del dominio de los blancos. Entonces el proceso de la autonegación fue/es uno de los problemas más graves de la universidad pública para la población indígena.

"Mientras unos afirman de lo propio, otros niegan y se afirman del lado de la ideología del colonizador, a ellos como adjetivo calificativo designan *llunkus* (lamedor), hoy por hoy hay varios *llunkus*, pero, no hay muchos militantes pensadores de lo propio y por nosotros." (Yampara Huarachi, 2001: 118)

La educación superior no universitaria (medio- técnico superior) ha sido más accesible a las poblaciones indígenas pues han sido dirigidas a las secciones rurales y de la alta pobreza. La locación de la educación la convierte prácticamente en una educación dirigida hacia los indígenas, ya que en las áreas rurales existe alta densidad indígena. Lo que une a estas escuelas es el hecho que pocas de ellas tienen un enfoque intercultural o bilingüe y que normalmente están vinculadas con un modelo de educación altamente ligado a la producción. (Weise Vargas, 2004: 33-34)

En las entrevistas se puede observar, que aun con los procesos de la democratización el acceso real de los indígenas en las universidades se ha mantenido bajo.

¹⁸ Que viene de la película "La Nación Clandestina", donde un campesino cambia su apellido desde Mamani a Maesman intentando así deslindarse de su identidad indígena. (Patzí Paco, 2006: 87)

“El hecho es que cuando uno analiza, revisa los, tanto a las estadísticas, efectivamente uno puede decir que los indígenas no tienen mucho acceso a la educación superior, sobre todo a los posgrados.” (P1)

“Porque a mí me gustaba lo que es trabajo social, sociología. Entones ingresé, quise ingresar allí, pero lamentablemente parece que me equivoque en pensar que esta carrera tal vez podía coger más gente de nuestra, nuestra cultura, pero no era así. Cuando yo quise entrar allí la discriminación, el racismo era más fuerte entre nuestra gente.” (P8)

Esta obstaculización de la entrada a las universidades y el trato de desvalorización dentro de las instituciones de la educación superior han aumentado la necesidad de las universidades netamente indígenas.

“Entonces en uno de estos puntos de exigir al gobierno estaba la creación de universidades indígenas porque ellos se dieron cuenta, que entrar en esas universidades estatales estaba vedado para ellos, no podían entrar los hermanos allá a estas universidades.”(P3)

Desde 2006 con el gobierno de Evo Morales ha empezado un proceso de cambios en las políticas de educación superior indígena. En la Nueva Constitución del Estado (7 de febrero de 2009) se declara que todo el sistema educativo va a ser intracultural, intercultural y plurilingüe. (Capítulo cuatro, artículo 30, punto 12). En el capítulo sexto se indica que también al menos una parte de los contenidos curriculares van a tener base en los conocimientos y culturas indígenas

Artículo 91. I. La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos. (*La Nueva Constitución del Estado 2009, Capítulo sexto, sección II*)

Además de destacar el papel de la educación superior como una institución intra e intercultural y plurilingüe, también se declaró la fundación de universidades pluriculturales.

Artículo 93. V. El Estado, en coordinación con las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales, asegurando la participación social. La apertura y funcionamiento de dichas universidades responderá a las necesidades del fortalecimiento productivo de la región, en función de sus potencialidades. (*La Nueva Constitución del Estado 2009*, Capítulo sexto, sección II)

El gobierno ya había dado el decreto para las primeras tres universidades indígenas oficiales antes de la Nueva Constitución del Estado. Con el decreto 29664, el dos de agosto de 2008 se crearon tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas – UNIBOL.

En su investigación Crista Weise Vargas examina la problemática de la conceptualización de la educación superior indígena. Ella lo define como “...**la oferta educativa de nivel universitario ofrecido por todas las universidades establecidas en el sistema público y privado que está disponible y/o en uso para las poblaciones indígenas.**” (Weise Vargas 2004: 34) Ella identifica tres tipos de oferta en la área de la educación superior dirigida hacia las poblaciones indígenas: 1) Las universidades tradicionales públicas y privadas que atienden a las poblaciones indígenas (con intención o no) 2) Programas de formación interculturales o sobre las problemáticas indígenas dirigidas a las poblaciones indígenas 3) Universidades autodenominadas indígenas. En el caso de las universidades tradicionales aunque nominalmente atienden también a poblaciones indígenas, no ofrecen contenidos basados en las culturas variadas de las poblaciones indígenas.

“La característica de estas ofertas es que desconocen por completo la problemática indígena, la gran mayoría de los programas académicos universitarios se han estructurado e implementado haciendo abstracción de las características etnoculturales y lingüísticas de sus estudiantes.” (Weise Vargas, 2004: 35)

Los programas de formación para poblaciones indígenas, se crearon como parte de la Educación Intercultural y Bilingüe y así también traen las mismas problemáticas de esta propuesta en general.

Comparto con Weise Vargas el punto de vista sobre la complejidad para definir la educación superior o universitaria indígena. Ya que las universidades indígenas son un fenómeno bastante reciente y apenas están buscando sus pautas como instituciones, de manera que es difícil conceptualizar a un proceso que todavía sigue en marcha y cuando los mismos sujetos están todavía inseguros de cómo definir su propia acción. En el caso de mi investigación añadiría a la definición de educación superior indígena, la necesidad de la autodenominación (al menos parcial) y de los contenidos basados en los saberes y culturas de las poblaciones indígenas. Ya que la mayoría de la población boliviana es indígena y todas las universidades atienden en algún grado a las poblaciones indígenas, con definición de Weise Vargas todas las universidades podrían ser determinadas/denominadas como universidades indígenas. También incluyo la composición real de los estudiantes y docentes en estas universidades, que mayoritariamente están compuestas por población indígena.

Las dos universidades que elegí para mi investigación, ambas comenzaron sus funciones con esta autodenominación, es decir como universidades indígenas, sus sedes están en el Alto donde habita principalmente población indígena e, en especial, aymara. Ambas universidades ofrecen materias que se basan en los conocimientos y en las culturas indígenas y ambas también destacan la necesidad de retomar y mantener las identidades indígenas (y en estos casos específicos de la identidad aymara). También en ambos casos, el grueso de docentes y estudiantes está compuesto por las poblaciones indígenas y en su mayoría aymaras, ya que estos representan la mayoría de la población en el Alto.

2.1.1 Universidad Indígena del Tawantinsuyu-Ajilla (UTA)

Universidad Indígena del Tawantinsuyu (o tahuantinsuyo) –Ajilla o UTA estuvo originalmente situada en la localidad de Laja, que queda en una región cercana al Lago Titicaca y las ruinas arqueológicas de Tiawanaku. La universidad fue comenzada por un grupo de académicos indígenas e indigenistas de la Universidad Mayor de San Andrés, a inicios de 1996 funcionó como un centro cultural. Para los años de 1999-2000 queda registrada como universidad y empieza sus actividades como tal. Al principio los académicos son profesores de la comunidad o profesionales aymaras que trabajan de manera

voluntaria en la universidad. La fuerza principal detrás de la universidad ha sido desde el principio "Inca" Germán Huáscar Choque Huanca, docente de UMSA y UPEA, investigador y ex-diputado del Movimiento Indígena Pachakuti (MIP), autor de varios libros.

Universidad Indígena del Tawantinsuyu-Ajilla cuenta con siete carreras de licenciatura: Turismo Indígena, Ciencias de la Educación Indígena, Historia, Filosofía y Teología Indígena, Lingüística Aymara, Ciencias Matemáticas y Derecho Indígena. Estas siete carreras se dan en el Alto, en Villa Dolores. En la UTA también se imparten los diplomados en: Gobernabilidad, Pensamiento Indígena y Gestión Política Intercultural, dados en La Paz, estos están dirigidos a: profesionales, egresados, líderes sociales y sectoriales, para el personal administrativo público y privado.

Como se trata de una universidad privada, UTA cobra sus servicios, pero también obtiene recursos a través de la acción comunitaria. Por ejemplo, parte de la infraestructura en Laja fue regalada y construida por los voluntarios, también algunos académicos han prestado sus servicios a la universidad de manera voluntaria. UTA empezó sus actividades primero con la ayuda de la comunidad y luego más tarde se buscó regularizar esta situación oficialmente. Para llevar a cabo eso se tenían que plantear varios cambios al plan original de la universidad. En la investigación hecha para IESALC/Unesco se observó que UTA se "...[P]lantea una forma diferente de estructura universitaria, aunque con contradicciones surgidas del intento de adecuar su propuesta al reglamento vigente."

También tiene dificultades de cumplir con todo el reglamento de las universidades privadas, porque está basado en otro tipo de lógica. Aunque su financiamiento es privado y se sostiene por los pagos de los estudiantes, también se recibe ayuda de varios miembros de la comunidad (especialmente de la comunidad aymara), tanto en forma de infraestructura como de trabajo voluntario, así que su forma puede ser vista "...como universidad privada comunitaria." (Weise Vargas, 2004: 45)

La Universidad Indígena del Tawantinsuyu- Ajilla está dirigida por dos Rectores, una femenina y otro masculino, que representan la dualidad de chacha-warmi (hombre- mujer), o El Mallku – T'alla (que

conforman una autoridad política dual. Siempre deben estar la mujer y el hombre juntos, pues ambos toman juntos las decisiones.

Las clases se dan en Castellano y en Aymara (aunque el Castellano es el idioma predominante, pero casi siempre acompañado por el Aymara). Las costumbres de la Cultura Aymara, desde los saludos hasta la manera de organizarse están presentes en las clases como en las publicaciones de la universidad. Generalmente la idea básica es realizar las materias desde la perspectiva Aymara, Quechua o indígena en su generalidad. Aunque se parte de la perspectiva Aymara, esto no quiere decir que se niega todo lo que viene del occidente. La ciencia occidental también funciona como una de las bases pero con la diferenciación que no está entendida como una verdad universal y única. Es entonces una perspectiva crítica e interdisciplinaria. También existen diferencias entre las carreras tanto en el uso de Aymara como en la base del conocimiento.

En las entrevistas se destaca la perspectiva diferente que tiene la UTA y como se diferencia de las universidades tradicionales rompiendo con la visión colonial. La diferencia no se limita a la perspectiva sino también en las técnicas de la enseñanza, por ejemplo, en la forma como se trasmite el conocimiento.

“Los conocimientos son... La forma de transmisión de conocimientos es abismal. Usted no va observar esta transmisión de conocimientos en otras universidades. Aquí es todo, desde el punto de vista, de la visión indígena. Como manejaban antes, como se manejaba el parte de gobierno, como se manejaba el parte de la filosofía, como se formaban a los chicos. En el aspecto también territorial, como se manejaba. Nada que ver digamos con el enfoque colonial.”(P8)

No sólo se trabaja con otros idiomas que el castellano y desde la perspectiva indígena, sino toda la cosmovisión detrás de la institución y de la enseñanza es diferente. (Como no se pueden fijar unas fronteras identitarias claras, tampoco se puede fijar una diferencia clara entre la cosmovisión occidental y originaria ya que estas dos están en muchos casos fuertemente entremezcladas).

“En el caso de UTA me parece, incluso mucho más extraordinaria, están hablando otro lenguaje, otros conceptos, otra cosmovisión,..” (P16)

Una parte importante de la lógica diferente de la enseñanza es el hecho de que se intenta rescatar el conocimiento de las culturas indígenas y formar una base en la universidad con este conocimiento.

“... y en ese proceso me llegaron la universidad para formar una nueva universidad Tahuantinsuyo, conjuntamente con el hermano Inca (...) y hemos tratado de rescatar todo como estaban trabajando los abuelos mayores que estaban y con ellos nos hemos unido, nos hemos armonizado, para vivir una familia como Amautas, en ese hemos tenido varios documentos para compartir con todos los hermanos...” (P9)

Las diferentes bases de la enseñanza y de la investigación se pueden observar por ejemplo, en cómo se aplican la práctica y la teoría, escavando así la tendencia de las universidades de trabajar con puras abstracciones, reconociendo otro tipo de lógica que forma una de las bases de la UTA:

“Entonces en 2008 ya hemos agilizado más, y la gente que ya sabían y han venido más. Hoy en día nos encontramos los Amautas, casi 40 personas, entonces de esa razón nosotros como carrera de Teología y Filosofía tenemos este conocimiento y queremos hacer conocer lo que hemos hecho, hemos practicado, hemos tenido práctica en la teoría.” (P9)

Un detalle interesante en la composición de la planta docente de la UTA, es el hecho que todos los profesores no tienen necesariamente una preparación universitaria, pues son los expertos de la cultura y conocimiento originarios los que forman parte del magisterio. Por ejemplo hay varios amautas y yatiris que dan clases en la UTA.

“Ellos son profesionales aymaras también, aymaras, quechuas, indígenas, no? Historiadores, antropólogos, lingüistas, sociólogos. (...) Por ejemplo el parte espiritual, son los amautas que vienen a dar sus clases.” (P8)

En el caso de la UTA el análisis y la descripción de la universidad se dificultan por el hecho de la corta edad que tiene la universidad y porque todavía se encuentra en su fase de institucionalización. De esta manera no existe mucho material escrito sobre ésta pues los mismos sujetos de la investigación todavía siguen definiendo su acción, mientras que al mismo tiempo siguen actuando.

2.1.2 La Universidad Pública de El Alto - UPEA

La lucha por una institución de Educación Superior en la ciudad de El Alto está presente desde los años ochentas. En los años 1987-89 las organizaciones alteñas como FEJUVE y COB junto con otros actores representantes de la UMSA empezaron a planear un Centro de Educación Superior dependiente de la UMSA en El Alto. La demanda por una universidad en el Alto, había estado siempre presente en los congresos de las juntas vecinales. Así que la lucha que seguía fue una prolongación de esta petición.

Primero el plan fue convertir los predios antiguos de FOMO (instituto de formación de mano de obra), que habían quedado sin fuente de ingresos en parte de la infraestructura de la Facultad Técnica en la Ciudad de El Alto. Como el gobierno no aceptó el plan, los vecinos tomaron los predios y después de ser desalojados empezaron una huelga de hambre, como resultado de este (proceso) un grupo de representantes de FEJUVE (y de otros grupos) decidieron fundar La Universidad técnica y laboral del Alto. Al inicio las convocatorias tuvieron varias dificultades institucionales y financieras, pero con el tiempo lograron empezar con las clases y también formaron un Comité Interinstitucional Pro Universidad de El Alto y con la ayuda de este empezaron la primera fase en la construcción de la infraestructura de la universidad. A principios de la década de los noventa se logró el reconocimiento del Centro de Estudiantes por la Federación Universitaria Local Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) y de varios cursos. (Ticona Balboa, 2008: 1-3)

Pero es hasta el año de 1999 que se presenta la petición sobre la creación de una Universidad en la ciudad de El Alto en el IX Congreso de la Universidad Boliviana y después se presentó en el parlamento un propuesta de ley para crear una universidad en esta ciudad, y por presiones de la UMSA estas propuestas no dieron resultados.

La propuesta para la construcción de la universidad surgió otra vez en el 2000, cuando varias organizaciones e instituciones alteñas (la Federación de Juntas Vecinales, Central Obrera Regional del Alto, Federación de Gremiales, Magisterio, Prensa) se reunieron para analizar la posibilidad de lanzar una universidad propia en el Alto. En esta reunión se decidió comenzar la convocatoria de docentes

ad honorem. En este momento la futura UPEA no tiene nada de presupuestas y se tienen que pedir recursos de la Alcaldía Municipal para llevar a cabo la convocatoria de los docentes. Igualmente la primera inscripción de los alumnos, se llevó a cabo sin recursos y un permiso oficial.

“Para este proceso de inscripción de la universidad en El Alto, no se contó con ningún apoyo económico ni logístico, fue un proceso autogestionado gracias a la venta de formularios de inscripción que costó a 0.50 bs. A los 50 jóvenes y señoritas que colaboraron por el lapso de un mes se les reconoció sus pasajes, almuerzo, refrigerio matinal y por la tarde.” (Ticona Balboa, 2008: 3)

Debido a las dificultades de estructurar una universidad sin recursos suficientes y además con una presión social alta, se empezó una campaña propagandística amplia para informar a la población sobre las inscripciones. También se movilizó a una gran variedad de organizaciones sociales alteñas para apoyar el movimiento para la fundación de la casa superior de los estudios en el Alto. En este momento la Guerra del Agua estaba en marcha en Cochabamba y el gobierno de Hugo Banzer Suarez no veía con mirada positiva la construcción de la educación superior para los aymaras. Hasta entonces sólo una fracción pequeña de aymaras habían podido acceder a la educación superior y muchos de ellos habían negado sus raíces e identidad para integrarse mejor al sistema oficial.

Por la presión de los organizaciones y movimientos sociales, el 15 de Abril del 2000 el presidente Hugo Banzer Suárez convocó a un encuentro entre él y los principales dirigentes de la COR y el Comité Interinstitucional Pro Universidad de El Alto. En esta reunión se detuvo el comienzo de la creación de la universidad. Cabe resaltar que anteriormente se habían lanzado las convocatorias de los docentes y alumnos, las cuales en un corto plazo de tiempo lograron juntar una cantidad impresionante de profesionales interesados y nuevos alumnos para la inscripción.

El 5 de septiembre del 2000 se constituyó La Universidad Pública de El Alto con la ley 2115 (2). Dentro de la universidad existía resistencia a la constitución de esta forma, porque no se respetaba a “...las disposiciones de la Constitución Política del Estado en sus artículos 185,186, 187 y 189.” (Estatuto

UPEA 2008). Después de la constitución surge una oposición que presenta una crítica hacia la Ley de creación de UPEA, por inconstitucional y por no reconocer la igualdad entre las universidades públicas. (Ticona Balboa, 2008) En los próximos años surge una lucha por el reconocimiento de la igualdad de UPEA ante las otras universidades públicas y además por la autonomía universitaria. Las luchas internas tuvieron un alto costo para la joven universidad, tanto en pérdida de semestres de trabajo académico como pérdidas materiales.

Es hasta el 12 de noviembre del 2003 cuando se concede plena autonomía universitaria mediante la Ley 2556, conforme a un mandato constitucional de la República.

En La UPEA existen 22 carreras:

Área de ciencias tecnológicas:

Arquitectura, Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Agronómica, Ing. En Producción Empresarial, Ing. en Gas y Petróleo (petroquímica).

Área de ciencias sociales

Ciencias de la Educación, Ciencias del Desarrollo, Comunicación Social, Derecho, Historia, Lingüística, Sociología, Trabajo Social.

Área de ciencias de la salud

Enfermería, Medicina, Medicina Veterinaria y zootecnia, Odontología.

Área de ciencias de economía

Administración de las empresas, Contaduría Pública, Economía.

A nivel local UPEA tiene dos órganos de decisión: El Congreso Interno de la Universidad y La Asamblea General Docente Estudiantil. El segundo funciona como máxima autoridad de gobierno. Los otros órganos de gobierno son los siguientes: 1) El Honorable Consejo Universitario (HCU), los Honorables Consejos de Área (HCA) y el Honorable Consejo de Carrera (HCC). 2) Las Autoridades Universitarias:

Rector y Vicerector, Decanos de Área y Directores de Carrera. (Estatuto UPEA, 2008) En el Estatuto Orgánico de la UPEA está destacado tanto el gobierno paritario docente-estudiantil, fuero universitario y la democracia universitaria. Esta es una forma de asegurar que las autoridades siempre tienen que responder a los demandantes y que todos tienen la misma oportunidad de elegir o ser elegidos como representantes para decidir sobre los asuntos de la universidad. Otro punto importante es la posibilidad de referéndum que da el poder a la Asamblea General para revocar el mandato de autoridades, si esto es necesario.

En el Estatuto Orgánico de la UPEA, se destaca mucho el papel de los pueblos originarios y especialmente de la Nación Aymara. El artículo 17, habla sobre el carácter multinacional y plurilingüe de la UPEA. El estatuto establece principalmente a tres diferentes identidades como actores (de la UPEA) y algunas identidades como objetos de la acción de la universidad.

“La UPEA es una expresión científica e ideológica de la identidad multinacional de las naciones originarias, comunidades, pobladores de la nación aymara y de los sectores populares de Bolivia...” (Artículo 17, punto 4)

También se reconoce la base aymara y su composición social que mayormente está compuesta por la población aymara y otras poblaciones indígenas.

“La UPEA fundada en sus orígenes aymaras, por su composición social étnica y su concepción crítica y científica, reconoce el carácter multinacional de la realidad y lo adopta como uno de los principios de su existencia institucional y, en consecuencia, es de carácter anticolonial y antirracista.” (Artículo 17, punto 5)

Aunque se reconoce en el Estatuto las raíces indígenas de la UPEA, se sigue reproduciendo el discurso de las universidades tradicionales, refiriéndose tanto al desarrollo del país como a las necesidades del pueblo boliviano como unos de sus objetos principales. En su investigación Weise Vargas afirma que en la UPEA “...no se distinguen en sus planteamientos básicos componentes claros vinculados a las

reivindicaciones específicas de los pueblos indígenas.” (Weise Vargas, 2004: 39) sino más bien se responde a las necesidades nacionales y del desarrollo económico y científico. Aunque UPEA también destaca estos puntos en su Estatuto es posible identificar varios puntos que separan sus fines y objetivos de las universidades tradicionales, aspecto que la conecta con las demandas de los movimientos indígenas.

Por ejemplo, una de las demandas más urgentes después del acceso a las universidades ha sido la desconstrucción del sistema colonial que no reconoce los saberes de los pueblos indígenas como conocimiento legítimo. En el Estatuto Orgánico se menciona en varios puntos sus objetivos como: la revalorización, recuperación y creación de los conocimientos de los pueblos originarios.

“Revalorizar, defender, rescatar, actualizar y desarrollar los valores, la ciencia, la cultura y el pensamiento de las naciones originarias del país, en un ambiente de diálogo con los valores de otras culturas.” (Artículo 22. Punto 5)

Hasta en la misma implementación del Estatuto Orgánico de la UPEA están presentes los códigos de la cultura aymara. Definiendo el carácter ético de la universidad se utilizan normas y conceptos aymara y quechuas.

“La Universidad rige sus principios éticos en todas sus actividades en base a la tradición tatraléctica: jan jayramti (no seas flojo), jan k’arimti (no seas mentiroso), jan lunthatamti (no seas ladrón) y jan llunk’umti (no seas servil) o ama llulla (no seas mentiroso), ama suwa (no seas ladrón), ama qhilla (no seas flojo) y ama llunk’u (no seas servil).” (Artículo 20, Punto 2)

Con lo anterior se puede observar que las demandas de los movimientos indígenas están en los objetivos y fines de la universidad, pero siempre mezclados con una visión más general del bien de la nación boliviana. Aunque hay que tomar en cuenta la visión detrás del discurso de UPEA que los pueblos originarios representan junto con las clases populares de la nación boliviana. Es importante

resaltar que esta universidad no intenta consolidarse completamente y únicamente como universidad indígena, sino más bien reconoce su compenetración y sus raíces indígenas, por lo que uno de sus objetivos principales es promover los intereses de los pueblos originarios y de las clases populares.

Varios entrevistados (docentes y estudiantes de la UPEA) se autoidentifican como indígenas (aymaras o quechuas) y también se referían a la UPEA como una Universidad indígena o aymara. La razón de esto, se debe a que la mayoría de la población que asiste a la universidad son aymaras. La segunda razón se encuentra en la conciencia de la identidad indígena y aymara. El papel de la UPEA como representante de la Nación Boliviana, Nación aymara, pueblo alteño y de las clases populares, estaba muy presente en las entrevistas. De esta manera hasta cierto punto los alumnos y los docentes comparten una visión de responsabilidad social de la UPEA hacia la sociedad.

“Pero la carrera de Sociología, si tiene una identidad indígena y también tiene ese objetivo de ayudar a su sociedad, se podría decir que tiene la identificación, en sí la Universidad de ser algo indígena, pero en los hechos es muy diferente, hay carreras que también tienen esa visión, de la visión indígena, pero hay otras que no.” (P4)

“La UPEA tiene una cosa interesante, que está compuesta por una población propiamente aymara urbana y rural también, porque hay mucha gente de área rural que se viene lunes a viernes y después se va al viernes en la noche hasta el domingo, muchos jóvenes.” (P16)

“Bueno, para mí la universidad pública del Alto es una universidad con una visión ya más centrada, centrada en lo que es el entorno social, o sea ya responde a las necesidades, a las verdaderas necesidades, que necesita en nuestra sociedad.” (P14)

En la UPEA la oferta educativa se asemeja más a la oferta educativa de universidades tradicionales, pero con diferencia que esta también tiene una oferta amplia de materias basadas en la perspectiva indígena. Esto depende según la carrera, por ejemplo, en algunas carreras el papel de las materias con perspectiva indígena son más presentes, mientras que otras carreras no tienen tantas materias con esa perspectiva. Pero generalmente hay que recordar que en todas las carreras los materiales desde la perspectiva occidental forman el grueso de la oferta educativa.

“La carrera de sociología es una de las carreras que está evolucionando en esto, por ejemplo tenemos materias netamente de nuestros pueblos originarios, por ejemplo llevamos lo que es el sistema ayllu o comunal, también materias indígenas; historia indígena.” (P6)

“En otro sentido están las currículas, siguen siendo lo propiamente, aunque en la sociología tenemos la currícula en el pensam... tres materias, uno que se llama “saberes y conocimientos indígenas”, un especie de epistemología del pensamiento indígena o más propiamente aymara, tenemos historia indígenas 1-3, tenemos después teoría socioeconómica, teoría económica y política del ayllu. Es excepcional en este caso la sociología de la UPEA.” (P16)

“Si, allí tenemos, por ejemplo: los cultura andina uno, se lo lleva lo que es en el tronco común, cultura andina, sociología de la educación boliviana. También tenemos lo que es el aymara, (o sea aymara, quechua, esas). Pero hoy lo demás, por ejemplo la investigación, la didáctica educativa, se encuentran centrados a lo que es la realidad, la realidad del quehacer educativo, del quehacer cotidiano, por ejemplo tenemos lo que es la área de la educación alternativa, psicopedagogía y administración y gestión educativa, son aéreas que responden, o sea a los requerimientos los que tiene la educación, más que todo para el desarrollo, digamos, de la educación.” (P14)

Aún reconociendo la identidad indígena y aymara de la UPEA, también se plantea una crítica hacia la universidad, por el hecho de que no se ha podido hacer un cambio estructural en el modelo de las universidades tradicionales. A pesar de que se autodenomina como una universidad indígena y popular, se sigue reproduciendo la lógica de los grupos dominantes.

“La Universidad del Alto evidentemente nace como reivindicación, pero se ha truncado digamos, esa reivindicación, de las digamos, percepciones indígenas. Se ha truncado y se ha acoplado totalmente a la Universidad, con la única diferencia, es digamos en su forma de administración que ya ni si quiera es nada indígena,..” (P15)

“Tendríamos que analizar desde dos enfoques y el primer enfoque, las universidades de CUV los que están dentro de sistema, incluyendo la UPEA, directamente están reproduciendo el sistema capitalista, colonialista, porque al hablar de consejo, ya pues está hablando directamente de tipos de gobiernos en base a la democracia, de creencia de todo eso, haciendo una comparación con el Estado, no más.(P6)”

“La construcción de una universidad es un asunto complejísimo, contradictorio hasta el ratos. Pasa que aquí pues, es una universidad alteña y aymara, por su compocisión humana, pero en la lógica o los currículas académicas sigue siendo en mucho las carreras de la UPEA en el estilo moderno, europeo racionalizante y no acabamos de entender la lógica emergente de otro lugar de la episteme.” (P16)

En caso de ambas universidades tanto UTA como UPEA su existencia es bastante reciente, así que en cierta manera ambos se encuentran todavía en procesos de la formación institucional.

“La diferencia puede ser que la UMSA es más antigua, casi tiene ya cien años ya. Es antigua, antigua. Y acá la UPEA, es recién nacida, se puede decir que estamos gateando. Como apenas tiene 7 años de vida la UPEA, y esa puede ser la diferencia. Académicamente, no creo, porque son los mismos docentes salidos de la UMSA, titulados de la UMSA, y acá están los mismos docentes que también allá dan cátedra y aquí están los mismos. Académicamente no creo que haya diferencia, pero sí en, en el tiempo en que nosotros estamos y la UMSA también el tiempo de vida que tiene, esa sería la diferencia.” (P18)

2.2 Educación indígena en Bolivia

La época colonial

En la época colonial el cristianismo y la evangelización ocupan un papel importante en la educación de indígenas. La catequización como una forma de educación tuvo una importancia esencial en la evangelización de los pueblos originarios. Aunque hay que recordar que las escuelas, colegios y las universidades existieron ante todo para los hijos de los caballeros de esa época, así que la educación de los indígenas estaba en manos de los curas y frailes. Únicamente los hijos de los caciques podían acceder a la educación y así se empezaron a formar los primeros “intelectuales” indígenas.

En 1784 después de la rebelión de Tupak Katari, los oficiales admitieron el establecimiento de las escuelas para indígenas. Cuando intentaron ampliar el campo educativo hacia los indígenas encontraron muy pronto obstáculos grandes, por ejemplo Carlos IV estableció en la Cédula de 1785 que: “no conviene ilustrar a los americanos”. Generalmente la poca educación transmitida a indígenas en la época colonial: “...estaba orientada hacia la ideología cristiana y la inculcación de valores occidentales como mecanismos de aculturación de los indios.” (Choque y Quisbert, 2006: 45)

La educación de la época colonial fue fragmentada pero logró en todo caso cambios significativos en la colonización de la mente de los indígenas a través de los cambios en su concepción sobre la vida y la naturaleza. Al principio se ocuparon los idiomas nativos en el proceso de la evangelización, pero desde el 1700 el castellano llegó a ser la lengua oficial de la enseñanza. En cualquier caso el idioma nativo fue una herramienta útil en la colonización de las culturas autóctonas. (Patzí Paco, 2006: 42-43 y 51)

La educación en la República

Bolivia se independiza de España en 1825 y así una clase oligárquica criolla hereda la posición de los españoles en la sociedad. Esta nueva clase de poder, ve al indígena como la causa de que la nación esté enferma y no pueda progresar, por lo tanto necesita una “regeneración” nacional dirigida por la clase criolla. La educación, especialmente al principio, es privilegio de esta clase en el poder.

En las últimas décadas del siglo XIX, los dos aspectos importantes de la educación boliviana fueron la libre enseñanza y la municipalización. (La ley que estableció la libre enseñanza fue la Ley del 22 de noviembre 1872, en el *Estatuto General de Instrucción Pública* del 15 de enero de 1874 y el Decreto del 16 de enero de 1874 sobre la jurisdicción de los consejos). La libertad de enseñanza significó que los municipios podían crear y mantener las escuelas, la privatización de varios colegios fiscales del nivel secundario y la difusión de la educación popular. Así el Estado perdió al menos parcialmente su control sobre la educación. Según Mario Yapu desde allí se empezó (y culminó al principios del siglo XX) la preocupación de la formación del espíritu nacional en la educación.

El interés más grande por la educación de indígenas surgió a principios del siglo XX. El Estado empieza a destacar su papel en el control de las escuelas. Se puede decir que hasta 1905 los indígenas fueron generalmente excluidos del sistema educativo nacional: “[...]los gobiernos anteriores a los liberales de principios del siglo XX no tenían una posición política e ideológica definida, ni se interesaron seriamente por la educación de las masas indígenas sumidas en la ignorancia de sus derechos.”(Choque y Quisbert, 2006, pág. 51) En 1910 los liberales empiezan a impulsar la idea de

una educación que fuera nacional, obligatoria, gratuita e integral, destacando en esta manera el papel del Estado en la temática de educación y así empezando el proyecto de la construcción de la nación.

En esta "era liberal", el Estado se planteó también la separación de la educación urbana y rural. De este modo en el campo sólo se establecerían escuelas elementales que tenían la función de dar la dirección general, por ejemplo, en higiene y ante todo formar la identidad nacionalista de los estudiantes. Su idea general era empezar esta "regeneración" de la nación y esto ocurriría a través del "mejoramiento de la raza indígena". Así, en su búsqueda del progreso y la modernización del país no era suficiente colonizar solamente la mente sino también cambiar la morfología del indígena. Por ejemplo la educación física ganó mucha importancia en el programa educativo liberal, justo por la idea de acercar los cuerpos de indígenas a los cuerpos del hombre blanco y así "mejorar la raza" y hacerlos más aptos para aceptar la modernidad. (Patzí Paco, 2006: 52 y 58-59)

"De este modo, la casta colonial quería no sólo hacer desaparecer la cultura, el idioma sino transformar totalmente el cuerpo indígena, como el único medio efectivo, real, de incorporar las actividades del indio a la actividad de la vida nacional." (Patzí Paco, 2006, pág. 58)

Entre 1910-1940 empieza un discurso público en forma de artículos y libros. Una de las opiniones fuertes sobre la educación indígena, fue el argumento de que no se debía cortar el vínculo de los indígenas el suelo nativo ni con su trabajo, como el campesino. Lo ideal era un campesino alfabetizado que se sintiera parte de la nación. Aunque también existía la oposición a la educación indígena, que veía en ésta el riesgo para la estabilidad del país, además del miedo de que los indígenas dejaran su lugar "natural" en la sociedad aspirando a algo más. Choque y Quisbert afirman que: "[...]la discusión sobre educación giraría en torno a la utilidad del indígena." (Choque y Quisbert, 2006: 54) Entonces educaron a los indígenas para permanecer en el campo, y así seguir cumpliendo sus funciones en la sociedad colonial jerarquizada.

“[...] si bien se debía mejorar la raza, ello no significaba igualarlos a la casta dominante, mucho menos liberarlos sino reproducir los antiguos anillos de jerarquía colonial, pero esta vez enmarcados en el camino evolucionista de la civilización.” (Patzí Paco, 2006: 59)

El espíritu general era que la enseñanza tenía que ser diferenciada entre los blancos (que vivían en las ciudades), los mestizos (que vivían en las provincias) y los indios (que vivían en el campo). Ofreciendo así, a la población indígena una educación sencilla y práctica que les integraría en la cultura nacional pero que no creara una clase intelectual que sólo les alejaría de su “[...]misión étnica, a que sea obrero de la faena campestre, de la labranza manual.” (Yapu, 1999: 3)

Pero ni en esta época la cuestión de la educación indígena era sencilla. Al mismo tiempo que el Estado y las clases dominantes intentaron utilizar las escuelas como una herramienta para crear cohesión nacional y asimilar los indígenas en la cultura nacional sin romper las jerarquías de la sociedad, los indígenas utilizaron las escuelas como una forma de luchar contra los terratenientes y obtener derechos como ciudadanos. Parcialmente la autonomía que los liberales habían otorgado a la educación, permitió esta indisciplina, que ante todo tenía sus fuentes sociales y políticas. (Yapu, 1999: 7) La privatización de las tierras comunales y las leyes de la propiedad generaron un contexto social altamente conflictivo en la época liberal, donde las comunidades indígenas/campesinas empezaron a organizar la defensa basada en el discurso de los derechos liberales de los ciudadanos. En este proceso la educación tenía un papel significativo.

También existía una división ideológica en el campo de la pedagogía. Aunque los liberales dominaron el campo político durante 20 años, bastante pronto surgió un movimiento antiliberal que fue formado por los conservadores. Este grupo formuló una pedagogía antiliberal que estaba en contra de la alfabetización popular, del sufragio y del mestizaje¹⁹ que son todos los rasgos centrales del programa pedagógico liberal. Así, estos dos frentes compitieron por las “almas” de masas populares que cada vez tenían más y más peso en la política nacional. Por ejemplo, las elecciones y la movilización de los

¹⁹ Se trataba de un mestizaje constructivo que significaba a occidentalización progresiva con la ayuda de inmigrantes europeos. (Larson, 2008: 17)

votantes obligaron a las élites a formar pactos y controlar las masas populares. De esta forma, la pedagogía nacional llegó a formar parte de este "juego" del poder político.

"[...], durante los primeros años del montismo, los liberales usaron su poder institucional para manipular el régimen de democracia parlamentaria expandiendo su base popular de apoyo –no sólo en los habituales modos *ad hoc* (soborno, intimidación, promoción de clubes políticos, etc.), sino también a través de la difusión de la alfabetización popular y el sufragio entre una clientela de campesinos supuestamente leales." (Larson, 2008: 14)

De esta manera, es imposible entender el papel de la educación en la formación de la nación boliviana, sin ver el contexto político donde este proyecto se formó. Además, desde este punto de vista es posible darse cuenta de que los indígenas no fueron solamente objetos de un proyecto homogenizante sino también sujetos activos buscando la supervivencia de sus comunidades en el sistema liberal, entre otros, a través de la educación. Mientras los liberales querían occidentalizar al indio, alfabetizándolo y así usarlo para sus fines partidarios como para llevar adelante su programa de la unificación cultural-lingüística; los conservadores/criollos querían mantenerle en su lugar en la sociedad pura de mestizajes y protegerlo de la corrupción del liberalismo y la occidentalización. Pero al final estos dos proyectos convergían en un mismo proyecto de mantener la separación racial y la educación dirigida para preparar a los indígenas para el trabajo manual. (Larson, 2008: 21)

Como antes ya mencioné, las comunidades indígenas utilizaron el proyecto liberal de la educación también para promover sus propios fines. Tanto los campesinos indígenas como los mestizos urbanos reclamaron al gobierno y especialmente a los Ministerios de Educación, Guerra y Gobierno, para tener acceso a la educación primaria y así obtener el grado de ciudadano. "Es decir, consideraban que no podrían estar capacitados para gozar de ningún derecho hasta que los de tipo social les hubieran convertido en individuos alfabetos, actos para asumir el valor de la representación política." (Irurozqui, 1996: 14-15) Así que cuando los campesinos indígenas buscaron su lugar legítimo en la sociedad boliviana a través de la educación, se abrió un espacio de la negociación interétnica con los Ministerios aunque esto duraría, al final, bastante poco (especialmente en la década 1920). Lo que les

unió en esa época fue la lucha contra la élite conservadora de corte feudal-colonial. En el contexto más amplio la lucha por la educación primaria era parte de una agenda popular que buscaba mejorar la posición de los indígenas en la sociedad, por ejemplo, a través de la restauración del *ayllu* étnico. Lo más importante es que los líderes/intelectuales indígenas (de las tierras altas del norte) empezaron a crear sus propios significados y alternativas pedagógicas. (Larson, 2008, pág. 22) Esto es un punto esencial porque muestra que la educación y la exigencia de la educación no solamente ha significado colonización de las culturas indígenas, sino también ha tenido este otro aspecto donde la educación juega un papel emancipatorio y las mismas comunidades indígenas y sus líderes construyen su propia visión sobre qué tipo de educación se necesita y para qué. Claro, esto no borra el hecho de que la educación ha sido y sigue siendo una herramienta esencial en el proceso de la construcción de la nación homogénea. Sólo se aclaran los diferentes significados que la educación puede tener según el punto de vista de diferentes actores.

Como mencioné antes, la década 1920 fue especialmente fructífero para los proyectos alternativos de pedagogía que surgieron de los líderes/intelectuales indígenas mismos o intelectuales criollos que simpatizaron con la causa indígena. Unos de los más importantes ejemplos de esto fueron Warisata Escuela-Ayllu y la Sociedad Centro Educativo Qullasuyu. En el año 1931 el funcionario de la educación estatal Elizardo Pérez junto con Avelino Siñani, aymara de Warisata y representante de su comunidad, fundaron en el ayllu Warisata una escuela, que sería una de las más importantes experiencias de la educación indígena del siglo XX. Warisata empezó como escuela rural y toda la comunidad ayudó a construirla, desde el principio era su propio proyecto, ya que la idea era no crear educación "para" los indígenas, sino "de" los indígenas, y era justo su forma de organización, el Ayllu, que marcó la especialidad de Warisata. En la investigación de Yvette Mejía Vera (2006) ella distingue cinco principios de Warisata que todos forman parte del *paradigma lógico andino*. Los principios fueron: 1. La libertad 2. La solidaridad y la reciprocidad 3. La producción 4. La revalorización de la identidad cultural 5. La comunidad.

La escuela-ayllu era administrada por un parlamento amauta, los alumnos utilizaban tanto aymara como castellano. El sistema educativo estaba dividido en cinco niveles desde pre-escolar hasta

enseñanza media normalista. También se mantenía su base de autosustención, con los talleres productivos, donde los propios alumnos produjeron todo lo necesario para sustentarse. Parte de esto eran talleres de formación agropecuaria, donde junto con los miembros de la comunidad, los alumnos cultivaban especies autóctonas y criaban animales domésticos. Una buena parte de alumnos vivían internados en la escuela. Warisata llegó a ser un eje de otras escuelas rurales más pequeños y de allá salieron varios maestros. También su modelo fue notado en otros países como México, Cuba y Perú. Pero la revalorización de la identidad aymara y la organización de los comunarios, despertó la atención negativa de hacendados de las áreas cercanas y de los sectores más conservadores del país. Warisata aguantó los constantes ataques hasta el 1940, cuando lograron cerrar la escuela y destruir uno de los modelos educativos más notables del país. (Mejía Vera, 2006: 2-6)

La educación en la época populista (desde la revolución de 1952)

La época que empieza con la revolución de 1952, se distingue fuertemente de las dos épocas anteriores. Todos los procesos de la educación se institucionalizan cobrando más fuerza, así que, es una época que marca la diferencia especialmente en el campo educativo. En la revolución de 1952, por primera vez el Estado toma control de todos los aspectos de la sociedad, centralizando todos los órganos del poder, que en la época liberal no habían logrado alcanzar. En el campo de la educación se ve muy claro porque es cuando la educación se convierte en monopolio del Estado.

Aquí se ve cómo se empieza, con toda la fuerza, la construcción del Estado-nación moderno. Cuando se forma el Estado-nación moderno, surge la noción de soberanía que se adjudica a todos los ciudadanos que forman la "nación".

"[..], el Estado –nación es concebido como una asociación de individuos que se unen libremente por contrato. La sociedad no es vista ya como la compleja red de grupos disímolos, asociaciones, culturas diversas, que ha ido desarrollándose a lo largo de historia, sino como una suma de individuos que convienen en hacer suya una voluntad general." (Villoro, 2006: 25)

Así se impone la homogeneidad sobre de una sociedad heterogénea, posicionando a los ciudadanos como iguales ante la ley sin que nadie tenga derecho a ser diferente. Dentro del Estado-nación el "pueblo" se entiende como "una suma de ciudadanos individuales", sin tomar en cuenta las identidades y vínculos colectivos. La nación no es una entidad existente (en la búsqueda de un Estado), sino que es necesario construirlo, en este proceso los pueblos existentes son reemplazados por un pueblo abstracto que al final es la base de la nación. El Estado es el gerente de la construcción de la nación. Desde el punto de vista de los teóricos modernistas, el Estado es el único que tiene la capacidad para esto con sus institutos oficiales. (Gutierrez Chong, 2005: 20)

"El Estado debe borrar la multiplicidad de las comunidades sobre las que se impone y establecer sobre ellas un orden homogéneo." (Villoro, 2006: 26)

Además este proceso de homogenización es indispensable para la modernización del país, para pasar de la sociedad agraria a otra mercantil e industrial. Parte de esto es la formación del mercado unificado. La unificación del mercado ocurre junto con la unificación jurídica y administrativa. (Villoro, 2006: 27) Gellner representa la escuela modernista en su visión sobre la construcción de la nación. Según él, el Estado existe antes de la nación y se construye a través de los mecanismos como la educación universal. En comparación con la sociedad agraria, la sociedad industrial, a la vez con el campo de la cultura, tiene que homogenizarse para responder a las exigencias de una sociedad mucho más compleja. El estado industrial funciona con la lógica del crecimiento continuo y para esto se necesita un nuevo tipo de movilidad que hace a la sociedad más flexible y más capaz de innovar. Con una población mayor también la división del trabajo se acrecenta dentro de la sociedad. Estos cambios exigen una homogenización cultural para crear la movilidad dentro de la sociedad.

Aquí entramos en el papel de la educación en la formación del Estado-nación moderno. Desde el punto de vista de Gellner para crear esta nación moderna del estado industrial se necesita una educación genérica y universal. Se necesita una alfabetización general, los miembros de la sociedad tienen que ser capaces de moverse de una actividad a otra. Además, tienen que estar preparados

para comunicarse con una gran cantidad de personas que no vienen del mismo contexto local, para este tipo de comunicación explícita se necesitan unos medios lingüísticos y escritura comunes y estandarizados.

“Posiblemente la sociedad industrial sea en la mayoría de aspectos la más especializada que haya habido nunca, pero su sistema educativo es, sin duda alguna, el *menos* especializado, el más universalmente estandarizado de todos los tiempos.” (Gellner, 1983, pág. 44)

Por las exigencias del Estado moderno ya es imposible la transmisión informal de saberes como ocurre dentro de las unidades familiares o en las comunidades restringidas. Entonces se han movido del principio de la imitación o aprendizaje, a un método centralizado. Por lo tanto la formación ya no está bajo la responsabilidad de una familia o un grupo, sino en un agente educativo exterior o diferenciado, el cual este responsable de transmitir una formación universal y estandarizada: “[...]y una vez finalizado el proceso de formación, los devuelve a la sociedad para que desempeñen en ella sus funciones.” (Gellner, 1983: 47) Según Gellner, en la sociedad moderna la exoeducación ha pasado a ser una norma general y ninguna subcomunidad puede ya reproducirse independientemente sino que necesita la educación universal para poder funcionar en la sociedad. Una exigencia fundamental para el funcionamiento de la sociedad industrial es una misma cultura para todos sus miembros, es el “medio común necesario”. El nacionalismo moderno se funda en la idea de que una nación o un Estado tiene una cultura. Para garantizar la movilidad y la comunicación en la sociedad compleja, se necesita una cultura homogeneizada.

“Todo esto impone la necesidad de alfabetización y la educación universal, además de la homogeneidad cultural o por lo menos su continuidad. Hombres que cooperan en complejas tareas que implican tecnología avanzada deben ser capaces de leer el mismo idioma.” (Gellner, 1983: 26-27)

Así que Gellner habla sobre la amnesia, que quiere decir que en la escuela el alumno además de aprender el idioma estandarizado y la cultura homogénea, también tiene que olvidar su "dialecto" y la cultura local. De esta forma la idea general es que la sociedad industrial está empujado fuertemente hacia la homogeneidad cultural, como un proceso de evolución social. El nacionalismo forma, de este modo, ciudadanos a través de una identidad cultural común. (Gellner, 1964: 158) Natividad Gutierrez Chong (2005) hace un análisis crítico sobre la visión de los modernistas y especialmente de Gellner sobre el nacionalismo y la formación de la nación. Ella muestra cómo Gellner no explica el proceso de la formación de la cultura institucional sobre las otras culturas existentes. Parece que los grupos étnicos o subunidades de la sociedad no tienen mayor importancia, su destino es desaparecer en el progreso del desarrollo de la sociedad moderna.

"La difusión de una cultura institucional con el propósito de alcanzar los objetivos nacionalistas significa una versión impuesta del nacionalismo cultural, el que puede entrar en conflicto con las perspectivas étnicas de las "culturas vernáculas" reacias a asimilarse." (Gutiérrez Chong, 2005: 41)

Este proceso de imponer una cultura institucional incluye la construcción de una historia cultural que posibilita la amnesia, el olvido de otras culturas. Entonces esta imposición presenta una amenaza a la cultura de las subunidades pero también a sus identidades. El proceso no puede ser tan mecánico como lo presenta Gellner porque entonces por qué tantos Estados son incapaces de formar una nación homogénea. Aquí entra la capacidad de las subunidades de resistir contra la imposición de la cultura institucional. Se presenta una gran variedad en el nivel de asimilación por parte de los grupos e individuos. Además, los mismos métodos usados para crear la cultura homogénea (educación, la tecnología y las comunicaciones) son utilizados por los grupos étnicos para reproducir su cultura e identidad. El Estado es la única instancia que puede ofrecer una educación que cumple todos estos requisitos, hasta en el caso de la educación privada el estado vigila la calidad de la educación.

Con la revolución de 1952 empezó entonces un proceso descrito por Villoro y Gellner de homogeneización o mejor dicho de construcción de una nación. Antes de la revolución, Bolivia no era

nación sino una entidad fragmentada entre varias divisiones étnicas, culturales y sociales, por ejemplo, el campo casi feudal y la ciudad semi-colonial. Este es el punto de partida donde el MNR convoca a un levantamiento “popular” (pero dirigido por las clases medias) y empieza una construcción de la nación donde supuestamente se reconocen los derechos de las mayorías y se integra como ciudadanos bolivianos. Las medidas o herramientas de la construcción de la nación fueron, por ejemplo, la Reforma Agraria, el Voto Universal y la Reforma Educativa.

La reforma educativa se realizó en 1955 en el Código de Educación Boliviana. Ésta planteó como base de la educación la universalidad, la gratuidad y la obligatoriedad de la educación, además se estableció la responsabilidad del Estado de ofrecer, sostener y dirigir la educación. La gran idea detrás del código era crear una educación que fuera capaz de construir una nación, generando una ideología nacionalista que serviría para conservar los cambios alcanzados con la revolución. (Lozada Pereira, 2005: 66) Esta idea de construir la nación estaba fuertemente vinculada con la idea del “desarrollo” económico y la integración cultural. Entonces más bien se podía hablar de la occidentalización del país. El modelo según el cual se planteó el desarrollo del país fue el de los países occidentales dominantes. Para llegar a ser parte de este “desarrollo” era indispensable integrar a la población indígena con la población blanca y mestiza. La religión cristiana y el castellano como lengua franca fueron herramientas para lograr esta integración. (Choque y Quisbert, 2006: 185) Entonces en el nombre del gran plan de desarrollo nacional se buscaron incluir a los indígenas en el sistema moderno de la economía y política liberal.

“Gracias a la alfabetización y a la instrucción básica de la población mayoritaria, se promovió la inserción de los indios a la sociedad urbana, incorporándolos activamente en la vida económica, reconociendo sus derechos políticos, y permitiéndoles concebirse a sí mismos como parte de la nación boliviana con ciudadanía legítima.” (Lozada Pereira, 2005: 69)

Al final, las visiones del papel de la alfabetización, o la educación en general en la “liberación” de los indígenas, difieren bastante. Por ejemplo, Félix Patzi apunta que la educación y la alfabetización

fueron más bien utilizadas como medios para imponer los significados de la cultura dominante. Entre las escuelas y los programas de alfabetización se formó una imagen negativa de las culturas indígenas como incapaces de integrarse en la modernidad o de implementar el desarrollo económico, político y social. (Patzí Paco, 2006: 108) Entonces los indígenas siguieron siendo asimilados como “problema indígena” que era una de las causas del retraso del país.

Como he mencionado antes, una de las claves de la construcción del Estado-nación moderno fue formar un mercado unificado. Entonces con la educación se aspiraba a formar un mercado interior y parte de este proceso era integrar a la población indígena dentro de la economía en ascenso como consumidor y productor eficiente. Incluido en este proceso era el cambio discursivo de la variedad de pueblos indígenas, de indio a campesino. “El denominativo de “indio” varió por el de “campesino”, cuyo uso se difundió con relativa celeridad.” (Lozada Pereira, 2005: 69) Pero como lo muestran Choque y Quisbert, este cambio de indio a campesino no logró cambiar las condiciones desiguales cuando trató de ser un ciudadano. Más bien era un intento discursivo de construir una supuesta idea de la nación homogénea, que no se formaba de etnias y culturas fragmentadas sino de clases homogéneas como campesino. Este tipo de cambio de imaginario era indispensable en el proceso de la construcción de la nación. Hay que destacar que aún con este cambio discursivo, la entrada de indígenas a los derechos políticos, sociales o económicos como ciudadano pleno, seguía siendo limitada como antes. El peso de la educación para los indígenas o “campesinos” seguía centrado en prepararles como trabajadores agropecuarios eficientes, cuando al mismo tiempo: “[...]no estaba incorporado a la vida nacional, es decir, no formaba parte de la sociedad civil.” (Choque y Quisbert, 2006: 186) Félix Patzi aplica el concepto de los anillos de jerarquía colonial con el que se refiere a la política de integración con límites, surgido en 1952. Es como una contradicción entre los medios de integración plena – la misma educación para todos, con la integración limitada – algunos contenidos y espacios eran restringidos según clase y casta. (Patzí Paco, 2006: 72) Añadiría aquí que una limitación bastante grande era el hecho de que los contenidos y la lengua fueron impuestos por una cultura que representaba una minoría, por encima de una variedad enorme de lenguas y culturas. Entonces se trataba más bien de incorporar a los indígenas a la nueva realidad nacional, con la cultura y los valores occidentales.

Una expresión de la integración limitada y de la pertenencia de los anillos de jerarquía colonial, era la división entre la educación rural y la urbana. En el código de 1955 no se hicieron cambios esenciales en la división entre las escuelas rurales y las urbanas. En este sistema la educación rural era para los indígenas y la educación urbana para los criollos y mestizos, donde: “[...]siempre se consideró a la educación rural como inferior, destinada sobre todo a que el campesino aprendiera a leer y escribir y, mediante ello, integrarlo a la lógica de la clase dominante.” (Lozada Pereira, 2005: 70) Entonces la misma división que había en la educación desde principios del siglo continuaba también después de la revolución del 1952.

Aún después de la caída del MNR en 1964, la educación mantuvo su papel en el campo, como una extensión de las políticas del partido o del Estado (o más tarde de los líderes populistas o del dictador).

“El imaginario colectivo que forjó el MNR respecto a la relación entre la militancia, la prebenda política, el ejercicio docente y la discrecionalidad en educación, perduró los años posteriores a 1964, fecha de la caída del partido que lideró la Revolución.” (Lozada Pereira, 2005: 71)

Cuando cayó el MNR, empezó un periodo de gobiernos semi-populistas con fuerte influencia del ejército. Durante los siguientes 18 años, diversos grupos lucharían por dominar la herencia de la Revolución Nacional, tanto el ejército, como los campesinos, los obreros organizados y los partidos políticos. Especialmente el ejército formó una compleja alianza con los campesinos, que era hostil contra los obreros organizados y la política democrática.

Como antes ya se había mencionado, el Estado centralizó con el código de 1955 la educación como su derecho exclusivo, como parte de la construcción del Estado-nación. De ahí también empezó a tomar forma la resistencia que surgió de los conflictos sobre los temas educativos y de la polarización del Estado y la sociedad civil. Félix Patzi Paco subraya la importancia de los padres de familia como núcleo

de la resistencia, aunque también menciona que: “Hasta los propios profesores, que actuaban como delegados y/o agentes de inculcación de los contenidos dominantes, fueron capaces de organizarse en sindicatos y crear un clima de conflicto contra ese poder centralizado.” (Patzí, 2006: 134) Blithz Lozada destaca mucho más el papel del magisterio como opositor a la política gubernamental, y que lo hacían con mucha determinación y con fuerte visión ideológica. Varios gobiernos o líderes restringieron la capacidad del magisterio a organizarse con acción sindical. (Lozada Pereira, 2005: 72-76)

El mercado entra a la escuela. Las reformas educativas neoliberales en América Latina y Bolivia

Las reformas en América Latina forman parte de un proyecto, impulsadas por los políticos e instituciones neoliberales, que quieren reestructurar el sector público y privatizarlo al menos parcialmente. Las reformas empiezan en los años 80. Al mismo tiempo se están llevando a cabo, en varios países, ajustes estructurales, así que las reformas forman en la mayoría de los casos parte de un paquete de leyes de corte neoliberal.

Para entender las reformas en América Latina es indispensable entender la lógica de la ideología política que está detrás de eso, que sería el neoliberalismo.²⁰ “Los padres” del neoliberalismo Friedrich Hayek y Milton Friedman difirieron en algunas cosas fundamentales de la escuela liberal de la economía. Estos dos reivocaron los ideales liberales para oponerse a las políticas keynesianas y socialistas. Así que en la etapa posterior a 1900 surgía una ideología, que sacaba mucho del liberalismo económico clásico, sin llegar a ser lo mismo. El neoliberalismo tuvo que, por ejemplo, tratar con un estado más amplio y sólido. Además, como no podían deshacerse de la democracia o restringirlo sólo como un campo para la clase poseedora, tuvieron que competir por los votos de los ciudadanos, y por lo tanto, las instituciones existentes pusieron sus límites. Así que era necesario incluir la idea de democracia formal y política. Más bien, los políticos de la escuela neoliberal,

²⁰ Neoliberalismo no es únicamente una forma de organizar la economía totalmente apolítica, sino es una ideología entre otras.

intentaron minimizar el papel del estado en la sociedad y así hacer que los políticos, que se habían elegido democráticamente, cada vez tuvieran menos que decidir. Así, formalmente, el neoliberalismo mantiene el discurso de democracia aunque cada vez lo hace más pequeño. Como no podían deshacerse tan fácilmente del sector público amplio, que existe con las instituciones del estado, los políticos e ideólogos del neoliberalismo tuvieron que llevar la lógica del mercado dentro de este sector, eso fue posible con la Nueva Administración Pública (New Public Management). Esto es una teoría sobre cómo organizar el sector público con la lógica del mercado. Se idealiza mucho la manera de cómo están dirigidas las empresas privadas. Como no se pueden privatizar (al menos inmediatamente) todas las funciones del sector público, tienen que arreglar las funciones restantes con los modelos de administración de las empresas privadas. Esto se basa en la idea de que el Estado es ineficiente mientras que el mercado es eficiente. En este modelo se trata mucho la idea de que competitividad, eficiencia y calidad se pueden medir y así dirigir los recursos. Se basa en el taylorismo administrativo, donde se supone que es posible medir cualquier cosa objetivamente. (Patomäki, 2007: 22-26)

Las bases de la reforma educativa en Bolivia se realizan en el periodo del gobierno de Víctor Paz Estenssoro. Durante su gobierno se planteó una nueva base política y económica del país. Se redujeron dramáticamente las funciones reguladoras del estado, se debilitaron las condiciones laborales de los trabajadores y se disolvieron varias empresas estatales. A pesar de la fuerte reacción de los trabajadores: “[...]los reajustes fueron implementados y completados con otras medidas de política fiscal. Así, surgió el escenario perfecto para la democracia pactada[...]” (Lozada Pereira, 2005: 80) Esta política se llamaba la Nueva Política Económica (NPE). En esta misma época se publica también El Libro Blanco y El Libro Rosado por Enrique Ipiña, el cual ya planteó algunas ideas fundamentales como el mejoramiento de la calidad y, la eficiencia del sistema y el mayor acceso a la educación. Estas propuestas estaban al unísono con las reformas educativas de primera generación, que no es ninguna sorpresa, porque la presión para las reformas educativas vino, ante todo, de varias instituciones internacionales y además de ejemplos de los otros países del continente.

En los noventa, con la “segunda generación” de reformas y con el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, se lleva la reforma educativa a la acción. En 1994 se promulga la Ley de Reforma Educativa 1565, la cual forma parte de un paquete legal de reformas neoliberales, que datan de gobierno de Víctor Paz en los ochentas. La ley de la Reforma Educativa y 1551 de la Participación Popular pueden ser vistas como suavizantes para la reacción del pueblo, contra las reformas neoliberales, las cuales estaban destruyendo la poca seguridad existente bajo el Estado de bienestar de 1952. En varios países las reformas educativas se llevaron a cabo como parte de un paquete de ajustes estructurales. El discurso de los investigadores e intelectuales de las instituciones internacionales como promotores de las políticas neoliberales, se refieren a este efecto suavizador como una manera de crear el capital humano.

“Si en lo económico las reformas de segunda generación buscaron reducir el tamaño del Estado y fortalecer el mercado, en lo social hicieron hincapié en la necesidad de desarrollar el capital humano. “ (Contreras y Talavera, 2005: 34)

Además de suavizar la reacción del pueblo, la reforma educativa tuvo también otras funciones, como reproducir el nuevo tipo de “capital humano”, para las necesidades del sistema económico. Félix Patzi Paco (2006) habla del cambio del modo de producción, donde una nueva forma más flexible y abierta de organizar la producción, sustituye el sistema taylorista-fordista de producción en masa. Esto se une con los cambios en el consumo y en el creciente papel del conocimiento y la información en la sociedad. (Patzi Paco, 2006: 76) En este cambio del modo de producción, que es una parte imprescindible del neoliberalismo, la reproducción rápida de fuerza de trabajo flexible (o capital humano como lo prefieren llamar), se vuelve cada vez más importante. Este capital humano está formado bajo la lógica del mercado, para tener capacidades o “competencias” que le ayuden a situar con más facilidad el mercado de trabajo, pero también lo mantiene como una reserva del trabajo flexible y sumiso.

Entonces la reforma educativa afirma la penetración de la lógica del mercado en todos los sectores de la educación. Esto incluye tanto la calificación de los estudiantes y maestros, como la administración de los núcleos educativos locales como de otros niveles.

Si en la época de la creación del Estado de -52 el objetivo más importante era fortalecer la dominación nacional y fortalecer la homogeneidad de la sociedad, con la implementación del Estado neoliberal y la reforma educativa, las estrategias de la educación cambiaron fundamentalmente. Si antes los valores de la cultura dominante se los imponía al pueblo mediante actores como el maestro y el cura, ahora el mismo pueblo se convierte en un socializador y un agente de la legitimación de la cultura dominante. Por las resistencias permanentes contra la imposición de una cultura se han tenido que cambiar las estrategias de la educación, "... la clase dominante diseñó nuevos mecanismos de socialización, donde la población externa al sistema escolar participaba en el proceso de liquidación de su cultura, por un lado, y de resistencias generadas por otro." (Patzí Paco, 2006: 137)

Además con la descentralización han ido desapareciendo las estructuras de poder claras (estas estructuras se hacen más abstractas y locales), por ejemplo es más difícil de dirigir las exigencias o formar las resistencias cuando "la fuente" del poder ya no es clara para nadie. Se han fragmentado las antiguas identidades de la lucha contra el estado (o por el poder en el Estado) y es difícil construir nuevas identidades de lucha por la naturaleza invisible de las nuevas estructuras del poder.

Educación intercultural y bilingüe (EIB)

En América Latina desde la creación de los sistemas educativos nacionales una de las principales funciones de la educación era crear una nación homogénea a través de varios mecanismos como la castellanización. También existían algunos proyectos alternativos en donde las lenguas originarias tenían un papel más importante, pero estos siempre quedaron al margen. Si bien las lenguas originarias se utilizaron para facilitar la alfabetización posteriormente se comenzó a ocupar el castellano. En las décadas de los 70's y 80's con los procesos de democratización de varios países del continente inicia el renacimiento de los movimientos indígenas en América Latina.

De esta manera se puso más atención en las exigencias de los movimientos indígenas por una educación que tomara en cuenta las necesidades lingüísticas y culturales de los pueblos originarios. En las setentas y especialmente en los ochentas, en varios países latinoamericanos se planteó un nuevo proyecto de educación el cual implicó tanto novedades lingüísticas como culturales, a este nuevo modelo de educación se le llamó “educación intercultural bilingüe” o “EIB”.

La educación homogeneizante ha sido criticada desde las primeras décadas de siglo XX. Las exigencias por la educación que tomaron en cuenta la diversidad lingüística y cultural del país crecieron desde los años 70 y en la próxima década con varios actores como CSUTCB y el sindicato de maestros rurales y la Central Obrera Boliviana (COB). Los nuevos gobiernos con el programa neoliberal, empezando con el gobierno de Víctor Paz Estenssoro necesitaron nuevas maneras más eficientes de legitimar los cambios políticos y económicos y socializar el pueblo según la exigencias del nuevo modelo. Además tuvieron que responder a las exigencias crecientes al reconocimiento de varios actores de la sociedad civil.

El primer paso oficial para contestar a estas exigencias fue el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB) lanzado en 1990 por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con el apoyo de UNICEF y financiamiento sueco. En este tipo de proyectos participaron varios actores de la sociedad civil como: CSUTCB y CIDOB. Su presencia legitimó al menos parcialmente los proyectos y les dieron una base de organizaciones y no tanto de “intelectuales”. Finalmente la propuesta intercultural fue incluida en la la reforma educativa bajo la forma de la Educación Intercultural Bilingüe. (Contreras y Talavera, 2005: 83)

Hay que señalar que no existen suficientes materiales escritos en las lenguas originarias, porque estas son tradicionalmente orales. Los pocos textos que existen no representan ni las preocupaciones, ni los contenidos culturales de los pueblos originarios, sino más bien reproducen la cultura hegemónica pero en otros idiomas. Se puede preguntar cuál es el impacto verdadero de la Educación Intercultural y Bilingüe cuando los cambios son meramente lingüísticos, y al nivel de los contenidos se sigue

reproduciendo el pensamiento occidental de siempre. Este uso instrumental y limitado de las lenguas originarias sirve ante todo para encubrir la violencia simbólica, la cual sigue como antes sólo que ahora es más difícil de percibirla. (Pérez, 2006: 195) Además desde la reforma educativa la cultura está vista como una reliquia del pasado o una entidad folclórica, pero nunca como una parte imprescindible en la vida de los sujetos y en su educación.

“Este modelo no nos permite ver que somos parte de esa cultura; no nos permite reconocer que practicamos esa cultura; no nos hace ver que son nuestros mismos hábitos de vida; lamentablemente nos acostumbraron a negar nuestra cultura desde la mirada del otro.” (Delgado, 2006: 172)

Si uno de los objetivos principales de EIB es la deconstrucción de la dominación de una cultura hegemónica encima de la educación, esto sólo se ha quedado como una intención. La Educación intercultural no ha podido crear resistencia eficiente o deshacer esta penetración de la ideología dominante. Por ejemplo si se han cambiado los idiomas para la enseñanza, los contenidos siguen iguales y los maestros siguen promoviendo la asimilación de los alumnos a la cultura hegemónica nacional. (Lozada, 2005: 112) Félix Patzi Paco (2006) indica como el regreso hacia la multiculturalidad o interculturalidad ni fue intencionado para deshacer la hegemonía de una cultura e idioma en la educación, ni para construir una educación más igual y democrática, sino más bien EIB es una herramienta bastante eficiente para asegurar la continuación de las desigualdades en la educación.

Con el avance del movimiento campesino e indígena en los 70's, el Estado Boliviano recurrió a nuevos métodos de legitimación e integración porque quedó claro que el antiguo proyecto de formar una nación homogénea a través de una educación asimiladora ya no funcionaba y ante todo no logró generar los resultados esperados. “[...] [L]os poderes tanto autoritarios como democráticos no habían logrado unificar culturalmente la sociedad para imponer un control absoluto a unos individuos y grupos...” (Patzi Paco, 2006: 52) Así que el estado apropia la idea de la integración plena a través de un discurso de la interculturalidad. Esto se concretiza en la propuesta educativa intercultural y bilingüe.

Para entender bien la crítica de Félix Patzi es importante conocer la noción de multiculturalidad. Aunque dentro de la reforma se utilizan más bien la noción de interculturalidad su manejo es tan vago que el análisis de Hector Díaz-Polanco sobre el concepto de la multiculturalidad analiza netamente también el uso del concepto de interculturalidad. Como ya hemos visto en los párrafos anteriores, hacia las últimas décadas, las anteriores prácticas para resolver los casos “problemáticos” de los grupos étnicos ya no fueron suficientes ni convenientes. En vez de las prácticas de etnocidio había que buscar métodos más eficientes y “suaves”. Aunque la meta seguía igual, las prácticas cambiaron, pues ya no se buscaba destruir la cultura de los grupos étnicos sino integrarlos y asimilarlos en la sociedad dentro de un proceso más largo y fino.

“La *etnofagia* expresa entonces el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de la gravitación que los patrones “nacionales” ejercen sobre la comunidades étnicas. No se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación.” (Díaz-Polanco, 2006: 96)

Con esto la etnofagia posibilita un doble discurso por parte del Estado. Al mismo tiempo que se habla del respeto de los valores indígenas, se adapta un modelo económico y las políticas (como el modelo neoliberal) que ponen en peligro el modo de vida de los grupos étnicos. Estos pueden ser reconocidos sólo si no amenazan de ninguna manera el orden político y el modelo económico. Además por su capacidad de atraer, seducir y funcionar desde dentro de la comunidad y además por su naturaleza complicada, el proceso de etnofagia es especialmente eficaz, pues este proceso no está atado meramente a ciertos grupos étnicos o regiones limitadas, sino más bien se trata de un proceso global.

Para que la globalización pueda realizar el proceso de etnofagia universal se necesita una ideología y, esta ideología es el multiculturalismo. Díaz-Polanco entiende al multiculturalismo como una fase o ideología dentro de la propia etnofagia donde se arreglan las diferencias dentro del sistema, es decir.

"[...], lo que manifiesta el multiculturalismo como ideología del capitalismo global es la propensión de éste a *generalizar el colonialismo interno*, de la misma manera que la globalización procura universalizar la etnofagia." (Díaz-Polanco, 2006: 34) El multiculturalismo no intenta homogenizar a todas las culturas más bien acepta ciertas diferencias, que no ponen en peligro el sistema político liberal o a la economía neoliberal.

Dentro del concepto se distinguen las diferencias aceptadas e inaceptadas. Hardt y Negri hablan sobre diferencias no conflictivas que son más bien 'culturales', 'políticas' o 'económicas'. (Hardt y Negri 2002) Ciertas diferencias pueden beneficiar el sistema capitalista. "El imperio" toma las existentes diferencias y no crea nuevas.

"El desiderátum de las grandes corporaciones no es crear diversidad, sino integrarla a sus metas en tanto maquinarias productoras de ganancias. Esto se refleja en la fogosa actividad para dar un toque multicultural a las empresas y añadir un enfoque pluricultural a sus estrategias de negocios." (Díaz-Polanco, 2006: 36)

Aunque el multiculturalismo está muchas veces conectado con las connotaciones positivas como la defensa de la diversidad o con el pluralismo, esto según Díaz-Polanco está bastante lejos de la realidad. Porque "—el multiculturalismo que se mercadea con singular ímpetu en los últimos años es una mercancía netamente *liberal*—". Como ya he mencionado antes, el multiculturalismo restringe la diversidad sólo en las diferencias culturales y así las diferencias económicas y sociopolíticas quedan fuera de esta problemática. De ahí que el multiculturalismo subraye la política del "reconocimiento", mientras evita cualquier consideración o política relativa a la redistribución, cuya sola entrada denunciaría la desigualdad y apelaría a relaciones igualitarias.

De esta manera podemos ver la importancia que este concepto tiene para el sistema neoliberal en la forma que oculta los verdaderos conflictos identitarios y se concentra sólo en el nivel "superficial" de las diferencias. "En tanto el multiculturalismo querría ser una propuesta de validez universal, le espanta que su sentido liberal se ponga de manifiesto como una solución *particular*." (Díaz-Polanco,

2006: 41) Esto quiere decir, que la lógica del multiculturalismo pone los valores del modelo liberal universales y superiores frente a las otras culturas o identidades. Las minorías o diferentes grupos identitarios pueden mantener varios rasgos culturales y hasta quedar como sociedades diferenciadas pero sólo si aceptan los principios liberales básicos.

“El designio multiculturalista es claro: manejar la diversidad en las sociedades liberales, acorde con las nuevas necesidades del capital global, y establecer claramente la línea más allá de la cual ciertos “modos de ser” no son aceptables. Esto es, determina qué es una diferencia admisible, a partir de los principios liberales, y por tanto señala cuáles son los límites de la tolerancia, fijados por el propio liberalismo.” (Díaz-Polanco, 2006: 43-44)

Es decir que el multiculturalismo al final no es completamente tolerante porque sólo acepta diferentes costumbres cuando estas no contradicen los valores occidentales. Entonces el multiculturalismo no es tolerante hacia “el verdadero otro”, mismo que no se puede explicar dentro del marco cognitivo occidental.

Entonces según Patzi el Estado Boliviano nunca abandona el proyecto integracionista y asimilador, más bien lo rehace. Este proyecto se manifiesta en la educación intercultural la cual ofrece una ilusión de igualdad de condiciones y no reconoce las jerarquías existentes entre las culturas y ante todo la posición subordinada de las culturas originarias. “De esta manera, el capital pretende lograr la *convivencia* entre varias culturas históricamente estructuradas de manera desigual.” (Patzi Paco, 2006: 78)

A través de la educación intercultural se imponen los valores occidentales, como: democracia liberal, individualismo, ciertos estilos de vida y el capitalismo. Estos valores son representados como valores universales, que establecen un único camino hacia la modernización y se constituyen en la única opción para una auténtica cultura nacional. Con el interculturalismo se toleran algunas costumbres y

rasgos específicos de las otras culturas para ofrecer una imagen de diversidad y además reemplazan las luchas de la mayorías/pueblos originarios con un proyecto oficial.

“Es en esta transmutación de la interculturalidad, como demanda social hacia la institucionalización estatizada, donde la plurimulticulturalidad se convierte en una arbitrariedad cultural, ya que no es creación del propio actor, sino resultado de cómo éste es despojado de sus demandas las que se convierten en propuesta del Estado y, como tal, se le imponen como voluntad colectiva desgajada de su propia voluntad.” (Patzí Paco, 2006: 79-80)

Parece que la mayoría de los autores están de acuerdo en que algún tipo de EIB es necesario para Bolivia, pero muchos también tienen sus dudas sobre la naturaleza de la reforma de 1994 y hasta qué punto en la realidad esta responde a las necesidades de los pueblos bolivianos. Lo único seguro que se puede decir de este modelo ya “acabado” es que nunca cumplió sus metas. Por esto varios han buscado las razones del fracaso de la incapacidad de los actores (como maestros o municipios) en la aplicación de la reforma correctamente. Pocos han analizado más profundamente la reforma para mostrar que su lógica desde el principio no pudo haber creado igualdad o la noción de calidad, pues sólo funcionó como un disfraz para atraer/tener la lógica del mercado en el campo de la educación pública.

Una parte de la respuesta a las reformas neoliberales y específicamente a la propuesta EIB, fue la fundación de las universidades indígenas como una continuación de las demandas de los movimientos indígenas - fuera del marco de estas reformas- ya que el sistema educativo no fue capaz de contestar a sus necesidades y estaba obligados a crear otras opciones especialmente en el campo de la educación superior.

Capítulo 3. La identidad aymara en las universidades indígenas

3.1 Identidad aymara

3.1.1 Autorepresentación

Los entrevistados, tanto los estudiantes como los docentes de las dos universidades, describieron su identidad con un conjunto de enunciados descriptivos, entre los que se mencionan la lengua y el origen común, como un proceso relacional y dinámico donde ellos intercambian sus niveles de pertenencia entre diferentes grupos como forma de apropiación de complejos símbolos culturales. Esto quiere decir que ellos son conscientes de los diferentes contenidos culturales y simbólicos que distinguen la identidad aymara de las otras identidades. La mayoría de los entrevistados también estaba de acuerdo que esa identidad aymara, especialmente a nivel individual, es dinámica y susceptible de cambios, que requiere un trabajo constante por parte de los sujetos para seguir y/o volver a identificarse como aymaras, y así, reposicionarse hacia los otros grupos.

Los dos enunciados descriptivos más importantes para la identificación como aymara fueron el idioma y el origen común o “raíces”, denominación que emplearon los entrevistados:

“Mi papá es de origen aymara, mi abuela también ha sido aymara, ellos hablan el aymara, yo no hablo muy bien el dialecto, pero los entiendo bien, hablo también, pero no de la manera correcta.” (P4)

“Y la mayoría somos oriundos se puede decir, venidos de padres de provincia que son aymaras nietos, y nuestros abuelos también son aymaras.” (P18)

“En sentido que la lengua es importantísima, y la identidad de ser aymara es muy fuerte, pero desde nuestro lugar lo vemos como algo que no podemos nosotros solamente.” (P16)

“Bueno, para mi ser aymara es ser persona o ser de donde tu vienes. Particularmente para mi es, es una identidad ¿no? saber que tu perteneces a una cultura., donde tienes su historia sus raíces, sus tradiciones, sus conocimientos, sus saberes. Es una lengua que tiene todas sus particularidades, tanto conocimientos científicos. Yo me siento orgullosa de ser aymara, porque a mi cultura no le falta nada.” (P8)

Aunque casi todos los entrevistados mencionaron el idioma y las raíces, cuando les pregunté sobre su identidad quedó claro que éstos no fueron elementos suficiente para explicar su identidad, ya que varios destacaron el hecho de que han perdido su lengua.

Algunos entrevistados refirieron a la identidad como una esencia no alterable que cada uno lleva dentro. Lo interesante en este tipo de esencialismo es que no restringían a la identidad aymara a algunos rasgos culturales, sino más bien lo entendían como una esencia afectiva o una continuidad que permanece inalterable en medio de los cambios. Aquí se puede observar la necesidad de los sujetos de formar una representación de sí mismos que esté cargada de valor y afecto. También es marca de la "mismidad" que permite al sujeto reconocerse como él mismo a través del tiempo. Un ejemplo de estos enunciados son los que a continuación se presentan:

"Yo soy aymara-quechua, los dos. Justamente llevo en mi sangre esa identidad y no me avergüenzo, yo me creo igual. A veces en la cara uno se fija. A veces en la cara, porque tal vez no tenemos los rasgos, no tan indígenas, pero en el corazón, en la sangre está nuestra identidad, nuestra sangre india." (P6)

"entonces más nos centramos en identificarnos a la cultura aymara." (P18)

"Bolivia es un país, querámoslo o no, con mayoría indígena." (P4)

Para los entrevistados era más fácil describir su identidad a través de la pertenencia común o de las raíces, ya que representa un rasgo cultural de larga duración. Sin embargo, cuando se referían al idioma, se accionaban los procesos relacionales y, a través ellos, el orden social y la posición de los sujetos dentro de este orden.

"De parte de mi papá los dos son aymaras." (P5)

"Yo soy de origen aymara." (P8)

"Bueno te puedo contar de lo que es mi origen, yo soy de descendencia mitad quechua y mitad aymara." (P4)

Las rupturas de los contenidos culturales entran en juego con el idioma, ya que no en todos los sujetos se conserva. El idioma es uno de los contenidos culturales de larga duración y su pérdida es,

tanto a nivel estratégico como afectivo, una ruptura muy agresiva. Los entrevistados mencionan varias veces la necesidad de recuperarlo como una parte de la revalorización de la identidad.

“Aymara hablar, no hablo muy bien a la perfección, de hablar, hablo, entiendo todo y mis papás también hablan aymara. Mi padre y mi madre como son de la Provincia Mazullos, mis abuelos también hablan aymara.” (P18)

Un ejemplo de la identidad como proceso relacional son las influencias exteriores a ella, específicamente las negativas como la migración, educación u otro tipo de presiones de la sociedad hacia los sujetos. Estas influencias obligaron a los sujetos a redefinir sus identidades como algo que necesita ser protegido y hasta recuperado. Estos datos desafían la noción de la identidad como una esencia inmutable que forma al individuo o a un grupo, ya que no existiría la necesidad de recuperarla o conservarla si fuera posible limitarla a una esencia:

“Si no, a ver por ejemplo en ese aspecto es algo bien paradójico, se podría decir, porque mis papás, por ejemplo, son aymaras, mi hermano también es aymara. Yo también me considero aymara, pero a veces por circunstancias de la vida digamos, mis papás se vinieron acá, a lo que es la ciudad de La Paz y nos acostumbramos a lo que es el castellano y me criaron así con el castellano. Entiendo bien lo que es aymara, sé pronunciar algunas palabras en aymara, pero me falta algo, y por ese motivo también, por no perder las raíces, estoy tomando lo una materia aquí en la universidad: aymara.” (P14)

“Ahora mira, fijate que los actuales aymaras son producto de la migración, obviamente. Y por lo tanto son muchachos que son resultado de segundas o terceras generaciones de migrantes.” (P7)

“Sin embargo por los bloqueos que hay en la sociedad boliviana, estructurales, claro que se han topado también con mecanismos de discriminación racial, colonial, en su caso. Que obviamente ha alimentado la necesidad de buscar su identidad, en, digamos, estos conflictos de tipo colonial.” (P7)

Es imprescindible tomar en cuenta la complejidad del proceso de identificación de los sujetos entrevistados en esta investigación. No sería muy fructífero buscar rasgos culturales inalterables que formen una esencia que permanece a través del tiempo y sin cambios, ya que los rasgos culturales varían dentro de los grupos e individuos que se identifican como aymaras:

“Creo que el pueblo aymara al interior hay una gran diversidad de regiones, formas de decir, formas

de ritualidad, formas de nombrar las cosas, o sea el propio pueblo aymara tiene adentro sus propias particularidades muy interesantes." (P16)

La identidad o formación de una identidad es un proceso constante con áreas más y menos fijas o estables. Los sujetos encuentran varios obstáculos en estos procesos de identificación, especialmente cuando se trata de formar una representación coherente y positiva de sí mismos y de su grupo; como se verá a continuación esto se debe a las estructuras sociales existentes.

3.1.2 La mirada negativa

Una parte fundamental de la tensión entre la educación y las poblaciones indígenas es el constante proceso de definición donde los grupos dominantes han podido, a través de la educación y de otras instituciones como la Iglesia y el ejército, nombrar e identificar a los pueblos indígenas, para así otorgarles un lugar en la jerarquía del orden social existente. A los pueblos indígenas se les ha negado, al menos dentro de las instancias oficiales, la capacidad de crear una representación positiva y coherente de ellos mismos. El proceso de identificación desde la colonia se ha usado como una herramienta violenta con la cual se ha definido a los pueblos indígenas en un sentido negativo, como los diferentes. Los pueblos indígenas y sus culturas han sido sistemáticamente demonizados y deslegitimizados. En el proceso de colonización y en sus fases posteriores, las culturas indígenas han sido parcialmente destruidas y la cultura restante fue prohibida o tratada como inferior. De esta manera la identidad indígena adquiere un matiz inferior y negativo.

"¿No estaremos usados también por la gente que nos ha lastimado hace años?, ¿517 años, no? Es una lástima lo que nos han hecho, nos ha robado nuestras almas, de nuestros abuelos, sus pensamientos, sus conocimientos, sus filosofías, sus cosmovisiones; han sido engañados siempre nuestros padres, nuestros abuelos." (P9)

"Materna sí, pero sin embargo el proceso de la colonización se ha encargado de que yo pueda olvidar mi lengua. Incluso puedes autominimizarte, no reconocerte como tal. Sin embargo, me he dado cuenta de que no era por allí el camino, de olvidarte de lo que eres. No era lo lógico para ti, para que puedas ser como persona. Prácticamente abandonas tu cultura y ya no eres nada." (P8)

"Te cuento que generalmente aquí en este país, estamos hablando de dieciocho años, les daba miedo a los propios jóvenes saber que son indígenas. Te preguntarán por qué. Generalmente en nuestro

gobierno que era neoliberal, más antes de esto había habido una especie de... un gobierno militar que organizó un golpe de Estado y desde allí ha habido mucha discriminación a los que tenían la piel, el machi, y querían exterminar a los indígenas, porque supuestamente, es una raza maldita, es una raza que está enfermando al país, esa era la mentalidad que teníamos y viene desde lo que es la colonia, no, desde la época del feudalismo, desde la conquista en sí, ha pasado así y era así anteriormente.” (P4)

Este proceso de representación negativa o etnofagia continúa, ya que todavía en la educación se reproducen representaciones negativas de las identidades indígenas. Esto puede pasar a través de la prohibición del uso de los idiomas originarios, de la vestimenta o de la práctica de las costumbres. En algunos casos los entrevistados se habían sentido discriminados y humillados por utilizar su idioma o por no saber los códigos culturales occidentales.

En algunos casos han prohibido totalmente el uso del idioma, además de dotarlo con connotaciones negativas.

“Mi papá habla quechua y mi mamá aymara. Entonces en realidad tenía que hablar las dos lenguas, ¿no? Pero yo me recuerdo de niño que allá en los pueblos nos prohibían. Decían “no tienes que hablar así, que es feo”. Y hasta nos obligaban a que no habláramos de esa manera y yo sencillamente he perdido mis lenguas, pero actualmente estoy volviendo a reconstruir y aprender.” (P6)

“Y el profesor hablaba netamente castellano, no hablaba aymara, nada, entonces a veces era cansado, por caminar todos los días de chiquito y cuando he migrado aquí, tenía hartos miedos, miedo de que aquí la educación sea mejor y no pues aquí había sido lo mismo no más. Y aquí más bien habían sabido hablar más el aymara todavía, que en los pueblos. Ese es un desorden, es algo raro, no? Pero así nos han obligado a que perdamos este, el idioma.” (P6)

Una respuesta a este tipo de agresiones ha sido el abandono del propio idioma, o el idioma de los padres, como una forma de asegurar un futuro más seguro y posibilidades más amplias de desarrollo. Estos casos suceden especialmente en un contexto urbano como El Alto, donde los hijos de los migrantes empiezan a integrarse más profundamente en la vida urbana y una parte de esto es que casi ya no aprenden el idioma de sus padres sino el castellano. Para ser un ciudadano completo es necesario hablar, puesto que es el idioma de la cultura hegemónica; de esta manera los padres prefieren que sus hijos hablen sólo castellano en los contextos urbanos. Los jóvenes aprenden a hablar castellano y así sus padres intentan asegurar sus posibilidades en el desarrollo social o hasta

en la mera sobrevivencia en la ciudad o en una cultura regida por el castellano. Las pocas veces que los jóvenes pueden expresarse en aymara son entre los parientes más cercanos o en las áreas rurales. (Patzí Paco, 2008, pág. 222) Esto es especialmente serio, ya que el idioma junto con las raíces, es el atributo o contenido cultural considerado por los entrevistados como el más permanente de la identidad aymara. Por lo tanto, la renuncia del idioma de sus padres, en algunos casos, puede significar la renuncia de la identidad aymara o un intento de alejamiento de la identidad étnica de sus padres.

“La reforma educativa, allí ve. Los papas dijeron “nosotros no queremos que enseñen a mis hijos quechua o aymara”, entonces, a otro nivel, creo que hay que preguntarse también quienes van a hacer esos que van a entrar, es decir, la población y que percepción y que posición tendrán estos estudiantes de estas normales o de estas universidades, ¿no?” (P1)

“Luego han tenido cinco hijos, de los cuales, los cinco hijos no querían saber absolutamente nada del aymara y no querían saber nada acerca de su procedencia, de cómo eran. Entonces inclusive ellos no querían ser morenos, ellos querían ser más blancos. Y entonces han logrado, como te digo, habían migrado, luego los hijos no querían saber absolutamente nada de esto, ¿no? Entonces (¿? 00:10:50) se han cambiado el apellido. Si se han cambiado del apellido Salvatierra a Escobar” (P5)

“Entonces, y, pero por otro lado tú tienes la contraparte de la población indígena que te exige educación en castellano y en inglés si es posible. Como es lógico, ¿no? Como es lógico, es su aspiración de integración nacional, global inclusive, ¿no?” (P7)

La renuncia a su idioma no es una reacción única sino un síntoma de un fenómeno más amplio. Existen diferentes reacciones contra la definición negativa; cuando se percibe a la identidad hegemónica como superior, se puede aceptar la definición otorgada o buscar diferentes pautas de asimilación, las cuales requieren una desaparición de los emblemas que muestran su identidad (idioma, vestimenta, etcétera). Los intentos de asimilación aumentan con la educación moderna que ofrece la ilusión de asimilarse e integrarse a la modernidad a través de la negación de su propia identidad y cultura.

“Yo me apellido Paredes, y me avergonzaba mi apellido. Me avergonzaba mi apellido en el colegio y quería a toda costa, digamos, conocer otras cosas, ser otro tipo de gente, quería ser más blanca. Estaba en ese camino. Luego entraba en la universidad, me casé y seguía en ese proceso” (P5)

La educación es una parte fundamental en la reproducción de las representaciones negativas, en los intentos de asimilación y en la negación de las culturas e identidades originarias. Las escuelas, especialmente en la planificación curricular, realizan una selección entre todo el conocimiento existente y eligen lo necesario para los grupos dominantes. El control sobre los sectores que producen y transmiten el conocimiento es un factor clave para asegurar la dominación de una clase o de un grupo encima de los otros grupos o clases más débiles. La escuela juega un papel fundamental en la desigual división del poder, puesto que en ella se ensaya y se reproduce lo que sucede en la sociedad en tanto que se elige, conserva y difunde un conocimiento oficial; entendemos por esto último a los valores, significados, normas, pautas de conducta y todo aquello que referimos como sentido común, lo cual está incluido en un mapa curricular oculto. El conocimiento que se recibe depende del grupo, la etnia, la clase social o género al que se pertenezca. En el caso de Bolivia no sólo se restringe el acceso al conocimiento en general, sino que también se ha vedado o al menos se ha dificultado el acceso de las poblaciones indígenas a la educación institucionalizada.

“Entonces en uno de estos puntos, exigieron al gobierno la creación de universidades indígenas porque ellos se dieron cuenta que entrar en esas universidades estatales estaba vedado para ellos, no podían entrar los hermanos allá a estas universidades. Entonces, y que la educación era deficiente porque los educaban conforme al patrón, había un educación para, como lo digo, para hacerlos más blanquitos, para blanco, no sé como se dice, para blanquizarlos, una cosa así. Entonces para hacerlos perder su identidad cultural para hacerles perder sus costumbres, para hacerles perder su idioma, todo, pues”. (P3)

“Estadísticamente, demográficamente se puede constatar que hay menor cantidad de indígenas que entran “a las universidades”. Sobre todo a los posgrados porque a los otros grados en realidad ya entran también, solamente no se llaman indígenas, son campesinos inmigrantes, y pues no”. (P1)

“En sí la UPEA ha nacido gracias a lo que son los movimientos sociales, generalmente en la UMSA, no se dejaba que ingresaran personas que tuvieran apellidos indígenas como Mamani y Quispe, porque había mucho racismo, por eso. Y nos hemos sentido marginados durante muchos años, porque aquí generalmente en El Alto no había gente profesional, mayormente nos dedicábamos a lo que es el comercio informal; por eso la mayoría de las personas se han dado cuenta y han pedido de que aquí la UPEA se funde como Universidad, lo primero que salió fue algo técnico, un colegio técnico, pero nosotros necesitábamos una universidad. Con esa lucha se ha formado, pero hay que analizar creo que mucho.” (P4)

Aunque se ha posibilitado el acceso a la educación superior a través de la creación de universidades, esto no quiere decir que ha cesado la discriminación, en realidad, sólo cambió su forma. A través del sistema educativo se ha podido crear y reproducir un orden social donde la posición de los indígenas permanezca en el fondo de la jerarquía; estadio concebido como natural por la mayoría de la población. La educación crea y reproduce las formas de la consciencia social que posibilita el mantenimiento del control sin la necesidad de recurrir a las formas de dominación más evidentes por parte de los grupos dominantes. Así se representa la hegemonía de cierto grupo como algo neutral y natural, y esa hegemonía forma una totalidad que funciona como un sentido común y establece límites de comportamiento y de pensamiento en la vida real. Esta red de significados y valores se convierte en el único mundo posible para los miembros de la sociedad, quienes lo reproducen en sus acciones diariamente; es por ello que es muy difícil intentar ver las estructuras de poder detrás de estos significados, y ante todo, la naturaleza adaptable de esa hegemonía. Las identidades forman parte de este orden social invisible.

“Ha sido muy difícil. Incluso el estudio superior, lo que es la primaria superior, para mí ha sido muy difícil, porque primero te preguntan cómo te llamas, te miran el color de tu piel, tu nombre y tu apellido influye mucho para que puedas ser rechazada; y yo he sufrido eso bastante, más que en el colegio digamos en la universidad. Porque a mí me gustaba lo es trabajo social, sociología. Entonces ingresé, quise ingresar allí, pero lamentablemente parece que me equivoque en pensar que esta carrera tal vez podía coger más gente de nuestra cultura, pero no es así. Cuando yo quise entrar allí la discriminación, el racismo era más fuerte entre nuestra gente.” (P8)

“Todavía es una lucha, porque como persona, todos partimos de que, es blanco y tiene una capacidad y al lado veo un morenito y no se cree en nuestra propia gente.” (P4)

La representación negativa de las identidades de los pueblos indígenas ha sido plantada a través de la educación como una categoría impuesta a las poblaciones indígenas. Además de haber tenido un acceso limitado a la educación superior, también les han restringido la posibilidad y poder de manejo de ciertas categorías como “indígena”; a la cual han añadido atributos negativos al significarlo como estúpido, sucio, lento, etcétera. Son los grupos dominantes quienes mantienen su poder y control gracias a la capacidad de significar ciertas categorías y ejercer un acceso limitado a su manejo. Así como existe una desigual distribución de la riqueza en la sociedad, también el capital cultural está distribuido de manera desigual. Las escuelas son actores importantes en esta distribución, pero al

mismo tiempo se legitiman las categorías y formas del conocimiento hegemónico. La desigualdad en la sociedad se mantiene a través de la transmisión de la cultura, y la escuela es un agente importante de la reproducción social y la economía. El *status quo* político, social y económico, se mantiene gracias a que los individuos aceptan ciertos principios básicos del orden social como naturales o como parte del sentido común; los internalizan inconscientemente y los perciben como “reglas del juego” neutrales. (Apple 1987: 40). Así que las poblaciones indígenas han llegado, al menos en algunos momentos y en algunas partes, a aceptar la representación negativa de su identidad y la jerarquía identitaria como natural. Esto ha dificultado mucho el cambio de sistema y les ha obligado a buscar otras maneras de sobrevivir entre las que se incluye la asimilación y la autonegación; aún así, siempre ha existido una resistencia a esta imposición.

Los entrevistados sintieron, en algunos casos, que sólo les veían el color de piel y por eso los trataron de una manera negativa. Esto es posible solamente a través de la internalización de un proceso de abstracción de los sujetos aprendido a través de la escuela. En el sistema educativo moderno, como en la sociedad moderna en general, se cosifica a los alumnos y éstos pierden su papel de sujetos concretos y se convierten en abstracciones institucionales que pueden ser divididas en diferentes categorías. Estas categorías esencializan las cualidades de los sujetos, las cuales son impuestas desde los grupos de poder. Las minorías y los grupos socio-culturales o clases subordinadas son quienes sufren más gravemente el etiquetamiento, y la mayor razón para esto es el hecho de que existe un proceso de normalización en las escuelas que representa a la cultura de grupos reducidos. Esta normalidad funciona como un eje que organiza a la categorización de los otros grupos. Por ejemplo, en Bolivia los pueblos indígenas son etiquetados como inferiores a los mestizos y a los blancos. Dentro de las instituciones, se deducen las estructuras económicas y políticas desiguales desde la noción de normalidad y se crean las categorías como estúpido, vago, retrasado etcétera, que se imponen a los grupos subordinados. Estas etiquetas que la escuela reproduce y distribuye son utilizadas para elegir a los grupos que reciben cierto tipo de conocimiento y actitudes dentro de la escuela, pero también se utilizan en otras instituciones para definir a los individuos y otorgarles un lugar en las jerarquías del orden social. Los que difieren demasiado de la normalidad hegemónica son referidos como anormales.

Con las reformas educativas, y especialmente con la EIB, se intentan esconder los procesos de la reproducción del orden social y las jerarquías; el sistema no se ha cambiado de fondo si no que representa a los indígenas como inferiores. Se reproduce, nuevamente, una representación negativa de la identidad; sin embargo, esto ha generado respuestas por parte de los pueblos indígenas.

“Entonces, por los bloqueos que hay en la sociedad boliviana, estructurales claro, es que se han topado también con mecanismos de discriminación racial, colonial, en su caso. Que obviamente han alimentado la necesidad de buscar su identidad, en, digamos, estos conflictos de tipo colonial.” (P7)

“Bueno, más que todo, hacer que la persona recupere lo que había perdido. Como algún compañero decía: nosotros como personas tenemos la colonización encargada de meternos ese pequeñito dentro de nosotros, ocultarlo y no dejarlo salir, no dejar que se manifieste y lo tenemos oculto hasta ahorita. Y en eso la universidad tiene que apoyar. Hacer que ese pequeño oculto, que tiene allá dentro, que este gritando por salir, por explotar y decir, yo soy esto, yo soy aquello, tenemos que apoyar en eso. Eso es lo que decía el compañero, y estoy plenamente de acuerdo. Apoyar a los compañeros que se identifiquen lo que son realmente y no escapen porque están en un contexto donde, aunque ya no es tanto el rechazo, pero igual, más que todo en la juventud. Hacer ver que ellos vienen de una cultura con conocimiento. Que no son, como nos han dicho, salvajes.” (P8)

Entonces como parte de la resistencia hacia la mirada ajena desvalorizante, nace la necesidad de revalorizar la identidad aymara. Como vimos antes, una manera de reaccionar hacia la imposición de la representación negativa es asimilarse o intentar borrar los rasgos percibidos como negativos. Otro camino es el de la subversión del orden hegemónico, o al menos parte de este orden, para lograr la libertad de representarse a uno mismo. Así, los sujetos buscan el poder y la autonomía de definir el mundo social para reposicionarse en la estructura social puesto que, si las definiciones y las categorías basadas en los discursos hegemónicos les otorgan una posición dentro de las jerarquías de la estructura social, la única manera de cambiar la situación es tomar el poder de definirse a sí mismos y a la realidad social en general. Este es el primer paso, la libertad de representación, pero eso no necesariamente significa que intenten destruir la jerarquía que los posiciona según su identidad, sino sólo el hecho de poder representar su propia identidad y quizás posicionarse mejor en la jerarquía existente. El problema es que, aunque cambien sus lugares en la jerarquía, el orden social sigue vigente y eso significa que alguien sigue en una posición inferior en esta jerarquía.

3.1.3 Representación positiva

Los aymaras, como otros pueblos indígenas, han resistido a la absorción de la cultura dominante; intentan preservar su identidad desde la llegada de los españoles y esta lucha se ha intensificado en las últimas décadas. Buscan el poder de representarse y definirse a sí mismos, en vez de que lo haga la mirada ajena. Ante la imagen desvalorizada que construye el grupo dominante tiene que reconstruir otra imagen, o más bien, tomar el poder de definirse. En este proceso, se intenta construir una unidad del grupo que integre la propia imagen y rechace las imágenes ajenas. Por ejemplo, se han reemplazado rasgos negativos y se han añadido atributos positivos que intentan reposicionarlos en las jerarquías del orden social. La creación de una representación positiva añade o destaca los atributos positivos en vez de los negativos. Por ejemplo, si se denosta a los indígenas por ser incultos, se destaca que tienen una cultura completa y rica; si les han llamado vagos, destacan el hecho de que son muy trabajadores.

“Y hay mucha diferencia, eso es lo que nos dan a demostrar los docentes, que hay una diferencia enorme, pero lo que se ve, la cultura aymara era bien rica y lo sigue siendo.” (P18)

“Porque a mi cultura no le falta nada.” (P8)

“pero como yo te decía, la nación tanto quechua como aymara se caracterizan por ser trabajadoras.” (P4)

El proceso de revalorización que se lleva a cabo por parte de la mayoría de los entrevistados era un proceso consciente, fundamental, puesto que ellos perciben a la identidad como una necesidad racional, estratégica y afectiva.

“pero ahora poco a poco, creo que han empezado a despertar y se han dado cuenta de que es bueno tener una identidad; saber de dónde has venido y saber quién eres; muchos países no tienen el origen, no saben de dónde son; están perdidos, pero nosotros que lo tenemos, hay veces no lo valoramos.” (P4)

La última ola de revaloración de las identidades indígenas en Bolivia y de la identidad aymara se realizó a finales del siglo XX, cuando empieza el auge de los movimientos indígenas en toda América

Latina. Los movimientos sociales y sus líderes han impulsado los proyectos educativos surgidos desde las necesidades de los propios pueblos indígenas. .

“Yo salí a los 21 del colegio nocturno. Al final del estudio en el colegio yo cambié de pensamiento. También tuve la suerte de conocer personas que valoraban nuestra cultura y se dedicaban a eso. Ellos fueron quienes, digamos, me llevaron de vuelta a reconocer y a valorar lo que es mi cultura.” (P8)

“Y podemos hablar así de gente muy importante que pues, la combinación de toda esa cadena de liderazgos políticos, todos al final aymaras por supuesto. Sí hay una construcción histórica de un proyecto de liderazgo, tenacidad, resistencia, de paciencia, de mucha paciencia.” (P16)

Como la escuela juega un papel fundamental en la reproducción del orden social, las universidades indígenas tienen una importancia esencial en la revaloración de las identidades indígenas y generalmente en el acto de hacer posible la definición y representación propia de los pueblos indígenas.

“porque inclusive cuando yo estudié allí en la universidad, lingüística, tomé inglés. Entonces yo aprendí hablar inglés y seguía ese curso, pero como te digo, vino Carlos Villa, hablé con él y empezaron a cambiar mis esquemas. Empezaba a ver. Lo que me llenó de mucha rabia era cuando decían “conocimiento universal”, “cultura universal” y toda la universalidad estaba de ese lado, de occidente: dueños del conocimiento, dueños de las ideas, dueños de lo que es la verdad. Ahí me cuestioné, empecé a leer más; entré, como te digo, ya... Es como volver a contártelo desde el principio. Y en eso estoy, en la búsqueda de mi identidad.” (P5)

Las universidades indígenas tienen un papel fundamental en el proceso de revalorización de la identidad aymara, ya que se rompe con todas las categorizaciones anteriores; son espacios en donde los indígenas son vistos como sujetos portadores y generadores de conocimiento y en donde se desafía la mirada negativa del sistema educativo existente.

3.2 Universidades indígenas

Construir una definición clara de lo que significa la educación superior o universidad indígena es un desafío, ya que son un fenómeno bastante reciente y que apenas están buscando sus pautas como instituciones; de tal manera que es difícil conceptualizar a un proceso que está en marcha, sobre todo cuando los mismos sujetos están inseguros de cómo definir su propia acción. La primera parte de esta conceptualización comenzaría con definir a la educación en general, la cual está disponible para las poblaciones indígenas; habría que añadir la necesidad de la autodenominación, al menos parcial, de los contenidos basados en los saberes y culturas de las poblaciones indígenas. Puesto que la mayoría de la población en Bolivia es indígena y todas las universidades atienden en algún grado a estas poblaciones, podríamos decir que todas las universidades son indígenas. También yo incluiría en la definición la composición real de los estudiantes y docentes en estas universidades, que mayoritariamente son indígenas. Porque, aunque una universidad esté disponible para los estudiantes indígenas y tenga, por ejemplo, algunas materias basadas en los conocimientos indígenas, esto todavía no es suficiente para nombrarlo como una universidad indígena.

“La UPEA tiene una cosa interesante, está compuesta por una población propiamente aymara urbana y rural también, porque hay mucha gente de área rural que se viene de lunes a viernes y después se va el viernes en la noche hasta el domingo, muchos jóvenes.” (P16)

“En la UPEA la identidad aymara está bien presente, porque la mayoría de los estudiantes de la UPEA son de padres aymaras y de abuelos aymaras. Y la mayoría somos oriundos se puede decir, venidos de padres de provincia que son aymaras netos, y nuestros abuelos también son aymaras. La UPEA tal vez se caracteriza por eso, porque es aymara y el pueblo alteño también se caracteriza por ser aymara, y acá la mayoría yo diría, de los estudiantes, que hay también quechuas, o la universidad como se puede decir, son venidos de aymaras, son venidos de provincias, y algunos son quechuas y he visto a estudiantes también que vienen desde Perú acá a estudiar.” (P18)

“Hasta mestizos. Porque la rectoría de la universidad, yo tampoco estoy muy de acuerdo con que se cierre solamente a ellos ¿no? Es una disposición también de la rectoría, entonces no podemos nosotros también desacatar eso. Hasta ahorita se ha admitido a indígenas con mayor preferencia y la clase media. Y no tanto así los *q'aras*, como los llaman los compañeros.” (P8)

La UPEA y la UTA se autodenominan, o iniciaron su función con la autodenominación de universidades indígenas; su base está en El Alto cuya población mayoritaria es indígena, especialmente aymara.

Ambas universidades ofrecen materias que se basan en los conocimientos y en las culturas indígenas y ambos también destacan la necesidad de retomar y mantener las identidades indígenas, en estos casos específicos, de la identidad aymara. También en ambos casos, el grueso de docentes y estudiantes está compuesto por indígenas aymaras. La definición de una universidad indígena pasa por esta mezcla de su composición (alumnos y docentes aymaras e indígenas), con los contenidos (materias basadas en la cultura y el conocimiento aymara) junto con la autodenominación (aymaras o indígenas).

“Entonces yo creo que la universidad se hace indígena con sus pueblos, con su origen y con su cultura.” (P18)

Se pueden utilizar ambas nociones, aymara e indígena porque los sujetos los utilizan mezclados, así que uno no se descarta del otro, sino más bien se muestra la flexibilidad de la identidad aymara, ya que depende del contexto cuando se refieren a sí mismos como indígenas o aymaras.

En el caso de la UPEA no queda tan claro el estatus de universidad indígena, ya que varía entre las diferentes carreras la denominación como una universidad indígena o aymara. Por ejemplo, en el caso de sociología hay un reconocimiento más amplio por su denominación como una universidad indígena. Por su composición social sería considerada como una universidad indígena, ya que la mayoría de sus alumnos son aymaras, quechuas o hijos de padres aymaras. También los entrevistados refirieron a la UPEA como una universidad indígena, éstos comentaron las fallas en la oferta educativa que se base en los conocimientos indígenas y la falta de un enfoque no colonial en la enseñanza y en la administración en general. En caso de la UTA la autodenominación como una universidad indígena queda mucho más clara desde el nivel institucional.

“Pero la carrera de sociología, sí tiene una identidad indígena y también tiene ese objetivo de ayudar a su sociedad, se podría decir que tiene la identificación en sí, la Universidad, de ser algo indígena, pero en los hechos es muy diferente, hay carreras que también tienen esa visión, de la visión indígena, pero hay otras que no.” (P4)

Los entrevistados notaron más claramente la definición de universidad indígena cuando se refirieron a la composición social de las universidades y las raíces de los alumnos, puesto que sienten que se representan a las identidades indígenas de manera positiva al revalorar y recuperar las culturas indígenas en ambas universidades.

“Sí, por ejemplo en mi carrera, se puede ver, digamos, hay representatividad de las, de nuestros, perdón emm, se me ha ido esa palabra. Pero de nuestras raíces, tanto sea el quechua, el aymara o el guaraní. Por ejemplo aquí tenemos compañeras, se podría decir, las cholitas. Las cholitas que, por ejemplo, en mi paralelo habían tres, cuatro, cinco cholitas. Entonces sí hay representatividad de nuestros pueblos, pueblos originarios, el quechua y aymara, incluso del guaraní, porque hay compañeros que vienen del oriente aquí, y no se sienten mal, o no se sienten, o sea cosa de que lo ocultemos eso no, más bien aquí si se le demuestra, por ejemplo, en las practicas de lo que es el carnaval, se hace la chaya, en todos santos, aquí se las practica, el culto a lo que son nuestros fallecidos, diferentes aspectos que se practican. O sea aquí se trata de revalorizar lo que son nuestras raíces, nuestras identidades.” (P14)

La denominación como universidad indígena no fue solamente percibida como algo dado por la composición social o por las raíces de los alumnos, sino también lo referían como un proceso dinámico. Se veía, por ejemplo, la identidad indígena a nivel ideológico, con una perspectiva más estratégica. También se destacaba la identificación de la cultura aymara a través del plan curricular.

“Entonces los estudiantes netamente aquí, la mayoría tenemos ideología indianista, indianista, ese es nuestra, nuestra identidad. Eso es un orgullo para nosotros.” (P6)

“Sí se refleja, porque en nuestra carrera existe, una materia que es Cultura Andina, allí hablamos de diferentes culturas: aymaras, quechuas, guaraníes. Y en noveno semestre creo también se lleva una materia que es Orígenes de las costumbres aymaras. Entonces hay materias en algunas carreras que hablan de cultura aymara, hablan de cultura andina, entonces más nos centramos en identificarnos a la cultura aymara.” (P18)

Los entrevistados percibieron un proceso de revalorización y recuperación de la identidad y cultura aymara e indígena en ambas universidades. Esto sin duda es unos de los rasgos más importantes que justifican la existencia de las mismas. El peligro de este proceso de revalorización es que se puede

quedar en un nivel superficial sin remodelar las estructuras, las cuales crearon la necesidad de revalorización en primer lugar.

“es la búsqueda de la identidad, yo creo que la Universidad Tawantinsuyu y el diplomado tiene un gran valor.” (P5)

“El idioma es uno de los atributos más marcados de la identidad aymara, varios de los sujetos comprendieron la recuperación de su identidad aymara como recuperación de su idioma. Entonces se destaca mucho el papel de la enseñanza del aymara en ambas universidades. En la UTA el papel del aymara es mucho más recalcado ya que la mayoría de los profesores son bilingües y buena parte lo habla como su lengua materna, en todas las clases que asistí en la UTA, los profesores fueron nativo hablantes del aymara y en algunos casos, tuvieron dificultades al hablar castellano.”

“Entiendo bien en lo que es aymara, sé pronunciar algunas palabras en aymara, pero me falta algo, y por ese motivo también, por no perder las raíces, estoy tomando lo que es una materia aquí en la universidad, aymara.” (P14)

“Entonces ya lo veía venir, lo veía, lo veía y sentía la fuerza de los genes, la fuerza del sentimiento que tienes. Decidí entrar en este diplomado y allí realmente se reafirmaron mi identidad aymara y mi búsqueda de la identidad, pero ahora como mujer de clase media, profesional, después de haber leído, después de haber visto cosas que realmente siento que para mí son una opción, un nuevo camino de caminar mi camino, de buscar mi vida con estos principios de mis abuelos. Me siento, me siento muy bien de estar recuperando mi lengua, porque en ese estoy, no estoy aprendiendo el aymara de nuevo, estoy aprendiéndolo.” (P5)

La revalorización de la identidad y cultura en varios casos pasó a través de la crítica hacia el orden existente y también la crítica de esta cultura e identidad las ubicó como de “otros”.

“particularmente de la universidad, a ver que puedo decir, que he aprendido su cultura pero a discriminar la gente, a no valorarte como eres, desconocer los valores científicos y más que todo humanos. Eso es para mí la universidad, las demás universidades. Entonces yo veo que la universidad indígena quiere por lo menos arrancar esa raíz. Que los estudiantes que cursan en la Universidad Tawantinsuyu estén plenamente identificados de quienes son.” (P8)

“Todavía es una lucha, porque como persona, todos partimos de que es blanco y tiene una capacidad y al lado veo un morenito y no se cree en nuestra propia gente, pero la UPEA está tratando de cambiar al sistema mismo, como que es un monstruo contra nosotros, pero estamos en ese camino de querer cambiar, de amar más lo que es nuestro país y nuestra identidad, se podría decir que se está dando un paso, pero en este Gobierno se va a ver en sí cuáles son los resultados. Pero nosotros estamos en principios de lucha sobre las reivindicaciones justas de nuestra sociedad.” (P4)

Por lo tanto, de las dos universidades surgen procesos emocionalmente cargados de revalorización y de recuperación de la identidad aymara. El eje principal de la educación sería entonces la descolonización de la educación y reconocimiento de aymaras e indígenas como sujetos de conocimiento.

3.2.1 Símbolos

Como los símbolos han jugado un papel muy importante en los levantamientos en Bolivia, su presencia en las universidades indígenas es indispensable. Nos referimos a un tejido de símbolos y significados que ayudan a los actores sociales a definirse a sí mismos. Con este tejido se pueden construir un ambiente más favorable y extender el apoyo hacia la organización política de diferentes movimientos y grupos indígenas. Dentro de los movimientos, y en la actualidad desde las universidades, se ha retomado y construido una gran cantidad de significados y símbolos que crean unidad y al mismo tiempo dan sentido a la acción de los movimientos indígenas. Desde mi punto de vista, las universidades indígenas son parte de estos movimientos indígenas más generales, por ejemplo, en el caso de la UPEA se puede decir que sus raíces están en los movimientos sociales de El Alto ya que fue creada como resultado de una de estas luchas. Los símbolos llevan la posibilidad de transformarlos en fuerza de acción colectiva. Con los símbolos o cuerpo de símbolos se crean y se dota de sentido a las demandas sociales de los movimientos indígenas. Así, los símbolos definen tanto a las identidades como a la acción colectiva en los movimientos indígenas en Bolivia.

Uno de los símbolos con mucha influencia por todo el altiplano aymara son los levantamientos, es decir, la capacidad de rebelión de los pueblos indígenas ha sido una constante en la historia de las áreas andinas, y aunque se ha intentado acallar y ocultar, se hereda como parte de la identidad actual andina. El retorno hacia lo propio liderado tanto por Amaru-Kataris como por los Willkas sirve, y ha servido, como una fuente de reconocimiento y de autorepresentación positiva. Los líderes más recordados y referidos son Tupaj Katari – Bartolina Sisa, Pablo Zarate Willka, Tomás Katari, quienes

funcionan como memoria del poder y como referentes de las acciones colectivas de los grandes levantamientos y de los aymaras como un pueblo rebelde.

“con palabra, con poder minúsculo, frente al poder mayúsculo del Estado, del sistema de dominación neocolonial en Bolivia, que ha ido al principio implosionando por dentro mismo del Estado, y ahora implosión por dentro también a la vez tiene una, una explosión por fuera del Estado, y eso fue en octubre, Warisata, fue Achacachi, fue Chapare, fue Cochabamba por supuesto (...) y la orillada de La Paz y lo último en Santa Cruz. Podemos ver un cantidad de eventos, que están hablando de una gran capacidad de movilización social y con un gran efecto estatal (...) Estas cosas tienen una cosa super interesante, es decir, en este contexto sí podemos hablar de una identidad indígena.” (P16)

“Lo que si es evidente, y no todo, es la forma de lucha, que pueblo de habla aymara, tiene particular importancia, es incisivo, pausado. Ese momento fue para bajar la cabeza y levantar la cabeza con mucha pasión, y así se va construyendo una larga identidad histórica en el mundo aymara. Esto si es algo absolutamente notorio y muy fuerte, y no es casual que te nombre desde Tomas Katari, que era aymara de habla aymara, pasando por Tupak Katari, por Bartolina Sisa, incluso Tupak Amaru de la provincia de Tinka, Tungasuka de Perú, es una región Kolla o aymara en ese tiempo.” (P16)

La Wiphala ha llegado a ser uno de los símbolos más conocidos de las identidades indígenas y de los movimientos sociales en general. Esta bandera multicolor ha cumplido en diferentes momentos históricos un papel diferente puesto que es un símbolo tanto de paz como de guerra. En las movilizaciones representa la complejidad y heterogeneidad de los movimientos y culturas indígenas y a su vez la unidad de lo heterogéneo; este símbolo se ha formado alrededor de las reivindicaciones sociales y del derecho a organizar lo económico, social y político a partir de la lógica de los pueblos indígenas.

“Entonces para mí es la lógica de la Wiphala, la Wiphala de distintos espacios y tiempos, siete colores y 94 cuadraditos, que es una Wiphala moderna, por supuesto, rediseñada, porque la Wiphala era mucho más colores, mucho más cosas, pero todo el mundo sintetiza el ideal, o si quieres decir paradigma político de la pluralidad de la política del poder, de la economía, del sistema social, de la forma de pensamiento.” (P16)

“y recientemente con la nueva constitución del Estado se ha reconocido a la wiphala como parte de lo que es este país, Bolivia, nosotros siempre hemos manejado la wiphala, nos representa a nosotros y a nuestra bandera, también la boliviana, respetamos a los dos banderas.” (P4)

Los *yatiris* y *amautas*, junto con los rituales que realizan, funcionan también como símbolos de mucho poder. Los *yatiris* y *amautas* transmiten su conocimiento y autoridad espiritual a través de los rituales. Los *yatiris* pueden ser vistos como los sabios de las comunidades, ellos son los que manejan los conocimientos transmitidos a través de las generaciones. Su función en la comunidad es mantener la salud física y espiritual de la misma y proteger contra el mal, así como comunicarse con las deidades y ancestros para, de esa manera, preservar la estructura de la sociedad comunitaria aymara. Los *yatiris* y *amautas* actúan a través de los rituales que llegan a tener una carga simbólica influyente. En los rituales se representan tanto la cultura como los conocimientos y la autoridad espiritual de los *amautas* y *yatiris*. Varios entrevistados mencionaron los rituales como un parte de la representación de la identidad aymara e indígena en las universidades.

"Aquí también se hacen esas costumbres. ¿Cuándo?, no sé, en carnavales hacemos un ritual a la *Pachamama*, o ahora mismo como viene el solsticio del *Vicacuti*, entonces nosotros participamos de eso. Ahora también vamos a participar de eso." (P18)

"Aquí sí se la demuestra, por ejemplo, en las prácticas de lo que es el carnaval, se hace la *chaya*; en todos santos, aquí se practica el culto a lo que son nuestros fallecidos, diferentes aspectos que se practican. O sea, aquí se trata de revalorizar lo que son nuestras raíces, nuestras identidades." (P14)

"También hacemos práctica en lo que es el *Apapi*, eso es lo que siempre ha existido y siempre va a existir, desde nuestros antepasados ha estado y siempre va a estar. También en cada asamblea nosotros también estamos "picheando" lo que es la coca, eso también nos representa mucho y también te puedo decir que generalmente de música, así de nuestro país, lo que es la "taqueada", no sé, va más allá, amamos lo que son nuestras costumbres. También cuando es nuestro aniversario hacemos lo que es la (...) en donde viene un *Amauta* y él hace la ceremonia y todos participamos." (P4)

Para los entrevistados, los rituales y la participación de los *yatiris* y *amautas* no es sólo una abstracción teórica, sino algo cotidiano, ya que algunos rituales y la participación de los *amautas* y *yatiris* representan, para muchos de ellos, una parte normal en su vida diaria. En la observación etnográfica observé cómo los rituales, muchas veces referidos desde el punto de vista antropológico - desde la visión occidental- o folclórico, formaban parte del sentido común tanto de los alumnos como de los docentes. Nadie cuestionaba, por ejemplo, el hecho de que un profesor tuvo que cancelar su clase para realizar un ritual para curar a sus padres. Y muchos tenían experiencia diaria de esta ritualidad que forma parte esencial de su vida cotidiana.

“El habla especial de los rituales, como *apthapi* [una comida ritual, donde todos llevan algo para comer] y como eso tiene varios lenguajes. Por ejemplo, como los papás de una niña que está lista para casarse, pueden pedir que sus papás preparen y si salen dulces, los posibles pretendientes ven que la personalidad de la niña es dulce y buena para un matrimonio.” (E11)

“Entra el otro profesor que tiene clase después de nuestra clase y dice que tiene un problema y pide permiso para interrumpir. Sus papás están teniendo problemas de salud, algo que ver con su cabeza, y quiere hacer un ritual que acaba hasta las 8 de la noche y por ende no va a haber clases en este día.”(E12)

“El alumno 6 saca una bolsa de coca y lo ofrece a los que están más cercanos a él, él también saca una pequeña botella del alcohol. Toma un trago y escupe un parte en el suelo.” (E13)

“Empezamos limpiando el salón entre los cuatro, porque es el año nuevo aymara. El maestro explica que hay que lavarse a las doce de la noche para quedar frescos y alegres para el año nuevo.” (E17)

Todos estos símbolos forman parte de los repertorios culturales que son de larga duración y tienen una gran carga emocional y de afección por parte de los sujetos. Como ya hemos visto antes, la identidad se forma de dos ejes que son inseparables: la cultura y las fronteras identitarias. Aunque lo más importante sin duda es la frontera, ya que los contenidos culturales cambian a través del tiempo; pero hay que tomar en cuenta también que sin estos repertorios culturales, sería imposible determinar los límites. Aquí vemos la conexión indispensable entre los conceptos de cultura y de identidad. Entonces en el núcleo de la identidad está este juego de fronteras (o límites) y los repertorios culturales que las marcan. La cultura y los contenidos culturales serían entendidos como un proceso en continuo movimiento, aunque tengan algunas zonas de más estabilidad y persistencia. Los significados culturales pueden ser divididos en dos categorías; los primeros serían las formas culturales observables que han sido llamados “simbolismo objetivado” o “cultura pública”; en los segundos serían las formas interiorizadas de la cultura, los cuales Bourdieu (1979) refiere como *habitus*. Los símbolos culturales funcionan como parte del *habitus*, pero igualmente se pueden observar por los otros y funcionar así como herramientas de diferenciación. Los grupos se distinguen el uno del otro por los rasgos o repertorios culturales que comparten entre grupo y que no comparten, o sólo parcialmente, con otros grupos. Así, con base en los contenidos culturales empieza la construcción de las fronteras identitarias. Al mismo tiempo hay que recordar que no se eligen los

contenidos culturales por casualidad o sólo por necesidad, sino que también llevan una carga emocional fuerte. Existen repertorios culturales que tienen cierta transcendencia e importancia en los sujetos, quienes los “eligen” y utilizan para formar su identidad. Esto es porque los sujetos tienen una afección hacia estos contenidos y cuentan con significados que les guía a elegir unos y a abandonar otros, de esta manera tiene áreas más estables en la identidad y en los contenidos culturales que definen sus fronteras. Eso muestra la gran importancia de los símbolos para los sujetos de las universidades indígenas, ya que en éstos se encuentran las zonas de pertenencia dentro de la identidad y además son indispensables para definir las fronteras identitarias y así crear la unidad identitaria dentro de grupos y movimientos más grandes. Entonces, ambas universidades hacen un trabajo fundamental al reproducir, revalorizar y distribuir los contenidos culturales como símbolos de la cultura aymara. Los símbolos están presentes en la forma de vestir de los docentes y de los alumnos, en el uso del idioma, en la ritualidad, en la visibilidad de los levantamientos y en el recuerdo de los líderes indígenas. Por ejemplo, no es una casualidad que todas las clases a las que asistí empezaban cuando el profesor decía: *jallalla*²¹. También los alumnos, hasta los que no hablan aymara, se saludan de la misma manera; también utilizan el vocablo para felicitar por un discurso o un comentario bueno.

“El alumno 8 entra en la clase y saluda a todos diciendo jallalla.” (E17)

“Cuando el alumno 1 y el profesor acaban, todos aplauden y dicen “!Jallalla!” (E12)

“El alumno 6 empieza a complementar la explicación del profesor, primero dice “jallalla” y luego explica cómo se utiliza la coca.” (E14)

Otro símbolo fuerte es la hoja de coca cuyo uso ejemplifica claramente cómo la ritualidad forma parte importante de la vida cotidiana de los alumnos y maestros.

“El profesor muestra una bolsa ritual donde se guarda, por ejemplo, la hoja de coca, y una faja ritual que se pone abajo de la ropa.” (E13)

“El alumno 9 se había salido y ahora entra con bolsas de coca, las cuales pasa a los otros alumnos. El

21 Jallalla significa en castellano “salud” y jallalla significa “qué viva”. (Mamani Aguirre 2007, 60)

alumno 1 mete parte de la hoja de coca en una bolsita ritual, que había traído el maestro, y luego empiezan a circular la coca. El profesor pregunta todo el rato si los alumnos entienden lo que está diciendo. El alumno 1 pregunta algo pero deja su pregunta cuando el profesor masca coca. El alumno 4 prueba la bolsa en su cuello." (E11)

"El profesor dice que en la próxima semana van a pronosticar coca. El alumno 2 sugiere que se vayan a Tiawanaku, para que tengan suficiente energía. Todos empiezan a hablar sobre los arreglos del viaje." (E14)

Varios de los entrevistados se identificaron fuertemente con El Alto, algunos llegaron hasta a destacar que es su identidad principal. Los estudiantes y los jóvenes de El Alto muestran que se identifican con su ciudad, es decir, se identificaron más como alteños que como paceños; la ciudad de El Alto es uno de los elementos identitarios importantes. En El Alto, las movilizaciones de octubre del 2003 y las reivindicaciones de las juntas vecinales y de otras organizaciones, abrieron un espacio para articular la cultura y política que se veían como partes importantes de la reivindicación. En El Alto esto significa el uso estratégico de la identidad para crear un horizonte de posibilidades frente a las condiciones de desigualdad. Se puede decir que la exclusión y la desigualdad abren condiciones de posibilidad, porque en El Alto la reivindicación cultural e identitaria está estrechamente ligada a las carencias materiales de los jóvenes.

"Entonces ahora me considero más alteño que otra persona. Que El Alto también me ha dado unas oportunidades que en mis lugares no podía conseguir tanto." (P6)

Esta pertenencia con El Alto no contradice a la identificación como aymara, ya que El Alto se percibe como uno de los símbolos más fuertes de la identidad aymaras. El Alto representa al mundo de los aymaras, donde la mayoría de la población pertenece a esta etnia.

"He nacido aquí en El Alto y siempre desde que he sido niña este ha sido mi mundo: El Alto." (P4)

"Nos identificamos como aymaras, la mayoría de El Alto se identifica como aymaras." (P18)

"El pueblo alteño también se caracteriza por ser aymara." (P18)

Por eso es también significativo la lucha por la universidad en El Alto, ya que se trata del mundo de los aymaras llevado a un nivel institucional. La universidad llega a funcionar como un símbolo de la identidad aymara, como una parte de la representación positiva que surge de los sujetos mismos.

3.2.2 Reproducción del conocimiento propio

Uno de los rasgos dominantes del sistema educativo es la reproducción del conocimiento legítimo. Como parte del plan curricular oculto se procura mantener la hegemonía ideológica de los grupos dominantes, la sociedad internaliza los principios y las reglas del sentido común que se fundamentan en el orden social existente. En este caso se puede hablar de un conocimiento legítimo o legitimado, el cual difiere según los grupos sociales, clases, instituciones y por los momentos históricos específicos. Por ejemplo, en Bolivia este conocimiento representa a una pequeña parte de la población que cumple con las normas de la blanquitud, a los cuales los indígenas llaman *q'aras*. El conocimiento neutral ha sido entendido como el pensamiento occidental y lo han presentado como algo único y universal. Uno de los mayores retos en las universidades indígenas ha sido abrir el horizonte de conocimiento para entender que no existe un conocimiento neutral y universal, sino que siempre se selecciona con base en valores específicos y desde el amplio universo de conocimiento posible. Una de las funciones importantes de las universidades indígenas es justo la revalorización y la reproducción del conocimiento propio.

“El segundo elemento es también, decir que la visión que ya tienen el matiz que quieren dar a esta universidad indígena. Ahí también creo hay dos versiones, una que dice que, pues, la universidad indígena frente a la universidad oficial, tradicional, dominante, todo lo que usted puede encontrar como para criticar a la universidad vigente y que ha excluido a los indígenas, que no reconoce los conocimientos indígenas, que es un centro de alienación de la gente indígena, bueno, ese es otro.” (P1)

“Que los grupos de poder no se dan cuenta de esta figura extraordinaria, que el mundo *Kolla*, el pueblo de habla aymara y quechua lo saben, tal vez no lo filosofan, no lo escriben en grandes libros, pero que saben, por la cotidianidad de la vida social, de la agricultura, del pastoreo de ovejas, de los rituales de las montañas.” (P16)

“No estaremos usados también por la gente que nos ha lastimado hace años, así, 517 años, ¿no? Hasta ahora, es una lástima que nos ha hecho, que nos ha robado nuestras almas, de nuestros

abuelos, sus pensamientos, sus conocimientos, sus filosofía, sus cosmovisiones, han sido engañados siempre nuestros padres, nuestros abuelos." (P9)

También se puede preguntar, ¿Quién elige el conocimiento "correcto" o legítimo que será representativo de la cultura aymara? Esta discusión se lleva a cabo entre académicos salidos de las universidades occidentalizadas y las autoridades espirituales y políticas tradicionales como *yatiris*, *amautas* y *mallkus*.

"Lo más interesante es el componente curricular. ¿Qué tipo de conocimientos puede ser legítimamente enseñados en este tipo de universidad? ¿Quiénes producen estos conocimientos? ¿Quiénes adaptan estos conocimientos? ¿Quiénes enseñan realmente estos conocimientos? Porque cualquiera que se conoce mínimamente los planes curriculares sabe que hay diferentes procesos que tiene que pasar en trabajo, entonces hay un problema de fondo, ¿no? Ellos seleccionan el conocimientos, pero además, digamos, otros más exigentes todavía van a decir, bueno, química en quechua, química en aymara o física en aymara, física en quechua o física en guaraní o matemáticas en guaraní." (P1)

"Yo veo que mucha gente sabe mucho qué significa la tierra, qué significa la comida, qué significa esto, pero simplemente lo utilizan para hablar, para tener liderazgo. Ya no, en muchos hermanos y hermanas he visto que está perdida la mística de lo que realmente significa la sabiduría de los abuelos." (P5)

En comparación con la UPEA, uno de los cambios más grandes que la UTA aporta es el hecho de que no todos los docentes son los portadores del conocimiento legítimo según el orden hegemónico existente, el cual se asocia al conocimiento occidental, sino que en la UTA se desafía el orden social actual al contratar *amautas* y *yatiris* como docentes e investigadores. Así se ha podido abrir una brecha en la producción del conocimiento legítimo que ha permanecido en manos de una élite reducida. Claro está que en la UTA, los *yatiris* y *amautas* representan a su manera a una élite en ascenso, pero de esto lo veremos más adelante.

"La forma de transmisión de conocimientos es abismal. Usted no va observar esta transmisión de conocimientos en otras universidades. Aquí es todo desde el punto de vista, desde la visión indígena. Como manejaban antes, como se manejaba la parte de gobierno, como se manejaba la parte de la filosofía, como se formaba a los chicos. En el aspecto también territorial, como se manejaba. Nada que ver, digamos, con el enfoque colonial." (P8)

“Sabes, en esta Universidad Tahuantinsuyo, cuando es un proceso todos aportamos, En esta carrera estamos en 9 departamentos los amautas, cada uno tenemos que trabajar, conocer, rescatando las costumbres, los deberes de los anteriores y así también conocer nuestra astronomía, cuál ha sido el camino que nos indicaba.” (P9)

“Parte del gobierno dice que la gente trabaje con sus propios productos, que recuperen la ciencia y la tecnología propia, entonces hemos tenido que rescatar esa tecnología ancestral, entonces tenemos un proyecto dentro de Conopa. Esperamos construir un templo como sacerdocio aymara. A través del templo buscamos la universidad de originario indígena, esa es la meta, del templo allí están los conocimientos, de ese templo baja a la universidad, entonces esa creación debemos hacerla nosotros.” (P9)

En ambas universidades no se ha dejado de enseñar conocimiento occidental, y hasta se puede decir que en ambas este conocimiento tiene todavía un papel fundamental. En la UPEA se forma el núcleo del plan curricular y en la UTA éste cambia radicalmente entre las diferentes carreras. Pero en todas las carreras, el punto de partida es un enfoque desde las culturas indígenas, y en algunas carreras como Filosofía y Teología Indígena, el conocimiento reproducido es en su mayoría indígena. Por lo tanto, ambas universidades a su manera están haciendo un trabajo fundamental en la recuperación y distribución del conocimiento que antes no era apreciado como conocimiento sino como un conjunto irregular de costumbres. Y ya que las universidades indígenas lo toman como una de sus bases, también participan en el proceso de revaloración de este conjunto de conocimientos y de la recuperación del papel de los indígenas como sujetos del conocimiento y no sólo como objetos de la “civilización”.

“Más allá de reforzar tu conocimiento ancestral básico. Yo por ejemplo valoro mucho los conocimientos de mi cultura. Tal vez en su momento no me dí cuenta y no valoraba, pero en la medida que va avanzando el tiempo, y tú vas adquiriendo experiencia, vas conociendo más cosas, te das cuenta, que la ciencia de tu cultura tiene tal vez, incluso, más valor que la cultura occidental.” (P8)

“Entonces comparando lo que las universidades indígenas están haciendo, es reconstruir prácticamente nuestros conocimientos y saberes, formas de organización de nuestros pueblos originarios.” (P6)

Aunque se critica al conocimiento occidental y a su posición como el conocimiento legítimo y único, no se ha negado totalmente, sino más bien se busca una apertura hacia un espacio donde la selección

del conocimiento no esté en manos de una élite. Y en algunos casos sólo se busca sustituir estas élites o grupos dominantes con otros.

“No estoy en contra de que se pueda enseñar por ejemplo, no sé, en sociología a Weber, Marx, Durkheim, etcétera, por supuesto, es parte de todo un pensamiento sociológico en Europa, del que formamos parte, por supuesto, aquí también, pero a la par de esto debe surgir la otra *episteme*, otra forma de pensar la realidad, la política, el mundo, a partir de estas cosas que te digo.” (P16)

“No sé, puede ser que se diga por ejemplo hay que leer los libros que escribieron los gringos, ¿en qué nos ayuda? Profesores, algunos dicen esto, yo digo hay que leerlos para ver que dicen, pero es como recuperar una sabiduría oral, más propia, pero también una sabiduría oral con un sentido práctico de los rituales, del mundo, lo que llamaríamos el submundo, en la lógica occidental lo llamarían submundo, el mundo real le diría más, el mundo real que estaba subsumido.” (P16)

“Y entonces te cambian tus esquemas, te muestran otro tipo de conocimiento, ya no desde el punto de vista tan folclórico, desde un punto de vista de investigación.” (P5)

Al menos parcialmente, la idea ha sido que su propio conocimiento forme la base de la enseñanza en las universidades indígenas, pero esto puede ser problemático, porque apenas hace algunas décadas se ha empezado la recuperación y la organización de todos los conocimientos de las culturas indígenas. Mucho del conocimiento tradicional se ha perdido a través de la colonización. Entonces la pregunta legítima es, si es posible en este momento fundar una universidad sólo con base en conocimientos originarios. Porque hay que tomar en cuenta el hecho de que la noción de universidad es totalmente occidental y tiene sus bases en Europa. La deconstrucción total del sistema de conocimiento habría que empezarlo desde la crítica hacia la misma universidad como institución y concepto, sin embargo, es un tema demasiado amplio para abarcar en esta investigación.

Reproducir un conocimiento otro, alternativo al conocimiento legítimo, no es la única manera de abrir nuevas maneras de socialización que no se basen en la lógica de los grupos hegemónicos. Específicamente en la UTA y en una manera más restringida en la UPEA, implantaron nuevas pautas de acción basadas en los conocimientos y las culturas de los pueblos indígenas. Entonces, se podría decir que se procuran escapar de la *episteme* moderna de la educación formal, con la construcción de otros patrones de acción.

“Entonces, ahora no sé cuál será la función de las universidades indígenas, esperemos que este en la otra *episteme* y no en la otra *episteme* racional moderna, propiamente occidental.” (P16)

Normalmente dentro de las universidades oficiales o tradicionales, los docentes tienen preparación universitaria, así que ya vienen con una educación que en cierta manera se basa en la lógica occidental. Otro tipo de conocimientos han sido excluidos de la escena académica porque los *yatiris* o *amautas* (y otros “expertos” de las culturas indígenas) han entrado en la universidad sólo en papel de objeto de los estudio. Entonces, uno de los cambios radicales en la UTA es traer *yatiris*, *amautas* y *mallkus* como docentes e investigadores, aún cuando éstos no tienen educación formal anterior. Es reconocer la existencia del conocimiento fuera del conocimiento oficial y legítimo representado por las instituciones oficiales.

“Entonces en 2008 ya hemos agilizado más, y la gente que ya sabían y han venido más. Hoy en día nos encontramos los Amautas, casi 40 personas, entonces de esa razón nosotros como carrera de Teología y Filosofía tenemos este conocimiento y queremos hacer conocer lo que hemos hecho, hemos practicado, hemos tenido práctica en la teoría...” (P9)

“Por último les puedo decir que nosotros como estudiantes de carrera de Teología y Filosofía pensamos que vamos a hacer como Amautas y después como Sacerdocio Aymara que tenemos que recordarnos a nosotros de los antepasados que hacían nuestros sagrados de Conopa, el templo de Conopa, donde vivíamos, queremos llegar a nuestra comunidad, mostrando, trabajando, y cambiando sobre este proceso de cambio.” (P9)

En ambas universidades están presentes los mecanismos o los sistemas de gobierno basados en las culturas indígenas, tales como los cargos rotativos o representación dual (de chacha-warmi) en el rectorado (en caso de UTA). También existe una demanda por parte de los estudiantes que se implementen más estos mecanismos, para cambiar más profundamente la lógica de función de las universidades, ya que una de las críticas fuertes contra ambas universidades es que su organización administrativa (especialmente en caso de UPEA) se mantiene con la lógica occidental.

“También te puedo decir que algunas características, que tiene algunos paralelos es: el cargo es rotatorio, digamos, uno trabaja un medio año y es el representante del curso, luego pasa al otro, es rotativo.” (P4)

3.2.3 Crítica de las universidades indígenas

A pesar de los avances en la revalorización de las identidades indígenas; de la reproducción de los conocimientos desde una posición diferente; de las formas de actuar basadas en las cosmovisiones de los distintos pueblos indígenas, ambas universidades siguen luchando con ciertos problemas que las atan al orden social existente.

El intento por dejar de reproducir el orden social existente y la cultura y el conocimiento necesarios para su existencia, es un proceso complejo y de larga duración. Por ello, al menos parcialmente, se sigue con la lógica de las universidades tradicionales. La dificultad de cambiar el sistema completamente ya viene del hecho de que la universidad en sí misma es una creación dentro de la cultura occidental. Además, viene una fuerte presión exterior hacia las jóvenes de universidades indígenas de no cambiar demasiado el orden existente. Para poder cambiar las instituciones que reproducen a la sociedad y sus esquemas, habría que cambiar, al menos parcialmente, todo el orden social, el sistema político y económico.

"A ver, una universidad indígena no la creo tanto así. Sí es una universidad que tiene esa visión, pero también la universidad, digamos, trata de adaptarse a los cambios. Lamentablemente la globalización nos está haciendo, nos hace sumergirnos en estos procesos y tal vez, yo no creo que la universidad responda, o no sea una universidad indígena. Siempre van a prevalecer estos valores, pero también se tiene que adaptar a lo que es la globalización, al desarrollo constante digamos, de lo que es la vida humana." (P14)

Un problema que ambas universidades comparten es la preparación de los docentes e investigadores, que en la mayoría de los casos han estudiado en las universidades tradicionales, y por lo tanto vienen con una visión occidental.

"Pero claro, no en todos casos puede ser así, ese es el ambiente ideológico, el ambiente político, el ambiente académico que se nota en la UTA, aunque también leí cosas curiosas, yo no veo...hay buena, hay mucha gente, pero algunas carreras tienen directores que no son aymaras, ni alteños, vienen de la zona sur, no sé de donde vienen. Yo a Germán Choquewanka le pregunté: "que raro e interesante, ¿no? ¿Que buscas con esto?" (P16)

"La diferencia puede ser que la UMSA es más antigua, casi tiene ya cien años ya. Es antigua, antigua. Y

acá la UPEA, es recién nacida, se puede decir que estamos gateando. Como apenas tiene 7 años de vida la UPEA, y esa puede ser la diferencia. Académicamente no creo, porque son los mismos docentes salidos de la UMSA, titulados de la UMSA, y acá están los mismos docentes que también allá dan cátedra y aquí están los mismos." (P18)

Especialmente la UPEA ha sido criticada porque no ha hecho suficiente para cambiar la lógica de la enseñanza o de la administración, sino que se reproduce un sistema colonial y capitalista. Se reconocen sus raíces como reivindicación de la situación de los pueblos indígenas, pero se critica que este proceso se haya detenido y se haya vuelto parte del sistema o del orden social establecido.

"La Universidad de El Alto evidentemente nace como reivindicación, pero se ha truncado digamos, esa reivindicación, de las digamos, percepciones indígenas. Se ha truncado y se ha acoplado totalmente a la universidad, con la única diferencia, es digamos, en su forma de administración que ya ni siquiera es nada indígena." (P15)

"Para ser sincera, tratando de que sea diferente la UPEA, se está volviendo a lo que el sistema quiere, eso es lo que yo estoy viendo, también veo que no hay un principio, consciencia de que nosotros como estudiantes debemos aportar a nuestra sociedad, ayudarlos, generando quizás propuestas en el desarrollo mismo de este país, y en el ámbito político, académico, en el bien común de toda esta sociedad, pero no es, son bien liberales, individualistas." (P4)

"Pero si tienen alguna noción de ser indígena, se han ido con esa idea, pero con el tiempo creo que se está acabando, aunque algunas carreras mantenemos esa posición de que en esta universidad tenemos una identidad indígena y de que sí hacemos por apoyar a nuestra comunidad y a nuestra sociedad." (P4)

Especialmente se critica la incapacidad de cambiar el sistema de administración de un sistema occidental a un modelo tradicional de las formas de gobierno de las poblaciones indígenas. También se critica que la cosmovisión o la lógica detrás del funcionamiento de las universidades continúa practicándose de manera occidental.

"Las universidades de CUV los que están dentro de sistema, incluyendo la UPEA, directamente están reproduciendo el sistema capitalista, colonialista, porque al hablar de consejo, pues ya están hablando directamente de tipos de gobiernos en base a la democracia, de creencia de todo eso, haciendo una comparación con el Estado, no más. El Estado tiene tres poderes, aquí en la universidad también tiene tres poderes, el poder ejecutivo, ¿quiénes son? El rector, vicerector, la FUL, el poder judicial, ¿quiénes lo conformarían? estarían los órganos de control como el tribunal de procesos por ejemplo, aquí

dentro de la universidad. Y el otro órgano, el legislativo sería el consejo universitario. Entonces quiérase o no, se está reproduciendo el sistema capitalista opresor dentro de la UPEA, tampoco está dando lineamiento para revolucionar y descolonizar la educación, a no ser que sea el voto universal.” (P6)

“La construcción de una universidad es un asunto complejísimo, contradictorio a ratos. Pasa que aquí pues, es una universidad alteña y aymara, por su composición humana, pero en la lógica o los currículas académicas sigue siendo en mucho las carreras de la UPEA en el estilo moderno, europeo racionalizante y no acabamos de entender la lógica emergente de otro lugar de la *episteme*.” (P16)

3.3 Entre la deconstrucción de las jerarquías y el reposicionamiento

Como vimos antes, el sujeto tiene la necesidad de formar una representación positiva y coherente de sí mismo. Esta representación es fundamental porque de eso depende su lugar en el orden social y la manera de posicionarse hacia los otros sujetos. Las luchas identitarias se basan, al menos parcialmente, en un intento de reposicionarse dentro del orden social, por ejemplo, a través de la revalorización o de la autorepresentación. Existen sujetos hegemónicos que tienen capacidad de nombrar y así formar las categorías para posicionar a los otros sujetos según su jerarquía; éstos son actores específicos que han podido legitimar su posición en el poder. Estos actores hegemónicos tienen el poder tanto simbólico como material para imponer sus categorías de representación social, que en este caso serían las identidades, y además presentarlas como fundadas en la realidad o naturalizarlas. Con base en estas categorías se construyen las jerarquías que cruzan la estructura social y que posicionan sujetos en ella.

Hay un eje que organiza esta jerarquía de las identidades; en la posición más alta está el sujeto abstracto que representa la normalidad, es el punto cero de la identidad. En realidad el sujeto abstracto se construye con bases fuertemente ideológicas y representa un grupo cultural reducido y en cierta manera inexistente. Sus fundamentos están en la cultura protestante occidental, que ante todo es una cultura blanca. El núcleo de este sujeto abstracto es la “blanquitud”, esto quiere decir que aunque no seas de piel blanca puedes llegar a ser parte de ésta o del sujeto abstracto si cumples con ciertos requisitos como ser masculino, blanco, heterosexual, etcétera. Las otras identidades y fronteras son definidas en relación con este eje de “blanquitud” o sujeto abstracto, quien es el

humano verdadero que define lo que es sujeto normal o representa la normalidad. De allí que todo lo que quede fuera de este sujeto abstracto está considerado como una anomalía; de esta manera los sujetos quedan descolocados y les quitan la posibilidad de tener historia, valor y, ante todo, el conocimiento. En Bolivia también esta "blanquitud", a través del sujeto abstracto, ha sido el eje organizador de todas las otras identidades a las que reduce como a los "otros" negativos y anómalos. La única manera para llegar a ser un sujeto completo ha sido negar la identidad original y acercarse a la "blanquitud". En la educación se reproduce este orden social bajo el eje de la "blanquitud". Hay que recordar que no se tiene que ser exactamente blanco para acercarse a ella, sino que es suficiente si cumples con otros requisitos, por ejemplo, si tienes capital cultural conectado con la "blanquitud". Aunque en el caso de Bolivia, las fronteras étnicas se mantienen con un fuerte recelo, así que para que alguien se acerque a este eje tendrá que recorrer un camino sumamente difícil.

En el sistema educativo se reproduce la hegemonía de los grupos dominantes al imponer sus valores y cultura como la opción neutral y natural para todos. De esta manera se crea y reproduce el orden social, donde también se ubican las jerarquías identitarias. Se trata de un gobierno incorpóreo, donde los sujetos tienen el orden social interiorizado de tal suerte que no entran en conflicto con la sociedad política. Una de las funciones más importantes de la escuela, como parte de las instituciones que reproduce, distribuyen y conservan la cultura, es la creación de las formas de conciencia social que posibilita el mantenimiento del control social sin la necesidad de recurrir a las formas de dominación más evidentes como la violencia física. Este orden social o hegemonía es una totalidad que funciona como un sentido común y establece límites de comportamiento y de pensamiento en la vida real. Así, vemos a la vida educacional, económica y social donde interactuamos, junto con las interpretaciones del sentido común como las únicas posibilidades existentes. De esta manera los sujetos llegan a aceptar el orden social como algo natural y neutral. Por eso es difícil que los sujetos empiecen a cambiar las bases de este orden, puesto que la opción de transformar está fuera de los límites de su sentido común. Es más fácil asimilar el orden existente o en casos más extremos cambiar algunas partes visibles sin tocar las bases profundas.

Se trata de que los sujetos interioricen las "reglas del juego" de una manera que hace parecer que estas reglas son naturales, neutrales e inalterables. Para que una estructura social se pueda mantener

se necesita de un orden social que los actores o sujetos tomen como un orden natural y legítimo. La escuela tiene un doble papel tanto en la reproducción del *habitus* o del orden social como en la reproducción y mantenimiento del sujeto abstracto que funciona como su eje.

Los sujetos pueden reaccionar de diferentes maneras ante las representaciones impuestas por los grupos dominantes: pueden aceptar la definición discriminatoria otorgada por los otros o intentar asimilarse a la cultura dominante y, específicamente, acercarse al sujeto abstracto y a la "blanquitud". En ambos casos se reconoce a la identidad hegemónica como superior o al menos actúa con la suposición de que el orden existente es natural y así inalterable. También es posible que los sujetos busquen maneras de subvertir las relaciones de fuerzas simbólicas, en este caso del orden social y de las jerarquías identitarias dentro del mismo. Existe también una tercera opción, la cual sería reposicionarse en la jerarquía existente. En este caso, el sujeto busca el poder de representarse de manera positiva y autónoma y así reposicionarse en el orden social y en la jerarquía de las identidades. No es asimilarse al orden existente totalmente porque el sujeto no renuncia totalmente a su propia identidad, más bien, busca una representación positiva de su identidad que puede negociar con el orden existente o, en los casos extremos, reemplazar a los grupos hegemónicos en la jerarquía. Es un juego entre la resistencia al orden social hegemónico y la asimilación, porque en algunos casos basta con cambiar la representación para posicionarse en un mejor lugar, aunque el resto del orden siga igual. En otros casos se trata de intentar cambiar la jerarquía de las identidades, pero sin destruirlo completamente. Por ejemplo, cuando en las universidades indígenas se crea una identidad indígena fuerte que a primera vista parece diferir totalmente del sujeto abstracto, en realidad todavía se acerca a éste al destacar la identidad de la clase media y su profesionalización. En este caso se trata más bien de crear una representación competitiva de la identidad aymara, que puede substituir a los grupos dominantes existentes sin cambiar el sistema o el orden social de fondo. En este proceso se tiene que mostrar, por ejemplo, que la cultura propia vale más que la cultura de los grupos dominantes.

"Tal vez en su momento no me di cuenta y no valoraba, pero en la medida que va avanzando el tiempo, y tú vas adquiriendo experiencia, vas conociendo más cosas, te das cuenta que la ciencia de tu cultura tiene tal vez incluso más valor que la cultura occidental." (P8)

En el caso de ambas universidades indígenas no se puede hablar todavía de un verdadero intento por destruir totalmente del orden social existente, sino más bien sobre sus estrategias para contrarrestar la imposición de los grupos hegemónicos junto con las representaciones negativas de su identidad; es una mezcla entre la resistencia en forma de revaloración de la identidad aymara e indígena, y el reposicionamiento en las jerarquías existentes a través de la asimilación/integración al modificar la representación de las identidades aymaras e indígenas en general.

En el caso de la UTA se puede observar un proceso de representación a través de la reproducción de una identidad aymara esencialista, donde ellos tratan de crear y reproducir una nueva élite indígena formada por intelectuales que tienen el poder de representar a toda la variedad de culturas e identidades indígenas que existen en Bolivia. De esa manera se procura sustituir a los grupos dominantes y cambiar la hegemonía para que se base en su cultura, valores y conocimientos.

Se trata, al menos parcialmente, de un proceso parecido al caso de la UPEA. donde una parte de los sujetos que asisten a esta universidad, quieren también reposicionarse en la jerarquía sin destacar o imponer la identidad aymara, sino más bien, al escalar en la jerarquía de las clases sociales, puesto que su esperanza es la de llegar a ocupar diferentes puestos como nuevos profesionales. También existe otra parte de alumnos quienes son fuertemente conscientes de su identidad étnica y de su identidad de clase y de las vinculaciones entre estas dos partes de su identidad. Generalmente, en las entrevistas no se observan los rasgos esencialistas o los intentos por destacar a la autoridad de los estudiantes o docentes de la UPEA como una nueva élite.

Por lo tanto, en la UTA aspiran a cambiar la jerarquía sin destruirla y posicionarse como un nuevo eje organizador, aunque no quieren sustituir el eje de la jerarquía que es el sujeto abstracto, pero sí quieren posicionar su identidad suficientemente cerca de éste. Para que esto sea posible tienen que establecerse como uno de los grupos dominantes, puesto que establecerse como el grupo hegemónico sería demasiado difícil, y convencer que están suficientemente cerca, al menos en algunos campos, al sujeto abstracto y la "blanquitud".

Existen diferentes maneras de percibir la identidad, aunque en esta investigación se trata como un proceso complejo y flexible. Es más común en nivel del lenguaje natural o del sentido común tratarlo como una entidad inalterable y esencial. Desde este punto de vista la identidad sería un conjunto de propiedades específicas y estables, difícilmente alterables. Esta concepción está parcialmente incluida en la concepción objetivista de la identidad, según la cual, la identidad es algo dado que define al individuo o al grupo para siempre y remite al grupo original de pertinencia del individuo. Entonces el origen formaría la base de la identidad, y ésta es como una esencia que no puede transformarse o ser afectada/influida por el individuo o por el grupo. Así la identidad podría ser reducida en ciertos rasgos o atributos que pueden ser observados desde fuera, como por ejemplo la lengua, el origen común, la cultura, etcétera.

La superioridad de la nueva élite indígena se basa en su capacidad de definir cuál es la esencia de la identidad aymara y de representar esta esencia de la manera más auténtica posible. La búsqueda por la esencia de la identidad indígena o aymara puede pasar por la diferenciación entre indígenas y los otros al destacar los lados negativos de los demás.

“que se nota en la UTA, aunque también leí cosas curiosas, yo no veo...hay buena, hay mucha gente, pero algunas carreras tienen directores que no son aymaras, ni alteños, vienen de la zona sur, no sé de dónde vienen. Yo al Germán Choquewanka le pregunté: “qué raro e interesante, ¿no? ¿Qué buscas con esto?” (P16)

“Hasta mestizos, porque la rectoría de la universidad, yo tampoco estoy muy de acuerdo con que se cierre solamente a ellos ¿no? Es una disposición también de la rectoría, entonces no podemos nosotros también desacatar eso. Hasta ahorita se ha admitido a indígenas con mayor preferencia y la clase media. Y no tanto así los *q'aras*, como los llaman los compañeros.” (P8)

En este caso, el supuesto sería que en una universidad indígena solamente pueden enseñar los indígenas. Según esta línea de pensamiento, el único experto legítimo en estas universidades es un indígena. Lo interesante, y quizás también problemático, es la manera como se definirá quién es y quién no es indígena, ya que en algunos casos se consideró que al entrar a la universidad los indígenas pierden su identidad indígena y por ende no existen profesionales indígenas, de allí que consideren

que la única manera de formar una educación indígena se logra al traer a los sabios a las universidades.

“Como todavía los están formando... todavía los maestros, los profesores siguen con la mente colonial todavía. Entonces ¿quién va a dictar una universidad indígena si sigue hablando como occidental, como gringos? No va cambiar. Para cambiar esto, primeramente tienen que entrar los sabios. Los pueblos originarios ya tienen que entrar allá adentro, tienen que entrar a la universidad para enseñar, así un poco ya va a haber cambio.” (P17)

“A nosotros. Copian a indígenas, copian todo, todo nos copian, y así nomás dictan como indígenas. Todavía hay gente que no valora, hasta los hermanos mismos. Los indígenas profesionales tampoco. Es médico, no sabe nada, nos están copiando, nos están aprovechando a nosotros”. (P17)

Por lo tanto la identidad indígena llega a ser una fuente de legitimización, y puesto que está entendida como una identidad esencial que se representa en las universidades indígenas, tanto en los alumnos como en los docentes, a través de atributos observables como el idioma, la cultura, la vestimenta, etcétera.

Las clases de la UTA son bilingües en algunos casos; si se habla más aymara o castellano depende del consenso entre los alumnos y el profesor. Aunque en todas las clases en las que yo participé la proporción entre aymara y castellano era entre 40/60 o hasta 30/70. Lo interesante era que en todas las clases los profesores hablaron aymara como su lengua materna y tuvieron algunos problemas al escribir en castellano. Eso no parecía tener un impacto negativo como muestra de ineficiencia sino más bien funcionó como un marcador de autenticidad de los profesores. Los alumnos que más participaron, y generalmente fueron tomados en cuenta por el profesor, hablaron también en aymara.

Los alumnos 1 y 3 explican palabras en aymara y todos ríen. Parece que las alumnas 6, 7 y 8 no hablan mucho aymara o no les interesa y el profesor, así como los otros alumnos, están probando qué tanto entienden. (E14)

Dice una palabra en aymara (puede ser que tenga que ver con el alcohol) y la alumna 5 pregunta qué significa. El profesor y el alumno 1 se ríen (aquí otra vez siento que el alumno 1 muestra su autoridad por su edad, por su relación con el profesor, pero ante todo porque sabe aymara y conoce a las

comunidades y a la cultura aymara. (E11)

El alumno 6 empieza a complementar la explicación del profesor. Primero dice *jalalla* y luego explica cómo se utiliza la coca. Cuando él acaba, el profesor pregunta "¿qué más?" El alumno 1 dice *Ch'uya*, el profesor contesta "es cierto" (animado). El alumno 6 quiere añadir algo, pero el profesor le interrumpe y dice que todavía no están en ese punto. Los alumnos 1 y 6 hablan entre ellos. El profesor: "Siempre hay que pedir licencia de *juiwiris* (no estoy segura cómo se escribe o qué significa), para pronosticar con coca." El alumno 1 empieza a hablar en aymara, pero usa algunas palabras en castellano. El profesor le da palmadas en la espalda y toma coca. (E12)

Los alumnos que hablaron aymara en la clase tuvieron no sólo la atención del profesor, sino también una cierta autoridad hacia los otros alumnos. Se formaban pequeños grupos al interior de las clases los cuales incluían principalmente a todo hombre que vistiera de manera tradicional, hablara aymara y que claramente conociera mejor la cultura aymara. Otros alumnos fueron excluidos, no les dieron tantas oportunidades de participar en la clase y no les tradujeron los partes habladas en aymara (generalmente las partes habladas en castellano también se explicaban parcialmente en aymara). Entonces, aunque las clases no se da completamente en aymara, el manejo del idioma llega a representar si el sujeto es o no auténticamente aymara, y quien logra representar más claramente su identidad se posiciona bien en las nuevas jerarquías creadas en las universidades indígenas.

Cuando el profesor no recuerda que sigue en el punto once el alumno 1 le recuerda, y en el punto 13 la alumna 4 corrige y añade cosas. La alumna 3 cuenta de su experiencia con una señora y su niño, que después de morir tenía chipotes por todo su cuerpo, ella quiere saber cuál era el causa y el profesor responde que es *saxra* (persona mala, malvado, maldición), ella quiere saber más exactamente y el profesor contesta que van a ver los detalles en otra clase. (E12)

La alumna 3 pregunta el significado de una palabra en aymara. Muchos responden. La alumna 7 dice que la categoría de la palabra está mal pronunciada y explica la palabra (parece que 7. sabe mucho de lingüística y tiene autoridad en este campo, habla con más fuerza y todos escuchan atentos). (E12)

El profesor no siempre toma en cuenta la alumna 3, ¿será porque es mujer o porque no sabe hablar aymara o porque a veces no escucha y pregunta cosas que ya han explicado? (E14)

Los que representan con mayor autenticidad esa esencia de la identidad aymara e indígena son los "sabios", éstos pueden ser autoridades espirituales como *yatiris*, *amautas* o autoridades políticas

como los *mallkus*. Especialmente los *yatiris*, quienes tienen el conocimiento tradicional aymara, llegan a ser los principales actores en la construcción de la nueva élite indígena.

Una manera de reorganizar la jerarquía es mostrando quién logra representar más auténticamente la identidad aymara. Los *yatiris* son los que tienen la autoridad de definir cuál es la esencia del ser aymara. Para tener este poder de definir, ellos tienen que mostrar que son *yatiris* auténticos y demostrar que existen otros que no son tan auténticos.

El alumno 6. Es mayor y lleva atuendo parecido al profesor, la gorra. Parece tener mucha experiencia de las temáticas, es un *amauta*. Parece que el profesor como los otros alumnos le respetan porque le escuchan con mucha atención, corrige mucho al profesor y añade muchos detalles a su clase. Además el profesor negocia muchos significados con 6. (E14)

Los alumnos 5 y 6 llevan gorras. El alumno 6 tiene gorra con tejidos originales, del estilo que llevan los *amautas* y *yatiris*. El maestro mira al alumno 5 como esperando su respuesta o su participación. El maestro parece respetar a 5 y 6. Generalmente respeta a los que ya claramente son *amautas* o *yatiris*, a los mayores, a los hombres que manejan el aymara. (E17)

Existe una competencia entre los diferentes grupos de las autoridades espirituales aymaras que luchan por el poder de representar más auténticamente a la identidad y cultura aymara.

Entre todos comentan como los "naturistas" de la UPEA no pueden andar a estas horas (supongo que por la madrugada) porque son más cristianos. ¿Les faltarán los poderes de los verdaderos *amautas*? (E14)

Todos hablan (se trata de una disputa entre los *amautas* de UTA y otro grupo de *amautas* de Justo Cruz y se quieren ir a discutirles en el seminario de la UPEA, aunque al mismo tiempo dicen que no necesitan este seminario, porque en la UTA tienen todo lo necesario y que saben lo *amaútico* mejor que en otros lados. Dicen que los de Justo Cruz son naturistas y cristianos. El alumno 9 comenta que no tienen calidad y tal Justo Cruz actúa como sería un rey y que los otros no son nada. Además pide que sus compañeros que vengan "con ropita, con ponchito y todo". Los alumnos 5 y 8 discuten sobre quiénes son *kolliris* y quienes *yatiris*, que los naturistas sólo curan cosas naturales y ellos también supernaturales. (E13)

Los que tienen la capacidad de representar más auténticamente la identidad aymara esencialista, son los *yatiris* y *malkus* como la élite espiritual tradicional de los pueblos aymaras. Los *yatiris* son referidos como los líderes espirituales de la nueva sociedad Boliviana.

“Por último les puedo decir que nosotros como estudiantes de la carrera de Teología y Filosofía pensamos que vamos a hacer como *amautas* y después como sacerdocio aymara, que tenemos que recordarnos a nosotros de los antepasados, qué hacían nuestros sagrados de Conopa, el templo de Conopa donde vivíamos, queremos llegar a nuestra comunidad mostrando, trabajando y cambiando sobre este proceso de cambio, porque nosotros teníamos el templo de Conopa y ahora nosotros estamos decididos a que no haya de necesidad de matarse, de envenenarse, de violarse, de robarse, ¿no? Nosotros verdaderamente queremos llevar como Collarsuyo, Chinchansuyo, Antisuyo, Contisuyo.” (P9)

“Primero hay que formar a los profesores. Aquí mismo, como a los médicos los estamos formando ya. No podemos contratar de Europa, no podemos contratar de Estados Unidos, porque aquí ya tiene que haber formación propia. Ya tenemos doscientos sabios, ellos pueden renovar este país.” (P17)

El alumno 2 dice que: “somos *yatiris* verdaderos, no comerciales. Lo estamos haciendo para nuestro pueblo, para la liberación de nuestro pueblo.” (E12)

Representar la esencia de la identidad aymara ayuda a la formación de un grupo restringido, pero no es suficiente para reposicionar a este grupo en el orden social y las jerarquías identitarias existentes. Para hacer eso es necesario mostrar que aún al tener una identidad étnica diferente, se cumplen con otros requisitos de la “blanquitud”. Aquí empieza la negociación con el orden social existente, ya que una parte de la justificación/autorización de la élite viene del hecho de que no obstante ser indígenas también destacan en su papel como profesionales y como representantes de la clase media.

“Y hay un gran, una gran, digamos, una gran oferta de lingüistas indígenas que se han convertido en un especie de élite en el marco, dentro de lo que sería las, algunas de las ciencias sociales o humanas. Se han convertido en una especie de élite indígena, los lingüistas, ¿no? Porque han encontrado un campo de realización profesional para dotar de escritura al idioma, ¿no?” (P7)

“Esto es una iniciativa que viene de unos años atrás, pero más como espacio para formar a los profesionales, pensadores principalmente y además investigadores.” (P18)

“Es un, para mí, creo que es un papel muy importante el de esta universidad, por el hecho de que se ha dirigido, en el diplomado por ejemplo, se ha dirigido a la gente profesional y que ha, más que profesional, a la clase media, que han venido a conocer qué pasa, ¿no? Y entonces te cambian tus

esquemas, te muestran otro tipo de conocimiento, ya no desde punto de vista tan folclórico, desde el punto de vista de la investigación.” (P5)

Cuando los sujetos resisten las representaciones negativas de su identidad étnica, al mismo tiempo pueden intentar reposicionarse de manera benéfica en la jerarquía del orden social en relación con el sujeto abstracto. Esto es posible, por ejemplo, cuando sólo se exige cambios a nivel de la identidad étnica sin referirse a la identidad de clase o posición de clase social. Esto, claro, es sólo una manera de evitar el problema verdadero, ya que la identidad étnica está enredada totalmente con la identidad de clase. Esto ya es imprescindible por el hecho de que la identidad indígena se vincula con cierta clase social e influye a través de diferentes instituciones y de *habitus* que te posicionan objetivamente: cuál es tu clase, en qué puedes trabajar, etcétera. Así que lo que renombra y representa en una estructura social también tiene la posibilidad de colocar a los sujetos en sus posiciones en la estructura, por esto la lucha por la representación simbólica no se aleja de la lucha por las condiciones “objetivas”. Las formas objetivas de las posiciones o jerarquías dentro de la estructura son difíciles de cambiar y son bastante persistentes, pero si hay suficientes cambios a nivel subjetivo, se pueden transformar a largo plazo las formas objetivas o las jerarquías estructurales existentes. Por ejemplo, si hay varias mujeres que cambian su representación, poco a poco cambia su posición objetiva en la estructura, aunque este cambio suele ser muy lento.

“Los mineros en Bolivia no son como en Inglaterra o en Alemania que es otra cosa. Aquí los obreros, los mineros son también la misma clase, o sea el mismo pueblo aymara, pero proletarizado o pueblo quechua proletarizado bajo discurso de clase. Ahora por momentos se fue predominante en Bolivia. Era la contradicción más absoluta en aquellos tiempos [ochentas y noventas]”. (P16)

El término “clase” lo entiendo como un conjunto de relaciones que organizan a los sujetos con las fuerzas productivas y reproductivas en la sociedad. No se trata de una categoría estática puesto que no se limita sólo a la esfera de las actividades económicas sino que se refiere a todas las actividades de la sociedad, por ello se articula con los conceptos de etnicidad y de género. Si vemos a las clases como procesos relacionales y dinámicos, implicamos que los conceptos son construidos continuamente.

Bourdieu (2003) utiliza el concepto de capital cultural con el cual se refiere a una forma de dominación y posicionamiento en la jerarquía de los grupos dominantes, los cuales se diferencian a través de sus gustos específicos. Un sujeto adquiere el capital cultural en la familia, en la escuela o sencillamente conviviendo con otros sujetos de su clase. La escuela es uno de los canales más importantes en la reproducción y distribución del capital cultural. Así la escuela mantiene las relaciones desiguales en la sociedad al transmitir e imponer la cultura dominante y al reproducir la estructura social con sus relaciones de clase.

Al principio la educación superior estaba restringida a los indígenas y justo esta educación era una de las más eficientes maneras de mantener el *status quo* de las clases. Para vencer esta situación las poblaciones indígenas empezaron a buscar entrada a esta educación cuando comenzó el proceso de la democratización en el país.

“Por el sistema de expertos generalmente, hasta hace unos 30 o 40 años, obviamente estaba constituido, sobre todo por gente blanca con acceso a la educación; educación universitaria, digamos, privilegiados, por lo tanto hay una connotación de clase en ese sentido.” (P7)

“En sí la UPEA ha nacido gracias a lo que son los movimientos sociales, generalmente en la UMSA, no se dejaba que ingresaran personas que tuvieran apellidos indígenas como Mamani y Quispe porque había mucho racismo, por eso. Y nos hemos sentido ya marginados durante muchos años, porque aquí generalmente en El Alto no había gente profesional, mayormente nos dedicábamos a lo que es el comercio informal, por eso la mayoría de las personas se han dado cuenta y han pedido que aquí la UPEA se funde como universidad. Lo primero que salió fue algo técnico, un colegio técnico, pero nosotros necesitábamos una universidad. Con esa lucha se ha formado, pero hay que analizar creo que mucho.” (P4)

“En eso se ha incorporado la intelectualidad indígena, por lo tanto el sistema de expertos en Bolivia se está enriqueciendo gracias a la democratización de la sociedad, y con todas sus carencias la democratización de la educación también. Por lo menos dentro lo que sería la educación como una oferta, digamos, como propia de un Estado burgués, es burgués no es cierto.” (P7)

En la UTA se enfatiza la formación de los profesionales e intelectuales y al mismo tiempo se despega de la identidad de clase, ¿cómo sería posible hablar de identidad étnica sin hablar de clase? Es su manera de intentar posicionarse en la jerarquía con una identidad étnica que no contradiga el núcleo

del sujeto abstracto o de la "blanquitud"; lo cual correspondería con la competitividad en el sistema capitalista, la cual representan a través de su posición como profesionales que forman parte de la clase media.

"Nosotros, la gente de clase media, no somos aceptados ni por los unos, ni por los otros. Y es allí donde empecé buscar qué pasa. O sea, a mi nadie me va decir que es legítimo. Entonces de mi posición de mujer de clase media, desde mi posición de haber estudiado en la universidad, yo busco mi identidad. Busco mi identidad y no necesito vivir en Pucha, en El Alto, [lo dice en tono defensivo/agresivo] para decir que soy aymara." (P5)

"Hay de estos intelectuales indígenas, de hecho forman parte de todo este, digamos, diverso sistema de expertos o de profesionales o de clases medias que se ha dado lugar, que ha tenido lugar, toda la sociedad humana en realidad, ¿no?" (P7)

"Hasta mestizos. Porque la rectoría de la universidad, yo tampoco estoy muy de acuerdo con que se cierre, solamente a ellos ¿no? Es una disposición también de la rectoría, entonces no podemos nosotros también desacatar eso. Hasta ahorita se ha admitido indígenas con mayor preferencia y la clase media. Y no tanto así a los *q'aras*, como los llaman los compañeros." (P8)

"Creo que detrás de estas interpretaciones más románticas, indigenistas, etcétera, hay la voluntad de un sector de clase media por dotar lo que ellos consideran su colectividad, digamos, de discursos unificadores en términos culturales y étnicos. O sea, cumplir la tarea histórica que ha cumplido la pequeña burguesía o las clases medias. ¿Cuál es la tarea histórica de las clases medias? Unificar social y culturalmente, ¿no?, unificar culturalmente a su colectividad y en su discursividad histórica etcétera, darle una idea de sentido común, de un horizonte común, etcétera. ¿Por qué razón las clases medias indígenas no estarían haciendo esto? Es imposible, tienen que hacerlo, y lo están haciendo, pero obviamente bajo, digamos, de un escenario muy complejo en el que su primera apelación tiene que ver con la idea de que, de este escenario muy complejo, que es el Estado-nación boliviano, que no los han reconocido porque ellos son en sí mismos otra nación. El mismo discurso que ha constituido históricamente la pequeña burguesía a nivel general. Pero claro, ellos quieren constituir su propia colectividad porque la consideran una nación." (P7)

La UPEA se identifica más claramente con las clases obreras, con los campesinos y también con las luchas sociales en general. La identidad étnica esta vista más bien como un parte de la lucha de clases y de los movimientos sociales. Percibe sus raíces en la clase obrera, pero también está muy presente la esperanza del ascenso social a través de la educación. Por esta búsqueda del mejoramiento de su posición en el orden social, la UPEA, sus estudiantes y docentes, han sido criticados puesto que consideran que han abandonado su misión original, que era cambiar el sistema y el orden social

existente con una educación descolonizadora y crítica, la cual surge de las necesidades de las clases populares.

“Luego, como cinco años estaba trabajando en un taller en donde confeccionaban gorras. Yo me dedicaba a los bordados. En ese tiempo mi mamá estaba enferma, por ese factor yo no he podido ingresar, quizás, a un instituto o a la misma universidad. Porque nosotros somos cinco hermanos, mi papá es de profesión albañil y mi mamá hace labores de casa. Como hemos tenido una deuda que era grande, por eso no he podido quizás acceder a una educación superior, pero al trabajar durante cinco años, he guardado un montón, luego he estudiado lo que es secretariado, en un año y medio he trabajado también en una fábrica que se llamaba Ikar. Luego de eso, al trabajar también, he guardado un montón, en donde me he animado ya a estudiar aquí en la universidad.” (P4)

“Te cuento que cuando ingresé, decía, tengo que estudiar algo, porque generalmente en nuestra sociedad indígena, el máximo grado donde llegaban era cuartel, y el gran oficio que querían ser era chofer o tener un taller, es un logro así de gloria, se les dice, gente que sabe, gente que tiene, y la misma sociedad occidental les hizo creer así.” (P4)

Varios entrevistados conservan una visión sobre el papel de la UPEA en la sociedad como representante de las necesidades de las clases populares y de las poblaciones indígenas. No obstante, se reconoce el hecho de que no todos los estudiantes comparten esta visión y que todavía hay mucho que hacer para que la UPEA cumpla con su papel.

“Bueno, para mí la Universidad Pública de El Alto es una universidad con una visión ya más centrada, centrada en lo que es el entorno social, o sea ya responde a las necesidades, a las verdaderas necesidades, que necesita nuestra sociedad, más que todo la clase media, podría decir. ¿Por qué?, porque si hacemos una diferencia en lo que es la universidad pública y la UMSA, no vamos a hacer una disputa de educación, sino se podría decir, sería una discusión de clases sociales. Porque no sé si la universidad, has ido visitarlo, están más personas, digamos, de lo que es ya las familias que tienen un estatus, estrato social más alto y también tienen esta ideología.” (P14)

“Tenemos un mismo sistema, eso sí esta universidad responde a lo que son las necesidades de nuestra sociedad. Es lo que se está haciendo, ¿no? Se está trabajando más con lo que es comunidad, comunidades, provincias.” (P14)

3.3.1 Deconstrucción de las jerarquías y las identidades híbridas.

Ya se puede leer en el Estatuto Orgánico de la UPEA que su visión sobre ser una universidad no es tan clara como en caso de la UTA. En los estatutos está presente la identidad cultural aymara e indígena y las necesidades de pueblos indígenas, pero se puede decir que gana la perspectiva clasista –el bienestar del “pueblo boliviano” y de las clases populares– aunque al mismo tiempo están conscientes de las raíces étnicas del pueblo boliviano y de las clases populares.

Aunque se reconocen en el Estatuto las raíces indígenas de la UPEA, se reproduce el discurso de las universidades tradicionales, las cuales refieren como parte de sus objetivos principales tanto el desarrollo del país como las necesidades del pueblo boliviano, también afirman que se responde a las necesidades nacionales y del desarrollo económico y científico. Aunque sin duda la UPEA también destaca estos puntos en su Estatuto, es posible identificar varios puntos que separan sus fines y objetivos de las universidades tradicionales y los conecta con las demandas de los movimientos indígenas. Por ejemplo, una de las demandas más urgentes, después del acceso a las universidades, ha sido la deconstrucción del sistema colonial que no reconoce los saberes de los pueblos indígenas como conocimiento legítimo. En el Estatuto Orgánico se menciona en varios puntos como uno de sus objetivos la revalorización, recuperación y creación de los conocimientos de los pueblos originarios. Entonces, sí se pueden observar las demandas de los movimientos indígenas en los objetivos y fines de la universidad aunque siempre mezclados con una visión más general del bien de la nación boliviana. Hay que tomar en cuenta que la visión detrás del discurso de la UPEA es que los pueblos originarios representan, junto con las clases populares, a la nación boliviana. Lo cierto es que no logra ni intenta consolidarse completa y únicamente como universidad indígena, sino más bien reconoce su complejidad y sus raíces indígenas y uno de sus objetivos principales es promover los intereses de los pueblos originarios y de las clases populares.

Lo que complica el caso es que el mapa curricular y la administración de la UPEA funcionan con la lógica netamente occidental y racionalista. No se ha podido empezar un proceso de descolonización más profundo donde se reconstruya, tanto la administración como el mapa curricular desde el conocimiento y cultura de los pueblos indígenas, aunque la mayoría de sus alumnos formen parte de

las poblaciones indígenas. Un obstáculo son las necesidades y deseos de los estudiantes por integrarse y ascender socialmente en el orden social hegemónico. También el Estado los presiona con el cumplimiento de ciertas normas de la educación pública y oficial, no se diga presupuestariamente. ¿Si la lógica es occidental y las materias indígenas son todavía excepciones (y sólo en algunas carreras), va a ser posible el cambio de las estructuras existentes? Abren un espacio típicamente alteño donde se mezcla lo aymara, lo rural con las culturas urbanas, espacio donde nace una identidad aymara urbana alteña que no es esencialista y puede quizás ofrecer una base para la desestructuración verdadera de las jerarquías existentes.

La idea de los procesos de recuperación y revalorización de la identidad aymara e indígena parece ser esencialista, ya que supone que si se recupera el idioma y la vestimenta se recupera la identidad indígena. En algunos casos, los entrevistados hablaron más a un nivel emocional de los conocimientos, los cuales pueden ser conectados con un proceso más fluido de identificación. En la UPEA no se fija un núcleo duro de la identidad aymara y no existe una exigencia tan fuerte para cumplir con la representación para ser "aymara de verdad", allí se reconocen la identidad de clase, la cual es igualmente importante o se considera como parte de la identidad étnica; al mismo tiempo, se reconocen los flujos migratorios que han formado a la comunidad de El Alto, lo cual le da su particularidad. La migración representa retos a la identidad étnica cerrada, ya que los hijos de migrantes pueden optar por dejar de utilizar o consumir elementos culturales que pueden ser considerados como indígenas y que son parte de la cultura de sus padres. Eso incluye tanto a la vestimenta como al idioma y otros objetos culturales observables.

La migración causa rupturas en las identidades aymaras e indígenas porque los jóvenes buscan otras maneras de integrarse en el orden social existente, por ejemplo, a través de la negación de la cultura e identidad de sus padres. También existe una cierta continuidad dentro de estas rupturas, puesto que los jóvenes retoman, y en algunos casos hasta destacan estratégicamente su identidad aymara o indígena; esto pasa, por ejemplo, cuando entran a la educación superior o a la vida laboral y se topan con discriminación o ven la dificultad en integrarse.

“Ahora mira, fijate que los actuales aymaras son producto de la migración, obviamente. Y por lo tanto son muchachos que son resultado de segundas, terceras generaciones de migrantes.” (P7)

“Por lo menos yo vengo del sur, y en el sur emigramos a Argentina, emigramos, la emigración afuera y dentro es parte de nuestra experiencia, y tenemos esa visión, digamos, de libertad, obviamente la gente que sufre es parte de la historia de los migrantes, ¿no? Pero encasillar bajo un discurso de reivindicación para posicionar ideológicamente una identidad aymara o identidad X, eso me parece algo que por lo menos yo no estoy de acuerdo (P5)

“la inevitable salida de los campesinos indígenas del área rural y su incorporación a los márgenes urbanos. ¿Qué implica eso? Implica una renuncia de la condición indígena básicamente, ¿no? Algunos dirían no, el indígena sigue siendo indígena aunque esté en cualquier parte del mundo, no basta que el indígena este profundamente asociado a su identidad a la tierra. Ya si hablamos de indios urbanos, estamos hablando de otra cosa.” (P7)

Aunque también es posible preguntar si de verdad dejan de ser aymaras o indígenas cuando no cumplen con los repertorios culturales como la vestimenta o el idioma. Desde mi punto de vista, la autodenominación de los jóvenes es más importante. Varios de los entrevistados vistieron de manera occidental y no hablaron aymara o quechua (al menos perfectamente), pero en todos los casos siguieron identificándose como aymaras e indígenas. Estos jóvenes entran en el juego de una noción de identidad más flexible y compleja que permite cierto tipo de hibridez causada por la migración y el entorno urbano, hasta por la educación. Aunque no “cumplan” con la visión esencialista de la identidad aymara, ellos se sienten aymaras y lo muestran en su acción social. En este caso una de las fuentes de sus identidades es el proceso relacional con el resto de la sociedad, es decir, con mestizos y *q'aras*, donde ellos tienen la necesidad de definirse como aymaras e indígenas y diferenciarse de los otros grupos.

Esto abre un espacio más flexible en el proceso de identificación. La identidad aymara está vista como algo fluido, relacional y hasta estratégico. Justo su fluidez impide que algún grupo tome la posición de poder al convertirse en el representante auténtico de la identidad aymara, de esta manera nadie puede tener la esencia pura de la identidad. Esto evita que se convierta en una herramienta para los grupos que intentan reposicionarse en las jerarquías del orden social como un grupo dominante. Estos grupos no pueden imponer a las poblaciones indígenas formas de ser aymaras o indígenas

correctas u obligatorias. De lo contrario sólo se reproduciría el orden social con una jerarquía identitaria.

Cuando los mundos de la vida o contextos de interacción se multiplican, el individuo tiene que confrontarse con ellos y formar su identidad en relación a éstos. Un caso son los procesos de migración. Cuando la sociedad tradicional se abre y el sujeto se encuentra en un entorno donde no tiene tanto control social por parte de su comunidad anterior pierde, al menos parcialmente, las redes sociales y los mecanismos de socialización. Cuando no existe una base coherente para la creación de la identidad, empieza a depender más de la voluntad del sujeto, claro, siempre existe la estructura social o el orden social que influye en el proceso de identificación, por ejemplo en la forma de autonegación.

“Una idea simple es la tema de la identidad, qué es ser joven aymara, pero para decir más bien que no hay esa homogeneidad, sino que más bien hay diferentes influjos, empujones, retoman en un vaivén complejo de ida y vuelta.” (P1)

“Entonces esto es la complejidad cuando uno quiere hablar de la identidad, uno tal vez puede más bien decir identidades como múltiples articulaciones, pero autonomías entre todas ellas que, repito, pueden entrar en conflicto entre sí y las hay y al mismo tiempo pueden articularse como si nada hubiera pasado.” (P16)

Por esto se propone que la identidad moderna es más abierta, reflexiva, múltiple y diferenciada.

Se puede hacer una división entre dos formas diferentes de la identidad: formas comunitarias y formas societarias. En las primeras cada individuo pertenece a una comunidad y ésta pertenencia se considera como principal y al mismo tiempo ocupa un lugar singular dentro de su comunidad. En las segundas, se supone que no existe una comunidad, sujeto de la identificación principal, sino que el individuo puede tener varias pertenencias que están, además, sujetas a cambios a lo largo de su vida. En esta última forma, las identificaciones “para sí” son más importantes que las identificaciones “para los otros”. Aunque sin duda se puede desafiar esta división dicotomizada entre las dos formas especialmente en el Alto donde ambos están presentes y entremezclados.

No creo que sea posible hacer una clara diferencia cuando una identidad es claramente dirigida “para sí” o cuando son dirigidas “para los otros”, sino que estas dos áreas se entremezclan ya que se trata de un proceso relacional donde la definición de los “otros” es igualmente importante que la construcción de una autorepresentación positiva y coherente para uno mismo. Lo que sí es cierto de las formas societarias de la identidad es que diferentes procesos de identificación se cruzan y están en constante cambio con algunos puntos más duraderos, ya que la cultura de donde se toman los contenidos de la identidad nunca es un repertorio homogéneo o estático, sino que siempre está en un proceso de alteración y renovación con algunos puntos de persistencia. Por ejemplo, en El Alto los estudiantes de las universidades indígenas se encuentran en una intersección/encrucijada de varias identidades como la de clase, étnica, de género, etcétera. Además muchas veces las identidades se funden de una manera que es imposible de discernir dónde empieza una y acaba la otra, como sucede en el caso de la identidad aymara y de clase popular en El Alto.

“Entonces no puede haber una identidad que sea homogénea toda ella, hay identidades, pero que se articulan, que tienen autonomía entre sí, pero que se articulan dentro de un tiempo y espacio, digamos, múltiples en uno mismo. Entonces eso es la Wiphala en el fondo. En ese sentido podemos hablar de identidades, no sé, colectivas, identidades indígenas, identidades originarias, identidades campesinas, identidades populares, incluso espacios urbanos de la ciudad, de gente que no se definen ni aymara, ni quechua, ni nada, tienen un discurso de clase, son fabriles, son mineros, pero que de hecho son de identidad indígena o lo indio.” (P16)

Hay que tomar en cuenta los lados más duraderos de las identidades. Una de las razones por la que la identidad no se puede reducir a sólo unos rasgos descriptivos o a una estrategia totalmente modificable es que su función es mostrar que el sujeto es el mismo a través de los cambios. Por lo tanto, este lado de la identidad serían los contenidos culturales más duraderos, lo que permiten reconocer la mismidad que permanece a pesar de los cambios. En los contenidos culturales más duraderos podemos ver también el lado afectivo de la identidad ya que por la afección que sentimos elegimos algunos repertorios culturales y abandonamos otros. Aunque algunos contenidos culturales de la identidad son de más larga duración no vuelven a ser esencias, porque hasta los más duraderos se pueden cambiar con el tiempo. Entonces desde esta visión, la identidad es un juego entre cambios y continuidad y, ante todo, responde a las necesidades profundas de los sujetos. Por ende también es

importante hasta dentro de los grupos en donde nadie tiene el poder absoluto de representar la identidad de los miembros, ya que se trata de un proceso relacional, dinámico y fuertemente emocional. La identidad nos posiciona en las jerarquías del orden social y puede ser utilizada como una estrategia de lucha social, pero igualmente, se puede utilizar como una herramienta para mantener el control de diferentes grupos, o miembros de un grupo específico.

La identidad de los jóvenes de El Alto no puede ser reducida ni esencializada, ya que es un proceso complejo donde varias identidades se entremezclan y crean algo nuevo. Esto se ve en ambas universidades, pero más fuertemente en la UPEA. Generalmente en la UPEA la noción de la identidad aymara e indígena era fuertemente conectada a una lucha social. Su visión de la identidad era una mezcla de afección y estrategia. Se reconoce fuertemente el papel de la identidad como parte de los movimientos sociales y también muchos sienten la “pérdida” de la identidad y la necesidad de recuperarla. Entonces para ellos la identidad llega a ser tanto la estrategia como una necesidad con base en la afección.

Como ya vimos, una parte de la identidad aymara e indígena, especialmente de los alumnos de la UPEA, es la identificación con la ciudad de El Alto, que funciona como un símbolo y espacio propio para las luchas sociales y para la identidad aymara e indígena en general. Como la ciudad se conforma particularmente por migrantes, muchos de los estudiantes de la UPEA y de la UTA son hijos de éstos. El efecto directo de esta situación en el proceso de identificación es la ruptura con las formas comunitarias tradicionales, lo cual dirige los procesos identitarios hacia las formas societarias.

Al final, volvemos a las estructuras de poder de la sociedad, específicamente a la capacidad de ciertos grupos dominantes de representar y posicionar a los otros grupos en las jerarquías identitarias del orden social. La identidad aymara, tanto en la UPEA como en la UTA, no puede ser entendida sin esta continua lucha de posicionamientos y reposicionamientos. En ambas universidades los docentes y los estudiantes intentan crear y reproducir una representación coherente y positiva de sí mismos, debido a la mirada negativa de los grupos hegemónicos, lo cual los obliga a buscar diferentes maneras de definirse y representarse. Son identidades y sujetos en resistencia, cuyas maneras de resistir varían

ampliamente. Una manera es optar por una identidad más flexible y estratégica como los estudiantes de la UPEA o los investigadores, líderes y activistas, quienes hablan sobre una identidad *kolla*, andina, indígena o aymara, identidad en donde quepan varias maneras de identificarse como tal. También uno puede optar por una identidad esencialista, donde se busca la legitimación y el poder de definir la esencia de la identidad de un grupo como los aymaras, pero muchas veces sin alejarse demasiado del eje que rige la jerarquía del orden social, que sería la "blanquitud". También hay casos en que se renuncia a la identidad aymara con la esperanza de poder integrarse en la sociedad moderna sin ser discriminado, además de que esto significa la oportunidad de ascender socialmente. La idea no es caer en una visión multiculturalista donde todo es subjetivo y las identidades son sólo herramientas estratégicas en las manos de los sujetos. Esto no es posible por el hecho de que la identidad posiciona a los sujetos en una jerarquía que afecta directamente a la división del trabajo y en que, en general, tiene bases económicas y culturales.

Ambas universidades ofrecen a una gran parte de sus alumnos la posibilidad del ascenso social que fue negado en las universidades tradicionales. Muchos de los alumnos tienen la esperanza de escalar en la jerarquía existente o en el orden social sin plantear cambios a esa estructura. Muchas veces esto se une a la necesidad de una autorepresentación positiva que ha sido negada históricamente a los pueblos originarios de Bolivia. No cabe ninguna duda de que la UPEA y la UTA desempeñan un papel fundamental en la revalorización, recuperación y reproducción de la identidad aymara. La pregunta es qué tan profundos son estos procesos de revalorización y reproducción.

"Ahora realmente pienso que allí es gran problema, pues de lo que usted estaba sugiriendo hace rato, la parte curricular, ¿no? Uno puede ponerse fines ideales, utopías muy interesantes de la creación de las universidades indígenas en Bolivia, pero, hay muchos "peros" que salen inmediatamente. Por ejemplo, había que preguntarse cuál es la filosofía del poder, ¿no?Cuál es la visión del poder porque si uno está diciendo que la universidad actual, occidental, como usted le desee llamar, implanta un tipo de poder, de autoridad, cuál es el tipo de poder, de autoridad van a implantar en esta nueva universidad? Eso en componente político y más concretamente en la visión institucional, cuál será la lógica institucional diferente que deben marcar estas universidades? Si cambian de filosofía, deberían cambiar también ciertas filosofías del poder, de dominación. Sí, esa es la crítica que se hace a la universidad vigente. Eso es el componente político, componente institucional." (P1)

Conclusiones

La UPEA y la UTA, han dado apenas sus primeros pasos en largo camino de institucionalización y únicamente han comenzado a definir sus pautas de acción. Su papel, sin duda, es y ha sido fundamental en las luchas de los pueblos indígenas, específicamente de los alteños quienes han asumido la posibilidad de tener la libertad de poder crear representaciones positivas de su identidad, sin la violencia simbólica y material de los grupos dominantes, que han tenido la hegemonía de definir a los otros grupos según sus propias necesidades. Ambas universidades son todavía jóvenes, por lo que es difícil decir cuál va a ser su papel en la lucha de los pueblos indígenas en el futuro. Aunque, sin duda, existen muchos elementos para las críticas (por ejemplo, en su papel en la reproducción de la lógica y currículo occidental), también es innegable que han hecho un esfuerzo impresionante para construir espacios dentro de la educación superior donde los indígenas sean sujetos de acción y conocimiento completos.

Todavía hay muchas preguntas abiertas acerca de su papel como universidades indígenas, especialmente en el caso de la UPEA, en donde se puede preguntar si se identifican más con las universidades tradicionales o si se continúan fortaleciendo sus raíces indígenas, así como se lo concretan, no sólo en sus estatutos sino también en el currículo y en las formas de administración y organización en general. En el caso de la UTA, la identificación como una universidad indígena es mucho más clara, aunque todavía no existe mucha documentación de cómo exactamente esto se ha concretado en todas las carreras. Debido al tiempo y recursos escasos, he tenido la posibilidad sólo de observar un parte limitada de ambas universidades; especialmente en caso de la UTA, la falta de documentación puso también, límites a la investigación.

La parte esencial de esta investigación ha sido, por ende, abrir un espacio de reflexión acerca de los procesos complejos de la reproducción de identidades en estas dos universidades jóvenes, para capturar las primeras impresiones de cómo afectan dichos procesos de identificación a los sujetos que participan en estas dos instituciones. Sería indispensable llevar al cabo una investigación más prolongada y con más recursos para observar más profunda y ampliamente qué tipo de influencias

van a tener estas dos universidades en las comunidades alteñas y bolivianas en general y cómo se va a afectar a la formación de la identidad aymara a nivel local y nacional.

La necesidad de la identidad o de la representación positiva de la identidad, fue uno de los puntos claros en las entrevistas. Los sujetos describieron su identidad desde diferentes ejes, como las raíces o el idioma. No restringían su identidad de manera esencialista en ningún rasgo específico, sino más bien reconocieron la naturaleza flexible y dinámica de la identidad. Por ejemplo, aunque se perdió el idioma aún se sienten aymaras, lo que ha sido posible porque además de los enunciados descriptivos, los entrevistados se referían a las áreas más permanentes de la identidad como la afección que sienten hacia su propia identidad, que es lo que crea la continuidad y la mismidad que se mantiene a través de los cambios.

La identidad también es una de los ejes de lucha, porque no todos los grupos y sujetos tienen la misma posibilidad de representarse de manera más beneficiosa para ellos. Los pueblos indígenas como sujetos plenos han sido negados y silenciados, representados siempre través de una mirada negativa y menospreciante. Para entrar a la ciudadanía se ha pedido la anulación de los contenidos culturales como el idioma o la vestimenta, la cultura en general. Los indígenas han sido clasificados en el sistema educativo oficial con connotaciones negativas como la insinuación de que son vagos, atrasados y estúpidos. Además, las escuelas han sido los actores esenciales en la naturalización de este orden y clasificación para toda la sociedad boliviana. Por lo tanto, la escuela ha jugado un papel fundamental en la reproducción de una representación negativa (fuera de las manos de los sujetos que son representados) de la identidad indígena y aymara. Las respuestas a este acto de violencia etnofágica han sido, tanto la asimilación a la cultura hegemónica través de la autonegación de su identidad, como la aceptación de su posición como inferior en un supuesto estado natural del orden social.

No obstante, existe también una resistencia a esta mirada que menosprecia. Varios sujetos han buscado diferentes maneras de retomar el derecho de formar una representación coherente y positiva de sí mismo y lo han hecho través de diferentes pautas. La búsqueda de la capacidad de

poder definirse a uno mismo puede llevar a los sujetos a intentar destruir o deconstruir las jerarquías existentes, aunque como lo vi en caso de estas dos universidades, también puede llevar sólo al intento de reposicionarse en la jerarquía. Este proceso de revalorización de las identidades ha sido una lucha consciente por parte de los sujetos de la investigación, donde ellos han intentado poner atributos positivos en vez de atributos negativos. Muchos de los entrevistados sintieron que el sistema educativo tradicional no cumplió en este aspecto y por ende era necesario crear sus propias instituciones, que posibilitarían la revalorización de la identidad aymara e indígena. Esto se debe especialmente al hecho de que las universidades indígenas posicionan por primera vez a los mismos indígenas como portadores y generadores del conocimiento, que es un papel que ha sido negado para ellos a través de siglos dentro de las escuelas.

Una de las funciones esenciales de las universidades indígenas es la reproducción de los contenidos culturales que forman la carne en el esqueleto de la identidad. Estos contenidos culturales como los símbolos o el conocimiento tradicional en general, han sido notoriamente ausentes en la educación oficial. Como una parte de la reproducción de la identidad aymara, ambas universidades reproducen ciertos contenidos culturales. Por ejemplo, en el caso de la UTA, se ha destacado mucho en tanto d la reproducción y difusión del conocimiento de los pueblos indígenas y sus símbolos. Los símbolos varían desde la wiphala y la hoja de coca hasta la ritualidad en general o el papel simbólico de los levantamientos. Lo esencial de todos esos símbolos es el papel que han tenido los movimientos indígenas en la creación de unidad. También forman parte de los contenidos culturales de larga duración, que tienen una enorme importancia para los sujetos ya que así marcan las fronteras frente a otros grupos. La importancia de la reproducción y difusión del conocimiento propio viene ya como parte de la revalorización de la identidad aymara e indígena ya que un parte importante de eso es mostrar que también los indígenas son sujetos del conocimiento, un papel que les han negado por cientos de años.

La negación del derecho de los indígenas a representarse, no es una casualidad, tiene que ver con las jerarquías existentes, ya que con estas representaciones de las identidades los sujetos se posicionan en dichas jerarquías, cuyo eje es el sujeto abstaracto. Cuando se refleja este eje, se posiciona a los

otros sujetos. En Bolivia, los indígenas han sido representados y posicionados por los grupos hegemónicos que han representado a la blanquitud, se les arrebató el poder de autorepresentarse. Con las universidades indígenas (y ya antes de esto, a través de todo el periodo colonial y después, con sus movimientos y organización) los indígenas han luchado por el derecho de representarse y, de esta manera, también posicionarse en las jerarquías existentes.

En el caso de ambas universidades indígenas, ni en la UPEA ni en la UTA se puede hablar de un intento claro de deconstruir las jerarquías existentes, sino más bien, se trata de una mezcla entre la resistencia hacia las representaciones negativas impuestas por los grupos hegemónicos y al mismo tiempo, una búsqueda para reposicionarse de manera más favorable en la jerarquía identitaria del orden social. Especialmente en caso de la UTA, los sujetos intentan construir desde una posición esencialista, una nueva élite que tomaría el lugar de las élites existentes. Parte de eso sería su posicionamiento como una única y auténtica representación de los aymaras e indígenas. Se negocia su posición al frente del sujeto abstracto o blanquitud a través de su papel como profesionales y representantes de clase media. Quieren añadir a la identidad aymara esa noción de ser profesionales independientes de las clases populares y así poder reposicionarse en la jerarquía en una manera más beneficiosa para ellos.

La identidad aymara llega a aparecer como un proyecto de la clase media para unificar a la "nueva" nación para sustituir a los grupos en el poder. Para hacer esto, necesitan despegar la identidad aymara de las identidades de clase y, además, homogenizar esta identidad para que pueda abarcar a toda la nación. Las universidades indígenas juegan un papel importante en la creación de la "nueva" identidad aymara nacional. Aunque en la UPEA el enfoque de clase aún es importante, en la UTA el peso se encuentra en la identidad cultural conservadora, homogénea y despegada de la clase.

Si bien en la UTA se identifican más con las clases medias o con un clase cero (como una neutralidad imaginaria) que viene con la idea de que la identidad aymara puede separarse de identidad o posición del clase, en la UPEA se identifican más con las clases populares (sean estos obreros, campesinos o trabajadores de sector informal) y luchas sociales en general. En ninguna de las dos universidades se

escapan del intento de utilizar la educación superior como posibilidad de ascenso en la sociedad y de reposicionamiento en la jerarquía identitaria. También existe, todavía, una demanda por parte de los alumnos y docentes de la necesidad de deconstruir este orden social con sus jerarquías. Este desafío del orden social ha sido una de las bases de la UPEA, al ser la universidad fruto de la lucha contra el sistema existente. Aunque se han estancado en los procesos de la institución, todavía siguen los procesos rebeldes fuertes por parte de los alumnos.

Si en la UTA se puede percibir un proceso de creación de una nueva élite identitaria, que es una mezcla entre autenticidad de representación esencialista de identidad aymara con representaciones de la clase media y de profesionales, en la UPEA, al menos hasta cierto punto, se puede observar un proceso diferente. En los documentos de la UPEA (y en las entrevistas) se puede observar una noción más flexible y relacional de la identidad aymara e indígena. En esa noción o representación de la identidad, están presentes, tanto las culturas indígenas como la clase, incluso los procesos de migración. Por ejemplo, los jóvenes se autodenominan como aymaras e indígenas, aunque quizás no cumplan con la autenticidad desde el punto de vista esencialista. Ellos en diferentes momentos de la vida pueden rechazar o destacar diferentes puntos (o contenidos culturales) de su identidad, pero generalmente, mantienen la autodenominación indígena, que tiene sus raíces en ese núcleo emocional y el proceso relacional con el resto de la sociedad (donde ellos definen hacia otros quiénes son). Esta manera más abierta y flexible de construir la identidad asegura que ningún grupo pueda apoderarse del derecho de representar a todo el grupo o de tener el control de la autenticidad de las representaciones identitarias. Eso no significa que la identidad se convierta en un pieza de barro moldeable según las necesidades cambiantes, porque se mantienen tanto las estructuras que ponen sus límites a los procesos de identificación, como los lazos afectivos y los contenidos culturales de larga duración que dan a los sujetos la sensación de permanencia y mismidad que dura a través del tiempo.

Lo que las dos universidades tienen en común, es el hecho de que ofrecen un espacio de construcción de una representación positiva y coherente, y ante todo, que está en manos de los propios sujetos que antes han sido bloqueados de estos procesos por los grupos hegemónicos. Además de esto,

ambas universidades ofrecen una posibilidad de ascenso social. Lo que sólo se puede ver en el futuro es si alguna de las universidades, o ambas, pueden convertirse en motores del cambio estructural y empezar a deconstruir las jerarquías existentes en vez de ofrecer caminos para reposicionarse en ellas o en su reproducción.

Como ya he mencionado antes, cuando se trata de un fenómeno nuevo, (porque aunque la lucha por la reproducción autónoma de la identidad es vieja, las universidades indígenas en sí son un fenómeno nuevo) con una investigación de tiempo limitado, sólo se puede rasgar la superficie de un fenómeno tan complejo y todavía en formación. Yo veo que esta investigación ante todo puede indicar nuevas inquietudes, tanto en el campo teórico como en los sujetos directos de la investigación (que serían las universidades indígenas). Por ejemplo, queda claro el hecho que todavía no existe suficiente investigación sobre la creación de sujetos identitarios y de su reproducción dentro de las escuelas. Igualmente sólo el futuro va a mostrar cuál va a ser el papel de estas dos universidades en la reproducción y/o deconstrucción del orden social y de las jerarquías existentes en Bolivia. Lo que sí se puede anotar es que, sólo por existir, son una muestra de la capacidad enorme de los pueblos indígenas de organizarse, resistir y luchar contra los sistemas que los quieren mantener en el margen, cuando su papel es en realidad el de ser protagonistas en los cambios fundamentales en Bolivia y en varios otros países en América Latina.

Bibliografía

- Ari Chachaki, Waskar (coord.), 2001, *Aruskipasipxañasataki: El siglo XXI y el Futuro del Pueblo Aymara*. Editorial Amuyañataki, La Paz, Bolivia.
- Apple, Michael W, 2004, *Ideology and curriculum*. 25th anniversary 3rd edition. New York: Routledge.
- Apple, Michael, 1999, *Power, meaning and identity. Counterpoints, New York*.
- Apple, Michael W., 1987, *Educación y poder*. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- Barth, Frederik (ed.), 1976, *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Bauman, Zygmunt, 2001, *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Polity Cambridge, England.
- Bernstein, B., 1971, *Class, Codes and Control (Volume 1)*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bertely, María, 2000, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, México.
- Bourdieu, Pierre. "La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región". En publicación: *Ecuador Debate*, nro. 67. CAAP, Centro Andino de Acción Popular, Quito: Ecuador. Abril. 2006.
- Bourdieu, Pierre, 2003, *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ed. siglo XXI, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, 1998, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontanamara, México.
- Bourdieu, Pierre, 1984, *Distinctions. A Social Critique of the Judgment of Taste*. Harvard University Press.
- Cadena, Jorge, Millán, Mónica y Salcido, Patricia (coord.), 2005, *Nación y movimiento en América Latina*. Ed. Siglo XXI, México.
- Chihu Amparán, Aquiles, 2002, *Sociología de la identidad*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Choque Canqui, Roberto y Quisbert Quispe, Cristina, 2006, *Educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. UNIH-PAKAXA, Bolivia.
- Contreras C. Manuel E. y Talavera Simoni, María Luisa, 2005, *Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. Fundación PIEB, Bolivia.

Cuche, Denys, 2002, *La noción de la cultura en las ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

Delgado B. Adalino, 2006, "La reforma educativa y el modelo intercultural bilingüe en Bolivia: crítica y propuesta." en Delgado B. Freddy, Mariscal C. Juan Carlos (eds.), *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora*. AGRUCO-compas, Plural editores, Bolivia.

De Val, José, 2004, *México. Identidad y nación*. UNAM, México.

Díaz-Polanco, Héctor, 2006, *El Laberinto de la Identidad*. UNAM, México.

Dieterich, Heinz (coord.), 2003, *Identidad, educación y cambio en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana, Editorial Quimera, México.

Dubar, Claude, 2002, *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Echeverría, Bolívar, 1995, "Modernidad y capitalismo (15 tesis)" [<http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/Modernidad%20y%20Capitalismo%20%2815%20Tesis%29.pdf>]

Echeverría, Bolívar, Lizarazo Arias, Diego, Lazo Briones, Pablo, 2007, *Sociedades Icónicas: historia, ideología y cultura de la imagen*. Siglo XXI, México.

Escárzaga, Fabiola y Gutiérrez, Raquel, *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*. México, 2005.

Geertz, Clifford, 1987, "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". Cap. 1 de *La interpretación de la cultura*. Gedisa, México.

Gellner, Ernest, 1989, *El nacionalismo y las dos formas de cohesión en sociedades complejas*, Editorial Gedisa. Barcelona.

Gellner, Ernest, 1983, *Nations and Nationalism*. Ithaca, NY.

Giménez Montiel, Gilberto, 2002, *Paradigmas de identidad, en: Aquiles Chihu Amparán (Coord.), 2002, Sociología de la identidad*, México: Miguel Ángel Porrúa / UAM-Iztapalapa, pp. 35-62.

Giménez Montiel, Gilberto, 2005, "La cultura como identidad y la identidad como cultura". [<http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>]

Giménez Montiel, Gilberto, 2000, "Materiales para una teoría de las identidades sociales" en José Manuel Valenzuela Arce (coord.), *Decadencia y auge de las identidades*, El Colegio de la Frontera Norte/ Plaza y Valdez, México. pp. 45-78.

Goetz JP, Le Compte MD, 1988, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.

Gramsci, Antonio, 1977, *Selections from political writings, 1910-1920*, Lawrence and Wishart. London.

Gutiérrez Aguilar, Raquel, 2008, *Los ritmos del Pachakuti: : Levantamiento y movilización indígena en Bolivia (2000- 2005)*. Textos Rebeldes/Ediciones Yachaywasi, La Paz, Bolivia.

Gutiérrez Chong, Natividad, 2005, " Nación, pueblo y etnia: una debate actual" En, Cadena, Jorge, Millán, Mágara y Salcido, Patricia (coord.), 2005, *Nación y movimiento en América Latina*. Ed. Siglo XXI, México.

Gutiérrez Chong, Natividad, 2001, "Una revisión a las teorías del nacionalismo" En, *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales, Editorial Plaza y Valdés.

Irurozqui, Marta, 1996, "La ciudadanía clandestina. Ciudadanía y educación en Bolivia, 1826-1952" Monográfico sobre la educación en América Latina. En: Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (EIAL), vol. 10 No. 1. pp. 61-88

Juárez Núñez, José y Comboni Salinas, Sonia, 2001, "Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana", Revista Ibero-Americana de educación, OEI, número 27, septiembre-diciembre 2001.

Larson, Brooke, 2008, *Pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública Bolivia, 1900-1930*. Stony Brook University. (artículo inédito).

Ley de Reforma Educativa. Ley No. 1565, Del 7 de Julio 1994, [http://www.oei.es/quipu/bolivia/Ley_Reforma_Educativa_1565.pdf]

Lozada Pereira, Blithz, 2005, *La educación intercultural en Bolivia*. IEB-UMSA, Bolivia.

Mamani Aguirre, Pedro, 2007, *Markas Layuku Aymar Yatiña. Es importante saber hablar aymara, por nuestro pueblo*. Latinas Editores, Llallagua, Norte Potosí, Bolivia.

Mamani, Carlos, 2004, *Takhi Qallta Ayllu*. Editorial Amuyañataki, Chuquiago, Qollasuyo.

Mamani Ramírez, Pablo, 2005a, *Microgobiernos barriales. Levantamiento de la ciudad de El Alto (octubre 2003)*. CIADES, IDIS-UMSA, Bolivia.

Mamani Ramírez, Pablo, 2005b, *Geopolíticas Indígena*. CIADES, Bolivia.

Mamani Ramírez, Pablo, 2004, *El rugir de las multitudes: La fuerza de los levantamientos indígenas en Bolivia/Qullasuyu*. Ediciones Yachaywasi, La Paz, Bolivia.

- Maykut, P. & Morehouse, R., 1994, *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. Falmer, London.
- Mclaren, Peter, 1997, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Mejía Vera, Yvette, 2006, *Warisata el modelo de ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayullu 1931-1940*. MUSEF, La Paz.
- Pardinas, Felipe, 1996, *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Siglo Veintiuno Editores, México.
- Patomäki, Heikki, 2007, *Uusliberalismi Suomessa*, WSO, Finlandia.
- Patzi Paco, Félix, 2008, *Sistema comunal e identidades culturales contemporáneas. Estudio de los Santiagos llallagueños que viven en el campo y en la ciudad de La Paz*. Editorial Vicuña, La Paz, Bolivia.
- Patzi Paco, Félix, 2006, *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia)*. La Paz, Bolivia.
- Patzi Paco, Félix, 1999, *Insurgencia y sumisión. Movimientos indígena-campesinos (1983-1998)*. Muela del Diablo, La Paz, Bolivia.
- Rivera Cusicanqui, Silvia, 1993, "Pachakuti: los horizontes históricos del colonialismo interno" y "Mestizaje colonial andino: una hipótesis de trabajo", en Xavier Albo y Raul Barrios coordinadores, *Violencias encubiertas en Bolivia*, Bolivia, CIPCA-ARUWIYIRI
- Riveros Angela, Alvarado Luisa, 2001, "Las Mujeres Aymaras en el nuevo milenio." En Ari Chachaki (coord.) 2001, *Aruskipasipxañasataki: El siglo XXI y el Futuro del Pueblo Aymara*. Editorial Amuyañataki, La Paz, Bolivia.
- Rojas Soriano, Raúl, 1998, *Guía para realizar investigaciones sociales*, Editorial Fac. De Ciencias Políticas y Sociales UNAM, México.
- Samanamud, Jiovanny, Cárdenas, Cleverth, Prieto, Patrisia, 2007, *Jóvenes y política en el Alto. La subjetividad de los otros*. Fundación PIEB, La Paz, Bolivia.
- Taylor, S. Bogdan, R., 1992, *Introducción a la observación participante*, Paidós, Barcelona.
- Teijeiro V., José, 2007, *La rebelión permanente*. Fundación PIEB, Editores Plural, Bolivia.
- Ticona Balboa, David, 2008, "Historia de La Universidad Pública de el Alto – UPEA" [<http://www.ciudadelalto.org.bo/>]

Touraine, Alain, 2003, *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. F.C.E, México.
Universidad Pública de El Alto, 2008, Estatuto Orgánico.

Vargas Condori, Jaime, 2007, "El pensamiento de la Escuela Ayullu de Warisata."
[<http://www.tinku.org/content/view/117/4/>]

Villoro, Luis, 1998, *Estado plural, pluralidad de culturas*. Paidós, México.

Weise Vargas, Crista, 2004, *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. IESALC- UNESCO, Cochabamba, Bolivia.

Yampara Huarachi, Simón, 2001, "Los Aymaras en su pensamiento, pervivencia y saber del pueblo."
En Ari Chachaki (coord.) 2001, *Aruskipasipxañasataki: El siglo XXI y el Futuro del Pueblo Aymara*.
Editorial Amuyañataki, La Paz, Bolivia.

Yapu, Mario, 1999, *Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños: Breve reseña histórica*. PIEB, Bolivia. (artículo inédito).