

LA INTERCULTURALIDAD EN LA VIDA COTIDIANA DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

J. Mauricio Sánchez Patzy





Funproeib
Andes

**LA INTERCULTURALIDAD
EN LA VIDA COTIDIANA
DE LA
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN**



**LA INTERCULTURALIDAD
EN LA VIDA COTIDIANA
DE LA
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN**

J. Mauricio Sánchez Patzy

Cochabamba, 2024

© FUNPROEIB Andes

Directora ejecutiva FUNPROEIB Andes

Nohemi Mengoa de Vargas

Coordinador de proyectos

Carlos Esteban Callapa Flores

Coordinador de la investigación

Harry Soria Galvarro Sánchez de Lozada

Investigador

J. Mauricio Sánchez Patzy

Comité editorial

Inge Sichra, Luis Enrique López y Sebastián Granda

Diagramación

José M. Ledezma | Inambu Comunidad Editorial | +591 74624874

FUNPROEIB Andes

Calle Néstor Morales N° 947

Entre Aniceto Arce y Ramón Rivero

Edificio Jade, 2° piso

Teléfonos: (591) (4) 4530037 - 77940510

Página web: <http://www.funproeibandes.org/>

Correo electrónico: fundación@funproeibandes.org

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: Cochabamba, septiembre de 2024

ISBN: 2-1-3458-2025

Depósito Legal: 2-1-3458-2025

Las opiniones vertidas en esta publicación son de exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente reflejan la postura de la FUNPROEIB Andes respecto a la temática.

La reproducción parcial o total de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a la FUNPROEIB Andes.

Contenido

Introducción	9
1. Entre mandiles y pijamas: La interculturalidad en el área de salud de la UMSS	80
1.1. Procedencia geográfica y social de los estudiantes de Medicina y Enfermería	82
1.2. Género y estatus en el área de salud	86
1.3. El idioma quechua en la formación de los profesionales del área de salud	89
1.4. Las diferencias culturales	92
1.5. Interculturalidad en salud, méritos, jerarquías y diferencias culturales	97
2. La interculturalidad en la balanza de Themis	99
2.1. Formación integral: respeto, derechos, dignidad humana	100
2.2. Convivencia integradora, parte de la formación universitaria	102
2.3. Lenguaje, comida, fiestas: factores integradores	104
2.4. La igualdad, un largo camino	107
2.5. La política: fragmentación y democracia	109
3. La Facultad de Ciencias Sociales y la exaltación de lo intercultural	114
3.1. La FACSOC y su inclinación "natural" a la interculturalidad	116
3.2. Los espacios populares de sociabilidad y música, integración y prestigio	120
3.3. La convivencia intercultural y la comensalidad	123
3.4. La interculturalidad como poder y dominio dentro de la FACSOC	127

3.5. Interculturalidad educativa	129
3.6. La vestimenta en la vida cotidiana en la FACSO	137
3.7. Ciencias sociales, interculturalidad y vida cotidiana: las paradojas	140
4. Administrativos universitarios, testigos (o no) de la interculturalidad	142
4.1. La interculturalidad desde la mirada administrativa	143
4.2. Facultades con mayor diversidad cultural	147
4.3. La globalización, otro factor de integración más allá de las tradiciones	149
4.4. Diversidad cultural y diversidad sexual	151
4.5. Las provincias y su presencia en la UMSS	153
5. Docencia e interculturalidad	157
5.1. Comienzo académico de la Universidad Mayor de San Simón	160
5.2. Las complejas facetas de la interculturalidad, según los docentes	165
5.3. Interculturalidad como algo político	185
Conclusiones	190
Bibliografía	202

Introducción

En 2022 llevé adelante una investigación sobre la interculturalidad en la vida cotidiana de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), encabezando a un grupo de estudiantes que por entonces cursaban el Taller Colectivo de Investigación, de la carrera de Sociología. No sabía inicialmente todos los laberintos de pensamiento y de metodología que encarar una investigación así significaría.

Investigar cómo se manifiesta la interculturalidad en la vida cotidiana de la UMSS sonó sugestivo desde el primer momento. Sin embargo, me surgieron varias dudas al tratar de entender con alguna certeza qué era la interculturalidad; la primera de ellas era, simplemente, saber si la interculturalidad realmente existe o si solo se trata de un término académico de moda. ¿Existen referencias en Bolivia a la interculturalidad en general y en los ambientes universitarios, que sean anteriores a 1980, por poner una fecha? Es muy probable que no. La segunda duda tenía que ver sobre cómo investigar, bajo qué metodología, un término ya esquivo en su definición, y, probablemente, y, por lo tanto, inasible o escurridizo

para un trabajo de campo rigurosamente pensado, planificado y ejecutado. Una tercera duda surgía en torno a cómo estructurar los posibles hallazgos de dicha búsqueda, digamos una suerte de caza furtiva de presas existentes teóricamente, pero que quizás no existentes en la materialidad vivencial. En fin, este estudio se construyó tanteando respuestas posibles a dichas dudas, y otras más.

1. Puntos de partida

1.1 Cochabamba, una región diversa ¿de temprana interculturalidad?

Cochabamba es un departamento y una ciudad ubicada al centro del territorio boliviano. La ciudad, sus campiñas y poblaciones circundantes se sitúan en un valle de clima medio o meso térmico, próximo a la sección central de la Cordillera Oriental de los Andes, la cordillera del Tunari, con una altura promedio de 2.558 m.s.n.m.

La presencia de población española se remonta a 1540 y la ciudad española -bautizada como Villa de Oropesa- se fundó en 1571 en la sección más próxima al este del valle de *Quchapampa*, llanura de lagunas o valle o planicie inundada o *Qutapampa*, denominación aimara, probablemente la original, con el mismo significado (Rosat 2009, pág. 955), o también *K'anata* o *Khanata*, a los pies del monte Tunari, cuya cima está a los 5.030 m.s.n.m., el cual hasta principios del siglo XX poseía cumbres de nieve perpetua.

Se trata de un valle tempranamente poblado, ya que “los valles dentro y alrededor de Cochabamba formaron una productiva y densamente ocupada región” (Blom y Janusek 2010, pág. 94),

con presencia humana ya en el periodo precerámico, con grupos cazadores y recolectores del Holoceno (cf. Céspedes 2022) y luego con diversos asentamientos en los periodos Formativo, Intermedio Temprano, Intermedio, Intermedio Tardío, Tardío y Colonial. En el Intermedio Temprano y en el Intermedio, las culturas Tupuraya y Tiwanaku tuvieron presencia en la región, y luego, en el Intermedio Tardío, diversas culturas regionales específicas como los Soras, Cotas, Chuis y Urus (Medinacelli 2015, pág. 138), así como los Sipe Sipes (Medinacelli 2015, pág. 150), o incluso más: “chuyes, cotas, sipe-sipes, poconos, la Confederación Charca (charcas, caracaras, chichas y chuyes), carangas, quillacas, soras, urus, condes, pacajes, lupaças, collas y varios otros menores también mencionados, como los chilques, ica-llungas, torpas, aycamaque y suchavi, caracotas, yamparaes, canas y canches” (Muñoz 2018, pág. 70). Y en el Período Tardío la zona estuvo bajo control inca.

Toda esta multiplicidad de asentamientos humanos no es bien conocida, y lo más que hay son algunos consensos generales; las tierras fértiles de los valles atrajeron a pobladores desde muy antiguo, sean permanentes o temporales; parte de archipiélagos humanos, como tierras subsidiarias a grupos andinos de otras zonas de mayor altura o como mitimaes. En todo caso, y con todos los reparos de una generalización de esta índole, se coincide con Gabelmann en lo siguiente:

[...]a multietnicidad en los valles de Cochabamba, aunque parece ser un concepto más antiguo, culminó en la época inca e influyó sobre la estructura de la sociedad cochabambina hasta hoy día. A diferencia de los ayllus en las zonas altiplánicas, los campesinos *qhochalas* y su sindicalismo fueron más proclives a adaptarse a los cambios de los procesos revolucionarios de 1952”. (2018, pág. 121)

Trasponiendo el tiempo, los valles cochabambinos han sido desde temprano tierra de forasteros, llegados y acomodados; de intercambios humanos entre grupos étnicos; en fin, de formas de mestizaje, aunque esto se potenció aún más en tiempos virreinales/ coloniales.

Con el control político, militar, económico y social de los incas, iniciado a fines del siglo XV con Tupaq Yupanki y continuado por Wayna Qhapaq, surgió lo que hoy denominamos la especificidad histórica, cultural e identitaria de la región. La política incaica del mitimazgo, una forma de trasladar etnias enteras a reasentamientos obligatorios como forma de subyugación (cf. Osorio Soto 2020, pág. 56) fue muy marcada en esta región (cf. Wachtel 1981; Céspedes 1982, 1983, 1989, 2000). Fruto de ello se asentaron varios grupos —Soras, Carangas, Uruquillas, Quillacas, Colas, Lupacas, Pacajes (cf. Gyarmati 2022)— y pobladores *k'anas*, traídos de la región del Cusco; de ahí vendría el nombre de *K'anata* o *Khanata* dado en el siglo XVI a Cochabamba¹. Esos *mitmaqkuna* o *mitimaes* convivieron con grupos locales. En este entorno social arriban los españoles y la región se constituye en un espacio de inmigrantes, de encuentros, digamos interculturales, aunque por cierto esta categoría sólo puede aplicarse a tiempos remotos de manera figurada y nunca precisa. Lo más que podemos afirmar es que se trataba de una región de encuentro de grupos distintos, en la cual la convivencia entre diferentes habría sido negociada, a

1 Según Rosat, este era el nombre que recibía el “[p]rimitivo poblado sobre el que los españoles fundaron Cochabamba” (2009, pág. 499), y que se relaciona con el gentilicio quechua de *k'anakuna*, los *k'ana*. Los integrantes de esta etnia fueron *mitmaqkuna*; es decir, “gente que por diferentes razones era llevada de un lugar a otro: por razones militares (en las fronteras, para la defensa del imperio), demográficas (excedentes de zonas pobladas a regiones despobladas), económicas (de zonas poco aptas a la agricultura a otras más aptas, de las más desarrolladas a las menos desarrolladas o viceversa) y políticas (poblaciones rebeldes reemplazadas por gentes de confianza; las rebeldes llevadas a regiones más leales y seguras) para asegurar la conquista y evitar rebeliones). Generalmente recibían tierras colectivas, a modo de *ayllu*” (Rosat, pág. 704).

partir de estrategias, alianzas, pero también en medio de conflictos, sumisiones, dominios, cuando no hostilidad.

Una síntesis de estos procesos previos a la llegada de los españoles, a partir de los hallazgos y consensos de otros expertos, la desarrolla la investigadora del Departamento de Antropología del National Museum of Natural History de los Estados Unidos, Mercedes del Río:

En términos generales, el éxito de la expansión incaica estaba basado en las alianzas políticas con las dinastías regionales. A través de un gobierno mayoritariamente indirecto pudieron contar con la mano de obra movilizada por los señores hereditarios. Por su parte, el Tawantinsuyu proveía protección, infraestructura (caminos, tambos, depósitos) y ciertos privilegios para los linajes integrados al sistema administrativo estatal. [...] Los inkas habían reestructurado la región cochabambina combinando políticas de reasentamientos masivos locales con otros de larga distancia organizados para la producción de cereales y cocalera. Wayna Qhapaq organizó en esta región dos enclaves económicos estatales de gran importancia: (a) uno en el valle bajo de Cochabamba orientado al cultivo de cereales para el ejército imperial [...] y (b) un enclave cocalero en los yungas de Pocona y de Totora [...]. (Del Río 2009, págs. 200-201)

Como puede verse, la región empezó a formar parte de un proyecto de poder, control productivo y humano desde las décadas anteriores a la presencia española. Las alianzas con los jefes locales es un rasgo fundamental del poder centralizado de los incas, tanto como lo fue, más adelante, el de los españoles: una característica clientelar, si se quiere, o en cadena, de organización del poder basado en favores y alianzas, juegos estratégicos de toma y daca

característicos de las lógicas de los entramados sociales locales hasta el día de hoy, aunque, claro, con las diferencias de época y de momento del proceso de civilización (cf. Elias 2019). Esto también se relaciona con las “diferenciales de poder”. En ese sentido, Walter Sánchez (2008) sostiene que los habitantes anteriores a los incas no fueron dominados ni convertidos en subordinados absolutos; más bien, a través de acuerdos y procesos de interacción, empezaron a cumplir funciones específicas para el sistema inca —los oficios especializados como *kamayuq*, llameros, cultivadores de coca, entre otros—. “Los grupos locales negociaron la forma de su integración dentro del sistema estatal del Tawantinsuyu a partir de los diferenciales de poder que tenían” (Sánchez 2008, pág. 252). De esa manera,

[...] es posible comprender que los Inkas eran expertos gestores de la diversidad, de la multiculturalidad y del multilingüismo. En esa gestión la política de la identidad parece ser un elemento central. Un segundo componente importante de destacar es que todo este proyecto no hubiera podido desplegarse sin la alianza guerrera realizada con los poderosos grupos locales. (Sánchez 2008, pág. 256)

Desde esa perspectiva, resulta sugestivo considerar que una suerte de interculturalidad estaba presente en los valles cochabambinos en tiempos anteriores a la llegada de los colonizadores. Si bien parece muy plausible que esta integración entre grupos étnica y lingüísticamente distintos hubiera ocurrido, no sin conflictos ni complejos procesos de negociación, no podemos estar seguros de que este tipo de interculturalidad o multiculturalidad secular esté directamente emparentada con las formas de ser y los entramados relacionales de los cochabambinos de nuestro tiempo.

Aun así, al constituir Cochabamba una tierra de encuentros y desencuentros, parecería posible constatar que, al igual que el resto de las sociedades latinoamericanas modernas, la existencia de dinámicas interculturales es muy antigua, y no estamos en una región donde los grupos con más poder se imponen de manera sencilla sobre los grupos con menos poder. En todo caso, estas tensiones y componendas fueron y son permanentes; lo cual configura un panorama más complejo que el de la sola dominación de un grupo sobre otros.

Por su parte, antes de la llegada de los españoles, los valles de Cochabamba fueron destinados a la producción agrícola; en tanto uno de los principales centros productores de maíz del Tahuantinsuyo². Bajo el régimen español, los indios del lugar fueron encomendados (cf. Sánchez-Albornoz 1983, pág. 14), aunque los de Sipe Sipe, Tiquipaya y El Paso, a diferencia de los indígenas de la zona central y oriental del valle de Cochabamba, debieron también ir a la mita, como lo impuso el virrey Toledo, quizás por sus vínculos de origen con los grupos altiplánicos (Sánchez-Albornoz 1983, pág. 15). Los nuevos pobladores de origen europeo, mantuvieron

2 Sobre este y otros aspectos de la conformación de la ciudad, escribí en otro lugar: "La Villa Real de Oropesa, fundada el 15 de agosto de 1571 por el capitán Gerónimo de Osorio y encargada por el Virrey Francisco Álvarez de Toledo, fue, desde sus inicios, una ciudad de vocación agrícola. La ciudad era el centro administrativo y residencial de encomenderos y luego de hacendados que proveían de productos agrarios a las minas de Potosí. Así que el destino de Cochabamba como centro urbano, no puede desligarse de su vocación alimentaria desde sus orígenes, aunque desde el último tercio del siglo XX, esta vocación pasó a ser urbana a costas de los extensos y fértiles campos que la rodearon durante siglos. También la ciudad estaba marcada por la presencia de talleres artesanos, que, en un gran número, constituían las industrias locales. Otro factor que no pasó desapercibido por los que escribieron sobre la ciudad es su buen número de iglesias, asilos y hospicios, grandes construcciones a cargo de los religiosos. La ciudad así, siempre estuvo marcada por la vocación creyente y devota de los cochabambinos y las cochabambinas: la Iglesia dejó su impronta en la ciudad. No menos importantes fueron las construcciones del Estado, comenzando por el cabildo, luego la alcaldía, la prefectura, la cárcel pública, los hospitales, los orfanatos, las oficinas de aduana y de correos, las casas de postas, los juzgados" (Sánchez Patzy 2013, págs. 1-2).

al valle como un gran proveedor de maíz y otros granos para el consumo local y para varias otras regiones, característica productiva y económica en la que se basó el establecimiento y el poder de los encomenderos, estancieros y hacendados. Esta suerte de vocación regional, hasta muy avanzado el siglo XX, significó que los valles cochabambinos se caracterizaran justamente por su capacidad agraria y de fuente de alimentos, lo que el historiador Humberto Solares (1992) llama "su excepcional vocación cerealera", no solo para la propia región, sino para abastecer también a otras regiones andinas.

Cochabamba, como villa, se habría fundado, para marcar una "definitiva ruptura con la antiquísima praxis social andina de la complementariedad de los pisos ecológicos, y [como] la erección de un símbolo permanente, que en definitiva materializaba los nuevos valores europeos" (Solares 1990, pág. 15). Esto quiere decir que se trató, como en muchos lugares de América Latina, de la imposición de un nuevo orden, que permitía parcialmente viejas estructuras sociales indígenas, pero que fundamentalmente significaba

[...] la consolidación, institucionalización y objetivación de las nuevas relaciones sociales de vasallaje, que impuso la sociedad hispana a la masa indígena, la imposición de jurisdicciones y áreas de influencia sobre el espacio cerealero, que requería la presencia de un símbolo de poder y fuerza —la ciudad—, que garantizara su eficiencia y estabilidad, y permitiera la articulación eficaz y en niveles competitivos, de la economía regional con el mercado minero potosino. (Solares 1990, pág. 15)

Dependiente entonces del abastecimiento para las minas de Potosí, tempranamente Cochabamba se convirtió en un espacio urbano que, además de constituir una sociedad diferenciada y jerarquizada entre conquistadores y conquistados fue incorporada, en términos desiguales, al mercado mundial (Solares 1990). A pesar de estas desigualdades, la economía y la sociedad cochabambinas se desarrollaron entre complejas oleadas de bonanzas y penurias económicas, mayor producción agrícola y auge o caída de pequeñas industrias³, y de una permanente competencia entre indígenas, mestizos forasteros, arrenderos, y luego piqueros, con los hacendados locales. Esta tensión nunca desapareció del todo, y los sectores más criollos de la población debían interactuar, cotidianamente, con los sectores más mestizos o campesinos, en una convivencia conflictiva a veces, pero, en todo caso, tensamente equilibrada. Por todo esto, Cochabamba suele ser conocida como una región mestiza por excelencia, aunque también chola; denominativo, en verdad, más usado para referirse a la población de origen campesino y étnicamente quechua, pero asimilada, a su manera, a la cultura criolla occidental. Es decir, esta es la región de Bolivia donde los mestizos o cholos superan en número a la población india o a la población española y luego criolla.

Los historiadores Jackson (1999) y Quispe (2011) apuntan que las reformas del virrey Toledo en las últimas décadas del siglo XVI implicaron que la sociedad multiétnica, creada en los valles cochabambinos por la organización estatal inca, fue reducida a

3 Además de ser productor de alimentos agrícolas, Cochabamba también tuvo algunas pequeñas industrias locales, de jabones, velas y tocuyos, pero después de la Guerra del Pacífico (1879-1883) esas desaparecieron. Además, surgieron nuevos propietarios de tierras, provenientes de las clases medias que competían con los grandes hacendados del periodo anterior. Recién a fines del siglo XIX, y muchas veces en manos de extranjeros, la producción industrial cochabambina empezó a despegar, aunque sin alcanzar nunca los niveles de producción de La Paz, primero, y luego de Santa Cruz.

cinco repartimientos (Sipe Sipe, Tiquipaya y El Paso en el Valle Central, Tapacarí en la zona andina y Capinota en un valle del río Arque) cuya población se calificó como india. Jackson sostiene que esta concentración de población antes dispersa fue clave para la creación de la nueva identidad de indio, rompiendo las identidades étnicas anteriores (Jackson 1999, pág. 25). De esa manera estaban obligados a cumplir con el trabajo obligatorio en las minas de Potosí. Por otra parte, sin embargo, “la división racial y la estructura de castas establecida por la monarquía en el periodo colonial temprano entre la ‘república de indios’ y la ‘república de españoles’ no lograron consolidarse en Cochabamba, quizá más que en cualquier otro distrito de la América colonial” (Quispe 2011, pág. 12). Esto se debió a que la división tajante entre indios y españoles se veía complicada por el mestizaje biológico, fruto del cual surgían nuevos tipos de personas, que se buscaba enclasar en la sociedad corporativa y jerárquica colonial.

El mestizaje cultural impidió que se materializara el proyecto estatal bipolar de diferenciar entre dos repúblicas, una de españoles y otra de indios (Quispe 2011). Esto implicó, de manera remarcable, la adopción de tácticas y estrategias de acomodo social y racial, a través de las cuales se debilitó el sistema colonial de jerarquías cerradas y racializadas; al mismo tiempo, se dio lugar a “procesos de movilidad social vinculados generalmente a diversas actividades de la novedosa economía de mercado” (Quispe 2011, pág. 12). Los mestizos escapaban de la mita -servicio de trabajo obligatorio en las minas- y de los tributos, pero al mismo tiempo abandonaban la estructura normativa de las comunidades indias, se apropiaban del castellano, adoptaban la vestimenta española e incursionaban en nuevas actividades económicas. Por todos estos motivos, se sostiene que el empeño en convertirse en mestizos o cholos (aunque este segundo denominativo pocas veces es aceptado como una autodesignación), “funcionó como una

estrategia en la búsqueda de un horizonte social más conveniente frente a la imposición de un sistema de castas desde el Estado colonial” (Quispe 2011, pág. 12).

Los habitantes de Cochabamba, en esa época étnicamente indígenas, fueron adecuando sus patrones culturales prehispánicos a la nueva e impuesta sociedad colonial, y luego republicana. Así,

[...] Habría que imaginar aquí, entonces, múltiples maneras de ser mestizo o cholo en los primeros siglos de la Colonia. Como ya hemos advertido, no se trata de un mero cambio nominativo pues si bien muchos “mestizos” todavía estaban vinculados a la producción agrícola, otros tantos se vinculaban al comercio, a los servicios domésticos, al trajín de productos, etc., o a dos y tres actividades a la vez. El manejo del lenguaje, la vestimenta o la “cultura material” [...] se van readecuando en este periodo siguiendo patrones europeos y, a la vez, indígenas que no terminan de ser subsumidos por los primeros. (Quispe 2011, pág. 14)

El intendente Francisco de Viedma, a fines del siglo XVIII, contaba en 1793 “22.305 almas de diferentes castas”, que eran las siguientes: “6.363 españoles; 12.980 mestizos, 1.600 mulatos, 175 negros y 1.182 indios” (Viedma [1788] 1836, pág. 14). Como puede verse, la proporción de los mestizos es muy alta (58,19%), seguida por los españoles (28,5%), los mulatos (7,17%), en penúltimo lugar los indios (5,3%) y en el último los negros (0,78%). Otros recuentos en diferentes décadas y siglos, muestran una realidad parecida; los mestizos, cholos o artesanos siempre constituyeron la mayoría poblacional, según se los denominara de acuerdo a las épocas e intereses en juego. Este hecho, se vincula con el rechazo a pagar tributos como indios (exacción que fue continuada tras la creación de la República de Bolivia, como una práctica normal para

obtener recursos económicos a partir de los indígenas), pasando a convertirse, por varios mecanismos, en mestizos.

Geográficamente el 80 % de esta población de tributarios se ubicaba en el Altiplano y en las estribaciones de la Cordillera de los Andes. El 20 % restante habitaba los Valles, entre ellos los de Cochabamba, y en realidad era reacio al tributo. Ratificando lo que se estableció para los siglos XVII y XVIII, la deserción de los tributarios en los valles, era una práctica largamente extendida y que el régimen colonial no pudo resolver. Igualmente, la República no tuvo éxito alguno para incrementar la población de tributarios en los valles de Cochabamba y aún menos en el Cercado donde menos de un 20 % de la población indígena cumplía con las obligaciones del tributo y el diezmo.

Larson explica este comportamiento como vinculado al incremento constante de la población "*mestiza*", en virtud de que los indios de las comunidades vallunas se disgregaban más rápidamente, y los mismos aun a costa de renunciar a sus tierras "en común", se convertían en "*ciudadanos*" de pueblos, suburbios y ciudades, o en trabajadores libres que cultivan pequeñas propiedades en las márgenes de las haciendas, evadiendo así con éxito, el sistema tributario y resistiendo a la expoliación del Estado. (Solares 1990, pág. 49, citando a Larson 1990)

En efecto, la historiadora Brooke Larson (1990, 1998) es una de las que más ha observado este carácter mestizo, o, en otras palabras, intersticial o fluido de la población campesina cochabambina, que ella prefiere nombrar como la cultura popular

de los campesinos *qhochalas* o *cochalas*⁴ (2000, pág. 41). A partir de complejos desarrollos a lo largo de siglos, y a través de estrategias económicas de mercado, de rituales religiosos, o formas de acción política, se

crearon nichos para que las culturas indígenas, en proceso de urbanización, pudieran prosperar. No obstante [...], estos dominios cotidianos de la cultura política popular y formación de comunidades no son ni “autónomos” ni “alternativos”, es decir, están fuera de o en oposición a los parámetros institucionales o discursivos de la cultura criolla dominante. Inclusive en su énfasis original sobre la formación de la hacienda, el mestizaje y las estrategias económicas campesinas, esta historia regional argumenta firmemente en contra de tal proposición. Tampoco debemos pensar que las comunidades e identidades quechuo-mestizas emergentes hayan sido totalmente asimilativas o estado totalmente subordinadas al poder y prácticas criollas. Tiene más sentido enfocar el estudio de los mercados pueblerinos de trueque y las políticas ritual religiosas (y formas de poder e identidad emergentes que engendraron) como un material y espacios discursivos de un estar en medio fluido –se podría decir inclusive estratégico– y de ambigüedad, donde el poder, el significado y la identidad se presentaban como menos determinantes, conexos y contenibles. (Larson 2000, págs. 42-43)

4 “Cochala” es una forma coloquial de referirse a los habitantes nacidos en los valles de Cochabamba: “QHOCHALU, QHOCHALA - Apodo de los cochabambinos y cochabambinas” (Rosat 2009, pág. 955). Si bien en principio la expresión se refería a los campesinos indígenas o mestizos, luego, por extensión, es usada como gentilicio popular para todos los cochabambinos, más allá de cualquier distinción étnica, de género o de clase.

Si algo definiría esta cultura popular mestiza *qhochala* sería su existencia fluida y *estratégica*; es decir, como medio para lograr fines de acomodo social, la cual no se define de manera clara y precisa, sino por el contrario, de forma ambigua y difusa, otorgándole una vitalidad social no exenta de conflictos y deterioros. En general, lo *qhochala* es lo mestizo, lo culturalmente incierto e indefinido entre lo occidental y lo indígena.

El alto porcentaje de población que se consideraba mestiza podría correlacionarse con pautas culturales y de identidad cotidiana, a su vez, mezcladas, mixtas, ni solamente europeas, ni únicamente indígenas, sino nuevas formas de ser, de pensar y de actuar, aquello que conocemos como *mestizaje cultural*. Tal vez se trate de una forma temprana de interculturalidad en los hechos.

En síntesis, podemos decir que la región de Cochabamba acusa un acentuado proceso de mestizaje cultural desde el siglo XVI y este hecho no puede ser pasado por alto cuando se intenta reflexionar sobre el carácter de la actualmente llamada interculturalidad. El fenómeno real es que, desde muy temprano, en la región diversas personas, socializadas en diferentes mundos humanos, hablando distintas lenguas, convivieron, con mayores o menores conflictos, con mejores o peores formas de negociación y toma de decisiones. Tanto el Tahuantinsuyo como la Corona española reforzaron, a su modo y de manera intencional, pero con resultados no esperados, nuevas formas de convivencia, pero —y esto es crucial— creando nuevas maneras de ser, nuevas relaciones sociales, nuevos valores ideológicos, nuevos equilibrios y diferenciales de poder; en una palabra, nuevas formas de integración / exclusión social. Durante siglos, no se puede hablar de una región bajo un régimen de *apartheid*, con un grupo 1, dominante, y otro grupo 2, dominado, donde los espacios de comunicación e integración entre el grupo 1 y el grupo 2 estaban completamente cerrados. Esto nunca ocurrió,

por lo menos, no así. En primer lugar, porque no existieron dos grupos sólidamente cerrados enfrentados uno ante el otro; de hecho, el carácter multiétnico de la región permitió la existencia de muchos sectores en competencia o en complementariedad, pues no podían desentenderse de los otros. En segundo lugar, porque dichos grupos no existían, si se nos permite la expresión, en estado puro; es decir, con sus culturas respectivas sin influencia alguna de las vecinas.

Como prueban las investigaciones —pero también lo sabe cualquiera que vive en Cochabamba—, todos sus habitantes están, en mayor o menor medida, influidos por las otras formas culturales que en la región se desarrollan, y esto vale tanto para los grupos con mayor poder social o económico, como para los de menor poder, para los grupos más occidentalizados o criollos, como para los más campesinos. La permanencia del quechua como lengua de uso extendido, hasta por los menos el último tercio del siglo XX es una señal de este mundo mestizo, bicultural o multicultural, como marca de fábrica, y, por tanto, ya de por sí intercultural.

Propongo un primer nivel de reflexión sobre el asunto de la probable interculturalidad regional cochabambina, de larga data, si es que asumimos que algo así existe, y si el término puede remplazar, mejor o peor, al más conocido de mestizaje. Aunque la población local no se desarrolló, a lo largo del tiempo, exenta de conflictos entre grupos e individuos, habida cuenta del carácter jerárquico y encasillador de la administración colonial española y luego de la republicana, también podemos decir que estas formas de mestizaje no podrían haber subsistido solamente en el conflicto, sino fuera que cada persona mestiza, y cada entramado de relaciones entre ella y sus adláteres, no hubiera desarrollado formas de ser y estrategias de acomodo también mestizas, o, si se quiere en este marco, interculturales, desde el siglo XVI, cuando

menos (porque también es posible considerar como mestizos, a su manera, a los habitantes de la región en tiempos prehispánicos), y, por lo tanto, a través de una suerte de conciliación dinámica y permanente entre identidades diferentes, lograda justamente gracias a la creación intergeneracional de una nueva identidad basada en pautas culturales y sociales que asumían y adoptaban rasgos de una y de otra cultura anterior, con bastante naturalidad de origen.

Según lo expuesto, en Cochabamba, por lo menos, no había por qué preocuparse en fomentar la interculturalidad como política. Tal categoría ya estaría presente desde hace siglos, y, por lo tanto, esta sería una tierra de paz y armonía. Pero sabemos que esto no es así, y que, más bien, es una tierra de muchísimas formas de agresividad y dificultades de convivencia entre unos y otros, a través de los siglos. Entonces, de existir plenamente la dicha interculturalidad, no implicaría un mundo feliz, como suelen romantizar los pensadores de la interculturalidad. La historia social de Cochabamba, así parece probarlo: centenario lugar de mezclas culturales y humanas, no por eso o un paraíso en la Tierra. Pero, también es justo decirlo, tampoco un infierno. Lo que ocurre es que los intereses, las formas de acomodo y los equilibrios de poder de cada individuo en sus planos de relaciones, y de cada grupo en relación a los otros, han sido siempre complejos, negociados, inestables, cambiantes, pero capaces de contener un cierto tejido social de convivencia pacífica/agresiva, si se permite la expresión.

A pesar de todo, y a través de los siglos de administración española y republicana, la ciudad de Cochabamba no dejó de ser "una modesta aldea igual a otras tantas enclavadas en los valles andinos" (Solares 1992, pág. 283), aislada en la mitad de montañas y, por tanto, alejada de centros urbanos más pujantes, y por eso mismo bastante precaria en cuanto a la educación formal de sus

pobladores, lo cual repercutió en el desarrollo local de la institución universitaria. Los pocos jóvenes cochabambinos que querían cursar estudios superiores —fundamentalmente en los dos derechos: el canónico y el civil—, sólo podían hacerlo trasponiendo los estrechos límites educativos de la región. Tanto en tiempos coloniales, cuando muy pocos tenían estudios universitarios logrados en otras ciudades, como por ejemplo en la centenaria Universidad de Charcas, como en el primer siglo de la nueva república, para los cochabambinos el acceso a la universidad fue un asunto secundario, incluso mal visto. Por eso, y como señalaba Gabriel René Moreno, mientras que los habitantes de La Paz reclamaban a Antonio José de Sucre, libertador y segundo presidente de Bolivia, la creación de una universidad, los miembros de las clases altas de Cochabamba “clamaba[n] mientras tanto por catedral, canónigos y obispo” (Moreno, citado en Ponce 2019, pág. 8). Esto muestra el talante general en el que se crearía, luego, la universidad de Cochabamba: más importante era la presencia de la Iglesia Católica, que la de la universidad.

Es, empero, en el último tercio del siglo XX, y en el primero del siglo XXI, que la imparable urbanización de los valles, la llegada de inmigrantes de provincias y de otros departamentos de Bolivia, que las tierras agrícolas cedieron, legalmente o no, a una lógica de loteamientos y encarecimiento de la tierra, ya no para fines de producción agrícola, sino para la construcción de casas y edificios. Los valles cada vez son más urbanos y menos campesinos, lo cual tiene repercusiones para la universidad.

Para 2024, los valles de Cochabamba —el Valle Central, el Valle de Sacaba y el Valle Alto— concentran una población por encima del millón de habitantes (tomados, en su conjunto, todos los municipios que constituyen esta región de valles), y un alto porcentaje de esta población es joven, de tal forma que la

demanda para ingresar a la universidad ha ido creciendo década tras década, a más de la creciente escolarización de la población local y el incremento de la población que culmina sus estudios de secundaria. Desde 1989 —con excepción de la Universidad Católica, pero cuyo impacto en la educación superior era menor hasta ese entonces— se abrieron universidades privadas, y luego otras formas homólogas de formación universitaria pública, de tal forma que la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) perdió su cuasi monopolio al mando de la formación superior de las generaciones jóvenes. Sin contar con los estudiantes universitarios de las universidades privadas y de otras universidades públicas, en 2022, la UMSS contaba con 87.704 estudiantes. Si bien no se tiene en este momento una estimación precisa de la población de la ciudad de Cochabamba (los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda serán públicos recién a fines de 2024), las estimaciones de la población total de este municipio para el año de 2022, estimadas por el Instituto Nacional de Estadística era de 856.198 habitantes (cf. Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba 2022, pág., 9). Entonces, tenemos que la población estudiantil que asiste a las aulas de la universidad pública constituye un 10,24 %, lo cual quiere decir que uno de cada diez habitantes asiste a la universidad. Si a esa suma le añadimos las familias de los estudiantes, los docentes y sus familias, los administrativos y sus familias, y todos aquellos que obtienen ingresos económicos con puestos comerciales instalados en las manzanas próximas al campus principal y a los otros campus e instalaciones, tanto como los que viven del transporte de pasajeros, insumos de estudio ofrecidos en toda la ciudad, etc., podemos concluir que, aproximadamente, un 20 o 25% de la población local está, de una u otra manera, vinculada a la universidad.

La otra gran institución local es el mercado de mercados, conocido como La Cancha. Este gran mercado divide la ciudad en

dos: el norte y el sur; la zona de población más acomodada, de la zona menos acomodada de orígenes campesinos. Pero ambas, universidad y mercado, se constituyen en tapones urbanos, tanto como en referentes del día a día de la ciudad. Cualquier problema en la UMSS o en La Cancha repercute en el resto de la ciudad. Esto quiere decir que, junto con el mercado, la universidad pública del siglo XXI es una institución clave para el tejido social local, tanto como para las identidades colectivas, el pasado y el futuro de la región de Cochabamba, y claro, las relaciones sociales entre unos y otros grupos, entre unas y otras identidades colectivas.

1.2 Una universidad en un mundo provinciano y sus derroteros de identidad

A continuación, expongo algunas apreciaciones sobre la llegada del concepto de interculturalidad a la UMSS, a fin de observar cuáles son las vicisitudes reales de esta noción y las formas específicas en que el uso de este concepto se desarrolla en la reflexión que la propia comunidad universitaria hace sobre ella en el día a día, y no tanto en las elaboraciones institucionales que la propician como política. Sin embargo, el sólo referirnos a la interculturalidad como un hecho dado, de una vez y para siempre, claro y distinto, casi un hecho empírico o natural comprobable, arroja un manto de oscuridad sobre lo que es, y los procesos de cómo ha llegado a ser la UMSS. Para correr dicho velo, así sea tan solo un poco, cabe hacer un repaso de los orígenes e historia de esta universidad.

No se trata de rastrear la historia de una institución, la existencia de una noción política y socialmente concebida, como suele hacerse, por ejemplo, con el concepto de racismo. Una vez definido en el presente qué es el racismo —sin preguntarse,

por ejemplo, si existe empíricamente, dado que sólo se observan conductas que pueden, más o menos, ajustarse a este preconcepto—, se buscan pruebas de su existencia a lo largo de la historia, o de aquellos sucesos más o menos registrados que demostrarían que la historia boliviana, es, sin lugar a dudas, racista. El problema no es la existencia o no de formas de dominación o de rebajamiento personal y grupal a partir de ideologías que justificaban la superioridad de un grupo humano sobre otro; a este fenómeno lo podemos llamar racismo, pero también denominarlo de muchas otras maneras: discriminación étnica, eurocentrismo, pigmentocracia, poder colonial, etc. El problema es que se tiende a simplificar, a través de un concepto, que llamaré, a partir de Edmond Cros, un *ideologema*, los intrincados procesos sociales, la complejidad de las relaciones humanas y los acontecimientos a ellas asociadas. Por otra parte, esas simplificaciones tienden, además, a construir una imagen fantasiosa de los procesos sociales, dado que su invocación suele estar asociada con objetivos políticos, los que, justamente por su carácter partidista (en el sentido de tomar partido por algo o alguien), no pueden ir más allá de la justificación ideológica, y suelen invalidar explicaciones sociológicas menos políticamente atractivas, pero más congruentes con la realidad de los procesos sociales. Planteado todo esto, expongo a continuación algunos elementos fundamentales sobre la historia y las características de Cochabamba y de su universidad más paradigmática: la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

La historia de la UMSS es prácticamente desconocida entre sus propias autoridades, docentes y estudiantes; o, aún más, podríamos decir que se trata de una historia inventada, simplificada, y hasta ignorada por las diferentes gestiones institucionales de las últimas décadas, y apenas se han hecho intentos de investigarla

seriamente⁵. Es más redituable acomodar una imagen histórica de la universidad a los intereses presentes, según los grupos que detentan el poder universitario (sean estudiantes o profesores), que el conocimiento detenido, crítico y desinteresado sobre los procesos de conformación, los avances y retrocesos, y, en fin, los derroteros y el sentido de la universidad en su larga existencia como central institución cochabambina. En este sentido y en relación al tema que nos ocupa, la pregunta principal podría girar en torno a si la historia de la UMSS tiene que ver, así sea en parte, con la interculturalidad, o, más bien, si no se trata de un anacronismo o de la proyección de una aspiración presente hacia el pasado, acusándolo de haber sido, justamente y por oposición todo lo contrario; es decir, una universidad contraria a la interculturalidad como un gran valor que ahora se quiere fomentar. La idea de rastrear si la universidad valoró, propició y garantizó la diversidad cultural y lingüística o no, sería así, una justificación política basada en ideologías del presente (primer tercio del siglo XXI), pero no algo que se le pueda reprochar a la universidad y sus protagonistas a lo largo del tiempo. Lo más probable es que el fenómeno al que nos referimos con el concepto de interculturalidad haya existido, pero de manera mucho más compleja que las versiones deformadas, encomiásticas o de denuncia quieran presentarlo.

Quizás el único que ha investigado los procesos históricos de la UMSS, con profundidad, rigor académico y criticidad sea

5 Esto puede aplicarse no sólo a la historia de la UMSS sino a toda la historia de la educación boliviana. Como sostiene Gabriel Ponce Arauco: "La historia educativa es un capítulo muy poco conocido de la historia boliviana, razón por la cual, ha quedado troquelada en moldes de bronce la exageración conmemorativa, esto es, una propensión muy definida proclive a embellecer sin medida el pasado de las instituciones, inclinación que, dicho sea de paso, se permite ciertas licencias como el deformarlo. Tal constatación adquiere un particular sello endogámico cuando se trata de la historia de las universidades, pues referirse a ella en términos tan encomiásticos o que rozan la heroicidad ha sido la constante tónica seguida por los cronistas oficiales en los muy ocasionales y aislados intentos por abordar casi siempre por encargo la historia de la propia institución" (Ponce 2019, pág. 1).

el sociólogo e historiador Gabriel Ponce Arauco, en sus libros *Historia de las universidades bolivianas* (2011) y *La Universidad de Cochabamba* (2019). A continuación, retomo algunos de los hallazgos y reflexiones de Ponce.

Fundada el 5 de noviembre de 1832 e inaugurada el 17 de julio de 1833, bajo el estatuto de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz (cf. Ponce 2019, pág. 17), la UMSS es la segunda de las universidades republicanas, creadas en el gobierno de Andrés de Santa Cruz, aunque no significó una ruptura con el pasado colonial, sino, más bien, a lo largo del siglo XIX, un dispositivo para sostener y reproducir el *statu quo*:

Nada ni nadie puede ocultar el evidente fracaso de la variante republicana de la universidad colonial y menos aún su descollante inadecuación para los nuevos tiempos que trajo la independencia. La universidad crucista cautiva dentro de los confines de lo antiguo, lejos de contribuir a la disolución mental de las representaciones del antiguo régimen, expresó entre otras cosas, la densa opacidad intelectual heredera de un pasado que tozudamente resistía los avances del pensamiento ilustrado y sus sucedáneos. (Ponce 2019, pág. 39)

La Universidad de Cochabamba, como se la solía llamar, sólo consistía de dos carreras: Derecho y Teología, con sus respectivas facultades, según el modelo napoleónico implementado desde sus inicios. Dichas disciplinas eran las que se consideraban óptimas para la formación de los jóvenes, ya que eran concebidas por las elites de poder locales como los únicos estudios que garantizaban el mantenimiento del orden señorial de prerrogativas que ellas disfrutaban (Ponce 2019, pág. 62). Si bien la formación en Teología se discontinuó en las universidades bolivianas desde el siglo XX y se refugió en los seminarios religiosos, las carreras de Derecho

nunca perdieron su renombre, tanto para reproducir un orden social inalterable, como para permitir el ascenso social de los nuevos abogados y juristas.

El modelo de facultades estaba basado en la idea de que cada facultad poseía una vida interna que “permanecía característicamente desvinculada del resto” (Ponce 2019, pág. 67). Aunque se contemplaba la creación de otras facultades (especialmente las de Medicina y de Humanidades y Filosofía, esta última también llamada facultad suplementaria), la creación, apertura y mantenimiento de dichas facultades se basaba en una “singular como errática política”, según la cual los proyectos o bien no se materializaban, o funcionaban a duras penas por poco tiempo (Ponce 2019, pág. 66 y ss.). En todo caso, el hecho de no ampliarse el rango de disciplinas universitarias, o de no mejorar las condiciones de estudio, tenía que ver con el carácter conservador de las élites terratenientes cochabambinas, las que sospechaban que, si se aumentaba el número de estudiantes universitarios y el tipo de estudios, este crecimiento podría atentar contra sus prerrogativas estamentales.

Las nuevas facultades con sus profesiones de nueva factura las que eran percibidas como una amenaza de gran visibilidad a la por entonces rígida y cerrada estructura social estamental, ya que implicaba la posibilidad real de abrir las protegidas entrañas de una sociedad aristocrática y hacendaria que no quería saber de mutaciones sociales por pequeñas que estas fuesen. (Ponce 2019, pág. 63)

Se trataba, entonces, de una forma de cierre social (Weber 2016, pág. 174 y ss.), el cual, en el contexto cochabambino del siglo XIX, no implicaba que el acceso a la universidad fuera valorado como reproductor de un estatus de clase; más bien, el

estatus venía dado por fuera de la universidad y sus títulos, estaba basado en el linaje, la propiedad terrateniente, la pertenencia a una familia tradicional, en el contexto de una sociedad “sin rostro meritocrático”, como lo destaca Ponce (2019).

En todo caso, amerita mencionar la escasa valoración social de los estudios universitarios en esa época [las décadas posteriores a la fundación de la república], lo cual se traducía en una escasa, también, posible presencia de los hijos de los terratenientes en las universidades. Puede argumentarse entonces, que la universidad durante gran parte del siglo XIX, se encontraba en la periferia de la vida familiar de los hacendados. El atraso cultural boliviano, la tradición legada por los jesuitas y el aislamiento geográfico jugaron su parte, pero también la pervivencia de valores asociados a lo adscrito en relación a lo adquirido. Esto quiere decir que por ese entonces la formación universitaria no ha adquirido un valor asociado al prestigio social comparable con el prestigio del apellido y el origen social. Era una sociedad sin rostro meritocrático. (Ponce 2019, pág. 65)

Durante más de un siglo desde su creación, la UMSS constituyó un asunto secundario para las élites regionales. Por lo tanto, la educación superior de las nuevas generaciones no era el mecanismo para la conservación o mejora del estatus social, económico o de prestigio.

En realidad, la UMSS no se planteaba la posibilidad de algo así como la interculturalidad, o la inclusión de sectores de jóvenes estudiantes de origen indígena, o de otro origen, puesto que en la sociedad republicana los indios pertenecían a otro mundo, a otra dimensión de lo social. La posibilidad de que los indígenas -en realidad, campesinos amestizados- ingresaran a la universidad no

tenía ni pies ni cabeza para los criollos, porque ellos eran concebidos como gente iletrada, “salvaje” e “incivilizada”, etc., vista a través apreciaciones cargadas de desprecio. También cabe destacar que en esa época los campesinos, sea cual fuera su origen, no estaban preparados para cursar estudios superiores, habida cuenta de las altísimas tasas de analfabetismo en el siglo XIX. Las personas de las clases superiores cochabambinas podían darse cuenta de eso, más aun cuando no deseaban una formación universitaria para sus propios hijos.

El analfabetismo boliviano crónico no es un fenómeno menor, pues estuvo inmensamente extendido en la población boliviana desde tiempos coloniales, no sólo entre los indígenas y campesinos, sino entre la población española local. Así, Escobari de Querejazu (2009, págs. 275-276) señala:

[d]urante la época de la colonia se alfabetizó poco en la Audiencia de Charcas [hoy Bolivia]. Dentro del pequeño espectro de escuelas y colegios, éstos estaban mayormente dedicados a la educación de hijos de españoles y sus descendientes criollos o mestizos. Se colonizó y educó a los indígenas en nuevas costumbres, hasta donde las propias tradiciones originarias lo permitieron. En cambio, la adaptación a las nuevas estructuras de poder político y económico fue más pronto, con ayuda de la evangelización en la fe católica.

Escobari enfatiza que la imposición de la lengua castellana fue “el mejor y más expedito método de transformación de costumbres y mentalidades” (Escobari de Querejazu, 2009, pág. 276). Así, saber leer, escribir y hablar castellano permitía a los indios un nuevo modo de entender el mundo y su aculturación y asimilación cultural. Esta realidad cambió poco con el advenimiento de la república, y,

como demuestran Machicao y Vera (2000, pág. 16), en base a los censos nacionales de población de 1900 y 1950, el analfabetismo en Bolivia era abrumadoramente alto aun en el siglo XX: "En 1900, el 83% de los habitantes era analfabeto, porcentaje que se redujo a 69% en 1950". Por otra parte, la asistencia de los niños a la escuela primaria era claramente reducida: "existía un gran ausentismo escolar a mediados del siglo XX, pues del total de la población boliviana en edad escolar solamente el 28% asistía a algún centro educativo" (Machicao y Vera 2000, pág. 17). En esas condiciones, muy poco se podía esperar de una sociedad que veía la educación pública como un tema secundario y a la educación universitaria como un tema aún menos importante. En ese contexto carecía de sentido hablar de la formación universitaria de los indígenas. A pesar de que el ingreso a las universidades no estaba cerrado explícitamente para ellos, no hacía falta: salvo pocas y notables excepciones, la universidad no era una necesidad, ni un derecho, ni una conquista. En cambio en el siglo XX, la instauración de la universidad pública, gratuita y popular se convertiría en una causa fundamental del nacionalismo y de las ideologías de izquierda.

Para las élites cochabambinas del siglo XIX no correspondía pensar en una educación universitaria incluyente o intercultural, y, por lo tanto, no era un problema, como sí lo concebiríamos hoy. Este no era un tema de discusión, aunque el ingreso a la universidad de los hijos de los campesinos, comerciantes rurales o de artesanos; es decir, de los cholos cochabambinos no estuviera cerrada, de manera legal o coercitiva. Lo crucial sobre este punto es que las universidades republicanas, durante muchas décadas, no eran una prioridad para los hacendados.

Por su parte, había un factor en juego para la permanencia de estructuras arcaicas y concepciones conservadoras sobre la universidad, con solamente dos carreras, dos doctorados o

dos derechos: el derecho canónico y el derecho civil o derecho nacional, fundado al inicio de la república. Esto tiene que ver con el carácter dominante y el gran poder que tenía la Iglesia Católica sobre la educación universitaria hasta 1930.

Los gobiernos liberales de principios del siglo XX se desentendieron de regular a la Iglesia en cuestión de educación universitaria (Ponce 2019), y dejaron en libertad a la alta curia de tomar las decisiones que considerara necesarias, porque, entre otras cosas, el Estado boliviano pagaba subvenciones, daba dinero para los seminarios o los eximía de controles respecto a los contenidos y formas de enseñanza (Ponce 2019, págs. 149 y ss.). A pesar de su anticlericalismo, los liberales, no se enfrentaron a la Iglesia, y la dejaron hacer, como prueba, por ejemplo, la permanencia de los nombres de santos para designar a las universidades republicanas.

Si bien los gobiernos liberales de comienzos del siglo XX habían logrado avanzar en la secularización de la educación, especialmente de la escolar, en tiempos del presidente Bautista Saavedra (1921-1925), se vivió una “genuina revancha conservadora”, y el poder de la Iglesia se restituyó, e incluso aumentó. Todo esto atentó contra el advenimiento de una universidad abierta hacia las ciencias y las tecnologías, por lo que la universidad no era un espacio de transformación social.

Si volvemos al caso específico de los hacendados cochabambinos, la perpetuación de su poder y riqueza tenía que ver directamente con la propiedad de las tierras, y el deseo de que sus hijos se hicieran cargo de ellas, para lo cual no necesitaban estudios universitarios. Solo después de la crisis económica que se produjo a raíz de la Guerra del Pacífico en Cochabamba —hambruna, sequía, apertura de mercados para productos extranjeros, subastas de tierras y aumento de pequeños propietarios de tierras— las familias de la elite terrateniente cochabambina empezaron a mandar a

sus hijos a la universidad. A fines del siglo XIX se incrementó la matrícula de estudiantes de Derecho, lo que podía deberse a que

al fin y al cabo, llegaría la hora en la que ciertos terratenientes tenían que pensar cómo ganarse la vida o contemplar con horror una existencia empobrecida en los aledaños de la sociedad aristocrática. Ante el renovado asedio de nuevos propietarios de la tierra que trajo consigo el proceso de exvinculación, los terratenientes cochabambinos ciertamente alarmados, comenzaron a recomendar a sus hijos forjarse una profesión con la cual podía asegurar su futuro. Insistencia que no resultaba del todo ociosa y gratuita a la luz de incontables experiencias de familias de hacendados, que pese a contar con un considerable patrimonio en tierras, sufrían al cabo de un tiempo, por diferentes razones, irreparables quebrantos económicos. (Ponce 2019, pág. 142)

Como puede verse, los cierres y aperturas sociales de la universidad a lo largo del siglo XIX siguieron dos tendencias básicas: a. el acceso de los hijos de familias de sectores medios mestizos cuando los terratenientes no veían que en la universidad un mecanismo para conservar o aumentar su poder y prestigio social y económico; y b. el ingreso de los hijos de los terratenientes desde finales del siglo XIX pero sin implicar una mayor apertura o un mayor cierre en la universidad. El problema venía, más bien, del poco interés del Estado hacia el fortalecimiento de los estudios universitarios, la creación de nuevas facultades y la ampliación del repertorio de campos disciplinares, acordes a los nuevos tiempos.

A fines del siglo XIX, empiezan a formarse mecanismos de *credencialismo*; es decir, la valoración excesiva de los títulos universitarios. Este credencialismo oculta el hecho de que no es la superación y realización personal lo que se busca, sino más bien el

acomodo y el ascenso social y económico a través de la obtención de estos títulos.

Como se ha destacado, Cochabamba ha sido desde hace mucho tiempo una sociedad mestiza, de fronteras porosas entre las clases sociales, fluidez social que permitió ingresar a la universidad a muchos jóvenes de origen no acomodado. A mediados del siglo XX esto se convirtió en un mecanismo de ascenso social.

En la década de 1920 muchos jóvenes con nuevas ideas postulan y pelean ante el Estado por una transformación universitaria de raíz, que implicaba el derrumbe del poder y el control educativo que la Iglesia Católica mantuvo por siglos. La promulgación de la Autonomía Universitaria en 1931 abrió el camino para la construcción de una nueva universidad, mejor en muchos aspectos, pero quizá entrampada en nuevos problemas de difícil resolución.

Desde ese momento, la UMSS ha experimentado vicisitudes, retrocesos y avances. La demanda por una universidad independiente de las decisiones del gobierno central tanto como de la Iglesia Católica culminó en una serie de regulaciones nacionales que dieron forma a lo que se conoce como la autonomía universitaria, refrendada en sucesivas constituciones políticas del Estado. El origen de esta nueva universidad está en el Decreto-Ley de 25 de julio de 1930, *Estatuto sobre Educación Pública*, "cuya inspiración corresponde al Maestro de la Juventud, Daniel Sánchez Bustamante" (Padillay Ramos 1996, pág. 20). En su capítulo segundo, se establece que la universidad boliviana tendrá la potestad de autogobernarse, organizada como distrito universitario, con la existencia de al menos dos facultades, y disponiendo de amplias potestades para realizar compras, ventas, convenios, elaboración de sus propios estatutos, designación de docentes, etc., que mejor convengan a sus objetivos de educación. Pero más importante aún,

las universidades adquirieron la potestad de elegir a sus rectores, y autogobernarse a partir de “consejos universitarios” compuestos por igual número de docentes y estudiantes: el cogobierno. En 1931 la autonomía quedó refrendada en la Constitución Política del Estado de 1931 y en la de 1938 se definía la autonomía como “la libre administración de sus recursos, el nombramiento de sus Rectores, personal docente y administrativo, la fijación de sus estatutos y planes de estudio, la aprobación de sus presupuestos anuales, la aceptación de legados y donaciones, la celebración de contratos y obligaciones para realizar sus fines, sostener y perfeccionar sus institutos y facultades”. Con algunos añadidos, la definición de la autonomía universitaria se mantiene igual, varias constituciones después, hasta la actual Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009. En suma, la vida interna de las universidades, sus decisiones y sus destinos, se consideran autónomos; pero, en la práctica, la universidad autónoma no puede existir por fuera de la sociedad boliviana y su proceso de civilización (cf. Elias 2019). No está exenta de los entramados de relaciones sociales y los equilibrios o desequilibrios de poder. Esto quiere decir que, tanto la autonomía universitaria como el cogobierno docente-estudiantil, principios ideales e idealistas, en la realidad son otros tantos *ideologemas*, que, a la hora de la verdad, operan como grandes marcos organizadores de todo tipo de estrategias y maniobras de poder; por lo tanto, como mecanismos de acomodo y ascenso social, tanto como de abusos de poder.

Padilla y Ramos (1996) han dividido la trayectoria de la UMSS, desde su fundación hasta fines del siglo XX, en cuatro períodos: el primero, desde su fundación hasta 1931; el segundo, desde la promulgación de la autonomía universitaria en 1931 hasta 1970; el tercero que abarca el período de las dictaduras militares hasta 1982; y el cuarto que va desde entonces a la fecha y que se caracteriza por ser la etapa del cambio y de la verdadera

autonomías. A lo largo de estas cuatro etapas pero sobre todo a partir de 1940 la UMSS experimentó un crecimiento importante en la cantidad de facultades y carreras, como en el incremento de la matrícula estudiantil (Quispe 2010).

Se crearon tres nuevas Facultades y una Escuela para Técnicos: la Facultad de Odontología (1932), la Facultad de Ciencias Económicas [...] (1949) y la de Arquitectura [...]. En 1949 se organizó la Escuela Técnica Superior de Agricultura, unidad académica destinada a la formación de técnicos universitarios. (Padilla y Ramos 1996, pág. 21)

La mencionada escuela técnica se convirtió en 1976 en la Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias. Todas estas facultades se sumaban a la Facultad de Derecho, la más antigua, y a la Facultad de Medicina, la más inestable por vaivenes políticos que no la consideraban importante. Con ello, para la década de 1970 se había creado la composición fundamental de la UMSS, consolidándose como la principal institución de educación superior en la región de Cochabamba, como hasta hoy.

El cogobierno en la UMSS si bien fue un gran avance en cuanto a la participación plena de los estudiantes en la toma de decisiones, muy pronto se convirtió en una escuela de maniobras y abusos de poder. Ante este esquema, el gremio de los profesores -únicos elegibles para rectores, decanos o jefes universitarios- al necesitar el voto estudiantil, han implementado todo tipo de estrategias para conseguirlo. Así, lo que se conoce como las lógicas del *prebendalismo* se han instalado en la universidad, otro efecto no deseado de la autonomía universitaria.

Cabe destacar que durante la intervención militar entre 1970 y 1982, según Padilla y Ramos (1996), la radicalización política afectó a las universidades, y en 1970 los estudiantes tomaron el

control de sus respectivos recintos universitarios en varias ciudades, con medidas radicales en pro de un gobierno prácticamente exclusivo de los estudiantes, con espacios para la participación obrera. La Revolución Universitaria tuvo como principal resultado la transformación de la estructura académica universitaria y la vinculación de la universidad a las luchas populares (Cajías 2018). Organizados en La Paz en un comité revolucionario, los estudiantes decidían qué docente continuaba o no en su puesto, a través del veto estudiantil por el que se despidió a connotados pensadores bolivianos (Cajías 2018, págs. 37-138). Esta radicalización no fue la misma en Cochabamba, pero en tiempos tan convulsos y luego del golpe de Estado del general Hugo Banzer, en 1971, las universidades fueron intervenidas, hasta el fin de su mandato, en 1978. Desde 1972, cuando la UMSSS reabrió sus puertas “se crearon dos facultades más: la Facultad de Ciencias Puras y Naturales (hoy Facultad de Ciencias y Tecnología) en 1972, y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en 1976. Con ello se dio un crecimiento importante en el número de carreras en la oferta académica universitaria a los jóvenes bolivianos” (Padilla y Ramos 1996, pág. 22).

Entre 1979 y 1981, la UMSS vivió un veranillo democrático, con de libertad académica e ideológica (Padilla y Ramos 1996). Sin embargo, en 1980, volvería a ser intervenida luego del golpe de Estado del general Luis García Mesa y de otros militares que lo sucedieron en el cargo. Con la recuperación de la democracia en 1982 y hasta la actualidad la UMSS atraviesa por se inicia una nueva etapa en de vida universitaria, conocida como aquella de “la universidad autónoma y el cambio” (Padilla y Ramos 1996, pág. 23). En este periodo, la universidad retomó “su identidad y vinculación con la sociedad y su medio, pero también [tomó] una nueva conciencia sobre su ubicación en el tiempo y las nuevas responsabilidades académicas”, que, según estos autores,

evidencian “la necesidad de encarar varios cambios radicales, tanto en la organización institucional como en el enfoque mismo del accionar universitario” (Padilla y Ramos 1996, pág. 23).

En todo caso, podemos decir que en el periodo de los gobiernos neoliberales (1985-2005), pero también desde 2006, fecha en que el Movimiento al Socialismo (MAS) llega al gobierno, hasta el año 2024, la universidad ha crecido exponencialmente en cantidad de estudiantes, carreras, programas y facultades, extendiéndose en centros facultativos e institutos descentralizados por varias provincias del departamento de Cochabamba. La UMSS se ha convertido en una enmarañada red burocrática y tecnocrática de administración de educación universitaria. La universidad de 2024 no es ni mejor ni peor que sus versiones anteriores: su complejidad organizativa, y la tensa y embrollada vida cotidiana a su interior, plena de conflictos, intereses en juego, estrategias de poder, alianzas, abusos de poder, tanto de autoridades, como de docentes, estudiantes y administrativos organizados en gremios⁶, despliegan un escenario social que excede a este estudio.

En lo fundamental y de forma muy esquemática, la UMSS es una universidad pública, de funcionamiento complicado y rizomático, al mismo tiempo que una institución estatal jerárquica, burocrática, conflictiva y corporativa, cuyo desenvolvimiento diario, a corto, mediano y largo plazo, es altamente crucial para el desenvolvimiento de la sociedad cochabambina en su conjunto. Es una institución que refleja pero también produce estructuras de interdependencias sociales, con sus pautas de convivencia en tensa calma, sus permanentes conflictos entre grupos e intereses individuales y colectivos, y con propensión a una vida

6 No hay que olvidar que la sociedad boliviana, en general, está organizada por pautas altamente corporativas, como se argumentó en el artículo “Corporativismo, disciplina y violencias corporativas en Bolivia” (Sánchez Patzy 2018).

extremadamente politizada, antes que dedicada a la mejora de la calidad académica y la excelencia en la formación profesional.

Esto no quiere decir que toda la universidad sea así, y que no se logren, en efecto, éxitos académicos importantes. La universidad no es un todo monolítico, dado que cada facultad funciona como una isla autónoma y autodesenvuelta dentro de un archipiélago de negociaciones y tensiones humanas casi diarias. Algunas de estas facultades, como la Facultad de Medicina, sienten que se dedican más a la formación académica, y otras, como las Facultades de Ciencias Sociales o de Ciencias Jurídicas, se consideran a sí mismas como comprometidas con el pueblo, en base a una serie de enunciados o nociones, algunos de larga duración y otros recientes, como el antiimperialismo, el cambio social, la liberación, la descolonización, etc., y claro, de manera menos evidente aunque también frecuente en las declaraciones diarias, como la llamada interculturalidad. Como veremos, todas estas piezas léxicas son, efectivamente, *ideologemas*, y operan en la intersección entre lo textual/discursivo y lo ideológico.

1.3 La interculturalidad, ideologema síntoma de estos tiempos

En las últimas décadas y desde fines del siglo XX, la noción de interculturalidad se ha vuelto bastante frecuente en ciertos ambientes intelectuales, estatales, políticos y tecnocráticos de Bolivia, al punto que se la considera como una realidad efectiva, y, más aún, se la juzga como una reivindicación, fruto de la lucha de los Pueblos Indígenas u otros grupos portadores de culturas no dominantes. También se la concibe como una aspiración

social por la que se debe trabajar e incluso “luchar”⁷, pacífica o aguerridamente, así sea a través de la implementación de políticas de Estado y la creación de instituciones públicas y privadas para este fin. Empero, cabe preguntarse si la interculturalidad existe verídicamente como fenómeno empírico, si es un *hecho*, o si es, más bien, un *dicho* sobre algo: una proposición como hecho o una proposición como dicho. Este debate me parece productivo; para hablar de algo, primero habría que saber de qué se está hablando y para vincularlo con la realidad fáctica, previamente habría que discurrir sobre esa relación.

7 Las ideas vinculadas a la *lucha*, pero también al *conflicto*, como un cometido no sólo virtuoso, sino necesario, han incubado en las mentalidades contemporáneas influidas por el pensamiento socialista y marxista del siglo XIX y las izquierdas en general. Sin embargo, no es casual que el famoso libro de Adolf Hitler se haya llamado, justamente así: *Mi lucha*; dado que tanto ultra derechas como izquierdas políticas contemporáneas apelan a la agresividad como un rasgo virtuoso. Así, sostiene el destacado sociólogo italiano Luciano Gallino que se trata de una herencia hegeliana, basada en la idea de que el conflicto y la lucha son una característica clave de las sociedades constituidas por clases antagonistas, y que fue desarrollada hasta las últimas consecuencias por los pensadores hegelianos de ambas tendencias políticas extremas (2005, pág. 205). Si bien no voy a desarrollar aquí este tema, considero que la valoración de la lucha (en el sentido de ser pelea, contienda, lid, combate, es decir: violencia entre personas, o, en su caso, resistencia contra otras personas o circunstancias), impregna un pensamiento social que no ve nada de malo en “luchar” para conseguir ciertos fines. De esa manera, y aunque no necesariamente se trate de luchas violentas, la idea de confrontación y conflicto está presente allí, y deja por fuera la posibilidad del entendimiento, el diálogo, la cooperación, la buena voluntad y la generosidad entre las personas. Se trata, entonces, de una visión fundamentalmente negativa del ser humano, común al pensamiento occidental desde el siglo XVI y heredado de Bodin y Hobbes (Gallino 2005). Este debate, así mismo, tiene larga data en el pensamiento sociológico, y se puede sintetizar en la existencia de una corriente sociológica conflictivista, contra otra más bien integracionista. Los que están a favor de las teorías conflictivistas, así, “defienden vigorosamente la idea de que, al hacer hincapié en contrastes, enfrentamientos, dominaciones y luchas, los resultados de la indagación son mucho más convincentes que los de una concepción que subraye aspectos más diluidos, consensuales y armónicos de la vida social” (Giner en Giner et al. 2006, pág. 154-155). Sin embargo, las teorías del conflicto y de la lucha suelen llevar a una idealización de los conflictos, favoreciendo casi siempre a ciertos grupos humanos (considerados en situación de desventaja, subordinación o dominación), en contra de otros, vistos como poseedores de una posición de ventaja, dominio y poder permanente. Así, la interculturalidad sería parte de este “lucha” por el poder, y, por lo tanto, otro trofeo por el que luchar, aún cuando no se sepa muy bien por qué se está luchando: algo así como la causa de las reivindicaciones culturales de los oprimidos y su derecho por ser como son, sin mayores críticas ni evaluaciones.

Hoy en día, entre tantas otras nociones políticas / imaginarias recientes, en los espacios de comunicación pública, suele ser frecuente hablar de interculturalidad. La invocación a este término está vinculada a otras nociones muy próximas: identidad, identidad social, identidad étnica, cultura, multiculturalismo, plurinacionalidad, y otros. No se trata de conceptos exclusivos de las ciencias sociales, o, para decirlo mejor, son creencias (¿o mitos contemporáneos?) que vienen y van entre la doxa (en el sentido bourdieusiano del término) y la elaboración pretendida como teórica en las universidades, y cuyos intentos de sistematización académica no suelen lograr resultados que superen, justamente, su alto valor dóxico, como “creencias admitidas como evidentes”, según Bourdieu (2011). Por otra parte, considero que nociones como interculturalidad, son, de manera más ajustada, ideologemas (Cros 2009).

Para Bourdieu, *doxa* se refiere al “conjunto de las creencias, asociadas al orden de las cosas característico de un universo social dado, que se imponen, de manera prerreflexiva, y, por lo tanto, indiscutida, como evidentes e inevitables” (Chevallier y Chauviré 2011, pág. 67). En Bourdieu, la doxa no se reduce meramente a la opinión, fundamentalmente a una “manera de pensar, de juzgar, de plantear aserciones” (Chevallier y Chauviré 2011, pág. 67), libre, propia de un individuo, y que los sociólogos deben entender y estudiar como “una adhesión muda y acrítica a los presupuestos a la vez cognitivos y evaluativos de un sentido común” (Chevallier y Chauviré 2011, pág. 67), basado en el acuerdo tácito (Bourdieu 2011, pág. 83). Para Bourdieu, la doxa, como conjunto de creencias admitidas como evidentes, define “lo interesante y lo sin interés”, lo que no vale la pena de ser contado, y que está ahí “por omisión, en [los] silencios” de las personas que pertenecen a un determinado campo. Así, para Bourdieu, hacerse preguntas sobre estas cosas que nadie dice, nos permite comprender “cuáles

son las condiciones sociales del error, que es necesario en tanto que es el producto de condiciones históricas, de determinaciones” (Bourdieu 2011, pág. 83). Podría añadirse que, para el caso de la noción de interculturalidad, esta pertenece específicamente al campo intelectual o académico —para continuar con los conceptos bourdieusianos—, pero no exactamente como una doxa, ortodoxia o heterodoxia, sino más precisamente como una *alodoxia* (una doxa que varía o se desvía); es decir, “una forma singular de desconocimiento [...] que consiste en reconocerse equivocadamente en una forma particular de representación y explicitación pública de la doxa” (Bourdieu 1999, pág. 243). Para el caso de los sociólogos y de todos los que practican alguna disciplina de las ciencias sociales, “hablan de él [del mundo social], a veces mucho, pero sin saber lo suficiente” (Bourdieu 1999, pág. 14), y esto implica que no sea “infrecuente, cuando se asocia con la ignorancia, la indiferencia o el desprecio, que la obligación de hablar que imponen la seducción de una notoriedad rápidamente adquirida o las modas y los modelos del juego intelectual induzca a hablar en todas partes del mundo social [o de la interculturalidad, por ejemplo], pero como si no se hablara de él, o como si sólo se hablara de él para olvidarlo mejor y hacerlo olvidar; en una palabra, negándolo” (Bourdieu 1999, pág. 14). En el caso de las nociones o categorías intelectuales originadas en un *ping pong* entre los organismos del Estado (o superestatales, como la Organización de las Naciones Unidas, el Banco Interamericano de Desarrollo y otros) y las instancias universitarias de producción de pensamiento (facultades, oficinas de investigación, profesores universitarios y sus publicaciones influyentes, etc.), lo que ocurriría es que ciertas ideas, consideradas como conceptos técnicos o teóricos, cuando tienen éxito (es decir, cuando se imponen como discurso político dominante), se convertirían en una doxa o *alodoxia* académica. Así, estas categorías convertidas en “naturales”, tienen que ver

con “un punto de vista particular, el de los dominantes, que se presenta y se impone como punto de vista universal” (Bourdieu 1999, pág. 229). Y, además, esta terminología podría representar “el punto de vista de quienes dominan directa o indirectamente el Estado, y, por medio de él, han constituido su punto de vista universal, al cabo de luchas contra visiones rivales” (Bourdieu 1999, pág. 229). Por eso sostiene Bourdieu que

[l]o que se presenta hoy en día como evidente, asumido, establecido de una vez por todas, fuera de discusión, no siempre lo ha estado y sólo se ha ido imponiendo como tal paulatinamente: la evolución histórica es lo que tiende a abolir la historia, en particular al remitir al pasado, es decir, al inconsciente, los posibles laterales que han sido descartados y hacer olvidar de este modo que la ‘actitud natural’ de la que hablan los fenomenólogos, es decir, la experiencia primera del mundo como algo que cae por su propio peso, constituye una relación socialmente elaborada, como los esquemas perceptivos que la posibilitan. (Bourdieu 1999, págs. 229-230)

No es casual que la noción de interculturalidad comience a imponerse desde el Estado boliviano, como “un punto de vista universal” en la década de 1990, como puede verse, por ejemplo, en la Ley de la Reforma Educativa de 1994, que, en el Art. 5 de su “Capítulo único de bases y fines de la educación boliviana”, describe la educación como “intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”. Del mismo modo, en el inciso 5 del Art. 3 del Cap. I, Título II, postula “construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación

alguna”; crea “Consejos educativos de pueblos originarios”, que tengan, entre sus funciones más importantes, la formulación y velar por la adecuada ejecución de políticas educativas “particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo” (Art.5, Cap. III, Título II); plantea la instauración de un modelo de desarrollo curricular basado en un “enfoque comunitario, intercultural, de género e interdisciplinario” (Art. 5, Cap. IV, Título II); y por fin, estipula que los objetivos “presentes en todas las actividades educativas” deberían de ser “la interculturalidad, la educación para la democracia, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano” (Art. 6, Cap. IV, Título II).

Aún más, la Constitución Política del Estado Plurinacional (CPE) de 2009, menciona a la interculturalidad 25 veces, abriendo el concepto mucho más allá del plano educativo, y disponiendo que esta noción, ya en el Art. 1 del Cap. I del Título I, es un atributo fundamental del Estado boliviano absoluto: “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”. Una multitud de leyes, decretos, reglamentos, estatutos, programas, planes, etc., derivados de esta constitución, ya no podrán, en adelante, desatenderse del criterio de la interculturalidad, ni de una constelación de otros ideogramas de esta época, que giran en torno al mismo campo nocional: la reivindicación total de las culturas y los derechos de un conglomerado social llamado “naciones y pueblos indígena originario campesinos”; es decir, las clases o estamentos sociales provenientes, de manera más bien poco precisa, pero por ello mismo más significativa, de las poblaciones de origen prehispánico. De esa manera, con la CPE de 2009, “el punto de vista de quienes dominan directa o indirectamente el

Estado" pasó a ser de los grupos pertenecientes a este sector de la población boliviana, tendiendo, como dice Bourdieu, "a abolir la historia, en particular al remitir al pasado, es decir, al inconsciente, los posibles laterales que han sido descartados", que, en este caso, deja por fuera (con esa "ignorancia de la ignorancia" que enfatiza Bourdieu), una larga e intrincada historia de mestizajes, mezclas, apropiaciones culturales del lado de los indígenas como de los europeos criollos, y crea una realidad intercultural entre grupos prácticamente puros, tanto para sí mismos, como al momento de relacionarse entre sí. En resumen, se legitima un esencialismo cultura que forma parte de esta doxa de estos tiempos.

Esto implica que la idea de una sistematización teórica rigurosa de la noción de interculturalidad se enfrenta a este hecho ambivalente, pero también paradójico, contradictorio e incluso falaz, que significa asumir la existencia de la interculturalidad, sin más, como un hecho dado en la realidad empírica. Además de ser un concepto de época, esta es una de tantas retóricas holísticas (Candau 1998), y más aún, un ideograma (Cros 2009) que antes que aclarar ciertos aspectos de las complejas realidades sociales contemporáneas las oscurecen.

Por su parte, este estudio arranca de la consideración de que la interculturalidad *sí existiría de alguna manera*, y más aún, existiría al interior de la Universidad Mayor de San Simón, la universidad pública de Cochabamba desde 1832. Sin embargo, esta existencia *no es necesariamente un hecho*. Aquí resulta muy útil el deslinde de Jöel Candau (2001:30-31), a partir de Récanati (1979), Russel y Whitehead (1981 [1910]), y Russell (1961), entre una proposición como dicho o como hecho. Récanati diferencia, con Russell, dos sentidos de cualquier proposición, lo cual está relacionado con un asunto filosófico y semiótico del lenguaje y de los signos, que implica considerarlos como transparentes o como opacos. En un

primer sentido, una proposición sobre algo es aquello que se dice, que se escribe o que se piensa; en este sentido, lo dicho, lo escrito o lo pensado son lo mismo, porque remiten a aquello sobre lo que se dice, se escribe o se piensa (Récanati 1979, pág. 34). Pero desde otro sentido, si nos fijamos en una proposición como un hecho, porque ella está dicha, escrita o pensada, entonces se trata de tres cosas distintas, porque son un hecho en sí mismas: “[a]u premier sens, la proposition est ce qui est exprimé para une énonciation, une pensé ou une écriture; au deuxième sens, la proposition est le fait que cela soit dit, écrit ou pensé” (Récanati 1979, pág. 34). Entonces Récanati recuerda que este segundo sentido, con el que es posible aprehender una proposición, es llamada por Russell como “proposición como hecho” (proposition as a fact), y la proposición en el primer sentido, es la proposición propiamente dicha (Récanati 1979, pág. 34). En este punto, y refiriéndose a la memoria colectiva, sostiene Candau que, muy frecuentemente, confundimos estos dos sentidos: “[a] menudo se confunde el hecho de decir, de escribir o de pensar que existe una memoria colectiva [o cualquier otra noción, categoría o ideograma, como veremos],—hecho que puede constatarse fácilmente— con la idea de que lo que es dicho, pensado o escrito da cuenta de [aquello sobre lo que se dice, se escribe o se piensa]” (Candau 2001, pág. 30).

Si nos apoyamos en esta distinción fundamental del funcionamiento de las proposiciones o enunciados, resulta claro entender que la interculturalidad no existe como *hecho*, porque es imposible de encontrarla, tal cual se la quiere definir (y casi siempre de manera difusa), en el mundo empírico. Pero sí existe como proposición, como discurso, como teoría, como *dicho*. Por otra parte, el hecho de que algo sea dicho, nos ayuda a entender el hecho de que eso sea, en tanto dicho, y constituye una puerta para entender la relación entre los miembros de un grupo y la representación que ellos se hacen de alguna dimensión de su vida

social. Candau (2001, pág. 30) remarca que los investigadores deberían “distinguir cuidadosamente el hecho de decir que existe una memoria colectiva y la existencia de esta memoria”. Pues bien, traslado su argumentación al caso de la existencia o no, de la interculturalidad: así, entonces, no es lo mismo el hecho de decir que existe interculturalidad que su existencia real y empírica.

Llegados a este punto, considero que es centralmente útil el concepto crosiano de ideologema. Si bien esta noción ya fue elaborada por otros pensadores, como Kristeva o Bajtin, es la definición del pensador sociocrítico Edmond Cros, la que nos resulta más productiva. Para Cros, ideologema es

un microsistema semiótico-ideológico subyacente a una unidad funcional y significativa del discurso. Esta última se impone, en un momento dado, en el discurso social, donde presenta una recurrencia superior a la recurrencia media de los otros signos. El microsistema así planteado se organiza alrededor de dominantes semánticas y de un conjunto de valores que fluctúan a merced de las circunstancias históricas. (Cros 2009, pág.215)

Para Cros, “el ideologema inscribe y redistribuye, en el mecanismo de su propia estructuración, coordenadas históricas y sociales” (Cros 2009, págs. 214-215). Es decir, plantean la relación entre una época determinada y el uso, en el lenguaje común de esa época (discursos, conversaciones, escritos, publicaciones), de ciertas lexías de manera reiterada y recurrente, más que otras lexías; de ahí que se organizan “alrededor de dominantes semánticas” que en esa época son socialmente significativas (por lo menos para aquellos que tienen poder discursivo) y valores que se imponen en una época, o que cambian en otra.

Bien, podemos decir que un ideologema existe en cuanto aparece de manera recurrente, con frecuencia, en una determinada época o ambiente social, y constituye, entonces, un marcador semántico de esa época y de ese ambiente. Añade Cros que “[l]a eficacia discursiva e ideológica del ideologema no procede tanto del grado de su recurrencia como de la aptitud que muestra para infiltrarse e imponerse en las diferentes prácticas semióticas de un mismo momento histórico” (Cros 2009, pág. 216). De esa manera, el ideologema funciona como un “conmutador discursivo”, ya que “en él se cruzan y se interpenetran los diferentes códigos que constituyen una formación discursiva” (Cros, 2009). Por eso mismo, a través del ideologema se produce “una total inestabilidad de los campos nocionales”; esto quiere decir que un ideologema no es una noción con un significado cerrado o estable: antes bien, “en el ideologema, se oculta, bajo la apariencia de un concepto, un funcionamiento que, en la práctica, confunde los límites del campo nocional”. Así, el ideologema como microsistema discursivo es el lugar donde “fluctúan, de manera dinámica, dominantes semánticas a merced de las circunstancias históricas que rectifican los contornos, acusan las latencias o atenúan las dominantes originales, y, a fin de cuentas, controlan su promoción así como los modos de su inserción en el discurso social de una época” (Cros 2009, págs. 219-220). De ahí que el concepto de ideologema se aplique productivamente al vocablo interculturalidad. Cros pone de ejemplo, como ideologemas, los términos patrimonio, cultura y posmodernidad, que, como veremos, poseen una gran proximidad con el ideologema interculturalidad.

Cros puntualiza que, para comprender bien un ideologema, hay que observar cómo han funcionado las rectificaciones que operan en él, tal como ocurre con el caso del ideologema cultura, al que tendemos a asociar con una imagen fija, como algo que no cambia, o si lo hace, estos cambios son mínimos a lo largo del

tiempo. Así, en contra de esta idea sobre la cultura, Cros enfatiza que la cultura, en realidad, “sufre rectificaciones periódicas y se funda sobre una herencia mucho menos auténtica de lo que se pretende. Cada generación adapta y se apropia a su manera de la herencia cultural, y esta adaptación transcribe las incesantes refiguraciones que afectan a los contornos del sujeto cultural” (Cros 2009, págs. 222).

Según Cros, el sujeto cultural es de naturaleza ideológica, y es

una instancia que integra a todos los individuos de la misma colectividad: en efecto, su función objetiva es integrar a todos los individuos en un mismo conjunto al tiempo que los remite a sus respectivas posiciones de clase, en la medida en que [...] cada una de esas clases sociales se apropia de ese bien colectivo de diversas maneras. (Cros 2003, pág. 12)

Para Cros, “la cultura es una realidad primera”, y por esto el individuo, o sujeto, “no se identifica con el modelo cultural, al contrario, es ese modelo cultural lo que le hace emerger como sujeto, El agente de la identificación es la cultura, no el sujeto. Al sujeto no le queda nada más salida que identificarse cada vez más con los diferentes lugar-tenientes que lo presentifican en su discurso” (Cros 2003, pág. 22). Aunque este sujeto es cultural, y por tanto colectivo, “se construye en el espacio psíquico de un único individuo, lo cual no quiere decir que deban dejarse de lado fenómenos colectivos que, en el marco de prácticas institucionales, modelizan uniformemente a los participantes (Cros 2003, pág. 22). Así, el sujeto cultural designa cuatro dimensiones simultáneas: “1– una instancia de discurso ocupada por Yo, / 2– la emergencia y el funcionamiento de una subjetividad, / 3– un sujeto colectivo, / 4– un proceso de sumisión ideológica” (Cros 2003, pág. 12).

Entendido así y a grandes rasgos el concepto de sujeto cultural, lo que tenemos es que los ideologemas operan refigurando, justamente, sus contornos, según la época.

Si aplicamos estos conceptos al ideologema interculturalidad, se vuelve bastante claro que, en las últimas dos o tres décadas, de haber sido un concepto inexistente o en todo caso, poco importante, comenzó a penetrar, precisamente, al sujeto cultural naciente, en Bolivia, en la década de 1990. Derivado del concepto de cultura, se trata de una reorganización del vocablo matriz -cultura- al cual se le empezó a conferir un sentido a partir de esa instancia ideológica llamada sujeto cultural. Convertida la cultura en intercultural o interculturalidad, se hace un desplazamiento del carácter único, y por tanto sólido y monolítico, de una sola cultura (en el caso boliviano, correspondiente a la cultura nacional, construida en el marco de un sujeto cultural correspondiente al Estado-nación de la Revolución de 1952), a un carácter relacional, y de ahí el prefijo inter, que construye el ideologema interculturalidad, por prefijación y la derivación nominal del sufijo -dad, implicando el carácter de ser una suerte de esencia activa permanente, una especie de potencia que no está presente en la lexía cultura, a la que aumenta este sentido de tensión dinámica, de algo que no termina por realizarse, a diferencia de la cultura. De esa manera, el sujeto cultural que apareció en Bolivia a fines del siglo XX, pero que se fue constituyendo más plenamente en las primeras décadas del siglo XXI, que coinciden con la llegada al poder político, social y discursivo del MAS, este nuevo sujeto cultural es el que “reorganiza, a su manera, las estructuras y las semióticas textuales” (Cros 2003, pág. 223), y en el caso del ideologema interculturalidad, como de muchos otros que vienen encadenados con él —descolonización, despatriarcalización, plurinacionalidad, proceso de cambio, etc.—, “leemos lo que somos o hacia lo que tendemos en tanto que sujeto colectivo, los fantasmas que nos

asedian o el porvenir que presentimos” (Cros 2003, pág. 223). La nueva época entonces, adapta el ideologema cultura, que en momentos previos había pasado de ser una cultura como cultivo de las bellas artes, las ciencias y el perfeccionamiento individual, a ser la cultura de la nación, representada por los ideogramas folclor o identidad nacional, a ser interculturalidad; es decir, una acentuación de lo relacional pero también de las diferencias, antes que de la unidad homogénea de una cultura equivalente a una nación.

Y es que “cada generación adapta y se apropia de la herencia cultural, y esta adaptación transcribe las incesantes rectificaciones que afectan a los contornos del sujeto cultural” (Cros 2003, pág. 231). Pero, a diferencia del ideologema de posmodernidad, en el cual se revela un sujeto cultural que se funda en la “marcha progresiva hacia una homogeneización socio-económica y socio-cultural total” (Cros 2003, pág. 231), el nuevo sujeto cultural boliviano dominante, o que se pretende dominante (porque detenta el poder del Estado, y, por lo tanto, el poder dóxico del discurso, de imponer su discurso como el discurso universal) se afina en el ideologema de interculturalidad, que, por el contrario, se funda en una deseada marcha progresiva hacia una diferenciación sociocultural total, pero ya no en relación a los otros Estados-nación (implícito en el ideologema cultura nacional), sino hacia el interior: una oposición interna, un estado de ataque al interior, si se quiere, otra forma de la guerra civil permanente: esta guerra civil que, ahora sí⁸, se lleva a cabo en el plano de la ideología y el

8 Me refiero aquí, con un juego de palabras, al eslogan, que captó la atención de los televidentes en noviembre de 2019, en pleno periodo de violencia civil en Bolivia tras la renuncia de Evo Morales a la presidencia, y que era coreado por grupos de jóvenes varones de origen aimara, en El Alto, quienes, a tiempo de trotar como tropas de soldados, gritaban al unísono: “¡ahora sí, guerra civil!”. Digo aquí que, aunque estos pelotones de jóvenes causaron extrañeza, en realidad, tenían razón: desde una perspectiva ideológica y discursiva, en Bolivia se vive en un estado de guerra civil permanente, y

poder, a través del conmutador discursivo interculturalidad.

Es altamente valioso entender que, desde la perspectiva sociocrítica de Cros, el lenguaje que hablamos es “un universo de vocablos” en el que estamos completamente inmersos, y que

... funciona como un velo de mediación que nos permite nombrar y por lo mismo reconocer la realidad, o, mejor dicho, lo que creemos que es la realidad. Solemos dar por cierto que este universo semiótico es algo estable y, digamos, perenne. Dicho de otra forma, actuamos y hablamos de manera no-consciente como si los vocablos que utilizamos en nuestra vida cotidiana hubieran existido siempre con la misma significación, como si esta no hubiera cambiado. (Cros 2003, pág. 232)

Esta naturalización de los vocablos hace que no podamos mirar con distanciamiento que los términos usados en una época son solo eso, ideologemas portadores del pensamiento y los valores de una época, y, por tanto, pasajeros. Esto es muy importante, habida cuenta que, en Bolivia, vocablos puestos de moda desde el poder, son casi imposibles de criticar, o de considerar como lo que son, ideologemas, y no nociones absolutas de significado. Esto ocurre en los ambientes universitarios y estatales, como una suerte de presión semántica contra todo aquél que ponga en cuestión a la interculturalidad, la descolonización, el vivir bien, la despatriarcalización, o cualquier otro ideologema cargado de imposición discursiva como proyecto político-semántico. No se trata aquí, y es bueno subrayarlo, de discutir si los valores asociados con estos ideologemas son o no portadores de mejoras en las

el arsenal disponible son, precisamente, los ideologemas dominantes versus aquellos que fueron derrotados, invisibilizados o eliminados del campo de disputa semántico y de valores.

condiciones de vida de las personas con ellos favorecidas. Sin embargo, es muy probable que no sea completamente así, porque las transformaciones sociales no dependen de políticas públicas puntuales, dado que la complejidad de las relaciones sociales excede, con mucho, a las intenciones políticas. De hecho, uno de los fundamentos de la teoría de Norbert Elias, es la comprensión de que las transformaciones sociales a largo plazo, son los resultados no deseados de acciones intencionales. Es decir,

del entramado de innúmeras intenciones e intereses —sean éstos coincidentes o no e incluso opuestos— surge algo que ninguno de los participantes había planeado o pretendido y que, sin embargo, es el resultado de las intenciones y de las acciones de muchos individuos. Y éste es, en realidad, todo el secreto del entramado social, de su necesidad, de su regularidad estructural, de su carácter de proceso y de su desarrollo; éste es el secreto de la génesis social y de la dinámica de las relaciones. (Elias 2016, pág. 468)

De esa manera, la postulación de la interculturalidad o de cualquier otro ideograma de época dice más sobre cómo se configuran los entramados de relaciones sociales y las estructuras compartidas de pensamiento, o sujeto cultural, de una época, que de una realidad empírica que se escurre, por eso mismo, como agua entre los dedos, una y otra vez.

Pensemos, por ejemplo, en los ideogramas folclor de mediados del siglo XX, o empleomanía, y concordia, del siglo XIX, sólo para referirnos a algunos de aquellos hoy venidos a menos, sino completamente desaparecidos. El ideograma folclor, aun con poder semántico, ya no opera con la misma fuerza que en los dos últimos tercios del siglo XX, dado el carácter identitario y antropológico que el ideograma cultura pasó a tener, en Bolivia,

en contra de la concepción refinada y centrada en el cultivo espiritual que tenía a principios y mediados del mismo siglo. La cultura válida pasó a ser el folclor, en contra de la cultura de las élites occidentalizadas, por cuanto representaba al pueblo, a los indígenas. La celebración del folclor como nacional resultaba positivo del ese sector social tan conflictivo para la constitución de la nación boliviana, dejando por fuera aquello que lo indio-popular tenía de levantisco y problemático (Sánchez Patzy 2017).

Por su parte, el ideologema empleomanía del siglo XIX ha desaparecido, pero en su momento expresaba la idea de que no había peor mal para el progreso de Bolivia que el afán por conseguir un empleo en la burocracia estatal, los empleados públicos y su participación en la política (cf. Peralta 1997). Si bien término se enuncia una que otra vez, su capacidad interpelativa ha quedado desactivada, quizás porque se ha naturalizado el hecho de que las clases medias y medias bajas dependan de cargos en el Estado, como su mejor forma de estabilidad y ascenso económico (Gamarra 1995). Como en otros países latinoamericanos, la empleomanía en Bolivia seguía guiando la lógica de la competencia de los partidos políticos y era crucial para la supervivencia de los presidentes" (Gamarra 1995, pág. 21). Aunque el ideologema empleomanía prácticamente desapareció, persiste la lógica de muchos bolivianos de buscar, a toda costa, un empleo en el Estado, así como de los gobiernos, de contar con una clientela fácil de manejar y mandar.

Retomando la argumentación de Cros, no sólo se trata de la transformación constante del vocabulario de una lengua, que es una primera forma de renovación "la más fácilmente perceptible", sino que hay, también, modificaciones que "trastornan la semántica de forma mucho más solapada y de manera más radical" (Cros 2009, pág. 232). Esto es lo que ha ocurrido con el campo nocional de cultura, que ha derivado en varios neologismos recientes,

o lexías complejas, como interculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad, vinculados a su vez con otros campos nocionales, como despatriarcalización o descolonización. Cros (2009, pág. 232) postula que hay que estudiar lo que “un vocablo significa generalmente en la vida cotidiana, y, por otra, la manera como éste se inserta en formaciones discursivas sucesivas, en la diacronía: qué adjetivos se le adjunta, con qué expresiones se le asocia, en qué práctica semiótica está empleado y en qué ocasiones, etcétera”. En el flujo de la historia, el universo de los significantes no es perenne y estable, como puede parecernos, y “los neologismos no son suficientes, ni el renuevo perpetuo de la lengua, para colmar estas brechas” (Cros 2009, pág. 232). Al no acomodarse el continente del significante con el continente del significado, en esa brecha pueden ocurrir “toda clase de manipulaciones, equívocos, confusiones o polémicas”. Muchas rectificaciones semánticas o léxicas no son perceptibles en lo inmediato, pero no ocurre lo mismo “con las expresiones o las palabras que se refieren a los puntos clave de la vida social, entendida en un sentido amplio, o a las supuestas nociones encargadas de reproducir el conjunto de los valores morales o sociales. *El proceso de rectificación semiótica es tanto más fuerte cuando más en disputa está*” (Cros, 2009, págs. 233-234, mi subrayado). Y esto es clave: el ideologema de cultura, y sus derivados recientes, son, en Bolivia, un campo de gran disputa, y, por lo tanto, sus procesos de rectificación semiótica se encuentran en constante pugna. Por eso, la interculturalidad no es un vocablo sencillo de definir, o que genera una adhesión inmediata y sin dudas: se trata de un campo de contienda y desavenencia, y eso lo pudimos comprobar al preguntarnos cómo se manifestaría la interculturalidad en la UMSS. En realidad, se manifiesta como brecha entre el significado y el significante, entre la proposición como hecho y como dicho; como un terreno incierto

de definiciones precarias, pero por eso mismo, significativas como expresión de una época y de un sujeto cultural.

El ideograma interculturalidad, funcionando como este disco giratorio redistributivo infiltrado en el discurso social de las primeras décadas del siglo XXI en Bolivia, opera en la doble estructuración semántica y valorativa de una cuestión central a las sensibilidades sociales: el problema de qué hacer con lo indígena, al interior de una sociedad occidentalizada a su manera ya desde el siglo XVI, dependiente del mercado, de la modernización, con un Estado que, en lo fundamental, no se distingue de otros Estados modernos y con una sociedad culturalmente mestiza, donde las purzas culturales, pretendidamente existentes en ciertos grupos sociales (casi siempre, étnicos o indígenas), si las hay, tienen que enfrentarse, todos los días, a las pautas culturales de otros, en una embrollada red de influencias e interdependencias culturales de las que no se puede escapar. No obstante, en el plano de la estructuración semántico-ideológica del discurso político que detenta el poder del Estado, y el poder de nombrar, solo existe en la medida en que es una disputa ideológica, semiótica y semántica y no la manifestación de una realidad de transformación social. Es, en todo caso, un anhelo operado desde esa placa giratoria redistributiva de contenidos y prácticas semióticas, esencialmente ideológicas.

Al referirse a las transformaciones semióticas e ideológicas del ideograma cultura en la Europa de fines del siglo XX, Cros (2009, pág. 238) sostenía que “una cultura, tal como se entiende el vocablo hoy en día, solo existe en la medida en que se diferencia de las demás y sus límites vienen señalados por un sistema de diferenciación, cualesquiera que sean las divisiones y la tipología adoptadas (culturas nacionales, regionales, de clase, etc.)”. Este autor no ve o no toma en cuenta, la acepción “antropológica” de

la cultura desarrollada a lo largo del siglo XX, como una extensión de la ecuación cultura = diferencia.

Esta visión de la cultura como diferencia no nacional, sino más bien étnica, plantea una distinción fundamental. “La cultura, cuya representación se estructura [...] en torno a un sistema de diferenciaciones, desempeña un papel central en la necesaria construcción de la cohesión y de la conciencia de una identidad nacional” (Cros 2009 págs. 240-241); es decir, una visión nacionalista. Para este autor, la ecuación cultura = diferencia funciona como un dispositivo hacia afuera, en relación y confrontación con las otras culturas nacionales; pero lo que está pasando en Bolivia con el ideologema interculturalidad —que constituye una derivación semiótica ideológica de cultura— es que la ecuación cultura = diferencia se la viene aplicando no para diferenciarse de los vecinos o los otros nacionales, sino que ha apuntado su mirilla hacia adentro, a una diferenciación interna, étnica, de género, de orientación sexual, fundamentalmente, donde, entonces, el otro, en relación al cual hay que diferenciarse, es un *otro propio*, y que empieza a ser definido negativamente: el blanco, el criollo, el varón, el no étnico, el rico, el burgués, el “pitita”, el neoliberal, el machista, el racista. Hemos pasado así del nosotros los bolivianos somos todos semejantes pero distintos a nuestros vecinos o a las demás nacionalidades al nosotros los indígenas / mujeres / LGTBIQ+ / pobres, etc., somos todos distintos de otros bolivianos, pero iguales en derechos, y por lo tanto exigimos se respete nuestra diferencia esencial. El ideologema interculturalidad, en consecuencia, se construye y despliega en esta confrontación esencial, que, en todo caso y al igual que la confrontación nacionalista, tiene mucho de fantasía, montada sobre ciertas desigualdades sociales comprobables, pero va más allá, justamente por su indefinición, por su “eficacia discursiva e ideológica” que surge por su capacidad “para infiltrarse e imponerse en las diferentes prácticas semióticas

de un mismo momento histórico" y que opera inestabilizando los campos nocionales anteriores (cf. Cros 2009, pág. 216).

Cros enfrentó los ideogramas cultura y posmodernidad con mucho acierto, en relación a una coyuntura histórica, signada por la profundización de los procesos de globalización o mundialización. Este esquema analítico puede proyectarse a este otro momento, que surgió en la segunda mitad del siglo XX, pero cuyo desenvolvimiento más pleno corresponde a estas primeras décadas del siglo XXI. Es una época marcada por el "reverso de la diferencia" (Arditi 2000) y que se fundamenta en las llamadas políticas de la identidad.

Para Ardití, dichas políticas se vinculan con el concepto de ontopolíticas de William Connolly (2000, pág.7). El debate contemporáneo sobre la diferencia, el particularismo y el universalismo, proviene en mucho de la interpretación ontopolítica de Nietzsche, para quien el mundo no tiene orden y que el conocimiento, por eso, debe imponerle un orden, creando así "una cierta estabilidad en un mundo en continuo movimiento" (Connolly 2000, pág. 7). Así se han abierto "las puertas de un constructivismo radical que da por sentada la contingencia de todo orden y pone en duda que el conocimiento pueda sustraerse por completo a las relaciones de poder y a los vaivenes de las 'guerras de las interpretaciones'" (Connolly 2000, pág. 7). Por esta posición, es que ahora reconocemos que "el sistema de diferencias que denominamos lenguaje carece neutralidad valorativa; el lenguaje está surcado por relaciones de poder y su uso cotidiano refleja y reproduce desigualdades" (Connolly 2000, pág. 8). De ahí surgió la idea de considerar al lenguaje como un terreno de lucha, denunciando, como hicieron las feministas, que el uso del lenguaje cotidiano se hincaba en valores que consideraban una "supuesta universalidad de lo masculino" (Connolly 2000, pág.

8). También por eso comenzó “un programa de purga lingüística (pero no sólo lingüística)”, luego se llamó corrección política, y es, fundamentalmente, una autocorrección al hablar escogiendo expresiones que no sean consideradas discriminatorias de ciertos grupos considerados desfavorecidos. Se buscó, así, una “defensa del particularismo y la diferencia” que, a su vez, implicó un rechazo hostil hacia las “grandes narrativas políticas de la modernidad como el nacionalismo o el socialismo marxista” (Conolly 2000, pág. 8). De esa manera, “[l]a afirmación defensiva de los distintos grupos ante el racismo, el sexismo o la homofobia fue conformando una propuesta de acción reivindicativa que se conoce como ‘política de la identidad’” (Conolly 2000, pág. 9). Si esta política empezó a desarrollarse a fines del siglo XX, podemos añadir que ahora, para la tercera década del siglo XXI, tomó aún más predicamento en países como Bolivia, cuya nueva Constitución es una plétora de proclamaciones en pro de las políticas de la identidad. No obstante, Arditi (2000) ya sostenía que esta política de la identidad ha traído, también “un reverso inesperado”. La crítica a las grandes narrativas de la nación y la identidad homogénea, llevada al extremo, ha provocado nuevos excesos, y se ha transformado “en un esquema de pensamiento cerrado y en un esencialismo tan ilegítimo como el de la totalidad”. Muchas personas, completamente imbuidas con los dictámenes y las valoraciones de las políticas de la diferencia, se encuentran alertas ante el uso de palabras o expresiones que consideran sexistas, racistas o discriminatorias. Por otra parte, indica Arditi, “[l]a ironía se torna sospechosa en la medida en que un código moral rígido pasa a ocupar el lugar del razonamiento político” (*ibid.*). Estas políticas se extendieron de los países más desarrollados hacia aquellos menos desarrollados, pero en todos los casos, “hay suficientes indicios que muestran que la política de la identidad tiende a cerrarse en un esquema particularista donde eventualmente todo, o casi todo lo que no es enunciado desde

un grupo particular, puede ser visto como un agravio para sus integrantes. Se trata de la exaltación de una modalidad acotada del nosotros que implica que sea “el grupo —y no una categoría más incluyente como la ciudadanía— pasa a ser el polo necesario y principal de la identidad, la solidaridad y la acción colectiva” (Arditi 2000, pág. 9). Pero, a pesar de toda la insistencia en lo relacional y relativo de las identidades diferenciadas, “[e]n su lugar aparece un nuevo esencialismo, el de las diferencias”, y en términos reales, la exigencia de la igualdad de derechos para mujeres, indígenas, inmigrantes u otros grupos, que es coherente con la tradición iluminista y el liberalismos, sostiene Arditi, muestra una contradicción con la exigencia de “derechos especiales para grupos especiales, algo que se aleja del pensamiento del individualismo liberal” (Arditi 2000, pág.10). Aquí enumera la política de cuotas para mujeres “en puestos directivos o en candidaturas a puestos electivos por parte de partidos políticos, o la discriminación positiva para que minorías étnicas, nacionales o culturales ingresen a la educación universitaria u obtengan empleos públicos en base a cuotas asignadas” (Arditi 2000, pág. 10). Arditi reconoce que no hay nada que se pueda objetar en esto, aún más si se entiende que estas políticas de cuotas o discriminaciones positivas tienden a equilibrar una situación desigual de oportunidades; pero, “[l]a ambigüedad de la política de la identidad respecto a sus premisas ontopolíticas aparece cuando a la par de exigir derechos especiales se concibe toda crítica u objeción externa como una amenaza y un agravio inaceptable para el grupo, como si éste fuera una entidad soberana” (Arditi 2000, pág. 10). La gran contradicción de las políticas de la identidad surge de que se deja de lado una reivindicación de la igualdad, “en pos de una sociedad más justa y solidaria”, y, en su lugar, “los excesos endogámicos de la política de la identidad llevan a un escenario de acción y una forma de concebir la intervención política que dificulta las articulaciones

horizontales entre los distintos particularismos" (Arditi 2000, pág. 10). Es, entonces, un nuevo tipo de apartheid, sostienen Arditi, que termina generando separaciones sociales, y, cómo no, mayor conflictividad e intolerancia hacia los que no piensan igual.

Por otra parte, y como sostiene Gitlin (2000), existe una tendencia de las políticas de la identidad a deslizarse "hacia la premisa de que los grupos sociales tienen identidades intrínsecas. En el caso límite quienes se proponen explotar una definición restringida de humanidad terminan restringiendo sus definiciones de negros o de mujeres. En la teoría separatista éstos deben ser, y siempre han sido, todos iguales" (Gitlin 2000, pág. 60). Gitlin (2000, pág. 60) sostiene, así, que "la anatomía se convierte en destino una vez más". En todo caso, la expansión de la política de la diferencia es relativa, añade Gitlin, y, si habría que preguntarse "expansión en comparación con qué?", lo contrario a las políticas de la identidad sería la política de lo compartido, lo que "no es diferente", "aquello que los grupos comparten" (Gitlin 2000, pág. 62). Es una distinción de matices, plantea Gitlin, no de absolutos, "pues las diferencias siempre se piensan y se sienten contra el telón de fondo de lo que no difiere, y lo que es compartido siempre se piensa y se siente en relación con las diferencias" (Gitlin 2000, pág. 62). Pero estos matices "calan muy hondo, de allí la polarización intelectual que aparece en los debates sobre el conjunto de problemas, incluyendo el currículum, la diversidad, etc." (Gitlin 2000, pág. 62) y, añado, la interculturalidad. El conflicto es, en síntesis, entre posiciones progresistas, de izquierda, que, a diferencia de otras épocas, defendían valores universalistas, ahora defienden valores de la particularidad, y derechas que, si bien antes defendían privilegios de clase, ahora "tienden a hablar en el lenguaje del universalismo: canon, mérito, razón, derechos individuales, virtud transpolítica". Pero, señala Gitlin (2000, pág. 68), "la izquierda académica, colonizada por la lógica de

la política de la identidad, dedicada a complacer sus diferentes bases, perdió interés por las cosas compartidas que apuntalan su obsesión con la diferencia". Como corolario de esto, y entre otras cosas, hoy en día resulta difícil escribir, a nivel académico, sobre temas que tocan las diferencias, la cultura y, en mi caso, la interculturalidad, porque cualquier crítica a ideologemas como este, puede ser tomado con hostilidad, porque no se supone que, en los ambientes universitarios de las ciencias sociales, se hable en contra de las diferencias, y a favor de los universalismos. Claro, esto revela, nomás, el carácter ideológico de los usos y abusos de los ideologemas, que, un determinado sujeto cultural, efectúa, en una época, y en base a una pugna por imponer sus propios valores como los valores naturales, correctos e inamovibles de la realidad social.

En resumen, puedo decir que buena parte de la sociedad boliviana, como por ejemplo las organizaciones sociales populares relacionadas con el MAS en gobierno, o incluso otras líneas de la izquierda, y mucho más los cenáculos intelectuales ligados a la universidad y las instancias de producción de discurso del Estado, están atrapados en una red extendida por un campo léxico discursivamente dominante (por lo menos en los ámbitos de su influencia, aunque no de toda la sociedad: se enfrenta a continuos y a veces vehementes rechazos) que tiene la función ideológica de construir (o por lo menos de hacer como que lo construye), un proyecto de sociedad basado en las diferencias culturales, étnicas, de género, de orientación sexual, etc., absolutas, irreductibles en su diferenciación esencialista, y que, además, exigen ser respetadas a raja tabla, en detrimento de otros sectores sociales considerados como favorecidos, o privilegiados. Se han llegado a dar casos de que un bebé recién nacido, o de pocos meses, por el solo hecho de ser varón, sea considerado como un privilegiado, o que una persona de piel clara, o un cierto nivel de instrucción, por

el solo hecho de poseer dichos rasgos, sean hostilizados en el día a día, por ejemplo, en ambientes universitarios. Este es el reverso de la diferencia, que hace de ideologemas como interculturalidad, que en principio expresaba un sentido de conciliación o buena convivencia entre diferentes, termine por convertirse en una imposición, o una perplejidad ante su cumplimiento, y entonces lo progresista deviene en autoritario: se trata de un ideologema cargado de intolerancia a nombre de la defensa de la diferencia.

Dicho esto, y en lo que sigue, me concentro en observar lo siguiente: ¿cómo se expresaría, desarrollaría, o simplemente ocurriría, aquello que se ha venido en llamar, en ciertos ambientes intelectuales, estatales y políticos, desde fines del siglo XX, como la interculturalidad, que en realidad es, como vimos, un ideologema *síntoma* de los tiempos que corren, al interior de una universidad boliviana, como es el caso la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba? Esto se refiere, entonces, al problema y pugna entre lo diferente y lo común. Y, de existir, ¿dicha interculturalidad al interior de la universidad, sería diferente a la interculturalidad en la sociedad global en la que el mundo universitario tiene asiento? Estas preguntas son complejas, de respuestas esquivas y pruebas difusas, pero no por ello deja de valer la pena intentar responderlas. Aún más: ¿el ideologema de interculturalidad será suficiente para abarcar y referirse a fenómenos intrincados, de larguísima duración, vinculados fundamentalmente con circunstancias sociales reales en países como Bolivia, tales como la diversidad social y cultural, las diferencias humanas, la pluralidad de visiones de mundo, la complejidad social, el encuentro y el desencuentro entre grupos e individuos distintos, la segregación, la discriminación, los conflictos intergrupales, la buena, mala o deficiente integración, la cooptación, la asimilación cultural, la mezcla, o mescolanza, o confusión, o amalgama, o heterogeneidad, la dispersión, el enredo, la "olla podrida", y un largo etcétera de

nociones así? Estos conceptos hablan de qué es lo que ocurre cuando se ponen en contacto personas y grupos de diferentes orígenes culturales históricos (lo cual no quiere decir más que de diferentes formas de interrelacionamiento y de construcción de mundos propios, a través de generaciones y generaciones), y en diferentes momentos sistémico-procesuales. ¿Basta, entonces, decir que todos esos fenómenos se resuelven recurriendo al colchón de la interculturalidad? Adelanto mi respuesta: considero que no, que no basta. La interculturalidad es un tipo de categoría emanada de círculos intelectuales y vinculados a las políticas del Estado que identificaron, a través de ella, situaciones sociales de conflicto o desencuentro cultural, tan frecuentes en regiones como Latinoamérica. Sin embargo, la interculturalidad no estuvo siempre allí: es, en el mejor de los casos, un neologismo, y la proliferación de su uso no hace que la realidad a la que se refiere o trata de referirse esté allí, perfecta en su indefinición, pero suficiente para fines políticos, por muy bien intencionados que estos sean, lo que, muy probablemente, tampoco es así: siempre cabe la posibilidad de que las causas sociales pregonadas por algunos puedan esconder búsquedas personales de prestigio, ganancias o ventajas sociales.

Por otra parte, la existencia de otras palabras y nociones que compiten para designar o comprender fenómenos similares, así lo evidencia: mestizaje, sincretismo, asimilación cultural, aculturación, crisol de razas, hibridación cultural, conflicto y dominación cultural, parecen ser otras tantas ideas que intentan delimitar algo difícil de clarificar: la permanente tensión existencial, humana y social, que viven los latinoamericanos desde la llegada de los europeos, en el contacto con indígenas prehispánicos, con africanos, con asiáticos, con nuevas oleadas de inmigración europea, y así sucesivamente; y sus infinitas variedades de acomodo y derroteros históricos, que hacen del conjunto de las Américas un lugar del *melting pot*, del

interminable y ya antiguo proceso de contacto entre diferentes, pero también de la permanente coexistencia tensa, prejuiciosa, agresiva, enconada, entre unos y otros.

1.4 La universidad de Cochabamba y la aparición del ideograma interculturalidad

Cuando era estudiante en la carrera de Sociología de la UMSS, en la década de 1980, la interculturalidad no era un tema de debate, ni siquiera de mención. Así, el Estatuto Orgánico de la de 1990, que recoge las ideas de aquellos años anteriores a su promulgación, no contiene, ni una sola vez, la palabra interculturalidad. En cambio, la universidad se autodeclaraba autónoma y democrática (Art. 7), se basaba en los “principios de autonomía universitaria y co-gobierno” que bajo ningún concepto debían vulnerarse (Art. 8), y se definía por los principios pedagógicos de la “investigación científica y tecnológica” y de la “interacción social universitaria” (Art. 10). En ese marco, la enseñanza universitaria debía ser “nacional y científica, por su contenido, y democrática por su forma, pues, solo un ambiente democrático puede hacer florecer la cultura al servicio del pueblo” (Art. 12). El artículo 13 desglosa esta idea: la universidad debía ser “nacional, científica, democrática, popular y anti-imperialista, en un proceso dialéctico de vinculación y mutua influencia entre la Universidad y la Sociedad”⁹. De esa manera, lo

9 La idea de la universidad popular, antiimperialista y comprometida con pueblo, si bien ya estaba presente en los planteamientos políticos de los estudiantes universitarios que reclamaban la autonomía en la década de 1920, proviene de la llamada “Revolución universitaria” de 1970-1971, como sostenía el periodista Ricardo Aguilar Agramont, a partir del testimonio del dirigente estudiantil, y luego del magisterio, Alfonso Velarde (Aguilar 2015, en La razón, 9 de agosto).

más parecido a lo que ahora llamamos “interculturalidad”, era, para los líderes universitarios de 1990, lo *democrático*.

Así, la universidad se consideraba a sí misma “democrática, porque sustenta la eliminación de las barreras discriminatorias impuestas por el sistema económico social vigente, garantizando la libre participación de todos los sectores de nuestra población, así como de todas las ideologías, en la medida en que éstas no atenten contra el principio de la Autonomía Universitaria y el Co-Gobierno Paritario Docente-Estudiantil” (Art. 13, párrafo cuarto). Más allá del uso innecesario de las mayúsculas, postular a la universidad como democrática era un tanto innecesario, para 1990, habida cuenta del carácter gratuito de los estudios, y de la masificación en la matrícula estudiantil, que para entonces iba ya en gran aumento. Se trataba, entonces, de una declaración política o ideológica: esta libre participación, más allá de la calidad académica, se había convertido en un ideologema de los postulados de la UMSS, en el último tercio del siglo XX.

Por este carácter político explícito, el Estatuto de 1990 abunda en explicaciones sobre el carácter democrático, popular y antiimperialista de la universidad, quizá por el peso de las ideologías nacionalistas heredadas de la Revolución Nacional de 1952, pero también por la carga aun mayor del pensamiento marxista en los espacios académicos. Su tendencia era la de “integrarse a las amplias masas obreras, campesinas y capas medias de nuestro pueblo, por todos los mecanismos con que cuenta la Universidad” (Art. 13, párrafo sexto). En sus fines se sigue hablando de favorecer al pueblo, de crear la “conciencia nacional”, y de “identificar el quehacer científico-cultural con los intereses populares”: toda una agenda política nacionalista, pero también de izquierda, que, aunque declarase “la libre participación de todas las ideologías”, esto, por lo menos a nivel declarativo, no daría cabida, por ejemplo,

a ideas de derechas, o, como ocurriría en la década de 1990 de manera fáctica, a valores neoliberales.

La UMSS parecía ser, por antonomasia, de izquierdas, y sus declaraciones de principios dejaban entrever la incomodidad con, p. ej., la cada vez mayor presencia de las universidades privadas en Bolivia, cuyos fines no siempre declarados, eran el lucro a nombre de la educación superior. A diferencia de las universidades privadas, la UMSS se autoimponía este carácter democrático, popular y antiimperialista. Sin embargo, y si bien lo democrático y lo popular tenía mucho que ver con el aumento incesante de estudiantes, provenientes de sectores medios bajos y bajos es muy difícil de saber cómo podía materializarse, en la práctica, este antiimperialismo; tal vez, prohibiendo dentro de la universidad cualquier recurso académico o cualquier conocimiento que provenga de Estados Unidos, aunque de manera más declarativa y renegada, que efectiva¹⁰. Una prueba de esto es la reciente moda que lleva a aplicar las normas APA para la redacción de escritos académicos, sin ninguna discusión, aún a sabiendas de que su origen es, justamente, Estados Unidos. En todo caso, el carácter popular y democrático de la universidad, que se impuso como valor dominante en el discurso universitario, como ideologema de la universidad desde el retorno a la democracia en 1982, es lo más parecido a lo que ahora llamamos la interculturalidad universitaria.

10 Recuerdo, por ejemplo, el caso de mi profesor de las materias de metodologías sociológicas, en la carrera de Sociología de la UMSS, José Quitón. Muchas veces escuché a compañeros expresarse en contra de él y fui testigo también de una abierta hostilidad para con él, tanto de algunos de mis compañeros estudiantes, como de otros docentes, dado que Quitón se había formado como sociólogo en Estados Unidos. Sin embargo, es muy posible que este resentimiento tuviera causas más prosaicas, por ser uno de los docentes más estrictos en cuanto al avance de su materia, exámenes y evaluaciones; y esto, claro, no lo hacía un docente popular. Esta fijación contra él se ventilaba en los pasillos universitarios, por ser un sociólogo "funcionalista" considerado proimperialista. En cambio, guardo una alta imagen de él, como un buen profesor, quizás porque no me situaba con tanta facilidad, como muchos de mis compañeros, en el bando de los antiimperialistas.

En todo caso, la idea era ya la de abrir al máximo la universidad al pueblo, lo que hoy en día se llamaría inclusión.

En cambio, 32 años después, en el nuevo Estatuto de diciembre de 2022, la interculturalidad es nombrada como cosa corriente, y figura en la definición misma de la universidad. Así, reza el Art. 2, en el que se define la visión de la UMSS, como “una entidad pública autónoma, intra e intercultural de excelencia nacional e internacional [...]” y que se desenvuelve “en armonía con la naturaleza, la equidad social y de género, impulsando el pluralismo en sus variadas expresiones”. Así mismo, en su Art. 5 de principios, reconoce, entre otros 24, el de brindar una educación intra, intercultural y plurilingüe, además de respetar las diversidades socioculturales, la solidaridad y respeto con las poblaciones más vulnerables, y la no discriminación. El nuevo modelo académico también, entre sus principios y valores, declara ser humanístico, sociocrítico, axiológico, meritocrático, holístico, inclusivo, y, además, intercultural y plurilingüe (Art. 106).

La complejidad de términos y definiciones del Estatuto de 2022 supera, de lejos, un cierto esquematismo declarativo del Estatuto de 1990. Da la impresión de que se intenta cubrir todas las facetas de lo real con muchas palabras definitorias, pero también pensadas como definitivas, para que nada ni nadie sienta que se quedó afuera. Se trata, en última instancia, de las políticas de la identidad y de la inclusión, dominantes ya en las agendas internacionales de políticas sociales del siglo XXI. Sin embargo, y más allá de las declaraciones, por muy bien intencionadas que estas puedan ser, se revela el espíritu de la época; de la doctrina democrática, popular y antiimperialista de fines del siglo XX, se pasó a la doctrina intra e intercultural de la tercera década del siglo XXI.

La interculturalidad, y su hermana menor, la intraculturalidad, aunque no sé si queda claro lo que esto implica al interior de la vida cotidiana universitaria, tanto como la postulación de una universidad plurilingüe, tal vez solo son declaraciones de principios, pero difícilmente realidades que puedan alcanzarse algún día. Debido enorme margen de imprecisión y ambigüedad -justamente como funcionan los ideologemas-, la interculturalidad no es algo que pueda medirse, y, en consecuencia, actuar para su implementación efectiva. Más que un concepto teórico o la exacta expresión de un fenómeno real y constatable empíricamente, la interculturalidad es una creencia política, un programa de acción política; es decir, que en última instancia se ejecuta a través de la imposición o la fuerza. Más allá de su posible aplicación de suma positiva, sirve más como aspiración y de expresión pública de una adhesión a un credo político, que una realidad algún día conquistable. Es, entonces, un ideograma.

En la universidad, más o menos hacia 2023, empezaron a activarse los mandatos para que la inclusión y la interculturalidad se logren lo más pronto posible, si no por el consenso y el cambio de actitudes, a través de la reglamentación, la imposición, la vigilancia y el castigo, y no tanto de la concienciación. La pregunta reside en que las políticas progresistas que buscan más inclusión y más interculturalidad, no caen o pueden caer en nuevas formas de autoritarismo, discriminación e intolerancia de unos sobre otros.

Veamos un ejemplo de cómo, a principios de la década de 2020, se alzaban voces a nombre de la interculturalidad y la inclusión. Una convocatoria de 2023, para un conversatorio al interior de la universidad, planteaba presentar artículos y ensayos basados en las siguientes premisas doctrinales, respecto a los cambios que, se esperaba, suscite el Estatuto Orgánico de la UMSS de 30 de diciembre de 2022:

Si bien el anterior Estatuto de 1990 fue aprobado en plena vigencia del Estado neoliberal; el último de 2023 lo hace ante un Estado Plurinacional y un contexto global signado por la inclusión y la ampliación de derechos de poblaciones subordinadas o discriminadas, tal el caso de los pueblos indígenas, de las clases populares, de los afrodescendientes, de las mujeres, de las personas con capacidades diferenciadas, de los LGBTQ, de los ambientalistas y animalistas entre otros. Poblaciones organizadas en movimientos sociales y colectivos ciudadanos que lograron cambios sustanciales en la norma jurídica, en lo social, lo cultural y en la defensa de la naturaleza y los derechos de los animales. Es un nuevo contexto que en el espacio académico universitario se abre también a las nuevas epistemologías, aquellas llamadas del Sur, las feministas y otras provenientes de las antiguas colonias europeas que interpelan —sin desechar—, las bases del conocimiento científico occidental. (Fuentes, Ledo y Sánchez 2023, pág. 1)

Este párrafo resume bien una serie de presunciones o planteamientos a futuro, considerados como buenos, por parte de algunas autoridades y docentes universitarios. Por ejemplo, se buscaba generalizar la idea de que el nuevo estatuto marcaría una ruptura completa con el anterior, el que era considerado como neoliberal, aunque en realidad no lo hubiera sido; vimos que era, más bien, bastante nacionalista y de izquierdas. Este tipo de dicotomías, aunque no sean precisas, sirven más bien para demostrar que el discurso propio y actual es el correcto, frente al anterior, ajeno y superado. Se trata, entonces, de una estrategia retórica que busca plantear la propia visión del mundo como la única valorable y moralmente correcta.

Por otra parte, y a diferencia del anterior estatuto, que era más bien generalista —a lo más hacía referencia a “las amplias masas obreras, campesinas y capas medias de nuestro pueblo”—, el nuevo estatuto, al declararse pluralista e intercultural, abre las puertas a los catálogos de grupos subordinados o discriminados, entre los que se cuentan, en este caso y de manera bastante sorprendente, los ambientalistas y animalistas, los cuales más que grupos discriminados son activistas provenientes de las clases medias y altas que defienden el medio ambiente de la depredación, muchas veces, por parte de grupos provenientes de los sectores populares. En fin, más imprecisiones, que en realidad parecen no importar a nadie, cuando la inclusión dentro de la universidad está en juego, y debe incluir además las nuevas epistemologías. Tampoco queda claro por qué debe ser así y en qué sentido estas nuevas epistemologías compiten, o siquiera son equivalentes, a las antiguas epistemologías. La precisión conceptual es secundaria, al lado de los postulados políticos que exigen más inclusión.

En la sección Valores del nuevo Estatuto: de 20 valores reseñados, 10 pueden ser considerados como incluyentes, y de 22 Principios, 10 pueden considerarse como tales (cf. Estatuto Orgánico de la UMSS de 30 de diciembre de 2022, Arts. 4 y 5). En consecuencia, los autores de la convocatoria sostienen:

Este es el nuevo mundo que aparece plasmado en el primer capítulo del Nuevo Estatuto Orgánico y le impulsa a realizarse como una universidad inclusiva. En esa línea, la visión de la universidad se reconoce como intra e intercultural y aspira a “contribuir al desarrollo socioeconómico en armonía con la naturaleza, la equidad social y de género, impulsando el pluralismo en sus variadas expresiones”. Si bien los valores y principios éticos, democráticos e institucionales aparecen con mucha fuerza en el Nuevo Estatuto, son sin duda, los valores

y principios inclusivos los que prevalecen. La inclusión, la equidad social y de género, la cultura de la paz, el pluralismo, la solidaridad, la complementariedad, la tolerancia, la igualdad de oportunidades y despatriarcalización orientan el trato con dignidad, respeto, solidario y sin discriminación a los semejantes, a los diferentes y a las diversidades socioculturales y el deseo de construir una cultura universitaria no violenta, con igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, respetuosa del medio ambiente y con procesos investigativos y formativos enmarcados en la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad y el pluralismo epistemológico y lingüístico. (Fuentes, Ledo y Sánchez 2023, pág. 1)

Pues bien, al convocarse a un conversatorio sobre estos temas, se estaba haciendo hincapié en que la universidad, munida de su nuevo estatuto, debería dedicarse plenamente a materializar estos valores y principios en las prácticas cotidianas, y se buscaría, entonces, saber cómo lograrlo, a través de las posibles ponencias y ensayos que se habrían de presentar. Esto no quita el grado de indeterminación de las nociones reseñadas (interculturalidad, pluralismo epistemológico, inclusión, entre otras), y, por tanto, de su posible implementación práctica o no. Una vez que se asumía que la universidad debía ser inclusiva, no importaba mucho si esto sería realmente posible (que, de hecho, ya lo es), dado de que se trataba de una postulación de ideales, una operación discursiva basada en ideogramas, que, en el peor de los casos, llevarían a la imposición de nuevas formas de regulación de las conductas cotidianas, más allá de la ampliación real de los derechos y las oportunidades de estudio.

Este último punto es crucial. En estas declaraciones a favor de una universidad más inclusiva, resulta incómodo referirse a la

razón principal de las universidades: la formación de alto nivel (por eso se las llama instituciones de educación superior), de nuevas generaciones de profesionales. En este estudio, veremos la problemática que implica lograr mayor inclusión de estudiantes de sectores sociales desfavorecidos, y no solo la mejora, sino como mínimo el mantenimiento, de la calidad del rendimiento académico. Al ser un postulado político, daría la impresión de que, al conseguirse instaurar una universidad cada vez más virtuosamente inclusiva e intercultural, el rendimiento académico y la excelencia en los estudios simplemente ocurrirá por añadidura. Pero, lamentablemente, las cosas no resultan tan fáciles en el mundo real. Así, uno de los principales problemas que tienen que pensar aquellos que estudian si la universidad es o no intercultural, y que deben prever aquellos que quieren implantar políticas para lograrlo, es si, también y con el mismo ímpetu, queremos que la UMSS sea una mejor universidad, en el sentido de cumplir con la formación de egresados de alto nivel profesional, competitivos a nivel internacional.

En este sentido, la situación de las universidades bolivianas, en relación a los rankings internacionales de calidad, es bastante deplorable: en muchos rankings ni siquiera figuran, y, cuando lo hacen, ocupan puestos muy bajos, incluso entre las universidades de América Latina. La UMSS no es una excepción: no puede vanagloriarse de, siquiera, tener una alta reputación en la región, dados varios indicadores de medición, pero especialmente, por la baja calidad de los estudios, en general (esto es importante: no todos los estudios, estudiantes y profesores de la UMSS son de igual nivel de rendimiento académico; pero el promedio va a la baja). Pues bien, ante un panorama de baja calificación internacional, ¿debe la UMSS apostar a la inclusión más abierta posible, cuando, y muy probablemente, esto sólo hará que el nivel de rendimiento estudiantil caiga aún más de lo ya bajo que está? Estas preguntas

no las respondemos aquí, pero vale la pena no olvidarlas, para pensar mejor la situación real de la interculturalidad dentro de una universidad, que no es, precisamente, una ciudad o un centro de relaciones sociales: es un espacio de dedicación al estudio y a la superación personal.

2. En busca de la interculturalidad en la UMSS: el sujeto cultural que intenta construirla

Con todos estos antecedentes, me planteé asumir el desafío de estudiar cómo se da, si es que existe como *hecho*, y no como *dicho*, la interculturalidad al interior de la vida cotidiana de la Universidad Mayor de San Simón. El primer problema era de definición; pero, al estar perplejos de cómo entender la interculturalidad, para luego estudiarla en el campo, seguimos la valiosa apreciación de la sociolingüista Inge Sichra, en un panel de expertos que organizamos al comienzo del proceso de investigación. Esta destacada investigadora y lingüista nos ayudó a entender que lo que deberíamos investigar no es tanto aquella idea preconcebida que tengamos, al inicio, sobre lo que es, o lo que debe ser la interculturalidad, sino que, más bien, nuestra tarea resultaría fructífera si encarábamos la investigación como una consulta general sobre lo que los miembros de la comunidad universitaria consideran que es, en los hechos, la interculturalidad. Esta pauta nos resultó muy útil, porque orientó nuestro trabajo. Se trataba, entonces, de afinar los instrumentos de indagación para conocer los valores, las ideas, las creencias, los relatos y las experiencias de aquello que la comunidad universitaria de la UMSS considera que es, en la vida real, la interculturalidad. Es así como se planteó, entonces, la presente investigación.

Para lograr este cometido, entonces, nos propusimos consultar a los tres estamentos que componen el entramado humano de la UMSS: los estudiantes, los docentes y los trabajadores administrativos (incluidos entre estos, los guardias de seguridad). La idea era recabar sus opiniones, sus percepciones sobre lo que ellos consideran que es, o debería ser, la interculturalidad como una presencia cotidiana en la universidad. De esa manera, se privilegió la organización de grupos focales, una herramienta metodológica útil al momento de buscar conocer no sólo las opiniones personales sobre un tema, sino también y con la misma profundidad, aquellos criterios que, al momento de crearse un ambiente colectivo de conversación y puesta en común de ideas, permiten profundizar el conocimiento sobre un tema y aquello que las personas creen, valoran, distinguen, rechazan, o se interrogan sobre él. Se realizaron también entrevistas individuales, pero los grupos focales articularon la investigación y la escucha del equipo de investigadores, de tal forma que, a medida que se organizaban nuevos grupos focales, nuestras apreciaciones iniciales sobre la interculturalidad en la universidad comenzaban a matizarse, cuando no a cambiarse completamente a partir de los aportes y reflexiones de los miembros de la comunidad universitaria consultados.

Se organizaron los siguientes grupos focales, en el año 2022; el primero con los estudiantes de la carrera de Medicina (GFM); el segundo con las estudiantes de la carrera de Enfermería (GFE); el tercero con los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas (GFFCJyP); el cuarto con los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales (GFACSO); el quinto con los trabajadores administrativos de la UMSS (GFTA) y el sexto grupo focal con los docentes de la UMSS (GFD). A continuación, entonces, exponemos los principales resultados y hallazgos de nuestra pesquisa sobre la interculturalidad en la vida cotidiana en la UMSS.

Además, quiero mencionar que, para la elaboración de la siguiente sección, tanto como para la realización de los grupos focales y su sistematización, tuve la colaboración de un equipo de estudiantes de la carrera de Sociología, como parte de su formación como investigadores, en el Taller Colectivo de Investigación de 2022. Estos estudiantes son: Yury Alberto Lazarte Rosas, Roger Fernando Trigo Pérez, Esperanza Veizaga Vargas y Eduardo Marcial Villca Paco. A todos ellos les manifiesto mis más altos agradecimientos, por su excelente y comprometido trabajo para llevar adelante el trabajo de campo de la presente investigación.

1.

Entre mandiles y pijamas: La interculturalidad en el área de salud de la UMSS

¿Cómo imaginan la interculturalidad los estudiantes de Medicina y Enfermería? Aunque son dos carreras íntimamente relacionadas entre sí, sus características sociales son muy distintas. La de Medicina es una facultad caracterizada por haber sido, tradicionalmente, un espacio reservado para pocos que cumplían con los requisitos para ser médicos, jóvenes provenientes de clases medias y altas de la sociedad cochabambina. Desde mediados del siglo XX, al igual que toda la universidad, el origen de clase de los estudiantes de Medicina empezó a diversificarse, y los hijos de familias de campesinos, comerciantes, transportistas, mineros y otras ocupaciones consideradas de clase baja, empezaron a estudiar Medicina. Esto pudo provocar encuentros y conflictos entre compañeros de diferentes clases, pero también de diferentes maneras de comportarse y entender el mundo. Para comienzos del siglo XXI, además, al origen social de los estudiantes de Medicina se suma el origen geográfico y las diferencias regionales y culturales que la inmigración por estudios trae aparejada. Sin embargo, como

podimos comprobar, el ambiente interior de la facultad genera una suerte de igualamiento social entre los estudiantes, aunque esta homogeneidad sea, en todo caso, superficial o pasajera. La vida profesional, unida a las oportunidades de éxito, pero también de capitales sociales, determinarán si los compañeros de hoy serán los desconocidos de mañana. En cambio, la Facultad de Enfermería es una institución cuyos estudiantes, mayoritariamente mujeres, provienen de clases medias bajas y clases bajas. A continuación, exponemos los principales hallazgos que obtuvimos al investigar sobre la interculturalidad en la vida cotidiana de las carreras de salud en la UMSS.

La Facultad de Medicina “Aurelio Meleán” es una de las unidades académicas más antiguas de la UMSS; su fundación, se remonta casi a la misma fecha de la fundación de la misma universidad consolidándose como facultad en 1863, cuando solamente los hijos de los criollos podían aspirar a ser médicos, dado que eran los únicos que contaban con los requisitos educativos necesarios para continuar con estos estudios. Si bien en origen puede parecer que el estudio de la medicina era una oportunidad para pocos, a lo largo del tiempo el ingreso a la carrera fue abriéndose para estudiantes provenientes de otros sectores sociales y de otras regiones del país. Esto tuvo impacto en la creación de un ambiente, digamos, intercultural: estudiantes de distintos orígenes, encontrados entre sí en los ambientes universitarios.

En cambio, la carrera de Enfermería de la UMSS fue creada a fines del siglo XX. Antes, el estudio de Enfermería era a nivel técnico y solo la Universidad Católica Boliviana otorgaba la licenciatura, cuya rama técnica (luego carrera) de Enfermería había sido creada en 1965. En abril de 1997 se creó el Departamento de Enfermería en la Facultad de Medicina. En 1999, inició la Carrera de Enfermería a nivel de licenciatura y el año 2000 se autorizó la reapertura del curso

regular de la carrera de Enfermería con carácter autofinanciado. Finalmente, el año 2006, el Consejo Universitario resuelve reconocer a la carrera de Enfermería como unidad académica independiente, con autonomía de gestión académica y administrativa, con todas las prerrogativas y obligaciones previstas en el Estatuto Orgánico de la UMSS. Si bien originada en Medicina, la pronta autonomía de Enfermería ha significado una suerte de alejamiento no sólo espacial, dado que sus instalaciones no se encuentran próximas a las de Medicina, como sí ocurre, por ejemplo, con las facultades de Bioquímica y de Odontología. A ello se añade el distanciamiento social; mientras que en Medicina existe mayormente una presencia de jóvenes estudiantes provenientes de clases medias, en la Facultad de Enfermería estudian mayoritariamente mujeres que provienen de clases medias bajas, de provincias y muchos de ellos de cantones alejados de las capitales de provincia. En la Facultad de Medicina, en cambio, hay muy pocos estudiantes del área rural y de capitales de provincia. Otra diferencia tiene que ver con el estatus más elevado que ostentan los estudiantes de Medicina frente a los de Enfermería, quienes son posicionados socialmente siempre por debajo, no solo por los mismos estudiantes, sino por la sociedad en general. Finalmente, existen particularidades respecto a la forma en que interactúan los estudiantes en el día a día dentro de sus respectivas facultades.

1.1 Procedencia geográfica y social de los estudiantes de Medicina y Enfermería

Como se ha señalado, las diferencias entre los estudiantes de estas dos facultades son especialmente marcadas, lo que revela la diferenciación de clase social en las preferencias vocacionales,

así como también las diferencias de identidad cultural, patentes en la procedencia de los estudiantes de una u otra carrera. Cabe preguntarse si esto es característica de un rasgo intercultural de la matrícula universitaria, por lo menos en el área de salud. Si respondemos positivamente, el problema surge en torno a que los estudiantes de ambas carreras apenas tienen contacto entre sí, mientras asisten a la universidad. Es recién en la práctica hospitalaria donde el encuentro entre médicos y enfermeras (en su mayoría, mujeres) se rige por un orden jerárquico, donde los médicos ocupan un lugar central en las decisiones de atención a pacientes y las enfermeras uno subordinado o complementario.

El hecho de que estas jerarquías entre profesiones regulen el funcionamiento de los hospitales no quiere decir que sean un rasgo contrario a la interculturalidad. Lo que ocurre es que el acceso y el estudio de la medicina son mucho más exigentes y las habilidades y conocimientos de un médico son de otra índole que los de las enfermeras. Que esto se correlacione con la procedencia social de los estudiantes no es una cuestión cuyas causas pueden profundizarse aquí. Probablemente, las estudiantes jóvenes de orígenes provincianos, campesinos o de clases bajas consideran que la enfermería es una profesión que responde a sus expectativas. Las estudiantes de enfermería consideran que esta es una profesión femenina, dentro de la economía tradicional del cuidado, la cual está a su alcance por su origen social y sus niveles de educación, menos favorecidos que aquellos que pueden tener los estudiantes de medicina. Esto no implica que no hay personas provenientes de clases populares estudiando medicina, o de clases medias estudiando enfermería. Simplemente, se puede constatar de manera mayoritaria esta diferenciación de clase entre los estudiantes de estas dos carreras. En la universidad pública se confirman, pero también se negocian, las procedencias de clase

y de cultura de los jóvenes estudiantes, lo que deja huellas en su vida posterior a su paso por las aulas universitarias.

En el grupo focal llevado a cabo con los estudiantes de la carrera de Medicina (en adelante GFM), se pudo evidenciar que una gran proporción de alumnos provienen de la zona urbana; es decir, de la Región Metropolitana de Cochabamba (RM)¹¹; de los 25 participantes en el grupo focal, solamente 3 provenían de zonas rurales. Este grupo incluye a estudiantes de zonas urbanas de otros departamentos del país, así como a estudiantes extranjeros; como explica la participante Claudia Zamora: “Ahora se ve poco brasilero y se está comenzando a ver más chileno” (GFM, 22/09/2022).¹²

Hace dos o más décadas era impensable encontrarse con más de un estudiante rural en la Carrera de Medicina. En el siglo XXI cambiaron las condiciones sociales del país como efecto del crecimiento de la población joven, pero también de la llegada al gobierno del MAS, que propició e incentivó una participación más activa de la población rural en la sociedad. Es importante anotar también que las condiciones económicas específicas de la vida universitaria han cambiado: mayor acceso a libros a precios accesibles como resultado de la piratería y del escaso control gubernamental al respecto, gran oferta de servicios de fotocopias que permiten una reducción importante en sus costos, mayor cobertura de redes de Internet, teléfonos inteligentes

11 Compuesta por los municipios de Cochabamba, Colcapirhua, Quillacollo, Sacaba, Sipe Sipe, Tiquipaya y Vinto.

12 Hubo un tiempo en que la carrera de Medicina de la UMSS atraía a estudiantes de países vecinos, pero, por las dificultades en el examen de ingreso, y por la sobre oferta de estas carreras en las universidades privadas, los jóvenes extranjeros prefirieron inscribirse a universidades como la Universidad Privada del Valle (UNIVALLE) o la Universidad Privada Latinoamericana (UPAL). En síntesis, en la UMSS, Medicina sigue siendo mayoritariamente una carrera para estudiantes bolivianos.

con características técnicas cercanas a las de un computador y la facilidad de encontrar literatura o textos en PDF en Internet. Un participante del GFM afirmaba lo siguiente: “Creo que hay más estudiantes que no son de la ciudad porque estudiar Medicina ya no es tan caro” (Agustín Chavarría, GFM, 22/09/2022).

Por otra parte, de los estudiantes urbanos, los que se graduaron de colegios particulares representaron el 82% de los que participaron en el grupo focal. La Carrera de Medicina admite anualmente un cupo limitado de estudiantes, a diferencia del resto de las carreras y programas de la UMSS, por lo que el ingreso a Medicina se vuelve muy competitivo y la preparación previa de los postulantes es en un factor determinante para el éxito o fracaso en los estudios. En este contexto, la calidad de la educación secundaria por lo general más alta en las capitales de provincias; es decir, en las zonas más urbanizadas; a diferencia de los servicios educativos que reciben los estudiantes del área rural.

En Enfermería, el fenómeno es distinto, pues la procedencia de los estudiantes cambia. Poco más de la mitad de los participantes del Grupo Focal de Enfermería (en adelante GFE) son estudiantes que provienen de provincias y la mitad de ellos de cantones marcadamente rurales. Todos los estudiantes están estrechamente relacionados con el idioma quechua, el cual en muchos casos es su idioma materno. Por su parte, los estudiantes de las zonas urbanas estudiaron la secundaria en instituciones fiscales o de convenio mayoritariamente. En el GFE, un solo estudiante había salido de un colegio particular. El tipo de colegio de procedencia está estrechamente relacionado con el nivel económico de las familias por lo que en Enfermería predominan estudiantes de familias con ingresos más modestos.

1.2 Género y estatus en el área de salud

La composición de los grupos focales de estas dos carreras revela una mayor proporción de mujeres que de hombres. En Enfermería, se presentan dos a tres varones por cada curso de 90 estudiantes. Elizabeth Juyari, egresada de la carrera afirma que: “hay cursos en los que no hay ni un hombre” (comunicación personal, 15/11/2022). Si Medicina fue, durante siglos, una profesión casi exclusiva de varones, mientras Enfermería lo era de las mujeres, hoy la matrícula femenina en Medicina va en aumento, mientras que la matrícula masculina en Enfermería no se incrementa. Existía una idea naturalizada de que la Enfermería debía ser ejercida por mujeres, por su entrega hacia el individuo y hacia el cuidado. En cambio, de aquellos varones que cursaban estudios superiores, se esperaba que se dedicaran a profesiones que requerían una preparación intelectual.

En el caso de Medicina, es notoria la creciente cantidad de mujeres que ingresan, permanecen y se titulan como médicos. En el grupo focal se contaron 5 hombres de los 26 participantes. Lo paradójico es que en las planillas de personal de los hospitales figura más personal médico masculino; lo mismo sucede en los puestos más altos de los directorios de las instituciones colegiadas como el Sindicato de Ramas Médicas de Salud Pública (SIRMES) o el Colegio Médico. El médico y ex secretario general del SIRMES, Yury Lazarte (y también integrante del equipo de investigación), comenta: “egresan más mujeres que varones, pero cuando desarrollan su profesión son los hombres los que tienen más presencia en las clínicas y hospitales” (Yury Lazarte, comunicación personal, 30/10/2022). Probablemente, las exigencias laborales y de horarios resultan más onerosas para las mujeres (quienes pueden ser madres) que para los hombres. Además, en

promedio, un profesional de salud que busque alcanzar el nivel de subespecialidad requiere 12 años de estudio. Esta inversión de tiempo y la priorización del rol materno podrían explicar el fenómeno de la reducida presencia de mujeres médicos en las planillas de personal de los hospitales de Cochabamba.

Hay varios factores que influyen en la valoración social de los profesionales en Medicina y en Enfermería. En primer lugar está la modalidad de ingreso y el cupo limitado de admisión de alumnos a Medicina (entre 300 y 350), un indicador del “alto nivel” que se le otorga a la Medicina, mientras que en Enfermería la admisión por examen de ingreso no tiene un cupo limitado, sino que los estudiantes deben solamente sacar más de 50 puntos en la prueba de ingreso. Una estudiante de Enfermería comenta:

Yo lo noto más en el ámbito de que Medicina es una carrera para alguien que tiene dinero, que tiene los recursos, que es más inteligente, para esas personas, y yo por experiencia he visto muchas compañeros y compañeras que lo han intentado unos tres años entrar a medicina, pero se rindieron porque no pueden, y se desmotivan diciendo que no pudieron entrar a medicina y luego escogen otra carrera. (Elvira Paz, GFE, 30/09/2022)

Esto confirma, también, la percepción que tienen de sí mismos los estudiantes de Medicina. Una participante del GFM comentó que los docentes alimentan esta imagen en el primer año de la carrera: “nos dicen que nosotros somos los seleccionados de entre dos mil o más postulantes, los mejores, así que debe ser por eso que nos creemos la cereza de la torta de las carreras de la UMSS” (Elva Rosales, GFM, 22/09/2022). Así, probablemente los estudiantes de Medicina, más que ninguna otra carrera (pero es posible que también estudiantes de Ingeniería, Arquitectura

y Derecho opinen así), se consideran como una casta superior al resto de las profesiones, lo que, bien visto, puede tener efectos en la búsqueda interculturalidad de la universidad: algo así como un efecto de "identidad superior" para los que estudian estas carreras socialmente enaltecidas.

El segundo factor que influye en el estatus de las carreras, tiene que ver con las ideas o prejuicios que tiene la sociedad sobre los roles de doctores y enfermeras. La enfermera es vista como empleada o subordinada al médico, una persona que no tiene autonomía en el desempeño de su trabajo. Resulta muy ilustrativo el aporte de la estudiante Melisa Cantero:

Yo pienso que es un estigma social; es decir, la sociedad misma, toda la sociedad, ya lo ve de esa manera. Por ejemplo, en Medicina y Enfermería pueden decir cuál es mejor o cual no y van a decir que es mejor Medicina, porque la sociedad misma lo ven o piensan que es una carrera que gana más y a Enfermería no. A mi persona misma me dijeron eso es como ser sirvienta, a veces duele escuchar eso, porque no es así, a veces te dicen solo vas a cambiar pañales, pero no es así, es más, a veces ver eso es más por estigma. (Melisa Cantero, GFE, 30/09/2022)

Estos factores inciden en las identidades de los estudiantes de Medicina y Enfermería incluso antes de su ingreso a la universidad, y generan, de alguna manera, algún tipo de tensión entre las dos profesiones de salud, y, por tanto, en las psicologías individuales.

1.3 El idioma quechua en la formación de los profesionales del área de salud

Si el origen sociocultural de los estudiantes de Medicina y de Enfermería es distinto, algo similar ocurre con el conocimiento y dominio de las lenguas. Los estudiantes de Medicina, de orígenes urbanos y de clases media y alta, son hablantes del español y maneja poco o nada el quechua; mientras que las estudiantes de Enfermería, de procedencias rurales y provincianas, hablan quechua con solvencia. Este hecho da ventajas y desventajas a unos y otros, en un medio donde el bilingüismo es una constante, especialmente entre los sectores populares de la población.

El uso del quechua en las carreras de Enfermería y Medicina puede analizarse desde dos perspectivas. La primera es en el contexto de la vida académica, en el día a día de las clases, lo que se manifiesta en la interacción con otros estudiantes, con docentes y administrativos. La segunda es en el contexto de la interacción con los pacientes en los entornos hospitalarios.

En la UMSS la docencia se dicta, de manera total, en castellano, por tanto, el quechua no tiene presencia en las aulas. Las estudiantes de Enfermería consideran contraproducente hablar quechua en los ambientes universitarios o en la ciudad, dado el prejuicio hasta hace poco generalizado, que menospreciaba a las personas que hablaban quechua porque delataba su origen rural y campesino. Como resultado, muchos padres de familia recomendaban a sus hijos no hablar quechua cuando visitaran la ciudad, o los castigaban al escucharlos hablar esta lengua, lo que ellos consideraban una falta. La estudiante Sofía Acuña comenta que “en primer año yo sentí que no me incluían en algunas cosas porque yo siempre lo dije con orgullo, soy de Punata y sé hablar quechua. Sentía que me hacían a un lado por ser de provincia”

(GFE, 30/09/2022). En la carrera de Medicina, sucede algo parecido con los pocos estudiantes que proviene de provincias.

Sin embargo, a partir del tercer año, los estudiantes de Medicina comienzan a interactuar con los pacientes en los centros hospitalarios. Muchos de los pacientes a los que atienden vienen de las provincias o de las zonas periurbanas que hablan quechua o un castellano marcado por un sustrato quechua. En Enfermería, desde el primer año las estudiantes atienden a estos mismos tipos de paciente en el marco de sus prácticas hospitalarias. En este escenario, el conocimiento del quechua cobra suma importancia para lograr comunicarse con los pacientes. Una estudiante de enfermería relata:

Hablar [...] quechua [...] te ayuda mucho en la parte de práctica [...]. Si bien no puedes hablar o expresarte bien con las compañeras, pero con las personas que interactúan en el hospital, [con los] pacientes que hablan tu idioma o idioma materno, te expresas bien, llegas a entenderlos y es un modo de ayudar. (Vanesa Colque, GFE, 30/09/2022)

En Medicina, la mayoría de alumnos que proviene de la zona urbana no tiene un conocimiento mediano del idioma quechua, y en sus prácticas se topan con la dificultad de entender lo que los pacientes tratan de comunicarles. Esta imposibilidad de comunicación resulta traumática porque los estudiantes sienten la impotencia de no poder ayudar a otro ser humano que, en muchos casos, presenta un estado de sufrimiento físico intenso. El asunto es tan serio que muchas veces tampoco logran una comunicación eficiente con aquellos pacientes que hablan una variante popular del castellano.

Aquí puede evidenciarse la insolvencia de la materia de Quechua tanto en Medicina, como en Enfermería, aunque probablemente sea igualmente de ineficaz en todas las carreras de la UMSS donde se cursa quechua de manera obligatoria. La idea de que esta materia sirva para que los estudiantes tengan una base de quechua y puedan entenderlo y hablarlo de manera fluida no funciona en ningún caso. En las prácticas, los estudiantes han buscado maneras para superar la incomunicación con los pacientes; concretamente, los internos de Medicina tienen identificadas a las licenciadas en Enfermería de turno que hablan fluidamente el quechua, y recurren a ellas para que ejerzan de traductoras. En el caso de aquellos pacientes que hablan castellano pero que no logran entender la explicación del médico, los internos utilizan lápiz y papel para ilustrar la condición del paciente o les muestran alguna imagen o video en el teléfono celular para describir la enfermedad o el procedimiento quirúrgico al que van a ser sometidos.

Esto nos sitúa ante una situación contradictoria. Por un lado, la transmisión de conocimientos académicos se desarrolla totalmente en castellano para estudiantes de Enfermería, que son mayoritariamente de origen rural; y en el caso de los de Medicina son estudiantes nacidos en entornos urbanos pero que en media carrera comienzan a interactuar con pacientes que solamente pueden comunicarse en quechua o cuyo manejo del español es limitado. Resulta paradójico que los futuros médicos, cuyo estatus es más valorado por la sociedad, dependen en gran medida, para comunicarse con sus pacientes, de las enfermeras, cuya profesión apenas comienza a valorizarse. Nos preguntamos si estamos ante una situación de choque cultural sin solución a la vista.

1.4 Las diferencias culturales

La Carrera de Enfermería presenta la mayor diversidad cultural. En sus aulas es bastante común encontrar estudiantes de distintas poblaciones del Valle Alto, Valle Bajo, otras provincias del departamento de Cochabamba (sea del Trópico, el Cono Sur o de la zona andina), y también de provincias de otros departamentos. Dentro de estas regiones existen, por supuesto, lugares con mayor o menor grado de ruralidad; en el Valle Alto, por ejemplo, no es lo mismo provenir de Punata, con una población de cerca de veinte mil habitantes, que de Anzaldo, cuya población no llega a los mil quinientos.

Así, en la carrera de Enfermería los estudiantes que ingresan al primer semestre se encuentran en un ambiente familiar, porque reconocen la condición no urbana de sus compañeros; pero igualmente extraño, porque se enfrentan a nuevas reglas de la tercera ciudad más poblada de Bolivia. La experiencia de la estudiante Lineth Aquino es bastante elocuente al respecto:

Yo soy de Valle Alto, y cuando entré a la universidad era muy distinto [...] En la universidad he visto y conocido compañeras de todo tipo, había personas que pensaban muy distinto y hablaban muy distinto y, a veces, cuando uno es de campo le cuesta desenvolverse, le cuesta hablar. Pero también observé que había compañeras que fácilmente se podían desenvolver, fácilmente tenían esa fluidez de hablar. En cambio, yo o a mi persona me costaba hablar, no sabía cómo hablar y veía esa diferencia que había, porque la educación misma es muy diferente. Aquí, en la ciudad que en el campo, es muy diferente y me he dado cuenta que entrando a la universidad también ves y aprendes de ello mismo. (Lineth Aquino, GFE, 30/09/2022)

La capacidad de hablar bien el español es valorada para el desenvolvimiento académico, pero también para el desarrollo de la vida profesional, desenvolverse socialmente, hacerse notar y sentar presencia. Si no se habla bien no se logra aceptación; de ahí lo dicho por Lineth Aquino, que se trata de hablar bien en español.

Las estudiantes de enfermería dedican mucho tiempo al estudio y a las prácticas médicas. De acuerdo a su relato, no les queda mucho tiempo para realizar actividades extra académicas. Deysi Alvarado comenta que “los de la Facultad de Economía a los de Enfermería nos consideran monjas” (GFE, 30/09/2022). Esto puede deberse a muchos factores, y podría reflejar la opinión de que las futuras enfermeras no son, precisamente, un modelo femenino atractivo, sino más bien, se trataría de una suerte de mujeres serias o mojigatas, según los patrones de gusto de los estudiantes varones de otras facultades.

La gran mayoría de las estudiantes de Enfermería no conocen bien la ciudad y sus espacios de entretenimiento. Además, las actividades recreativas requieren un gasto adicional que supera el presupuesto de estas estudiantes. Otro factor que influye es que muchas estudiantes trabajan para costear sus estudios. Finalmente, las estudiantes de provincias no tienen costumbre, en sus pueblos de origen, de salir todos los fines de semana a discotecas o establecimientos de ese tipo. Más bien, participan en actividades culturales tradicionales y principalmente religiosas.

En cuanto a la alimentación, los estudiantes de provincia que viven en espacios alquilados, normalmente cocinan productos que les envían sus padres desde sus comunidades, porque pagar un alquiler y al mismo tiempo “pensionarse” en un restaurante es impensable. Por ello, a diferencia de los estudiantes de la mayoría de las carreras de la UMSS, los de Enfermería, en los intervalos entre clases, no van a merendar algo y socializar con otros estudiantes. Su

vida social es más limitada que la de los otros estudiantes en otras carreras, y este factor —*la intensidad de vida social universitaria*—, tendrá consecuencias en el grado de integración y sociabilidad, dado que son capitales sociales clave para la inclusión y el ascenso social.

Los estudiantes que vienen de otros departamentos, por ejemplo, mencionan el impacto cultural que implican las costumbres alimenticias de los cochabambinos, especialmente en relación a la cantidad de comida consumida. Así, un estudiante de Medicina que proviene de Tupiza, relata cómo fue su adaptación a las costumbres cochabambinas, al llegar a la ciudad para iniciar sus estudios:

Al principio era...era un poco difícil, empezando en la comida. Para mí era muy complicado ir a comer, digamos, en la mañana con mis compañeros. “Vamos a desayunar”, y comían... o sea, como almuerzo, ¿ya? Entonces... ha sido algo bien difícil para mí [...] prefería ir a desayunar, a cenar solo, porque ya veía lo que pasaba. Y ya, ahora, normal. (Rodolfo, GFM, 22/09/2022)

La adaptación a las costumbres cochabambinas puede ser dificultosa para los inmigrantes del interior de Bolivia, en general, y no solamente para los que provienen de zonas rurales.

Por otra parte, y a partir de las preguntas que hicimos en los grupos focales, podemos constatar que la vestimenta no constituye un elemento diferenciador entre estudiantes de distintos orígenes sociales, ya que en Enfermería comienzan las prácticas hospitalarias el primer año y están obligados a vestir el uniforme para atender pacientes. En algunos casos, las estudiantes quisieron mantener la costumbre de usar la pollera (tradicional prenda mestiza valluna), pero les resultó muy incómodo llevar siempre la muda del uniforme

y además dedicar diariamente tiempo valioso para cambiarse de ropa.

Las estudiantes de Enfermería van formando grupos de amigos y de estudio desde el primer año, de acuerdo a las afinidades personales. Estos grupos no se mantienen mucho tiempo, porque hay algunos que avanzan con sus materias y hay otras que se van rezagando. Además, y esto también sucede en Medicina, mientras van aprobando los primeros años, comienzan a armar nuevos grupos con personas que tengan los mismos objetivos académicos y que quieran terminar la carrera en el tiempo estipulado en la malla curricular.

En Medicina, la formación de los grupos en primer año se realiza por afinidades personales y sociales. Dos aspectos fueron mencionados como clave para reconocer a otros como semejantes: la manera en la que hablan y el nivel de ingreso, reflejado en el tipo de ropa y el tipo de restaurantes o fiestas que frecuentan. Los pocos estudiantes que provienen de provincias, en cuanto a la alimentación, siguen el mismo patrón que los de Enfermería. La estudiante Rebeca Muñoz comenta:

Hicimos grupo el primer año entre los veníamos de colegios particulares. Íbamos a comer a lugares más caros donde muchos chicos no podían ir. Pero, con el pasar del tiempo y el compartir tanto con otras personas, uno cambia, te cambia la U. Ahora yo soy la que pide “vamos comer un huevito a los agachaditos” [risas]. Eso pasa porque empezamos a convivir. En medicina es distinto, porque desde el principio hacemos las mismas cosas, nos vestimos con uniformes todo el tiempo, nos vemos así todo el tiempo. Nunca vi que fuera del uniforme haya un gran cambio. (Rebeca Muñoz, GFM, 22/09/2022)

Finalmente, la Carrera de Enfermería de la UMSS presenta una particularidad que conviene destacar. Varias participantes del grupo focal coincidieron en que es preferible, para ellas, estudiar y compartir turnos con estudiantes varones, porque llegar a acuerdos con ellos es más fácil que con sus compañeras. En los cambios de turno, las estudiantes que están de salida deben dejar todos materiales en orden y las planillas de registro llenadas. El conflicto surge cuando deben repartirse estas tareas, porque algunas estudiantes consideran injusta la repartición, o cuando el grupo de relevo observa que los materiales y los registros no fueron entregados como corresponde. Este fenómeno se transpone a las aulas donde los docentes (mayoritariamente mujeres) muestran cierto favoritismo a los pocos estudiantes varones.

Por otra parte, y especialmente en Medicina, las diferencias culturales entre los estudiantes que provienen de otros departamentos de Bolivia, en relación a las costumbres y hábitos cochabambinos, suelen ser marcados, especialmente en los horarios, la cantidad y los tipos de comida, pero también en torno a otras costumbres y conductas habituales. La vida al interior de las universidades, no obstante, puede ser vista como igualadora de estilos de vida, ya que, al encontrarse estudiantes de diferentes orígenes regionales y sociales, y al tener que compartir experiencias de estudio, aprendizaje y esfuerzos personales de superación, terminan por integrarse, por aceptarse unos a otros, así sea de manera temporal. Lo que pudimos conocer a partir de las reflexiones de los estudiantes de Medicina y Enfermería, no es que la universidad es solo un mundo de exclusión; lo es también, y quizás mucho, de integración, de encuentro, de aceptación (aunque a veces forzada) de las diferencias.

1.5 Interculturalidad en salud, méritos, jerarquías y diferencias culturales

En general, podemos decir que la expresión de la interculturalidad en dos de las más importantes carreras de salud de la UMSS, tiene que ver con las diferencias de origen tanto geográfico, como social. Por una parte, los estudiantes de otros departamentos se enfrentan a costumbres cotidianas a las que deben adaptarse, como las lógicas de alimentación; por otra parte, los que llegan de zonas rurales o de provincias, se enfrentan a la necesidad de adaptación, pero en este caso, una adaptación basada en la aceptación como personas capaces de desenvolverse y de hablar bien en castellano; es decir, de pasar por habitantes urbanos competentes y de mayor estatus social.

En general también, los estudiantes de las dos carreras señalan que existen formas de trato diferencial en el mundo laboral de la salud. De un lado, los estudiantes hijos de médicos reciben mejor trato que quienes no lo son; de otro lado, son los propios médicos, trabajadores del Hospital Viedma y docentes de la UMSS, quienes mandan a sus hijos a estudiar en universidades privadas. Si bien el trato interhospitalario está regido por una jerarquía profesional basada en méritos, muchas veces estas jerarquías funcionales y meritocráticas pueden confundirse con jerarquías meramente sociales e imaginarias. También es interesante notar el hecho de que los estudiantes de Medicina tienden a sentirse superiores a los de las otras carreras de la universidad. En ese sentido, por ejemplo, sostienen las estudiantes de Enfermería que los de los de Medicina (tanto como los de Odontología) andan con guardapolvo blanco, jeans y tenis blancos, con lo que quieren demostrar superioridad, "quieren jactarse". En cambio, los de enfermería no muestran su uniforme. Es muy probable que un grado de jactancia

esté presente en los estudiantes y profesionales de carreras como la Medicina, pero: ¿tiene esto que ver con la interculturalidad, o es, simplemente, un efecto de una lógica meritocrática de ver el mundo? Por otra parte, la consideración de que los estudiantes de Medicina deben estar sujetos a una suerte de menoscabo permanente por el solo hecho de ser portadores de un mayor estatus social, ¿puede incentivar en algo la interculturalidad en la vida cotidiana de las facultades de salud en la universidad?

La respuesta a estas interrogantes es crucial, dado que podemos caer en la tentación de buscar y exigir una interculturalidad absoluta, una suerte de nivelación igualitarista entre estudiantes de un origen social u otro, y entre capacidades y talentos profesionales. Pero las distintas realidades de las carreras universitarias nos enfrenta a una realidad: más allá de las jactancias profesionales de estudiantes y docentes de algunas carreras como Medicina (algo que también puede decirse de las ingenierías, Arquitectura y Derecho), y más allá de las humildades de otras carreras como Enfermería (que, por otra parte, es también supuesta: muchas licenciadas con años de carrera pueden ser tan jactanciosas como cualquier médico), estamos ante interacciones sociales complejas, que no se agotan en la sola búsqueda de la interculturalidad.

2. La interculturalidad en la balanza de Themis

¿Cómo podría manifestarse la interculturalidad en los ambientes de la Facultad de Derecho, el espacio más tradicional de los estudios universitarios en la ciudad de Cochabamba? Si bien el tema en sí mismo es lo suficientemente complejo, aquí vamos a realizar una aproximación general a los principales elementos que encontramos en nuestra investigación.

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas (FCJyP) es tan antigua como la UMSS. Fundada en 1832¹³, por sus aulas transitaban eminentes abogados, jurisconsultos e intelectuales importantes en la historia de las reformas políticas y sociales del país. Gracias a los estudios de Derecho, Cochabamba se convirtió, desde el siglo XIX, en uno de los polos de producción intelectual y

13 La Universidad Mayor de San Simón (UMSS) fue fundada en la ciudad de Cochabamba, el 5 de noviembre de 1832 por el Mariscal Andrés de Santa Cruz, como parte de una política de establecer universidades republicanas, aunque sin romper del todo con la tradición escolástica y religiosa de la universidad colonial. Es la segunda de las universidades de la República de Bolivia, después de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz. Se estableció como academia de practicantes juristas en el edificio del Colegio Nacional Sucre de Cochabamba

de pensamiento social de Bolivia. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas es uno de los centros de formación profesional más importantes de la Universidad, cuyas aulas acogieron a miles de ciudadanos de distintos estamentos socioculturales. Esta realidad multicultural, debe ser el punto de partida para conocer las relaciones interculturales en la vida cotidiana.

Cuando nos sumergimos en ese cosmos infinito de relaciones intersubjetivas que se van dando al interior de la universidad, tratamos de comprender el actuar social propio y ajeno, ya que la sociedad es el resultado de dichas prácticas. De ahí la decisión de analizar la vida cotidiana, donde estas prácticas se realizan sin esfuerzo y sin atención, dado que “esa es precisamente la condición ontológica de la vida humana en sociedad” (Giddens 1976, pág. 22). Esta estructura de interacciones, expresiones, comportamientos, expectativas, valores e identidades sociales en un momento dado, establecen la construcción de dicha realidad social, y es precisamente estos elementos los que pretendemos identificar en esta investigación sobre las relaciones interculturales en la vida cotidiana de la UMSS.

2.1 Formación integral: respeto, derechos, dignidad humana

Uno de los participantes del Grupo Focal de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas (en adelante GFFCJyP), que afirmó que estudió Medicina, Derecho y Sociología, sostenía lo siguiente:

Desde esta visión de diversidad cultural, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso que tiene que construirse desde la gente, que requiere la transformación de estructuras, instituciones y relaciones

sociales. Se entiende por lo tanto como una garantía de cohesión social, de solidaridad, como una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia académica y social. (Frendy Lin, GFFCJyP, 30/09/2022)

La incorporación de estos valores en las políticas universitarias y la reflexión crítica, sostienen los participantes del GFFCJyP, “son necesarias a fin de encauzar acciones para lograr una universidad incluyente”. Estas transformaciones han quedado arraigadas en el pensamiento de los estudiantes de Ciencias Jurídicas y Políticas (FCJyP), por la misma formación académica que ellos reciben. Así, el mismo participante sostenía que por la naturaleza “de la carrera [de Derecho], desde el primer año los forman para hacer respetar los derechos y la dignidad de los demás, les inculcan principios y valores que están contemplados en la Constitución Política del Estado y las leyes” (Frendy Lin, GFFCJyP, 30/09/2022). Aunque las intenciones sean buenas, estudiar Derecho no implica, automáticamente, que estos valores y el respeto a los derechos constitucionales sea reflejen en la conducta de estudiantes y docentes. Existen otras lógicas prácticas que van más allá de los conocimientos jurídicos, que afectan de una u otra forma la convivencia en los espacios universitarios.

La FCJyP es la tercera facultad más grande, con más estudiantes inscritos, después de las facultades de Ciencias Económicas y Ciencias y Tecnología. En 2021, la FCJyP tenía 12.221 estudiantes, casi el 14 % de la población estudiantil total. Estudiantes de muy diversos orígenes geográficos y sociales pertenecen a esta facultad e interactúan cotidianamente. Se trata quizás de uno de los ambientes de mayor diversidad humana y sociocultural. Por estos motivos, la Facultad de Derecho, como se la conoce coloquialmente, es uno de los espacios donde pueden ocurrir muchos fenómenos de interacción social y cultural, así como

un sinnúmero de conflictos, especialmente por móviles políticos y de poder en la vida cotidiana universitaria.

En rigor, toda la UMSS es un gran espacio para negociar y pelear por ventajas, no sólo por logros académicos, sino también por puestos de trabajo, ganancias y, sobre todo, capacidad de influencia y poder, gracias a los mecanismos de la democracia interna, la autonomía y el cogobierno docente-estudiantil. La universidad pública es, así, un gran botín por el que se puede competir, y este hecho tiñe la vida cotidiana y las relaciones de interculturalidad en facultades y carreras como Derecho.

2.2 Convivencia integradora, parte de la formación universitaria

La convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca. Implica el reconocimiento y respeto por la diversidad. Es la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias, los puntos de vista del otro y de otros. Así, “[l]a convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir” (Jáuregui 2005, pág. 23). Esta interacción al interior de la universidad adquiere especial importancia, porque hay que aprender normas de convivencia en todos los espacios en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y esto se manifiesta en todos los estamentos de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes y administrativos).

La comunicación interpersonal y social que se da entre los estudiantes forma parte esencial de las relaciones humanas, las cuales contribuyen a una formación académica integral. En este sentido, un participante del GFFCJyP sostenía que : “la convivencia y el trato de uno hacia el otro es uno de los factores más resaltantes

en los estudiantes de Facultad de Derecho, sin distinción de lengua, ni vestimenta. La relación entre docentes y estudiantes es más bien integradora, porque es parte de su formación académica” (Andrés Peredo, GFFCJyP, 30/09/2022). Cabe preguntarse si esto realmente ocurre en el día a día o si se trata de una declaración de deseos. Es sabido que carreras como Derecho siempre han dado mucha importancia a los tratos jerárquicos -llamar de doctores a los docentes, por ejemplo, o el vestir con ropa formal-. Sin embargo, puede ser que estas no distinciones hayan crecido por la fuerza de los hechos, dada la enorme cantidad de estudiantes de diversos orígenes, y por tanto, hayan generado una democratización de los ambientes de estudio.

Con todo, la convivencia que se da al interior de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas es comprendida como la capacidad de interactuar entre los distintos integrantes de la comunidad universitaria, para generar un entorno de confianza, seguridad, bienestar, y sobre todo, hacer posible la comunicación e integración de personas de diferentes orígenes. Todo esto encierra un conjunto de prácticas y valores que son compartidos por todos en su formación y constituyen aquellas convicciones profundas que orientan la conducta de los miembros de la colectividad universitaria, ayudando al desarrollo de un ambiente universitario armónico.

La formación académica recibida por los estudiantes de Derecho marca un horizonte importante, ya que permite comprender la naturaleza misma de las relaciones cotidianas entre sus miembros, la cual ajusta los intereses individuales con los colectivos, construyendo de esta manera una base sólida de relaciones interculturales.

2.3 Lenguaje, comida, fiestas: factores integradores

El mundo social e intersubjetivo de la vida cotidiana refleja un orden social en el cual el individuo se coloca, para describir desde su punto de vista su percepción de la realidad social. Como sostiene Garfinkel (2006, pág. 47), las actividades cotidianas se presentan como “hechos naturales de la vida”, siendo “hechos relevantes de la existencia diaria de los miembros, como un mundo real, y como producto de actividades en un mundo real”. Este “esto es así” de las cosas se toma como cosa natural, cuando, en realidad, se trata de un “mundo de sentido común intersubjetivamente percibido y dado por descontado” (Wolf 1979, págs. 120-121). De esa manera, estudiar las relaciones interculturales cotidianas tiene que ver con una perspectiva etnometodológica (Garfinkel 2006), en cuanto se trata de estudiar “conocimientos de sentido-común que usamos en las prácticas cotidianas”, como las explicaciones que damos para racionalizar ciertas prácticas o creencias.

Cuando hablamos de interculturalidad hacemos referencia a la construcción social continua de relaciones, actitudes y prácticas, basadas principalmente en el entendimiento mutuo entre personas y grupos que tienen orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos distintos. Una construcción social de relaciones que contribuyen a una integración económica, social, política y cultural, así como a la cohesión de estas sociedades culturalmente diversas, fomentando de esta manera, la igualdad, la dignidad y el sentimiento de compartir objetivos comunes, promoviendo el respeto por los demás, constituyéndose en el cimiento de la base social.

Al respecto, los estudiantes de Derecho manifestaron que la interculturalidad, multiculturalidad es diversa, desde todo punto de vista, pero sin embargo el habla castellana es la que los

integra y unifica. A medida que va pasando los años, su proceso de formación académica es universalizada a través de la misma, lo cual no significa que el estudiante sea aislado por ser de una cultura diferente a la urbano (Camila Rojas, GFFCJyP, 30/09/2022).

Esta diversidad cultural a la cual hacemos referencia, la podemos comprender, de la siguiente manera:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (Alavez 2014, pág. 26)

Para que en un contexto de diversidad cultural se generen relaciones interculturales, los individuos involucrados tienen que pasar por un proceso de comunicación, apelando siempre a esa relación simétrica y dialógica entre culturas, en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia.

En el proceso de interacción que se da en la Facultad Derecho, los estudiantes identifican al lenguaje como un elemento fundamental en las relaciones sociales, que permiten al sujeto compartir no solo su cultura, sino la construcción de su naturaleza social, a partir del intercambio colectivo en sus diferentes contextos. En última instancia, los seres humanos son lo que sus relaciones construyen, y su competencia lingüística revela la calidad humana de sus relaciones. El lenguaje es la materia que se utiliza para elaborar ese sistema de relaciones, para humanizar sus acciones.

La capacidad inherente al ser humano que hace posible el uso de las lenguas, el acceso al conocimiento y la adaptación social a través de una serie de habilidades fisiopsicológicas, funcionalmente organizadas y destinadas a la comunicación social y a la transmisión de la cultura. (Valles 2005, pag. 14)

Ahora bien, el uso del lenguaje en el caso específico de la carrera de Derecho implica la incorporación de una forma altamente formal de expresarse, llena de expresiones rebuscadas, que son valoradas como el lenguaje específico de los abogados y juristas. Estas formas de expresarse pueden implicar una nivelación cultural entre todos aquellos que aspiran a ser abogados, más allá de sus diferencias de origen; pero también los intentos no logrados de hablar (o verse) como abogados puede ser un indicador de rechazo social.

Entre las actividades cotidianas, comer también ocupa un espacio importante. En la Facultad de Derecho, los momentos de comer ayudan a la socialización, el intercambio de opiniones y el conocimiento mutuo. Como señala un participante del GFFCJyP, las comidas permiten “hacer conocer sus culturas y comportamientos desde sus regiones” (Carlos Sánchez, GFFCJyP, 30/09/2022). Al igual que lo observado en el grupo focal de Medicina, los momentos de comer son espacios de sociabilidad importantes, y pueden permitir la integración entre unos y otros. Pero en Derecho, las fiestas universitarias tienen aun más potencial para generar vínculos sociales, aunque también para generar exclusiones.

Derecho se caracteriza por organizar muchas fiestas a lo largo del año, de distinto tipo y por distintos motivos. Algunas de estas fiestas son juveniles y tienen por objeto la socialización entre compañeros de curso o de facultad; pero muchas otras responden a motivaciones de otra índole, muchas veces camufladas, como

las de conseguir votos, reclutar acólitos para un grupo político o seguidores de un dirigente estudiantil o un docente, hacer campañas políticas, lograr adhesiones en contra de grupos rivales, etc. Por otra parte, las fiestas, los actos de graduación, las posesiones, los actos conmemorativos, entre otros, suelen ser momentos clave para la consolidación del estatus adquirido en las aulas universitarias. En todos los casos, las fiestas constituyen espacios donde se pueden negociar posiciones, nexos, vínculos, apegos, enemistades, envidias, y en esto los factores de identidad pueden estar en juego, p. ej., buscando acomodados, o aparentando ser quien no se es.

2.4 La igualdad, un largo camino

La interacción se da en un contexto de límites y reglas, que fundamentan y regulan “la obligación de hacerse mutuamente accesibles”. La interacción se fundamenta en la apertura de los sujetos a la comunicación y a la aceptación de sus reglas, y condiciona la formación de una realidad social, siendo este el origen y el medio principal por el que un sujeto capta el sentido de la realidad social y de la comprensión de sí mismo y de los demás. En este sentido, los estudiantes perciben que, en la UMSS, si bien “existe una diversidad cultural a predominio de la cultura quechua, también hay un respeto mutuo entre todos”. Esto se diferencia de la experiencia vivida por una ex estudiante de la Universidad Autónoma “Gabriel Rene Moreno” (UAGRM) de Santa Cruz, que luego continuó estudios en la UMSS, y que comentaba que en la UAGRM sí hay discriminación “por ser colla y por no ser blanco” (Rocío Villegas, GFFCJyP, 30/09/2022). Sin embargo, esto

no implica que en un ambiente tan diverso no existan conflictos, roces, prejuicios y malos entendidos en la vida cotidiana.

En las interacciones cotidianas todo se elabora, se proyecta, se redefine, se valora, se desacredita, se aprueba. Las conversaciones, p. ej., son un espacio social donde pueden confirmarse prejuicios o maledicencias entre unos y otros. Así, para Goffman “la conversación es como un montón de desperdicios en el que están mezclados pedazos y residuos de todas las operaciones sobre los *frames* [marcos culturales, encuadres o marcos de interpretación], propias de una cultura” (Wolf 1979, pág. 50-51). Podemos añadir que dichos *frames*, *framings* o encuadres operan también entre grupos pequeños, signados por su origen cultural, de clase o generacional, que, en el día a día, operan brindando un orden (así sea imaginario) a las identidades sociales atribuidas a unos y a otros.

Entonces, en relación a las consideraciones entre unos y otros, la sociedad impregna las interacciones cotidianas de ceremoniales, destinados a facilitar la recíproca orientación de los participantes. En cada interacción cara a cara, se respetan ciertos órdenes y fórmulas ceremoniales; Goffman sostiene que esto ayuda a que los intercambios simbólicos contribuyan al orden social. Sin embargo, existen prejuicios sobre los miembros de uno u otro grupo social, y estos prejuicios también se ponen en escena al momento de interactuar, o incluso cuando son mencionados en las conversaciones o en las decisiones, sin que, muchas veces, las personas que así piensan o actúan sean conscientes de ello. Por ese motivo, aquello que podemos llamar “interacciones prejuiciosas de negación o inferiorización cultural”, que suelen ocurrir en las situaciones de encuentro interpersonal, no dejan de estar presentes en la medida en que se actúa conforme a imaginarios, *frames* o marcos de interpretación que nos otorgan una explicación del estado de las cosas y de quién es quién.

De esa manera, y aunque sea inconsciente, se reproducen muchos mecanismos de desigualdad ya presentes como orden del mundo en las interacciones cotidianas, y esto puede significar, por ejemplo, que las apariencias físicas, las maneras de hablar e incluso los olores corporales sean, más bien, barreras para una pretendida interculturalidad o igualdad perfecta. En la universidad, y en espacios como la Facultad de Derecho, estas barreras operan cotidianamente, aunque pueda existir conciencia en relación a ellas; funcionan por el peso de las convenciones sociales preexistentes a cualquier toma de consciencia individual.

2.5 La política: fragmentación y democracia

La universidad pública es un espacio social en el que se produce y trasmite conocimiento, pero al mismo tiempo, es un lugar en el que, dada la autonomía universitaria y el cogobierno, existe una pugna política permanente para lograr posiciones de poder, para, desde éstas, influir en la regulación del comportamiento de sus miembros: docentes, estudiantes y administrativos. Estas acciones o luchas por el poder están enmarcadas dentro de determinadas reglas, pero frecuentemente se las tuerce para imponer decisiones. En ese contexto, se conforman grupos de resistencia contra la autoridad; esta práctica política se establece en el marco de relaciones de poder entre actores y es un medio que tiene un fin último declarado el interés común, pero, de manera engañosa, representa básicamente el interés de un grupo. La percepción de los estudiantes al respecto es clara: "Si bien la política democratiza la participación de la población estudiantil, en este escenario es donde se visualiza más la discriminación y [el] aislamiento social

que en el aspecto físico, de expresión oral o de vestimenta” (Heidy Huallpa, GFFCJyP, 30/09/2022).

Pero, también está la falsa creencia de que la identidad étnica, la procedencia rural o la adscripción a un sindicato o partido político, incluso la formación ideológica, bastan para legitimar cualquier tipo de accionar político en la universidad. Esto nos muestra que la actividad política al interior de la universidad no funciona para lograr una cohesión social real, porque carece de legitimidad ante las mayorías universitarias, y, por el contrario, la única función que cumple es la de encubrir los deseos reprimidos de ocupar espacios de poder: “la interculturalidad se ha polarizado en el aspecto político, depende mucho a qué frente perteneces, incluso algunos frentes políticos buscan candidatos con perfiles rurales a fin de captar más votos” (Ana Guzmán, GFFCJyP, 30/09/2022). Esta lógica de buscar perfiles rurales muestra la existencia de un tipo de clientelismo / populismo universitario, basado en la creciente población de estudiantes de clases medias bajas y clases bajas, provenientes de zonas periurbanas o rurales, que, dada su importancia numérica, se convierten en fáciles clientelas políticas.

En la vida cotidiana de la Facultad de Derecho —pero también en el resto de la universidad, aunque con frecuencias distintas por el tipo de ambiente y la exigencia de los estudios—, se juega el acceso a un núcleo de poder. En las interacciones diarias, en las conversaciones y encuentros, se ponen en juego escenificaciones, papeles que se interpretan de quién es quién, típica de las profesiones o de quienes buscan obtener dichas profesiones o estar en camino de obtenerlas. Así, las personas de diferentes profesiones como los profesores, pero también los estudiantes —en la medida en que la universidad los va moldeando a ese modelo imaginario y deseado—. Como sostenía Goffman, los profesionales “están ocupados en cierta medida en realizar representaciones que

atestigüen un nivel estándar de profesionalidad; hay una ‘puesta en escena’ que está estrechamente unida con el hacer instrumental y si ésta falla, queda desvalorizada también la habilidad profesional” (Wolf 1979, pág. 62-63). Esto es especialmente notorio con la asunción del papel de abogado incluso entre los estudiantes, una puesta en escena que permite la imagen de una profesionalidad y a la vez se constituye en un mecanismo nivelador de identidades. No importa cuán diversos seamos en nuestros orígenes sociales —campesinos, urbanos, hijos de trabajadores manuales, hijos de abogados connotados socialmente, etc.—, si es que esta puesta en escena del papel del abogado —maneras de vestirse, hablar, pensar, valores compartidos— nos permite acceder a una imagen igualadora, por lo tanto integradora.

Pero esto mismo no permite que las diferencias desaparezcan completamente, en un medio social atento a los más mínimos indicadores de la diferencia social. Así, las maneras de hablar, el dominio del español, el color de la piel, las costumbres, la sofisticación de los modales, etc., son otros tantos indicadores de diferencia que, a pesar del factor igualador de la puesta en escena del papel profesional, marcan las distancias sociales entre unos y otros, y dificultan, por lo tanto, la integración intercultural.

Existe, pues, una red de relaciones de diverso tipo, y distintas formas de categorizar a unos y a otros al interior de la vida cotidiana universitaria. Estas categorizaciones, los juegos del poder y del orden, se dan en las interacciones cotidianas, como sostenía Goffman. Así, en cada encuentro entre dos o más personas, se da un control informal del orden social de las cosas, y este orden omnipresente tiende a poner a cada quien en su lugar a través de procesos reparadores (Wolf 1979, pág. 89). Se trata del poder, que, desde la perspectiva goffmaniana, surge de las interacciones, y se realiza a través de “la manipulación del material simbólico”, y que

hace que las interacciones sean juegos de “pérdidas y ganancias” que, una a una, en la suma global, “su efecto total [sea] enorme” (Wolf 1979, pág. 90). Así, “[l]a expresión de subordinación o de dominio a través de este enjambre de medios situacionales es algo más que una simple huella o símbolo o afirmación ritualista de la jerarquía social. Estas expresiones constituyen de modo considerable la jerarquía: son la sombra y la sustancia (Wolf 1979, pág. 90). Esto es lo que ocurre en facultades como la de Derecho: hay una constante actualización, gracias a este control informal cotidiano, de un orden de relaciones sociales y de jerarquías, aunque también, en estas mismas interacciones, este orden puede ser combatido, enfrentado a través de otros órdenes alternativos, a veces reales, a veces imaginarios.

La universidad es pública y esto implica que sea un espacio institucional compartido por diferentes grupos o sectores sociales que gozan del derecho y el privilegio de enseñar y aprender, de generar conocimiento y transmitirlo, pero también de adquirir una profesión liberal, lo que les permite acceder a posiciones sociales espectables. En medio de este ambiente, la democracia universitaria, que se manifiesta a través del cogobierno, va más allá del solo hecho de la adquisición de conocimientos y títulos universitarios; es el ámbito donde se discuten, se proponen y a veces se imponen decisiones institucionales, el gran poder, pero, al mismo tiempo, se juegan los pequeños poderes a través de cada interacción cotidiana entre unos y otros. Esto hace que la integración completa de ciertos grupos, no ocurra en la realidad, más allá de las declaraciones y estatutos institucionales. Un alto grado de conflictividad política permea, también, las relaciones interpersonales, según lo cual no solamente se reproduce un orden jerárquico entre grupos, por ejemplo, étnicos (digamos, estudiantes y docentes criollos versus estudiantes y docentes mestizos o cholos), sino que, en verdad, personas provenientes

de diferentes grupos (étnicos, de clase, generacionales, de origen geográfico, de nivel de estudios, etc.) pueden integrarse perfectamente entre sí, unidos por intereses políticos que priman más que las diferencias culturales, de color de piel o de maneras de hablar o de vestirse.

La democracia universitaria es un ámbito social que permite alianzas interculturales, si se quiere, en pro de beneficios políticos. Pero, también dicha democracia genera luchas abiertas y muchas otras camufladas, entre grupos, estamentos e individuos. La universidad, pero de manera patente la Facultad de Derecho, es un espacio de negociación y conflicto, de alianzas interesadas, pero también de integración, de convivencia estratégica, así sea sólo por fines políticos.

En síntesis, podemos decir que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas es un complejo mundo ambivalente, donde ocurren fenómenos de integración social entre grupos y personas provenientes de diversos estamentos y clases sociales, pero, al mismo tiempo, donde se ejercen mecanismos de segregación y jerarquización, y donde la conflictividad está presente en la vida diaria. Es, entonces, un ámbito democrático y segregador a la vez. La interculturalidad, así, se negocia en cada interacción social diaria, con avances, retrocesos, estancamientos o, simplemente, formas prácticas de enfrentarla y asumirla, muchas veces basadas subrepticamente en estrategias de conveniencia individual y grupal.

3.

La Facultad de Ciencias Sociales y la exaltación de lo intercultural

En la UMSS existe diversidad cultural, de pensamientos e ideologías, pero esta diversidad no es indiferente; se trata, casi siempre, de un permanente estado de negociación. Una de las facultades que más se ha caracterizado por su sensibilidad respecto a los grupos desfavorecidos de la sociedad boliviana es la actual Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), que en sus orígenes era solamente la Carrera de Sociología. Así, Sociología fue considerada como la carrera donde el estudio, pero también el compromiso con el pueblo, estaban permanentemente presentes, y eso se reflejaba, p. ej., en las maneras de vestirse y comportarse de los estudiantes y docentes de esta carrera, quienes solían usar ropa de origen campesino, como *ch'uspas*, sandalias, ponchos, sombreros aleros, o *pijchar* coca, celebrar rituales de *q'uwa*.¹⁴ ¿Fue Sociología una adelantada en la búsqueda y celebración de la interculturalidad, o, más bien,

14 *Ch'uspa* es un vocablo quechua - aimara para referirse a una bolsa de lana, *pijchar* significa en aymara masticar hojas de coca para succionar su jugo y *q'uwa* es un ritual participatorio de agradecimiento a la Pachamama en el cual se ofrece y quema una ofrenda; en Cochabamba las *q'uwa* tienen lugar los primeros viernes de cada mes.

un espacio donde estas escenificaciones de la vida cotidiana eran, más bien, poses destinadas a obtener prestigio? Estas preguntas no se han respondido a profundidad, dada la falta de investigaciones sociológicas sobre la propia carrera de Sociología.

Es probable que la actual Facultad de Ciencias Sociales sea, en mucho, un entorno muy intercultural, dada las diversas procedencias de los estudiantes y el grado de importancia que se da a las ideas de compromiso social, así como por la valoración positiva de las personas de origen social y cultural diferentes, en merced a las actitudes más abiertas de sus miembros. Se trata de este control informal de las conductas y los intercambios sociales, que en esta facultad puede estar más activo que en otras: el mostrarse abierto a los demás no sólo es valorado, sino que puede resultar también en una ganancia simbólica, un emblema de prestigio al interior de la universidad, y, probablemente, en la vida profesional, ya que el mayor empleador de sociólogos y antropólogos, el Estado, busca profesionales comprometidos con las causas sociales.

Asimismo, la interculturalidad es valorada en la vida cotidiana en los ambientes facultativos, dado que se aprecia y declara a favor de los derechos. Es mayoritaria la opinión de que todos tienen el mismo derecho al estudio y a lograr en el ámbito universitario. La interculturalidad nos llevaría a una relación horizontal, resumida en la consigna bastante generalizada de que “yo no te considero más ni tampoco menos; somos iguales”. Para un participante del Grupo Focal de la Facultad de Ciencias Sociales (en adelante, GFFACSO), “la interculturalidad es un respeto mutuo entre distintas culturas porque son provenientes de distintas regiones del país. Pero es algo que cada quien tiene su forma de pensar” (Miguel Arias, GFFACSO, 20/09/2022).

En todo caso, la búsqueda de la integración y la interculturalidad, como un valor de los nuevos tiempos, se ha practicado más o menos bien en Facultad de Ciencias Sociales. Es el caso del Programa de Antropología, por ejemplo, que implica una suerte de asunción ideológica de principios interculturales, de respeto a las culturas de otros, etc., aunque no necesariamente se pueda llevar a la práctica dichos principios.

3.1 La FACSO y su inclinación natural a la interculturalidad

La búsqueda de la integración o igualdad social parece ser una constante en los imaginarios de los estudiantes y docentes de Ciencias Sociales. Un participante del GFFACSO sostenía: “la convivencia en la carrera de Sociología es con una mira de hermandad entre todos, sin distinción de culturas quechuas y aimaras” (Jhonny Flores, grupo focal estudiantes GFFACSO, 20/09/2022). A su vez, otro participante sostenía que “la relación entre culturas, y el reconocer las diversidades culturales dentro de la sociedad estudiantil es primordial” (Miguel Arias, GFFACSO, 20/09/2022). Algunos observan las dificultades del establecimiento de oportunidades iguales para todo tipo de estudiante, como los indígenas: “la interculturalidad es una relación entre sí; es decir, que las instituciones estarían tomando acciones a esto, ejemplo los yuracarés no pueden ingresar a la UMSS, para hacer más integración y dar oportunidades” (Jhonny Flores, GFFACSO, 20/09/2022). En todo caso, la mayoría de los estudiantes de Ciencias Sociales consideran que es ineludible el establecimiento de políticas interculturales que aumenten las oportunidades de ingreso y permanencia en la universidad para todo tipo de personas.

Esta posición es compartida por todos, quizás porque se espera esta toma de conciencia entre los estudiantes y docentes de carreras que se proponen estudiar el mundo social, y, casi como un credo religioso, se proponen cambiar la realidad social hacia una deseada, pero nunca conseguida, sociedad mejor, más justa, equitativa e *intercultural*. Este último término que sólo tiene relevancia hace pocos años, al comienzo del siglo XXI, prueba también que en la universidad se adoptan los conceptos/ideales de una época, sin mayor reflexión crítica.

En todo caso, y desde por los menos las décadas de 1970 y 1980, la valoración de las diferencias culturales ha gozado de alta popularidad en las universidades públicas bolivianas. Esto se debió a cambios en las mentalidades de las nuevas generaciones, que, en cada vez más crecientes cantidades, ingresaban a estudiar (y luego a trabajar) en las universidades. Espacios como las carreras de Sociología y Antropología se convirtieron, muy pronto, en centros de promoción de las culturas indígenas y populares, quizás porque la apreciación de estas culturas se asumía como parte de una actitud contestaria, cuando no revolucionaria, en relación a un *establishment* que las consideraba —aunque no siempre fuera así— como culturas inferiores o menos desarrolladas.

Esto vino acompañado del aumento de la matrícula estudiantil de jóvenes provenientes de zonas rurales, pequeños pueblos o barrios periféricos de las ciudades capitales. Las universidades públicas se volvían, cada vez más, espacios interclasistas y también interculturales, o por lo menos multiculturales, donde unos y otros tenían que aceptar la convivencia con jóvenes de otras procedencias geográficas y culturales, que, de otra manera, nunca hubieran estado en contacto. Así, la diversidad cultural o étnica empezó a convertirse en algo cotidiano, especialmente en aquellas carreras que así lo admitían, ya sea por el tipo de

estudios (Sociología, Agronomía, Ingeniería Forestal, Enfermería y varias tecnicaturas), o por los orígenes sociales y culturales de los estudiantes matriculados, como es el caso de Derecho o Medicina, entre otras carreras. Gradualmente, la diversidad cultural de los estudiantes fue creando espacios de interacción, sean estos de integración o de conflicto, tanto entre estudiantes, como en relación a los profesores, autoridades y administrativos.

En la UMSS existen muchos estudiantes procedentes de distintas culturas, distintas regiones y grupos étnicos, que, en muchos casos, conservan sus tradiciones, culturas e idiomas. A pesar de todo, los estudiantes de proveniencias estrictamente indígenas siguen siendo comparativamente pocos. Por ejemplo, los estudiantes de origen *yuracaré* o *yuqui* (dos de las culturas indígenas de las selvas cochabambinas) apenas son pocas decenas, sino menos, de una población estudiantil que el año 2000 sumaba más de 87 mil estudiantes¹⁵. Según Machaca (2010, pág. 24), gracias al Programa de Admisión Extraordinaria (PAE) originado en la Ley 2563 de 2003, aprobado en la gestión presidencial de Carlos D. Mesa, entre 2003 y 2010, habían ingresado a la UMSS, más de 8 mil estudiantes indígenas, o provenientes de sectores desfavorecidos de las zonas rurales de la región. Sin embargo, la caracterización como indígenas de la gran mayoría de estos estudiantes es conflictiva, dado que, en un país como Bolivia, es muy complicado definir quién es o no indígena. Se trata, más bien, de un asunto vinculado con posicionamientos políticos, más que de realidades incontestables.

En la matrícula universitaria de la UMSS, aparte de los estudiantes nativos de la cultura criolla, prima aquellos provenientes de una cultura quechua mestiza. Existe una predominante

15 Información disponible en línea en <<https://www.umss.edu.bo/portal-universitario-de-estadistica/>>.

población mestiza, que conserva rasgos culturales indígenas, como la lengua quechua, y muchas estructuras relacionales, tradiciones y formas de actuar particulares que son distintas a las de aquellos grupos menos influidos por la matriz cultural indígena-chola. A partir estas circunstancias históricas, se ha desarrollado una cultura rica y variada, aunque también ambigua y conflictiva. Ante ello, nos preguntamos en qué consiste propugnar la interculturalidad, cuando la sociedad cochabambina desde hace siglos, y por tanto su universidad, ya serían interculturales, si consideramos que lo intercultural es también lo mestizo. O se trata, más bien, de suponer el encuentro entre culturas puras, donde los miembros de unas y de otras se respetan entre sí, y especialmente se respeta a los miembros de culturas étnicamente subalternas. No tenemos aquí respuestas profundas para esto. Pero sí queremos recalcar que es importante considerar que las sociedades mestizas (o cholos, como se las llama en el mundo andino), no son sociedades dicotómicas, donde un grupo es dominante, social, económica y culturalmente, y otro es dominado. Todo tipo de estrategias y tácticas, negociaciones, alianzas, acomodados, pasar por el otro, admirar y envidiar al otro, influencias, resistencias y pasiones se han construido a lo largo del tiempo, y, por lo tanto, resulta muy superficial hablar de la búsqueda de la interculturalidad sin más, sin atender a esa complejidad histórica y social.

En todo caso, y quizás haciendo caso omiso a esas complejidades sociales e históricas, la mayoría de los estudiantes Sociología y Antropología a los que consultamos, coinciden en que la interculturalidad es una relación positiva y apreciada entre culturas diferentes, que implica el reconocimiento mutuo de los diversos gustos y prácticas culturales de los estudiantes, con un respeto recíproco. Al ser un ideal valorado por la mayoría, se actúa de manera intercultural. También cabe tomar nota de que el ambiente universitario crea condiciones nuevas de sociabilidad,

y, dada además la inclinación hacia el compromiso social de los estudiantes de Ciencias Sociales, se establecen de manera activa formas de encuentro social, especialmente fiestas y reuniones de amigos, que parecen llevar a la práctica los valores de la interculturalidad. Los momentos y espacios de sociabilidad, sin embargo, tienen dos caras: por un lado, la confirmación de la cohesión del grupo en torno a gustos, actividades compartidas, como también a ideales; pero, por otro lado, la conveniencia personal, ya que, al participar activamente en los encuentros sociales, se aumenta el capital simbólico de cada estudiante o docente; es decir, se aumenta su prestigio y se cotiza su imagen pública, como una persona progresista, que está *comprometida con el pueblo*.

3.2 Los espacios populares de sociabilidad y música, integración y prestigio

Desde hace décadas, en los ambientes universitarios de la Carrera de Sociología se ha desplegado un imaginario de interculturalidad, aunque no se la llamaba así. Probablemente, desde los inicios de la propia universidad, es muy común que los jóvenes universitarios, tanto hombres como mujeres, asistan a las chicherías que atendían en los alrededores de la universidad. Este rasgo es característico de Cochabamba: las chicherías no eran solamente un espacio de sociabilidad para las clases bajas, sino que también lo eran para las clases medias y altas. Sin embargo, carreras como Agronomía y Sociología convirtieron las chicherías en emblemas de sus respectivas identidades colectivas: un estudiante de esas carreras que no asistiera regularmente a las chicherías y bebiera chicha, *pijchara* coca o participara en los juegos y rutinas acostumbrados

de esos locales, podría ser mal visto. A esto se sumaron, también, los atuendos y las apariencias físicas: a partir de mediados de los años 1970, los estudiantes de Sociología buscaban vestirse con prendas indígenas, étnicas o campesinas, para mostrar la rebeldía social y los ideales políticos de izquierda.

Desde la década de 1980, en Sociología se volvió frecuente que estudiantes y docentes no solamente asistieran a chicherías y fiestas populares, sino que, de manera muy activa, promovieran sus propios rituales colectivos, inspirados por las costumbres populares. Es el caso, p. ej., de los llamados "18 Brumarios", estudiantes y docentes de Sociología que se decían anarquistas y organizaban reuniones sociales, en las que se bebía generosamente la chicha. En ese marco, grupos de universitarios practicaban la música autóctona y no verdaderos indígenas campesinos, leían poemas, proclamas políticas, se decían albures, ocurrencias, y claro, se buscaban amistades, alianzas, parejas; todo lo correspondiente al mundo de la sociabilidad, pero teñido de progresismo y *buena onda juvenil*. Esto evolucionó, en los años 1990, a grandes acontecimientos sociales de moda, que llevaban las escenificaciones artístico-indigenistas a otro nivel; como era el caso de la chichería La Taqo María, a mediados de esa década. En ese local, un grupo de escritores bohemios realizaba rituales que atraían a muchos jóvenes universitarios, no solamente de Sociología o de la UMSS, sino de carreras como Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana, cuyos estudiantes provenían, a diferencia de los de Sociología, de las clases medias altas y altas cochabambinas. Con la llegada del siglo XXI, las *q'uwás* comunitarias de los primeros viernes de cada mes se convirtieron en una actividad normal de la vida social de Sociología, al punto de que grupos políticos, como los estudiantes trotskistas de la UMSS, hicieron de ellas uno de los espacios para reclutar adeptos o incrementar su prestigio social, al verse como promotores de las *tradiciones* del pueblo.

También se crearon, consolidaron y desaparecieron muchos grupos de música autóctona (*tarkeadas*, *sikureadas*¹⁶ y otras), que a su vez participaban de las fiestas y rituales, con lo cual sus integrantes aumentaban su capital simbólico y su reputación social. Desde que se creó la Entrada Universitaria, que consiste en un desfile anual de danzas representadas por grupos de estudiantes de cada carrera y facultad de la UMSS, los estudiantes de Sociología no dudaron en escoger las danzas y músicas de origen campesino, como la *tarqueada*, como su sello de identidad.

La Entrada Universitaria es un gran espectáculo en el que los estudiantes se encuentran unidos por las danzas típicas, así sea de manera momentánea. Se trata de un acto que busca reafirmar el compromiso con los valores étnicos de la sociedad boliviana, que termina en una borrachera generalizada entre los estudiantes que participan como bailarines o espectadores. En ese marco festivo, los estudiantes bailan con ímpetu, mientras cantan a viva voz y corean su música tradicional, llevando todos adelante como estandarte la cultura boliviana, sin importar las diferencias sociales entre ellos. Los estudiantes de Ciencias Sociales, como es ya su costumbre, en la última versión de la Entrada (en el año 2022), interpretaron la *tarqueada* y *sikureada*; otras facultades que participaron con otro tipo de música autóctona como los zambos, usaron música nacional difundida a través de un sistema de amplificación.

Aunque las tradiciones musicales de los Andes han sido practicadas por las distintas carreras de la UMSS en las actividades folclóricas como la entrada universitaria anual, es en Sociología

16 La tarkeada hace alusión a la tarka (flauta de ortoédrica de madera de una sola pieza) así como la sikureada al siku (flauta de caña de dos hileras de tamaños distintos); ambos instrumentos de viento andinos, aerófonos que son tocados por tropas o conjuntos de músicos que soplan mientras danzan, por lo general en círculos. Tarka y siku son vocablos aimaras, sus equivalentes en quechua son tarqa y zampoña o antara, respectivamente.

donde la práctica de estas tradiciones suele tomarse como una suerte de *militancia*. Así, un estudiante de origen aimara, declaraba: “soy aimara y me gusta la música andina, lo más importante es que en la carrera de Sociología nunca me sentí excluido; más bien gracias a nuestras culturas nos integra más sin distinción alguna” (participante del GFFACSO, 20/09/2022). Entonces, este sentimiento de estar integrado sería una expresión del grado de interculturalidad alcanzado en las carreras de Sociología y Antropología; aunque, cabe preguntarse si será suficiente esta inclusión gracias al cultivo de la música autóctona andina. Tal vez no realmente, pero para las personas, los hechos simbólicos, rituales y expresivos son clave para garantizar su *bienestar anímico*.

Desde otra vertiente, podemos resaltar a los roqueros, muy presentes en la Carrera de Sociología, así como en otras de la UMSS; ellos marcan sus diferencias de gusto y actitud a través de sus vestimentas, casi siempre de negro estricto, y formas de comportamiento, desarrollando sus propias prácticas culturales y rituales. Esto puede extenderse a otros grupos juveniles, como los seguidores del K-Pop, emos, hippies, reguetoneros, raperos, entre otros. En todos los casos, esta suerte de tribus urbanas son otras tantas identidades en juego y, junto con los grupos de jóvenes cristianos, buscan dejar sentada su presencia al interior de la universidad. En este sentido, Sociología suele ser un espacio muy favorable para estos grupos juveniles.

3.3 La convivencia intercultural y la comensalidad

En los últimos años, también se ha hecho popular en la Facultad de Ciencias Sociales la actividad de confraternización tradicional indígena, llamada *apthapi* o comida en comunidad (del aimara

apthapiña o acto de compartencia de alimentos).¹⁷ Estos *apthapi* se consideran experiencias de participación más horizontal, y actualmente se realizan en la cancha de la facultad. Se trata de encuentros sociales centrados en la comensalidad, al mismo tiempo que se mezclan prácticas y estilos culinarios de diferentes culturas.

Por otra parte, y al igual que en el resto de la universidad, la comida en la Carrera de Sociología es parte importante de la sociabilidad cotidiana, como también nos dijeron en los grupos focales de Medicina y de Derecho, ya que a través de ella se generan interacciones y afinidades entre estudiantes. Esto tiene que ver con la existencia de decenas de puestos callejeros de venta de comida rápida popular, puestos conocidos como *chucu chukitos*, a los que acuden los estudiantes luego de sus clases o en los espacios de tiempo libre conocidos como puentes.

La variedad de prácticas culinarias de los estudiantes, se extiende a los ámbitos de la universidad, sea dentro de ella o en sus alrededores. Como existe un público seguro, se abren negocios grandes y se instalan pequeños carros de comida al paso, por lo que el consumo callejero de bebidas y comidas es una práctica muy extendida.

La gastronomía en las cercanías de la UMSS es famosa por su variedad de *chucu chukitos*, y se basa en productos típicos de las diferentes regiones. Se ofrecen frutas y verduras, carnes, trigo y maíz, chuño, quinua, papa, huevos y otros productos, con los que se elaboran suculentos platos. La cocina varía, dependiendo de la zona de donde provenga la vendedora -conocida popularmente como "caserita"- . Muchas de estas caseritas son de provincias y

17 El *apthapi* es una forma de integración entre estudiantes: se solicita que cada quien traiga diferentes comidas tradicionales, según sus gustos y costumbres. Así nos decía un estudiante que "es muy hermoso compartir".

elaboran sus viandas de acuerdo a sus tradiciones alimenticias; es decir, cada una de ellas prepara su comida con su sazón característica. Allí no solo acuden estudiantes, también van algunos docentes y administrativos.

En el GFFACSO la opinión de que la comida boliviana está mediada por la globalización y la consecuente importación de nuevos ingredientes, recetas y platillos y preparados que antes no se conocían fue compartida por todos. Se trata de la comida rápida o chatarra. Dada la popularidad de estos nuevos sabores, muchas caseritas los ofrecen, en las calles y plazuelas próximas a la UMSS. Según datos de 2015, en la UMSS y en su entorno había muchos lugares de venta de comida rápida, muchos de ellos sin patentes ni autorización municipal, algo que no preocupaba a los estudiantes. Ellos continuaban y continúan comiendo en estos puestos callejeros.

Además, y si bien no se trata de una comida precisamente, el consumo de hojas de coca o *pijcheo*, es considerado como un componente importante de la interculturalidad cotidiana. La planta de *Erythroxylum coca* fue domesticada ya para el sexto milenio antes de Cristo por las poblaciones andinas, y la antigüedad del consumo ritual de la hoja de coca la ha convertido en un emblema clave de las reivindicaciones culturales y políticas de las comunidades indígenas andinas hoy en día. Así, en los ambientes universitarios el *pijcheo* o *akulliku* (quechua) de coca está revestido de una fuerte carga ideológica, dado que su consumo ostensivo se convierte en algo así como en una declaración de principios; los coqueadores —como se llama a los que la consumen— son conscientes de que, más allá de su adicción a estas hojas, al hacerlo de manera pública están construyendo una imagen de compromiso con los valores tradicionales indígenas. Si bien en algún momento y en algunos círculos sociales el *pijcheo* o *akulliku* fue mal visto,

hoy se trata de un hábito enormemente extendido, junto con el consumo de cigarrillo, alcohol y sustancias no permitidas. Pero la afición a la hoja de la coca es vista de manera distinta a los demás consumos adictivos; tanto entre los jóvenes de la UMSS como en otros círculos juveniles, la coca es algo así como una insignia de cuán intercultural se ha llegado a ser.

El carácter ideologizado del consumo de la hoja de coca no quita el poderoso efecto que tiene en relación a las pautas de sociabilidad e integración entre compañeros, desconocidos, jóvenes y viejos, o, en fin, entre personas que, a través del *pijcheo*, pueden devenir en buenos amigos o allegados. Al respecto, un estudiante respondió lo siguiente.

La hoja de coca es sagrada y utilizada desde las épocas prehispánica y colonial, con gran importancia en las culturas andinas por su cultivo organizado y de gran significado para los pueblos aimaras. La hoja de coca es uno de los privilegios que dio la madre naturaleza a las culturas de las regiones andinas amazónicas, que desde hace mucho tiempo atrás forma parte de su vida cotidiana no solo en mi vida como estudiante, sino también en muchos estudiantes dentro de la UMSS. La hoja de coca fue, era y es cómplice y testigo de aquellas penas y alegrías de los estudiantes... Muchas veces nos reuníamos y platicábamos un poco de todo entre compañeros; es más, hasta los que no consumían aprendieron con nosotros a acullicar o *pijchar*. La hoja de coca es parte de rituales como la *q'uwa* donde es masticada como parte del respeto a la convivencia de nuestra cultura, hoja sagrada que tiene cualidades nutritivas, curativas y espirituales. (Keyler Choque, entrevista, 27/09/2022)

Así mismo, el pijcheo para estudiar es una práctica extendida a casi la totalidad de las carreras de la UMSS. Los estudiantes de Medicina suelen *acullicar* coca para mantenerse despiertos en las largas noches de estudio, en las que casi no duermen. Al ser un estimulante, el *pijcheo* de coca parece permitir un mejor rendimiento intelectual en el estudio nocturno. También se asume que la hoja de coca es un energizante, y forma parte de los bastimentos necesarios para las reuniones políticas o entre amigos. Esta práctica ha sido asumida con tanta popularidad, que hasta resulta difícil saber si se trata de una práctica intercultural, o si, por el contrario, es una de tantas prácticas indígenas que forman parte de los hábitos de los bolivianos en general, como las *ch'allas* (ritual propiciatorio andino), o el consumo de ají, mote, charque y muchos otros productos alimenticios de origen indígena. La pregunta aquí es: ¿Se pierde la interculturalidad cuando una costumbre de otros, se vuelve propia? ¿O es que se trata del resultado final de la interculturalidad, al punto de que termina homogeneizando consumos, costumbres e identidades? Pero si todo se homogeneiza, entonces ya no hay diversidad cultural. Se trata de una paradoja que tal vez las teorías de la interculturalidad no han sabido responder.

3.4 La interculturalidad como poder y dominio dentro de la FACSO

Los estudiantes que asistieron al GFFACSO fueron también sensibles al grado en que se juegan los intereses personales y grupales en lo que consideramos las actividades culturales o la interculturalidad. Se trata de la búsqueda y el ejercicio del poder, por el que se compite en todos los estamentos que conforman la universidad. Gran parte de la competencia por el poder se da a través de la

imposición de símbolos y emblemas de un grupo, como marcas de todos. Se trata de un mecanismo de compensación simbólica que tiene efectos en la vida social.

Según una participante del GFFACSO,

en la universidad y en el entorno hay una pugna de poderes dentro de la interculturalidad. Esto no es desde ahora, tal vez podemos decir desde los incas, quechuas y aimaras. Es limitado porque esos idiomas no nos llevan a nada, a comparación de otros idiomas extranjeros por ejemplo inglés, francés y otros; por esto nos sirve para llegar tal vez hasta países extranjeros. (Rosy Arias, GFFACSO, 20/09/2022)

Por otra parte, los estudiantes también estuvieron de acuerdo sobre la importancia que tienen los símbolos como forma de dominio entre culturas. Por ejemplo, aludieron al uso de la *wiphala* (bandera ajedrezada de colores del Arcoíris) al lado o por encima de la bandera nacional, de manera que se la considere como superior o central. Contaron que, cuando hay actos cívicos algunos municipios o provincias, se iza la *whiphala* junto a la bandera boliviana, cosa que antes no se hacía, o que en otros lugares genera oposición, como es el caso del departamento de Santa Cruz. Para otro participante, “la interculturalidad está tomando como forma de dominio o dominación entre líneas, puede haber o existe donde hay la representación de la *wiphala*” (Miguel Arias, GFFACSO, 20/09/2022). Así, el caso de la *wiphala* demuestra cómo los símbolos están en el juego por el poder, y esto también ocurre al interior de la universidad. Si bien en la universidad la *wiphala* no tiene una connotación cívica —como en los pequeños municipios—, es empleada como emblema de identidad, o de adscripción a las culturas indígenas, por parte de docentes y estudiantes que quieren hacer visible su indigenismo, y obtener ganancias simbólicas, pero también de poder.

Entonces, considerar que la interculturalidad se debate en relación a los juegos de poder, es una vía interesante de análisis para conocer mejor cómo se manifiestan las relaciones interculturales en la vida cotidiana de la universidad. Esto requiere de más investigaciones, que se concentren en esta especial relación, y que vayan más allá de la simple idealización de la interculturalidad, como si ésta ocurriera en un espacio en blanco, donde no existen intereses individuales o de grupo, ni se desarrollaran estrategias de ascenso, de dominación de unos sobre otros, y de conveniencias camufladas de ideales sociales.

3.5 Interculturalidad educativa

En el GFFACSO, los estudiantes se refirieron también al tema de la educación intercultural, tanto como al conocimiento de la lengua y comunicación con señas, específica de los colectivos con discapacidades auditivas, que, según algunos de los estudiantes, son un ejemplo de cómo la educación en la universidad ignora a los estudiantes con capacidades especiales.

Los derechos educativos que actualmente tienen las naciones y pueblos indígenas originarios en muchas regiones del planeta resultan de constantes luchas por su autonomía, identidad y desarrollo. Bolivia no es la excepción. La formulación y aplicación de políticas de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en favor de las naciones y pueblos indígenas-originarios-campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, no debe entenderse como una concesión desde el Estado, menos como un mero proceso técnico, si no y sobre todo, como resultado de largas luchas sociales. La evolución de la normativa referida a la EIIP pone de manifiesto determinadas correlaciones de fuerzas en

el enfrentamiento de los sectores populares contra las políticas del Estado nacional, que los relegaba a un plano secundario. Estas reivindicaciones sociales expresan las maneras en que estos pueblos han venido superando las dinámicas de dominación de las elites políticas, y cómo —una vez en el poder y habiendo conquistado sus reivindicaciones— dichos pueblos están implementado su educación desde su propia perspectiva.

Sin embargo, esto plantea varios problemas, que aquí no podemos profundizar, pero sí mencionar. Si las naciones y pueblos indígenas-origenarios-campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas tienen derecho a sus propias formas de educación, ¿por qué no las tendrían, por ejemplo, grupos sociales como los habitantes criollos de Santa Cruz, o las clases altas, o cualquier grupo que así lo demande? Desde la creación de la República Boliviana, la educación pública siempre ha sido considerada como única; es decir, que debe ser aplicada en igualdad de condiciones y de contenidos a toda la población en edad de asistir a la escuela o a la universidad. Se sabe, sin embargo, que estas aspiraciones pocas veces fueron cumplidas: en Bolivia existieron y existen todo tipo de sistemas y calidades de educación, casi siempre desfavorables para los habitantes de menores recursos, como los indígenas. La educación única, además, se ve contradicha por la existencia de la educación privada y la de convenio, ambas suelen tener mejores recursos educativos y, por tanto, logran mejores resultados en cuanto a rendimiento escolar y universitario. Crear universidades indígenas, como han llevado adelante los sucesivos gobiernos del MAS, no ha generado, precisamente, una mejora en la calidad educativa, ni una mejora notoria en el rendimiento y aumento de las competencias que deben esperarse, como mínimo, de los nuevos profesionales egresados de las universidades públicas.

En el día a día de las clases universitarias, muchos docentes reconocen que, si bien el rendimiento académico de los estudiantes ha caído en general, esta caída es aún más notoria entre aquellos estudiantes que provienen de colegios fiscales, y más aún si estos colegios son de provincias. Las brechas educativas, a despecho de la adquisición de derechos educativos por parte de las naciones y pueblos indígenas-originarios-campesinos y de las comunidades interculturales y afrobolivianas, sufre un deterioro permanente. La condescendencia con los estudiantes de orígenes rurales, como ha sido el caso del PAE, no necesariamente implica que estos respondan con los mismos niveles de competencia que sus compañeros provenientes de las ciudades capitales, de las clases medias y altas y de colegios privados. En la FACSO, esto es especialmente notable; si en las décadas de 1970, 1980 y 1990 una buena parte de los estudiantes matriculados en Sociología provenían de las clases medias y altas, en las primeras décadas del siglo XXI estos estudiantes han empezado o bien a escoger otras carreras en otras facultades de la UMSS (como Comunicación Social) o han decidido inscribirse a universidades privadas, como la UNIVALLE, la UCB o la UPB. Así, la matrícula estudiantil en Ciencias Sociales experimenta un incremento de los estudiantes provenientes de colegios fiscales, y más aún, dadas las exigencias en los exámenes de ingreso en otras facultades, este incremento se debe a estudiantes reprobados que no pudieron ingresar a estudiar otras carreras. El carácter de ser reprobados, pero especialmente la falta de vocación o interés por estudiar Sociología y Antropología, hace que el rendimiento académico caiga aún más. Si a esto sumamos el hecho de que los docentes no siempre están lo suficientemente capacitados o no tienen el talento como para atraer a los estudiantes de primeros semestres y mejorar sus lagunas formativas, tenemos, entonces, una situación dramática de descenso de la calidad académica, acompañado, además, de una paulatina disminución del número

de estudiantes inscritos. Si es que se supone que no importa la calidad y la mejora del rendimiento académico en las universidades, lo que a la larga termina devaluando el papel de los profesionales en Bolivia, entonces no hay problema en que se naturalicen las políticas de admisión y de egreso que bajan los parámetros de exigencias intelectuales. Pero, en cambio, si se busca un aumento creciente de las competencias y rigores académicos de los estudiantes, entonces la extrema democratización del ingreso y el egreso en las universidades es un problema, y no una solución. ¿Es esta democratización de las universidades (algunos la llaman masificación) una señal de que aumentamos la interculturalidad en las universidades, o, por el contrario, es una señal de la aplicación de políticas populistas sin mayores reflexiones y críticas?

Otro problema para la interculturalidad educativa, y que fue mencionada por asistentes al GFFACSO, es la existencia, al interior de la UMSS, de personas con capacidades especiales o minusvalías físicas, pero que no son tomadas en cuenta al momento de planificar las estrategias pedagógicas, ni los espacios académicos ni su accesibilidad. Más aún, en muchos casos sus dificultades motoras, sensoriales o cognitivas pueden ser vistas con desconsideración o inadvertencia. Relataba un estudiante de Sociología, participante del GFFACSO, que, por ejemplo, en la Facultad de Humanidades, una estudiante sorda se sentía venida a menos porque algunos docentes no tomaban en cuenta sus capacidades distintas y por tanto no podía rendir académicamente. Esto ocurre, aunque exista reglamentación que exija a los docentes desenvolverse con estudiantes de distintas capacidades desde la escuela hasta la universidad. Sin embargo, este tipo de integración es dificultosa al momento de su implementación, dado que la mayoría de los docentes no están preparados para atender de manera óptima a estudiantes con capacidades especiales o dificultades para el aprendizaje en general.

Del mismo modo, la UMSS no se ha adecuando a los requerimientos de los estudiantes con algún tipo de discapacidad física, aunque tampoco a las de los profesores que puedan tenerla. Estudiantes y docentes en sillas de ruedas, por ejemplo, tienen dificultades para transitar por los espacios universitarios o ingresar a las aulas, los no videntes suelen ser ignorados en los procesos educativos, y las personas con discapacidad auditiva tampoco suelen tener oportunidades iguales a sus compañeros oyentes. La lectura en Braille o en lenguaje de señas apenas se conocen, y, por lo tanto, las dificultades para los estudiantes con capacidades especiales son altas, aunque no insalvables.

La presencia de las lenguas maternas que no sean el español inciden también en lo que podríamos llamar la interculturalidad educativa. Muchas investigaciones se están realizando sobre este tema, aunque en general, podemos decir que los hablantes de lenguas que son orales, tendrán dificultades al momento de ingresar a sistemas de educación basados en la lectura y la escritura. Esto, sin embargo, no es un problema exclusivo de aquellos estudiantes universitarios que hablan quechua, aimara u otra lengua indígena, sino que también afecta a un alto porcentaje de estudiantes castellanohablantes, dado que sus capacidades de lectura y escritura, así como sus niveles de comprensión lectora, son bajos. Por otra parte, se supone que por haber estado sumergidos durante 12 años en el sistema educativo boliviano que impone el castellano, no podría haber en la universidad un estudiante que solo hable quechua o aimara, aunque tal vez si alguien que posea un manejo todavía limitado del español académico, o que, aun más, se comunique bajo un régimen de bilingüismo diglósico. Culpar a los docentes universitarios de que desprecian las lenguas nativas, no es una explicación ni una solución convincente de la cuestión. No es que no haya un grado variable de prejuicios en relación a estas lenguas: pero, en honor a la verdad, muchos

docentes tampoco poseen las competencias lingüísticas necesarias para dominar su propia lengua al nivel culto y sofisticado que los estudios universitarios exigen. Decir que esto es *una forma de discriminación*, además, sólo aumenta leña al fuego, pero no explica ni soluciona nada.

Así y todo, los estudiantes de Ciencias Sociales siguen creyendo que la responsabilidad recae sobre los docentes, y poco o nada en los mismos estudiantes: una tendencia a la victimización parece deslizarse entre las opiniones estudiantiles. De esta manera, un participante del GFFACSO recalca: “las instituciones deben tener docentes con capacidades para cada uno para hacer comprender a los estudiantes con distintas capacidades y culturas” (Jhonny Flores, GFFACSO, 20/09/2022). Se ha vuelto un lugar común en las políticas del Estado plurinacional, el exigir competencias lingüísticas extraordinarias de los docentes, quienes deberían dominar, al mismo tiempo, el español, una lengua nativa como el quechua, además de dominar el lenguaje de señas, y así sucesivamente. Algún profesor tendrá estas competencias, pero, sin duda, esto no significará que, por ese motivo, sea un profesor competente en relación a la calidad de su enseñanza.

Así y todo, los estudiantes tienden a llevar al extremo la idea de que se debe enseñar según la lengua de cada estudiante. Según el estudiante recién citado, hay un

sistema de ideas para cada uno, en sí para aimaras la clase debe ser en aimara, como dice Dr. José Rocha, así sucesivamente para cada cultura o lengua, [y] así poder hacer comprender mejor a los estudiantes de distintas culturas. Por ejemplo, las personas que vienen de provincias tienen dificultades en su pronunciamiento o habla. Caso universidades indígenas, por ejemplo, los estudiantes por estas falencias de hablas o culturas terminan abandonando

por cuestión de capital de conocimiento, en este caso ya se habla de multiculturalidad y ya no de interculturalidad. (Jhonny Flores, GFFACSO, 20/09/2022)

Aunque puede ser una cuestión atendible, no sabemos cómo se podrían dar clases en más de un idioma, si no fuera creando grupos paralelos de las mismas materias, unos en castellano, otros en quechua u otra lengua. Además, de hacerse así, nada lleva a suponer que el rendimiento académico de aquellas clases en lengua nativa sea igual, o mejor, que el rendimiento de las clases en español. Estamos, nuevamente, ante un imaginario; se trata de una aspiración idealista, más que de una posibilidad real.

El castellano puede ser considerado como la lengua oficial de la universidad, no porque alguien así lo haya impuesto, sino porque las universidades bolivianas nacieron siendo parte de la cultura hispánica a la que no podemos negar, simplemente acusándola de colonialista. España se sumó a la oleada europea de creación de universidades para el siglo XIII, una época en que en las sociedades prehispánicas ni siquiera se pensaba en instituciones parecidas a una universidad, entre otras cosas porque la cultura escrita no había conocido el mismo desarrollo que en el Viejo Mundo. Es tan forzado equiparar el conocimiento tradicional indígena con los conocimientos (buenos, malos o deficientes) que se imparten en las universidades, como suponer que las culturas europeas, por el solo hecho de serlo, son superiores a las indígenas americanas. Todo esto son confusiones, mitos interesados, sobre los procesos históricos de unas u otras sociedades, y no nos ayudan a entender mejor fenómenos sociales como el de la presencia dominante de una lengua sobre otras.

Los docentes dictan clases en castellano y desde ese punto de vista el estudiante está obligado a adecuarse a esa lengua,

sostienen muchos participantes de los grupos focales que llevamos a cabo. Sin embargo, los estudiantes no reparan en el hecho de que el castellano es, también, la lengua materna de la gran mayoría de los estudiantes, así que esta adecuación solo podría darse para aquellos estudiantes que no lo hablan o lo manejan muy poco. Aun así, la idea de que incluso las tesis de licenciatura deberían redactarse en lenguas nativas, tiene algún tipo de aceptación, aunque sea una posibilidad bastante difícil de cumplirse. Según un participante del GFFACSO,

la cultura quechua y aimara es muy dificultoso al escribir, por otro lado, la tesis debe ser de acuerdo a su cultura y capacidades distintas y atractivas sea en su idioma o señas porque los que revisan los proyectos de tesis deben tener conocimiento para hacer seguimiento de estos trabajos, pero no hay capacidad en [los] docentes. Hay un sometimiento a una sola cultura; eso se llama cultura castellana, la interculturalidad es hacer entender mi cultura con tu cultura, por ejemplo, el timbre en trufis¹⁸. (Miguel Arias, GFFACSO, 20/09/2022)

Este estudiante de Sociología de la tercera edad, sintetiza una serie de pedidos respecto a lo que considera la interculturalidad, incluyendo en ella los timbres con luces rojas que usan los choferes sordos para alertarse y parar en las esquinas para que bajen los pasajeros. Lo que ocurre es que en Bolivia las personas con discapacidad auditiva pueden ser choferes de transporte público, lo que sería muy difícil en otros países. En fin, el ejemplo muestra cómo la idea de una interculturalidad irrestricta termina pareciéndose a

18 La sigla TRUFI nos remite a un taxi de ruta fija; un vehículo que acepta llevar a varias personas tal como con más personas lo haría un bus.

una pauta moral, una suerte de regla de urbanidad, según la cual las personas, dentro y fuera de la universidad, deben anticiparse a las necesidades de las personas de otras culturas, orientaciones sexuales o condiciones físicas, y satisfacer sus exigencias, por mínimas que estas sean. No queremos decir que esto implique el desconocimiento de esos derechos, y la implementación de políticas que los resguarden. Pero esto, por mucho que se intente, resulta imposible de lograrse en última instancia. No existe una sociedad donde cada rasgo individual de diferencia, cada peculiaridad, cada singularidad, sea minuciosamente respetada y considerada, *ad infinitum*. Se trata, por tanto, de una aspiración imaginaria, más que de una realidad.

3.6 La vestimenta en la vida cotidiana en la FACS

Las formas de vestirse, al igual que en otras facultades en las que indagamos sobre lo que estudiantes, docentes y administrativos consideran que es la interculturalidad, surge una y otra vez como un tema central, al momento de integrar, excluir, definir quién es quién, en un juego de apariencias físicas que es fundamental para los integrantes de la comunidad universitaria. En Bolivia se otorga mucha importancia a las apariencias: un rasgo típico de las sociedades del honor. Por lo tanto, no es extraño que, en la vida diaria en la universidad, las apariencias físicas y vestimentarias importen. Se trata de una cotidiana puesta en escena y evaluación de unos a los otros, que sirve para otorgar orden y sentido al mundo social.

De esa manera, los estudiantes del GFFACS afirmaban que los atuendos expresan interculturalidad, y que el vestirse “con abarcas y ropas tejidas de aguayo”, ponen en relieve sus “raíces

ancestrales". Extendieron esta idea a los "buzos de aguayo" (se refieren a una prenda juvenil de estilo étnico, los pantalones Bali), que son piezas de moda y de confección industrial, pero que, según ellos, manifiestan esta "ancestralita". Sostienen que la vestimenta en la carrera de Sociología es entendida como característica de las diferentes regiones y varía de acuerdo a la zona de procedencia del estudiante. Sin embargo, es difícil notar estas diferencias; los estudiantes, como casi todos los jóvenes urbanos, tienden a vestirse con ropa de moda. Las prendas tradicionales no son frecuentes, pero son emblemas que se valoran, según ellos, de manera positiva.

Los estudiantes de Sociología comentaban que, en la zona del Altiplano boliviano y otras regiones de altura, es común ver personas vestidas con atuendos multicolores, confeccionados con lana de llama, alpaca, vicuña y oveja, teñida con tintes naturales. Estas vestimentas capturan rápidamente la atención de los turistas extranjeros, quienes, no siendo ajenos a su vistosidad, terminan adquiriendo vestuarios completos. El vestuario lleva incluido generalmente tejidos, conocidos como *awayos* o *llicllas*. En las comunidades indígenas aimaras, quechuas, urus, chipayas y otras, se siguen usando prendas tejidas tradicionales, con variaciones en tonos o colores según cada comunidad, lo que es considerado muy relevante por los estudiantes de las carreras de Sociología y Antropología. Por ejemplo, un ex estudiante resaltaba que, cuando se le preguntó por qué usaba una bolsa tejida conocida como *chúspa*, respondió que es un "símbolo contestatario de identidad". Según él, la vestimenta es muy importante para "hacer conocer y expresar nuestra identidad". Se desarrolla, pues, toda una idealización de los estilos juveniles de vestirse, que llevan el sello característico de la búsqueda y ostentación de emblemas de identidad indigenistas.

Las vestimentas indígenas, sin embargo, se han amalgamado con las de origen occidental desde la misma llegada de los españoles a los actuales territorios bolivianos en el siglo XVI. En una región donde el mestizaje fue muy temprano, también se mestizaron las apariencias y los atuendos, al punto que, gracias a su forma tradicional de vestirse, existe un numeroso grupo de mujeres conocidas como cholitas. Las cholitas o *cholitas*, como se las suele llamar eufemísticamente, marcan sus identidades visibles en las principales ciudades andinas bolivianas, e incluso las ciudades de las tierras bajas tropicales, gracias a los procesos de migración. En el caso de la UMSS, existen pocas estudiantes mujeres que se visten como cholitas, por motivos complejos de cambio vestimentario que merecen investigaciones específicas. De todas maneras, las estudiantes “de pollera” (una forma eufemística de referirse a las cholitas, al mismo tiempo que metonímica) son más numerosas, aunque igualmente minoritarias, en carreras como Derecho, Enfermería y otras disciplinas técnicas, especialmente en las unidades descentralizadas de la UMSS. En la Facultad de Ciencias Sociales no son tantas las jóvenes de pollera, aunque es popular un tipo de culto a esta prenda, especialmente al momento de disfrazarse para fiestas o danzas públicas.

Preguntamos a una estudiante de Sociología que viste pollera, si en algún momento sufrió discriminación por este hecho; pero ella dijo que no, porque sus compañeros siempre fueron “muy integradores”. Eso sí, resaltó que, en cuestión de su formación académica, sí tuvo dificultades de aprendizaje, porque experimentó muchos tropiezos “en cuestión de idioma y el habla porque la formación en la casa superior de estudios es estandarizada”. La idea de que se discriminan a los estudiantes de orígenes étnicos por causa de sus vestimentas, por tanto, no puede sostenerse. Existirán casos, pero en general, la vestimenta y las apariencias físicas no implican discriminaciones automáticas.

3.7 Ciencias sociales, interculturalidad y vida cotidiana: las paradojas

En síntesis, podemos decir que la Facultad de Ciencias Sociales es muy probablemente una de las facultades donde más se pregona la idea de que hay que respetar y promover la interculturalidad, aunque, al igual que en el resto de la universidad, este concepto sea ambiguo y enormemente laxo. No se sabe exactamente qué es, ni quién es que así lo define. Esta noción queda abierta a los embates de las ideologías, y es justamente la FACSO, un ambiente universitario muy proclive para recibirlas, aceptarlas sin mayor reflexión crítica y actuar como si fueran verdades absolutas.

Sin embargo, en la vida cotidiana las cosas no son necesariamente como se las pinta en las declaraciones, sea en los grupos focales que organizamos, investigaciones, tesis, en las clases mismas, o en las conversaciones. Las prácticas continúan allí, resistiéndose a su etiquetación pretendidamente académica. En la FACSO son posibles tantas formas de integración entre personas provenientes de realidades sociales y culturales distintas, como también formas de diferenciación, a veces sutiles y otras demasiado evidentes. Si bien se trata de un espacio, en apariencia, más *inclusivo* que otras facultades —con las salvedades hechas de aquellas facultades descentralizadas, en provincias, o carreras como Agronomía, tradicionalmente comprometida con el campesinado—, esta inclusividad no siempre es bien intencionada: detrás se juegan intereses individuales y grupales, especialmente en un juego permanente por el prestigio, el poder y las ganancias, sean simbólicas o monetarias.

Por ejemplo, y si bien no hay estudios sobre esto, podemos referirnos al hecho de que muchos estudiantes de Sociología, que en su momento demostraron ostensivamente su *compromiso*

político con el pueblo, a través de sus maneras de vestir, el cultivo de ciertos rituales y costumbres indígenas, sus declaraciones políticas, su militancia, etc., cuando egresan y empiezan a trabajar como profesionales, consiguen excelentes puestos en el Estado, y, a la larga, terminan viviendo como personas enormemente acomodadas. ¿Es esto la interculturalidad? No es que cualquier estudiante no tenga derecho a una carrera exitosa y al ascenso social y económico. Solo que a veces estos ascensos son logrados, mañosamente, a través de la construcción de una imagen progresista, comprometida, de izquierdas, que, en una sociedad como la boliviana de principios del siglo XXI es muy útil para conseguir prebendas políticas, y no tanto para cambiar las realidades sociales. Con todo, la FACSÓ es un espacio altamente interesante para investigar cómo es que operan los imaginarios sobre la integración social y la interculturalidad, y como estos imaginarios e ideologías se ajustan, o alejan, de la vida real, en el día a día. Investigaciones etnográficas, atentas a las sutilezas, complejidades y contradicciones de lo cotidiano, serán útiles para conocer mejor lo que aquí tan sólo apuntamos como un esbozo inicial de análisis.

4. Administrativos universitarios, testigos (o no) de la interculturalidad

La dinámica universitaria gira alrededor del eje docente-estudiante. Debido al cogobierno, todos los órganos de decisión tienen una composición docente-estudiantil donde se reparten el poder en partes iguales. No obstante, hay un tercer sector que se ocupa de mantener en funcionamiento la máquina burocrática de la universidad: el personal administrativo, ampliamente conocidos como “los administrativos”. Es un sector que, no solo por su abultado número, tiene una gran presencia e influencia al interior de la vida cotidiana institucional.

En el grupo focal que se llevó a cabo en los ambientes de la UMMS con los trabajadores administrativos (en adelante, GFTA) ellos nos dieron pautas sobre la vivencia cotidiana de los estudiantes en la universidad y cómo interactúan entre ellos, ya que la mayoría del personal administrativo tiene un contacto diario con los estudiantes, y llegan a conocerlos muy de cerca. Los administrativos cumplen tareas técnico-administrativas en el campus, como en las áreas desconcentradas. Suman un total de 1.510 trabajadores, quienes hacen funcionar o no el aparato

burocrático universitario; su contacto permanente con docentes y estudiantes los convierte en testigos de todo lo que en la universidad ocurre.

Un trabajador administrativo es aquel profesional, técnico-profesional o profesional medio que ocupa funciones de administración y gestión del complejo sistema educativo de la universidad. Ocupan puestos de supervisión, o cargos generales de oficina, como secretarías, operadores, auxiliares de servicio y otros; incluso se consideran administrativos a los jardineros, vigilantes, y al personal de mantenimiento en general. Los administrativos desempeñan sus funciones, deberes y responsabilidades delegadas por quien tiene autoridad competente y requiere del trabajo de una persona, por lo que cobran sus honorarios según lo legalmente establecido y cuentan con su organización gremial (SITUMSS), la cual tiene su propio estatuto orgánico. En los hechos, este tercer sector puede llegar a tener tanto poder y capacidad de decisión, como los docentes y estudiantes. De ahí que, si se nos permite la expresión, los administrativos de la UMSS tienen “la sartén por el mango”.

Recurrimos a ellos pues los consideramos testigos privilegiados de la interculturalidad (o lo que esto signifique) en la vida diaria de la universidad. Su omnipresencia en el día a día institucional, hace que sus percepciones sean muy agudas sobre lo que la universidad es y acerca de lo que aquí estamos investigando: la interculturalidad en sus manifestaciones empíricas.

4.1 La interculturalidad desde la mirada administrativa

Los trabajadores administrativos de la UMSS son perceptivos respecto a que en la universidad, existen diversas manifestaciones

de identidad cultural, étnica, generacional, política, de género, de y procedencia geográfica. Interactúan con estudiantes todos los días, especialmente en aquellos departamentos directamente relacionados con la vida académica estudiantil: trámites, archivos, procedimientos de admisión y egreso, secretarías, tesoreros, etc. En estas interacciones, si bien son funcionales o instrumentales por principio —el estudiante o docente buscar realizar un trámite en su beneficio; el administrativo, cumple con su trabajo, así no le agrade hacerlo—, no se dejan de lado los *framings* (como vimos a partir de la teoría de Goffman), que son esas ideas, esquemas mentales, creencias del sentido común o prejuicios, que son puestos en escena en el momento mismo de la interacción. Unos a otros se evalúan, y unos y otros conocen ciertas reglas no escritas de cómo deben darse este tipo de interacciones. Por ejemplo, la sociedad boliviana no ha dejado de ser prebendal, ni clientelista; por causa de este *framing*, prebendas, favores y clientelas se ponen en juego en las interacciones entre administrativos, docentes y estudiantes, para lograr alguna pequeña ventaja en el torrente de trámites de un sistema altamente burocrático como la universidad.

De alguna manera, en este contexto operan los rasgos identitarios, aunque esto sea problemático. Las funciones burocráticas del Estado no responden a un orden étnico, aun cuando el Estado plurinacional se creó con la intención de *etnizarlo* para legitimar las idiosincrasias; tal es el caso, p. ej., de la llamada diplomacia de los pueblos, iniciativa política del Ministerio de Relaciones Exteriores, que, en la práctica, ha significado terminar con las escuelas diplomáticas de alta formación, las carreras de diplomáticos profesionales, y ha empeorado la calidad de la atención a los asuntos internacionales por parte de los funcionarios de gobierno, desde empleados, hasta embajadores. En todo caso, los Estados comparten un tipo general de relaciones diplomáticas, y las burocracias, a pesar de sus idiosincrasias locales, se parecen

mucho en todo el mundo, pues son parte consustancial a la profesionalización de los Estados, porque cumplen deberes oficiales como ya apuntó Max Weber (2016, pág. 1150), basadas en su superioridad técnica en relación a otro tipo de manejo de los asuntos del Estado y las tramitaciones (Weber 2016, págs. 1165 y ss.). Este rasgo hace que las burocracias sean fundamentalmente distintas a lo étnico, aunque, en la práctica, las burocracias locales pueden adquirir sus propias idiosincrasias, adaptando *informalmente* el ordenamiento burocrático a otros fines e intereses.

Lo cierto es que la burocracia en la universidad, a pesar de sus deberes oficiales, profesionales y de respeto a las jerarquías de decisión, el cumplimiento de reglas y procedimientos de manera más o menos precisa, es también un espacio donde se pueden desarrollar relaciones sociales informales, y en esto es posible una cierta interculturalidad: fiestas y *ch'allas* de oficinas (ceremonia ritual de agradecimiento a la Pachamama, como por ejemplo, en época de Carnaval), *pasanakus* (forma de ahorro en cadena), padrinzagos, compadrazgos, favores a cambio de ascensos, y así por el estilo. Este tema también merece investigaciones específicas, dada su riqueza vivencial para el conocimiento sociológico. No obstante, nos ceñimos a preguntar a los administrativos, sobre cómo se manifestaría la interculturalidad entre los estudiantes.

Los administrativos no dudaron en responder que se desarrollan intensas actividades culturales, y se dan muchas formas de encuentro intercultural. Estas ocurren a través de intercambios tanto de tradiciones, costumbres, culturas y formas de vida, de los estudiantes, pero también de docentes y administrativos. En todos estos sectores, existen personas que provienen de diferentes áreas geográficas de nuestro país, aunque el ejercicio mismo de los cargos administrativos y de docencia, hace que estas

diferencias culturales se releguen a un segundo plano (aunque esto merece más investigaciones). Es, de manera patente, en el sector estudiantil donde se observa la mayor diversidad cultural, a quienes se los puede identificar por su forma de hablar, caminar, vestirse, o por su color de piel, sus jergas y formas de expresión, el uso del lenguaje, sus fiestas, gustos musicales, etc.

Hay ciertos rasgos por los que más claramente se puede identificar si un estudiante es de zona urbana o rural. La capacidad de expresarse más abiertamente y con solvencia es una de esas características. Hablando solamente de los estudiantes que no provienen de la zona urbana de Cochabamba, un administrativo aporta que:

Clarito se nota cuando son de otro lado. Los del Altiplano son más tímidos, p. ej. Aunque algunos jóvenes que vienen principalmente de áreas rurales son más tímidos, están los que vienen específicamente del Oriente o zonas periféricas de Cochabamba que son más entradores, no tienen mucho temor de interactuar con otros jóvenes, o con los mismos docentes o administrativos. (Fernando Calleja, GFTA, 09/11/2022)

Las diferencias se notan, lo cual podría tener consecuencias prácticas, por aquello del “como te ven, te tratan”. Más allá de que los rasgos de uno u otro puedan implicar formas de discriminación, sí sirven como marcos generales para el encasillamiento o enclasmiento (cf. Bourdieu 2000) de los otros, y esto puede implicar, a la larga, un tipo de trato frecuente.

Nos explican los administrativos que la población estudiantil de la UMSS, al ser muy heterogénea, lo que implica el gusto por actividades culturales muy distintas como *qúwas*, rituales, cultos religiosos y otros. Existen estudiantes católicos, evangélicos, ateos

y de otras tendencias religiosas, lo que los hace completamente distintos, pero al mismo tiempo ellos pueden compartir sus vivencias con el resto de sus compañeros, y de esta manera hacerles conocer su cultura y tradiciones de las cuales provienen.

Cuando observamos el comportamiento de los estudiantes de los primeros años, muchas veces vienen de sus comunidades con sus vestimentas *típicas*, pero luego se produce una transformación. En un intento natural de adaptarse al medio, comienzan a dejar de usar su vestimenta originaria y terminan vistiéndose como toda la población estudiantil de la UMSS. Un miembro del personal de vigilancia expresa lo siguiente: “Es común ver que los estudiantes que vienen de otros lados rápidamente traten de adaptarse, esto se ve principalmente en la vestimenta” (Luciano Colque, GFTA, 09/11/2022).

4.2 Facultades con mayor diversidad cultural

Los administrativos señalan que en algunas facultades existe mayor diversidad cultural entre los estudiantes provenientes de distintos lugares, por lo que cada uno de ellos llega de un mundo y una realidad diferente a la del otro; es en la universidad donde toman contacto, se articulan, y donde comparten sus costumbres y tradiciones con el resto de sus compañeros. Esto es, bien visto, un enriquecimiento cultural, que la universidad y sus facultades ofrecen, más allá de las lógicas del estudio y el rendimiento académico. Enriquecimiento, encuentro de diferentes, aunque también puede significar, en ocasiones, conflictos y percepciones prejuiciosas o ideológicas, hacia los otros diferentes.

Según estos trabajadores, las facultades con mayor diversidad cultural son las de Ciencias Económicas y de Ciencias Jurídicas y Políticas. Estas dos son consideradas como “las facultades más mezcladas” (Cecilio Sánchez, GFTA, 09/11/2022). En estas facultades se encuentra la mayor cantidad de estudiantes con vivencias distintas, los cuales provienen de distintos sectores sociales. La mayoría de estos jóvenes incluso cambian sus maneras anteriores de hablar y de vestir, para ser incluidos en su nuevo entorno social e integrarse a los círculos juveniles universitarios. Así mismo, afirman los administrativos que hay estudiantes que vienen de un mismo departamento, comunidad o población y se reúnen para llevar adelante actividades culturales de sus comunidades, y muchas veces estos no permiten que asistan jóvenes de otros grupos u otras procedencias; son actividades que sirven para afianzar sus lazos de pertenencia original en un medio nuevo. Pero, por otro lado, estos participan de otras reuniones sociales, compartiendo otro tipo de actividades culturales, como la música, p. ej., la que se constituye en un factor integrador (como vimos para el caso de la Facultad de Ciencias Sociales). Estos son elementos culturales que unen a todos en general, sin importar de qué departamento o región provengan; estos eventos sociales comunes se ven más que todo en fechas festivas tradicionales.

Esta diversidad o multiculturalidad nos anima a pensar, en la línea de lo que los trabajadores administrativos afirman, que la UMSS funciona como un pequeño estado, en el sentido de aglutinar en un mismo lugar a grupos de diversos orígenes culturales, como sostiene el filósofo mexicano León Olivé:

Aunque existen diversas acepciones de la multiculturalidad, en general puede ser entendida como el fenómeno que señala la existencia y convivencia de varios grupos culturales en un territorio o en una situación o bien dentro de un mismo

Estado. Respecto de este término, León Olivé señala que “en ocasiones el término “multicultural” se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas”. (Citado en Hernández 2007, pág. 431)

De esa manera, la Universidad Mayor de San Simón, con sus más de 80 mil estudiantes, y gracias al concepto de la autonomía, es comparable a un Estado que aglutina varias culturas que comparten y compiten por los mismos recursos. La multiculturalidad se ve en la convivencia entre todos los que conforman la comunidad universitaria, como se refleja cuando bailan en la Entrada Universitaria; es un espacio donde se practica la interculturalidad como una forma de integración en un contexto multicultural. Pero también esta multiculturalidad-interculturalidad es el lugar de los conflictos y las pugnas por el poder y el prestigio, en la vida cotidiana de la universidad.

4.3 La globalización, otro factor de integración más allá de las tradiciones

La globalización es uno de los elementos que más ha influido en la juventud universitaria, la cual ha permitido que los jóvenes interactúen de forma permanente a través de redes sociales. En este sentido, las tecnologías de la información y la generalización del acceso a Internet y a los teléfonos celulares inteligentes acentúa y acelera los procesos de globalización (cf. Giddens y Sutton 2022). Por esta causa, “la gente está cada vez más interconectada, incluso en lugares que antes estaban aislados o contaban con un mal servicio de comunicaciones tradicionales” (cf. Giddens y Sutton 2022, págs. 169-170). En Bolivia, la Internet ha penetrado

a prácticamente todas las capas sociales, transformando así las formas de comunicación y de interacción sociales.

Las redes sociales han permitido que cada día se una más gente de distintos lugares del mundo, sin importar su condición económica, social, política o cultural, a través de las plataformas virtuales (WhatsApp, Facebook, Twitter, TikTok y otras), sin más requisito que una señal de *Wi-Fi* o la compra de datos móviles. Todas estas redes sociales se interconectan, y permiten el intercambio de mensajes y todo tipo de información de una región a otra. Hay países que tienen sus propias redes sociales, mientras que otros simplemente utilizan las grandes plataformas internacionales, lo que ha permitido a los jóvenes universitarios interrelacionarse entre sí, incluso sin conocerse, y todo esto gracias a estas tecnologías comunicativas de amplia aceptación social. Gracias a los medios sociales digitales o redes, los jóvenes pueden compartir sus opiniones, sus creencias, pero también sus orígenes, sus costumbres, tanto como sus vivencias cotidianas y sus experiencias alrededor de temas de moda o virales.

Un ejemplo que ilustra cabalmente este fenómeno es el caso de Albertina Sacaca, una joven nacida y criada en la zona rural de Chayanta del departamento de Potosí, quien a través la plataforma TikTok, comparte contenido relativo a las faenas diarias de la vida en el campo, pero también produce videos con contenidos relacionados a los temas de actualidad mundial. Albertina alcanzó más de seis millones de seguidores en el mundo. Así, es bastante probable que un estudiante de San Simón, sea de origen urbano o rural, tenga la edad que tenga, conozca a la joven Albertina y haya visto, al menos algunos de sus videos, si no es que es uno de sus seguidores. Lo mismo sucede en el caso de un docente o del personal administrativo de la UMSS. Este tipo de videos refuerzan sus esquemas de identidad, pasando por lo emotivo: la forma en

que lo cultural simbólico se afianza en las personalidades.

El impacto de las redes sociales implica cambios en las mentalidades. Cualquier noticia que sea impactante puede volverse viral y conocerse de manera inmediata, a través de todas las plataformas y redes sociales, en todo el planeta. Así como implica información y toma de consciencia, puede promover pensamientos radicales de tipo ideológico, que promuevan el odio y la discriminación hacia grupos diferentes, y esto puede afectar el funcionamiento de la universidad. En todo caso, los estudiantes utilizan las redes a su favor, como una herramienta que puede servir para desarrollar sus estudios e investigaciones, y tener información a la mano para realizar sus actividades académicas. Con la globalización siempre hay algún tema que todos conocen para entablar una conversación. Esta es una circunstancia que puede favorecer, o empeorar, las relaciones de tolerancia hacia los otros, pero, de manera bastante patente, puede incrementar las fantasías colectivas creando, muchas veces, nuevos miedos, odios o prejuicios. Más aun, la insistencia comunicativa en torno a una causa de integración de un grupo determinado, puede generar un efecto contrario: el hartazgo y el distanciamiento con los grupos que son promovidos a una condición casi virtuosa, para superar las condiciones de su anterior subordinación.

4.4 Diversidad cultural y diversidad sexual

Se ha vuelto bastante común, en las olas de opinión a favor de derechos dominantes en espacios universitarios, considerar las orientaciones sexuales como parte de la diversidad cultural. Esto implica reconocer que las condiciones biológicas son, al mismo tiempo, también culturales, o solamente culturales. Se trata de

una problemática que no vamos a profundizar aquí, por cuanto no es el objeto de esta investigación. Sin embargo, dado que las orientaciones sexuales experimentan un crecimiento en su importancia en el día a día de las interacciones sociales en la universidad, nos referimos aquí a este tipo de diversidad como parte de lo que llamamos la interculturalidad cotidiana en la universidad.

Sobre la comunidad LGTBQ+, es importante mencionar que tienen una presencia importante en la universidad, pero muchas veces sus integrantes son rechazados y sufren en algunos casos violencia verbal, psicológica y física. Esto era más grave entre los años 2005 a 2008, como sostienen los vigilantes de la UMSS, porque a los jóvenes no se les permitía manifestar sus inclinaciones sexuales. En palabras del jefe de guardias: "Yo antes si veía a dos chicos o chicas de la mano o besándose, me acercaba a llamarles la atención porque si no lo hacía, algún docente podía llamarme la atención" (Andrés Flores, GFTA, 09/11/2022, 09/11/2022). Para 2023, esta situación va cambiando, pero aún sigue habiendo un rechazo hacia estos estudiantes, incluso por parte de sus propios compañeros; se mofan sobre sus preferencias sexuales o se dirigen a ellos con una actitud negativa. Si bien hay mayor tolerancia hacia estas personas, existen estudiantes que las ven con malos ojos, debido a muchos tipos de prejuicios. Empero, la comunidad LGTBQ+ tiene presencia importante al interior de la universidad, y llevan adelante iniciativas por la igualdad de derechos.

No obstante, a lo largo de las últimas décadas se han logrado objetivos importantes para los miembros de la comunidad LGTBQ+. Los universitarios que son parte de esta colectividad organizan actividades reivindicatorias en el campus central de la UMSS con la finalidad de hacer conocer sus derechos, para que nadie les falte respeto por su preferencia sexual, las cuales cuentan con la autorización de las autoridades.

Las personas integrantes de la comunidad LGTBQ+ son más visibles en la universidad, especialmente las mujeres, como comentan los trabajadores administrativos. Ellas demuestran y expresan su forma de querer a la otra persona de manera más espontánea. Aunque años atrás, añaden los administrativos, ver este tipo de expresiones de mujer a mujer era algo *aberrante* para la gran mayoría, considerándolo una falta gravísima a la moral, hoy se reconocen de manera más tolerante y se admiten sus apariencias y formas de vestir. En la actualidad, están más organizados y han generado incluso su propio movimiento para hacer respetar sus derechos en la comunidad universitaria.

4.5 Las provincias y su presencia en la UMSS

Como se ha visto, la matrícula universitaria ha ido en ascenso, lo cual no se debe solamente a un aumento poblacional de la ciudad de Cochabamba. Los jóvenes inmigrantes de provincias y de otros departamentos han incrementado fuertemente la matrícula estudiantil, a tal punto que su presencia ha cambiado la composición social de la universidad. Veremos más adelante que este hecho ha sido explicado por los docentes con una palabra precisa: la *morenización*.

Hoy es más que evidente que los estudiantes provenientes de las 16 provincias de Cochabamba, asisten no sólo a las facultades establecidas en el Municipio de Cercado (la propia ciudad de Cochabamba), sino también a las varias unidades descentralizadas, una política que ha implicado la apertura de edificios y aulas universitarias en los municipios más pequeños del departamento. En este sentido, no sólo los estudiantes de provincias migran a la ciudad para ir a la universidad; la universidad se traslada para

llegar a donde están los estudiantes. Se trata, en todo caso, de una política populista, ya que esa descentralización de las clases y facultades no ha significado, en los hechos, una mejora en el rendimiento académico, pero tampoco necesariamente, un aumento de la interculturalidad. A las unidades descentralizadas, solo asisten estudiantes locales, con lo que se reproduce la lógica de los guetos, con grupos homogéneos de personas.

Las políticas universitarias también promueven el ingreso de estudiantes de las zonas rurales a través de programas y becas que favorecen el ingreso sin rendir el examen de admisión: los programas PBI (Programa de Becas Internas) y PAE (Programa de Admisión Especial). Estos beneficios rigen solamente en la etapa del ingreso. Debido a esto, en los últimos años aumentó la cantidad de jóvenes migrantes del área rural y periurbana que buscan terminar una carrera. Después del ingreso, no existen políticas que apunten a la permanencia de estos estudiantes hasta concluir sus carreras, lo cual se refleja en el elevado índice de deserción de este grupo. Tampoco se intenta una suerte de nivelación de sus capacidades y conocimientos.

Adicionalmente, la pandemia Covid-19 trajo consigo nuevas problemáticas en relación a la vida universitaria y al rendimiento académico. La población estudiantil durante la pandemia tuvo que reorganizarse y adaptarse al nuevo escenario que trajeron la emergencia sanitaria y la cuarentena, lo que provocó que gran parte de los estudiantes de provincias tuvieron que suspender sus clases y retornar a sus comunidades o pueblos. En algunos casos, pasaron clases desde sus comunidades, aunque varios tuvieron que abandonar sus cursos por la falta de condiciones para adaptarse a este nuevo escenario. Para unos el proceso educativo en esta etapa fue bueno y pudieron adaptarse porque tenían condiciones

(contando con una computadora portátil, celular, e Internet), y para otros difícil, porque no tuvieron las condiciones materiales necesarias, principalmente por razones económicas. Les tocó abandonar la universidad hasta retornar a la normalidad en las actividades académicas.

En resumen, escuchar a los trabajadores administrativos de la UMSS nos permitió conocer algunos aspectos de la interculturalidad cotidiana, sus alcances y desafíos, especialmente entre los estudiantes. Está claro que, al existir una población de estudiantes que supera los 80.000 inscritos, la variedad de identidades, sean estas de índole cultural, de clase, orientación sexual, preferencias musicales, gustos, consumos, apariencias, de adscripciones políticas, activismos, orígenes geográficos, edades, capacidades de estudio, rigor en los estudios, de pertenencia a grupos juveniles conocidos como tribus urbanas, etc., es vasta, diversa y, a veces, conflictiva.

Los trabajadores administrativos son testigos del día a día en la universidad, y un seguimiento de investigación etnográfica más prolongado a algunos de ellos, puede arrojar muchos datos de cómo operan, realmente, las interacciones cotidianas, las lógicas de pertenencia a una identidad determinada, los conflictos, los episodios de encuentro o desencuentro, las visiones de mundo de unos y otros, y así sucesivamente. Son testigos privilegiados de esta complejidad vivencial, que no puede, sin más, ser reducida a afirmaciones como “en la universidad se excluyen a muchos” o “en la universidad se incluyen a muchos”. La inclusión y la exclusión social raras veces ocurren de manera absoluta: son procesos de negociación, acomodo, de subidas y bajadas, de estrategias de interés, de ventajismos, de mecanismos clientelares y prebendales, de peleas, de alianzas. En fin, todo un complejo universo de

posibilidades, que deben ser estudiadas en correspondencia a esa complejidad, y no reducirse a meros eslóganes políticos y de activismo en pro de una deseada interculturalidad ejemplar.

5. Docencia e interculturalidad

Para conocer cómo entienden la diversidad cultural los docentes universitarios, realizamos un grupo focal con ellos (en adelante, Grupo Focal de Docentes, GFD). Invitamos a varios catedráticos de distintas facultades de la UMSS, aunque no de todas, debido a la gran variedad de carreras y existentes: para principios de 2023, la UMSS tenía 64 carreras, 48 licenciaturas, 8 ingenierías y 8 carreras técnicas¹⁹, lo que, en sí mismo, ya es un indicador de la diversidad de visiones de mundo y expectativas profesionales y humanas al interior de la universidad. Contamos, así, con un grupo de varios docentes motivados para compartir sus experiencias y criterios sobre la interculturalidad en el cotidiano de la universidad.

Actualmente, en la UMSS se dan cita entre cuatro o cinco generaciones de docentes, muchos de los cuales han visto la evolución de la universidad en cuanto la aceptación e ingreso de estudiantes. La UMSS contaba con 2.038 docentes en 2021, con

19 Información disponible en línea en cf. <<https://universidades-bo.com>>

una fluctuación anual siempre por encima de los 2.000²⁰. El papel de estos docentes es muy importante dentro de la universidad, por su condición de mediadores de aprendizaje; pero también por su papel de modelos desde el aula, donde se aprende a entender y respetar a los compañeros. También el docente es quien transmite sus discernimientos al alumno.

En las clases se aprenden conocimientos, valores y formulamos expectativas sobre la sociedad universitaria y la sociedad en general, pero también donde podemos cambiar nuestras formas de pensar. Como sostiene el psicólogo y pedagogo Miguel Martínez Miguélez, con relación al nuevo paradigma en la educación:

El nuevo profesor será un animador, un experto en la mayéutica, que buscará situaciones problemáticas de la vida y las propondrá a sus alumnos, situaciones que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano: inteligencia, sensibilidad y cuerpo, ya que la neurociencia actual nos demuestra que existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad; esto le permitirá llevar a sus alumnos a lo que pueden llegar a ser. (Martínez 2011, en línea)

Esto es extensible, además, a los nuevos estudiantes:

Los nuevos alumnos buscarán las soluciones trabajando con la información que está por todas partes en su ambiente. La creatividad deberá presentarse como un proceso lúdico colectivo, al estilo de los diálogos de Platón, o los famosos jardines de Fröbel y Montessori. El mismo Einstein solía decir que “el arte más importante de un maestro es saber

20 Datos disponibles en línea en <<https://umssstat.umss.edu.bo>>).

despertar en sus alumnos la alegría de conocer y crear". (Martínez 2011, en línea)

Todo esto lleva a este autor a plantear que, lo que necesitamos hoy, más que nunca, es superar

nuestra docencia, los conocimientos que transmitimos y los métodos que utilizamos para la búsqueda de otros nuevos, necesitan, hoy más que nunca, una superación de la inercia mental, que rige gran parte de nuestro comportamiento, y la creación de un clima permanente de libertad mental, una atmósfera general, integral y global que estimule, promueva y valore el pensamiento divergente, la discrepancia razonada, la oposición lógica y la crítica fundada; todo lo cual implica equilibrio y síntesis entre las posiciones radicales o extremas, diálogo entre los diferentes puntos de vista o enfoques, pues más que antagónicos evidenciarán ser complementarios, y, sobre todo, la conciencia de que nuestra juventud tiene una sensibilidad especial para captar los signos que marcan los cambios de su tiempo; y, por todo ello, la conciencia de que el mejor profesor no es el que tiene buenas respuestas, sino el que sabe hacer buenas preguntas. (Martínez 2011, en línea)

El énfasis no está puesto, como suele ser la moda hoy en día, en la "inclusión", en la "interculturalidad" sólo porque es un derecho, lo cual, bien visto, termina siendo una imposición. Lo planteado por Martínez Miguélez nos sitúa en el ámbito de *la superación de los esquemas mentales, ideológicos, anquilosados de pensamiento*, y su cambio por un "clima de libertad mental" que se basa en la razón y sus artes más lúcidas. Esa es la nueva universidad, aquella donde el cambio de las inercias mentales

lleva hacia un ejercicio de la razón de alto nivel, y, por lo tanto, desautomatizadora y, en ese sentido, liberadora (no en el sentido político de la palabra, que no suele ser más que la revancha de unos hacia los otros). Liberadora mentalmente, lo que tiene efectos reales en las conductas e interacciones diarias.

La pregunta que surge de estas reflexiones es: ¿cuántos docentes de la UMSS, están capacitados y tienen el talento para llevar adelante el cambio de paradigma propuesto por Martínez Miguélez en la forma de educar, y cuántos estudiantes en sus formas de aprender? Probablemente, pocos. A la docencia universitaria no se ingresa por el talento y el profesionalismo en el arte de enseñar, sino por múltiples razones distintas: favores, exámenes más o menos idóneos, escasez de mejores opciones laborales, etc. En todo caso, esto tampoco es muy distinto en cuanto al ingreso de los estudiantes. La realidad es bastante más pobre que lo aspirado, porque se trata de un mundo de relaciones establecido, de ideas dominantes y maneras de proceder acostumbradas que difícilmente pueden salir de los entramados de relaciones sociales establecidos y reinantes.

5.1 Comienzo académico de la Universidad Mayor de San Simón

La universidad es una institución europea, nacida en el siglo XIII, en la etapa tardía de la Edad Media. En los ambientes universitarios siempre se buscó el conocimiento, en un mundo dominado por las ideas religiosas, pero que, sin embargo, empezaba a valorar -así sea de manera muy tibia y hasta equivocada-, la razón humana, la discusión de ideas, el tiempo dedicado a la vida intelectual. Las universidades bolivianas no pueden abstraerse de esta definición de origen: son un centro de pensamiento racional, y esto puede

considerarse una impronta “occidental”. Así, un docente de Arquitectura afirmaba: “Nuestra academia desde su origen viene de un paradigma occidental, y hablar de ello nos lleva a hablar de relaciones de poder, que es impuesta” (Marco Antonio Macías, GFD, 07/10/2022).

Este comentario enfatiza que las universidades se *impusieron* en nuestras sociedades, y probablemente esto es así, pero no exactamente. La primera universidad de lo que hoy es Bolivia, la universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca “ocupó en la época colonial un lugar de singular fama y renombre, circunstancia que por cierto no tiene por qué opacar un análisis objetivo y equilibrado” (Ponce 2011, pág.12). La diferencia entre las primeras universidades en América Latina en el siglo XVI, cuyo objetivo estaba relacionado con la conquista de nuevos territorios, y la Universidad de Chuquisaca reside sobre todo en que la primera universidad boliviana fue fundada por los jesuitas en el siglo XVII, “cuando la conquista del territorio por parte de los españoles prácticamente ya había concluido, de modo que al menos tres generaciones de criollos y mestizos habían sido procreadas desde la llegada de los primeros conquistadores” (Ponce 2011, pág. 27).

El modelo de universidad de los jesuitas en América tenía por objetivo que “‘se críen en letras y virtud los hijos de los caballeros’ peninsulares asentados en diferentes latitudes” (Ponce 2011, pág. 29), además de “difundir el conocimiento de Dios a través de la teología [así como formar] voluntades y conciencias (Ponce 2011, pág. 30). La universidad en la futura Bolivia nace con este carácter impositivo e ideologizado; en este caso, en relación a la religión católica y su afirmación como la única fe verdadera. Sin embargo, también fue en los ambientes universitarios de Charcas, a fines del siglo XVIII, donde fermentaron las ideas de emancipación de la metrópoli colonial y el inicio de una sociedad republicana

independiente. Por otra parte, y no menos importante, el ideal aristocrático de los jesuitas del siglo XVII, se vio horadado por el paulatino, pero imparable, ingreso a la universidad de los criollos y mestizos, lo cual a la larga implicaría una transformación del mundo social al interior de las universidades. Desde su fundación, las universidades fueron el espacio para recibir a jóvenes —prácticamente solo varones— que fueran *letrados*, en un mundo donde el analfabetismo era normal y mayoritario.

De entonces a la fecha, la universidad pública en Bolivia se ha vuelto cada vez más pública. Si bien se trata de un avance democrático, también y en muchos sentidos, esta democratización ha generado nuevos problemas; dos de los más importantes son la llamada masificación de la matrícula estudiantil (más de 80 mil estudiantes para una ciudad de menos de un millón de habitantes), y la baja del rendimiento académico en general: a mayor, menor calidad. ¿Tiene esto que ver con la interculturalidad o estamos ante cuestiones secundaria cuando lo que se busca es la inclusión a toda costa? Pasar por la universidad debería transformar las mentalidades y capacidades intelectuales a un nivel más alto de competencias, destrezas, idoneidad profesional, humana e intelectual. Pero esto no es así, y los docentes consultados muestran su estupor ante esta caída de la calidad académica de los estudiantes, aunque, y esto hay que recordarlo, también de la calidad de la enseñanza.

Lo que está en juego, cuando hablamos de interculturalidad en la enseñanza es la noción relativamente reciente de inclusión educativa. Desde más o menos la década de 1980, en Estados Unidos y Europa se empezó a considerar cómo incluir a personas con discapacidades al sistema estándar de educación. De su vinculación con este grupo de personas discriminadas por el sistema tradicional educativo, se extendió esta idea a otros

grupos también considerados excluidos en cuanto a su acceso a la educación regular:

durante las últimas décadas, ese foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío: hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas. Lo anterior implicaría un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad para aprender. Este último planteamiento refuerza la idea de que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales. Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacio a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (ej., discapacidad, etnia, género, entre otras). (Infante 2010, pág. 288)

Esta extensión de sentido viene de la mano con la importancia dada al concepto de subjetividades relacionado con la idea de “construcción dinámica” de las identidades, según la cual las personas pueden “habitar infinitas formas de ser sujeto y resistir a dispositivos normalizadores que lo limitan” en cuanto a sus definiciones de identidad individual (Infante 2010, pág. 288). De acuerdo con las reflexiones postestructuralistas y postmodernistas, la idea de que existen identidades múltiples, flexibles o transitorias, empezó a considerarse como un sello de los tiempos y un tipo de resistencia a la normalización (cf. Rose 1999). Esta idea empezó a tener una gran aceptación como una suerte de mandato moral: las múltiples identidades debían ser respetadas e incluidas, y esto

es el caso de la educación en general, y la educación universitaria específicamente.

Esta inclusión educativa no está libre de problemas: si “la agenda educativa nacional de cualquier país pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales” (Infante 2010, pág. 293). En este contexto, uno de los mayores desafíos es contar con docentes adecuadamente formados para atender esta nueva realidad y liderar “acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión” (Infante 2010, pág. 296). Lo cierto es que el reclamo por la inclusión, que podría entenderse también como el respeto máximo a cualquier forma cultural o de identidad o como la promoción de la interculturalidad en términos absolutos, exigiría demasiado de cualquier profesor, al punto de pedírsele que sea bueno en todo además de ser un docente incluyente con todos. Desafortunadamente, este es solo un reclamo moral, no una realidad practicable. Existe tanta diversidad como personas, tanta interculturalidad como los grupos quieran declarar, dado que hoy las identidades pueden ser infinitas. Por si fuera poco y si entendemos que esa habitación de infinitas formas de ser sujeto implican la resistencia ante “dispositivos normalizadores” que puedan limitar el “libre desarrollo de la subjetividad”, estamos, realmente, ante la destrucción de la educación. Tanta resistencia a lo normalizador, al estándar (por ejemplo, el estándar de los estudiantes que sacan buenas notas a pesar de cualquier consideración de identidad previa, sin que la usen como un pretexto para su aprobación académica), terminaría por convertir a la educación en una suerte de zapato a la medida para cada quien y para cada uno, sin mayores niveles de exigencia competitiva. Entendemos que la inclusión de muchos excluidos es una iniciativa moral valorable, pero también somos conscientes de que esta inclusión obsesiva por imposición o por convencimiento, puede generar contradicciones, intolerancias,

perplejidades y resentimientos en muchos docentes, por el solo hecho de no estar capacitados, o no estar interesados en una inclusión educativa infinita.

5.2 Las complejas facetas de la interculturalidad, según los docentes

A pesar de todos los problemas señalados, un buen porcentaje de los docentes de la UMSS son conscientes de que la inclusión educativa y la interculturalidad son reclamos sociales que no pueden desatenderse en la enseñanza. Sin embargo, muchos de ellos no están preparados para este cometido, y, aún más, han desarrollado sus carreras docentes en base al modelo estándar de enseñanza, centrada en el estudiante promedio y con capacidades promedio. Por ejemplo, para 2015 en el caso de la Facultad de Ciencias y Tecnología, el 44,7 % de los docentes tenía más de 46 años, y un 36,8 % estaba en el rango entre los 36 y 45 años; sólo un 18,4 % tenía entre 24 y 35 años (cf. *Facultad de Ciencias y Tecnología "Datos y Cifras" 2015*, pág. 54). Esta tendencia es parecida en las otras facultades: un alto porcentaje, superior al 50 %, tiene edades superiores a los 45 años, y probablemente esto afecte su actitud hacia los cambios en relación a la inclusión educativa y la interculturalidad, dado que se iniciaron en la docencia en un sistema pensado a partir del estudiante promedio. Esto no quiere decir que los docentes mayores de 45 años no puedan, efectivamente, ser proactivos en cuanto a una nueva manera de entender la educación y esforzarse por incluir a estudiantes de orígenes y capacidades diversas. Sin embargo y aun en el caso de tener un 100 % de docentes motivados, el problema siempre seguirá siendo si la adopción de políticas de inclusión e interculturalidad llevarán a la universidad a cumplir mejor su cometido: elevar la calidad

académica y profesional de los estudiantes, formar a profesionales de alto nivel, o, si, por el contrario, significará un deterioro del rendimiento y la calidad educativos.

Más allá de la problemática de la inclusión educativa, está la visión de los docentes sobre la diversidad cultural y el rendimiento académico de los estudiantes, en relación con las transformaciones que el tejido social de la universidad ha experimentado en las últimas décadas. Cuando consultamos a los docentes sobre la interculturalidad, las respuestas fueron varias y tocaban distintas facetas. El abogado y docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Antonio Sánchez Carranza, p. ej., nos explicaba que la interculturalidad tiene que ver con el cambio del régimen jurídico: “no podemos desprender a la interculturalidad del plano jurídico” (Antonio Sánchez Carranza, GFD, 7/10/2022), que pasó de un monismo jurídico típico de los Estados-nación, a un pluralismo jurídico, como ha sido instituido en la nueva Constitución Política del Estado de 2009. Según el pluralismo jurídico, afirmaba Antonio Sánchez Carranza, en “una nación puede haber varias leyes: cada nación tiene su cultura propia, y puede tener sus propias leyes”. Según este docente y abogado, “cada cultura tiene una posición propia, y necesita su ley propia” (Antonio Sánchez Carranza, GFD, 7/10/2022). La instauración de la “democracia representativa, participativa y comunitaria” en la CPE, implica que entendamos la democracia comunitaria como “el respeto a usos y costumbres ancestrales de cada pueblo” (Antonio Sánchez Carranza, GFD, 7/10/2022). Así, al tener 36 naciones reconocidas constitucionalmente, deberían existir 36 sistemas jurídicos y *culturales*, por lo cual “no podemos desconocer que cada [cultura] tiene su aspecto estructural, ancestral, de sus costumbres, usos, sus normas, ¿no? de justicia comunitaria, que se la ha distorsionado tanto” (Antonio Sánchez Carranza, GFD, 7/10/2022). Así, propone que debemos tener

la amplitud suficiente para entender que hay interculturalidad. Desde que hay dos personas que piensan diferente, yo creo que hay interculturalidad. Y esto es la interculturalidad, el tratar de que exista una convivencia entre las diferentes formas de pensamiento. Ahora, dentro de la universidad, si es que saltamos un poco [...], creo que hay situaciones que las hemos detectado como docentes, desde el primer día de clases, uno percibe las cosas, ¿no? y que tiene mucho que ver con el problema político, económico y hasta racial. Es decir, la pregunta, en los grupos que se van conformando en las aulas, '¿de qué colegio has salido?', primer parámetro: fiscal, o particular. Entonces, ya es un nivel de segregación, y de optar por su línea, ¿no?. (Antonio Sánchez Carranza, GFD, 7/10/2023)

Por otra parte, Sánchez Carranza comenta que, en estos últimos años, ha cambiado el modelo "muy discriminador" de los años 60 y 70, donde sólo ingresaban jóvenes de clases medias y altas, a un nuevo escenario donde

han ido ingresando a las universidades sectores desplazados ciudadanos, un tanto de estos cinturones de miseria de los que se habla; pero, en esta última época han ingresado sectores campesinos, ¿no? Entonces, conocemos casos en que el papá y la mamá siguen cultivando la tierra, para hacer cualquier sacrificio, y alquilarle un cuartito al hijo o a la hija, y pagarle una pensioncita para que estudie. Entonces, esto nos da determinados parámetros, de que hay nomás este tipo de situaciones, hay la interculturalidad, y obviamente de acuerdo al plano doctrinal, se sabe que, dentro de este choque... de culturas, hay una política que trata de dominar a la otra... imponerles sus cosas, y la otra que intenta una

convivencia, el famoso plano este de aceptar el ser como el otro. (Antonio Sánchez Carranza, GFD, 7/10/2023)

Lo que estaría en juego en la universidad es esta tensión entre imponer una perspectiva cultural sobre otra, o, en un plano ideal, la convivencia entre dos perspectivas culturales. Lo que podemos decir es que tanto las convivencias, como las imposiciones —no necesariamente de la cultura criolla dominante por décadas, sino también de nuevas oleadas políticas y culturales que intentan la dominación indigenista o de otras identidades antes subalternas—, fluctúan, se acomodan, se alían estratégicamente, se refuerzan o debilitan mutuamente.

Por su parte, la socióloga, antropóloga y docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Gabriela Canedo, hacía énfasis en cómo deberíamos definir, teóricamente, la interculturalidad, y observar cómo ésta se manifestaría no sólo en la UMSS, sino en la ciudad en general. Así, según Gabriela Canedo, en la vida cotidiana se dan situaciones de “convergencia intercultural”, como, por ejemplo, en los mercados cochabambinos. Se trata de un intercambio que requiere capacidades de unos y otros, para “defenderse bien” en el intercambio y, sobre todo, “hacerse entender”:

Bueno, en general y saliendo también de San Simón, hay ... una convivencia entre personas, que pueden provenir de distintas culturas. Una cosa es, digamos, la convergencia en la ciudad, en el mercado, cuando vamos a comprar, etcétera, sería como una interrelación... intercultural ... La señora que me vende, tiene toda una trayectoria, ascendencia, que viene desarrollando una actividad, yo tengo otra, y se produce el intercambio... Es una relación intercultural. Hay fenómenos bien interesantes, como... digamos, yo menos, pero mi mamá, por ejemplo, mi tía, de utilizar el *quechuañol*

y defenderse muy bien en el mercado, cosa de hacerse entender [...]. (Gabriela Canedo, GFD, 7/10/2022)

Lo que estaría en juego no es tanto la aplicación desde arriba de políticas y obligaciones de interculturalidad, sino que, al contrario, de estrategias cotidianas que las personas poseen o no poseen, para interactuar con los otros diferentes, como el conocer la lengua del otro, o expresarse en una variedad intermedia: el quechuañol, que mezcla palabras y expresiones del quechua y del español. Ocurrirían, entonces, mecanismos de intercambio, de mutua adecuación. Y esto también puede aplicarse al específico mundo de las interacciones en la universidad.

Además, Gabriela Canedo pregunta si podemos llamar interculturalidad a la sola convergencia de personas de distintas culturas en un mismo lugar, o, si, por el contrario, implica “el respeto, la apertura del entendimiento”. Según ella, esto “no implica que tengas relaciones de poder” en cualquier nivel, sea a nivel nacional, o al interior de la universidad (Gabriela Canedo, GFD, 7/10/2022). Según dicha docente, no basta con el reconocimiento de 36 naciones: lo ideal, el horizonte a donde se quiere llegar, tendría que ser “la convivencia, pero con el reconocimiento del otro”. Así, la docente menciona que “cuando te encuentras con el otro diferente”, aunque esto no quite “la presencia de relaciones económicas desiguales, y una relación de poder, que se puede estructurar en términos de clase” (Gabriela Canedo, GFD, 7/10/2022). Canedo piensa que, en el caso de la UMSS, la existencia de un cupo de ingreso para estudiantes provenientes del campo (las becas PAE) no es útil, ya que “de nada sirve que les des becas, una entrada segura [a la universidad] si es que el sistema no está cambiando”. Este ingreso seguro, sin el peligro de reprobado el examen de ingreso,

no está resolviendo los pasos que vienen después. Si no tienes una buena lectoescritura, etcétera, que sí la universidad exige, por lo tanto, no sé si podemos ponernos aquí a debatir si está tan interculturalizada para la gente que viene del campo, que sabemos que la educación también allá no es la misma que incluso la de los colegios públicos del Cercado. Entonces me parece que viene gente del campo, de provincia, hay un cupo que yo le llamaría por discriminación positiva, intercultural si quieren, pero no, no hay la adaptación después, digamos, intercultural. Para mí la universidad se sigue manejando nomás en términos [...] liberales, modernos, qué sé yo, en el que gente que viene con otra trayectoria, que incluso puede o no haber perdido su lengua [...], pero que [en cuanto a] las aspiraciones, está en seco, como cualquiera de la ciudad, [para] entrar a una carrera de las que hay [...]. Por lo tanto, la interculturalidad yo no la reduciría solo a la coexistencia: oye, ¿San Simón recibe a gente de provincias? Sí. ¿Por eso es intercultural? De repente no. ¿Hay políticas interculturales de discriminación positiva como el PAE? Sí. [...] Pero, ¿hay el arreglo después de los pasos subsiguientes y de todo el aparato administrativo? No, ¿no ve? Está como una sola cultura. (Gabriela Canedo, GFD, 7/10/2022)

Esta falta de sostenimiento de una política intercultural, entonces, deja librados a su suerte a los estudiantes que, vía las becas PAE, logran ingresar con facilidad a la universidad, pero cuyo rendimiento académico es bajo, por lo que, o terminan reprobando continuamente sus materias, o terminan por abandonar sus estudios.

Por otra parte, y no menos importante, Gabriela Canedo se refiere al caso de las facultades desconcentradas, las cuales en rigor

no son facultades, ya que congregan una colección heterogénea de carreras, muchas de ellas casi sin rasgos comunes entre sí.

[En] las facultades [...] descentralizadas [...] debe haber como una discusión, en el sentido... yo no sé hasta qué punto, estas descentradas con determinadas carreras, son aceptadas [...] de dónde ha venido esa determinación de decir 'en el Valle de Sacta no voy a dar [...] Arquitectura, voy a dar Agronomía, Veterinaria' [...] porque hay una idea de que, porque están en el campo, eso quieren. Pues yo... no he hecho investigación, pero me han comentado que a veces los papás no quieren [...] que sus hijos sean ni agrónomos, [...] quieren] que sean otra cosa. (Gabriela Canedo, GFD, 7/10/2022)

Esta observación devela un prejuicio que relaciona tipo de personas y lugar de residencia con tipos adecuados de carreras. Sin embargo, las cosas son más complejas en la realidad: esta correlación está horadada por otro tipo de criterios, que van desde la preferencia por carreras de moda, la búsqueda de ascenso social y, en el caso de las unidades desconcentradas en provincias, una extrema politización en favor del MAS, el partido en gobierno desde 2006, caracterizado por poseer sus mayores bases electorales y de militancia en las regiones rurales y provincianas del país.

Por ejemplo, en la "Facultad Unidad Académica Desconcentrada San Simón del Valle de Sacta" se ofrecen, a nivel de licenciatura, las carreras de Enfermería, Administración de Empresas, Ingeniería Petroquímica, Ingeniería Ambiental, Agronomía Tropical, Piscicultura y Pedagogía. De esta oferta, quizás solo Ingeniería Ambiental y Piscicultura tienen relación directa con el entorno geográfico y natural del Valle de Sacta, ubicado en el Trópico cochabambino, zona de grandes selvas tropicales y caudalosos ríos amazónicos. También la licenciatura

en Ingeniería Petroquímica puede tener relación con el ambiente cultural y natural de la zona, siempre y cuando se suponga que la selva es un lugar idóneo para la exploración hidrocarburífera, con lo cual estaríamos ante una contradicción: si Ingeniería Ambiental apuesta por preservar la selva tropical, Ingeniería Petroquímica buscaría destruirlo. Pero hay más; esta unidad desconcentrada está profundamente partidizada en favor del MAS, el partido hegemónico en gobierno, como puede verse en los perfiles de Facebook de dicha unidad. Cabe preguntar si esta partidización ayuda a la interculturalidad, o, por el contrario, tiende a una visión única del mundo, cuando, se supone, la interculturalidad busca el respeto de los valores de los otros diferentes.

Por su parte, la socióloga, psicóloga y docente de la Facultad de Humanidades, Lourdes Saavedra, se refería a cómo, en una investigación de equipo para el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) en la que ella participó (Saavedra, Mayorga y Campanini 2005), buscaron ver la relación entre la teoría y las prácticas cotidianas reales, en el caso específico de los estudiantes provenientes de provincias. Su objetivo era ver “qué sucedía entre la comunidad y la universidad, cuáles eran las dinámicas que existían” (Lourdes Saavedra, GFD, 7/10/2022). Si bien comenzaron buscando la categoría teórica de interculturalidad, luego se volcaron a estudiar “la vida cotidiana donde se reproducen estas relaciones [de interculturalidad]”. Se enfocaron en comprender el punto de vista de los estudiantes beneficiados por las becas PAE, para conocer “cómo vivían esta interculturalidad”.

Según Saavedra, la interculturalidad, desde una perspectiva teórica, tiene este “sobredimensionamiento de lo lingüístico”, dado que se ha dado mucho impulso a programas de pregrado y postgrado, en educación intercultural y bilingüe: “Yo, cada

vez que me aproximo a ver los trabajos de tesis que han hecho, están trabajando ya los saberes, en torno a lo que se produce, digamos, en la escuela, esta área bilingüe, educativa". Saavedra cuenta cómo en su investigación se encontraron con esta idea de "relación entre culturas", además de una "sobredimensión de lo étnico". Para ella, es importante partir de una concepción dinámica de la cultura y así observar, p, ej., que "están las culturas urbanas, están las culturas que tienen otras formas de representar, de generar sentidos y prácticas sociales". De otro lado, Saavedra mencionó que, desde la perspectiva de la psicología, hay nuevos aportes valiosos de la etnopsicología, que van más allá de los viejos paradigmas psicológicos, contruidos desde Norte América y Europa, que pueden superarse con estas nuevas posibilidades de enfoque disciplinar.

Así, Saavedra puede matizar las circunstancias específicas y complejas, en que se da la interculturalidad de los estudiantes becarios del PAE, como de hecho investigó en 2005:

Una variable determinante es ver cómo, con la masificación de la matrícula, el programa que se llama PAE, [...] de admisión de estudiantes de las provincias, va a generar maneras, en la vida cotidiana, de organización de estos estudiantes, también de una manera instrumental, en algún caso. No vamos a decir que todo sea instrumentalizado, y en otros casos, yo creo que lo que ya se decía en un primer momento: esta cuestión de lo político, [...] o sea, las relaciones de poder que implica lo intercultural, yo lo vería en lo generacional, no sólo con este componente de *campo/ciudad*, sino están las trayectorias migratorias. Porque los estudiantes que ya venían a San Simón, por ejemplo, eran estudiantes que venían del Trópico. O sea, no es solo esta idea de que venían de una comunidad andina, de una comunidad ancestral, sino,

ya estaba el Trópico. Incluso yo tenía un estudiante que no le entendía muy bien lo que hablaba en algún examen oral, porque era una mezcla interesante, y me decía: 'yo vivo con donde los juracarés'. Y ya decía, pues esta es la diversidad cultural, y en psicología nos interesa la identidad. (Lourdes Saavedra, GFD, 7/10/2022)

En esa investigación, observaron qué significaba para los jóvenes provincianos de ascendencia campesina o indígena estar en la universidad: "era una aspiración, un sueño, y ahí entraba el concepto de perspectivas de vida, [...] o sea, que las otras generaciones no habían accedido a la universidad, que es pues grafocéntrica [...]" (Lourdes Saavedra, GFD, 7/10/2022). Este grafocentrismo implica una suerte de exclusión de aquellos que no tienen competencias en lectoescritura, y el ingreso de las nuevas generaciones ya alfabetizadas podría enfrentar el mundo oral del que provenían. Por otra parte, ella incide en que algunas carreras, como Psicología o Lingüística, han empezado a abrirse en este sentido, con materias como Etnopsicología o Psicología comunitaria.

Sin embargo, los jóvenes provincianos que entrevistaron les decían: " 'yo he entrado a la universidad, pero no sé si voy a salir de acá, licenciado', porque no había redes de apoyo cognitivo, no había redes de apoyo, que les permitan continuar la carrera" (Lourdes Saavedra, GFD, 7/10/2022). Muchos estudiantes sólo entraban por estar en el comedor, cuenta Lourdes Saavedra, "y esa era una meta, de la vida cotidiana" (Lourdes Saavedra, GFD, 7/10/2022). *Estar en el comedor o lograr ser el primer licenciado de la familia* van más allá de la realización personal a través de una profesión meritoria y del éxito en los estudios, como es frecuente entre los jóvenes de las clases medias y altas.

A su vez, la abogada, antropóloga y docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Roxana Viruez, hace énfasis en que no sólo existen relaciones sociales *interculturales*, sino también intraculturales. También tenemos que tomar en cuenta las relaciones asimétricas de poder, en las dos dimensiones (Roxana Viruez, GFD, 7/10/2022). Como concepto, la interculturalidad sería un proyecto, “talvez no algo que existe realmente, sino como algo que todavía está por verse, en términos de esas relaciones, en cómo se relacionan estas culturas diferentes con otras [...]” (Roxana Viruez, GFD, 7/10/2022). Así, tendríamos que estudiar cómo funcionan estas relaciones en la realidad, pero también estudiar cómo se establece la interculturalidad como *proyecto*, “porque hay también ciertas ideas por detrás, proyectos políticos, y demás cuestiones que direccionan muchas veces” (Roxana Viruez, GFD, 7/10/2022). Viruez menciona a la teoría decolonial, como la que más se ha interesado en desarrollar este tema en Latinoamérica.

En el caso de la universidad, también hay varias entradas para entender lo que es la interculturalidad, y así “ver las diferentes relaciones que existen, entre los mismos estudiantes, entre los mismos docentes, cómo se dan en la central [el campus central], en las [facultades] descentralizadas” (Roxana Viruez, GFD, 7/10/2022). Viruez también pone atención en las formas de construcción del conocimiento. Aún más, enfatiza que habría que ver cómo funcionaría esta interculturalidad “en el interior, en el relacionamiento diario, entre los estudiantes mismos [...]. Tal vez, por carrera inclusive [...], en Derecho, por ejemplo. Sí, de alguna forma [...] por la cantidad de la población estudiantil, se ve [...] mucho más como que grupos, que pertenecen, digamos, a ciertas clases, con ciertos orígenes, o ciertas afinidades, de autoidentificación étnica y demás” (Roxana Viruez, GFD, 7/10/2022). También se pregunta si se puede estudiar los casos de docentes y administrativos que pertenecen a grupos étnicos diferentes. Por último, se refiere a la

existencia de identidades visibles diferentes, como es el caso de las jóvenes cholitas, identificables por su pollera: “yo hasta ahora, he visto muy pocas [...] chicas de pollera, que vayan o que estén, con su pollera, pasando clases” (Roxana Viruez, GFD, 7/10/2022). Señala que esta ausencia es general a la universidad, aunque otra docente, Gabriela Canedo, recuerda que hay más chicas de pollera en Enfermería, y otros docentes señalan que “en Derecho hay más”. Sin embargo, son pocas: “hay como hitos [...] históricos, y cambios, en este tipo de formas de relacionamiento, donde se atraviesa obviamente lo político, y esas ideas que pueden salir, también de ahí, ¿no?” (Roxana Viruez, GFD, 7/10/2022).

También como docente de la universidad, aunque al mismo tiempo director de esta investigación colectiva, el sociólogo y docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Mauricio Sánchez Patzy, en concordancia con lo señalado por la docente Viruez, intervino en el grupo focal de docentes, exponiendo uno de los hallazgos de la investigación: “ya nos hemos dado cuenta con mucha claridad, con estudiantes de Enfermería y de Medicina [que] cada facultad es un universo aparte, pero al punto de que son *culturas aparte textualmente*” (Mauricio Sánchez Patzy, docente de la FACSO, GFD, 7/10/2022). Ante la posibilidad de realizar un grupo focal al que asistan, al mismo tiempo, estudiantes de Medicina y de Enfermería (“porque para nosotros era hasta obvio [que ambos grupos de estudiantes] estén juntos”), Yuri Lazarte, médico y estudiante de Sociología, integrante de la presente investigación, nos dijo que eso no es posible, porque los estudiantes de una y otra carrera no se llevan bien entre sí. Por eso, el docente Sánchez Patzy sostenía que “hay una separación en su vida académica brutal, y nos han contado cosas de su mundo que, para nosotros, que venimos de Sociología, es otro mundo. O sea, digamos, somos *etnocéntricos* al interior de San Simón, porque yo mido San Simón, por Sociología, que es mi mundito, pero probablemente ocurre

lo mismo en Derecho, y en Humanidades y [...] en Arquitectura. Este es un tema muy interesante" (*ibid.*). Añade Roxana Viruez que, en Antropología, "de pronto, son "más interculturales, por la misma... naturaleza de la carrera, que estudiamos diferentes culturas [...]. Tenemos como nuestro mundo, nuestra propia idea, de cómo es, o debería ser, pero y si nos vamos, digamos, a otro universo, que puede ser Derecho, o Medicina, es pues, totalmente diferente" (Roxana Viruez, docente de Antropología, GFD, 7/10/2022). A lo que añade el docente Sánchez Patzy: "formas de trato que tendríamos en una carrera, en una facultad, no [las] hay en otra facultad. Maneras de vestirse o de hablar [de una facultad], no [las] hay en otra facultad". Añade la docente Viruez: "son microcosmos". Por lo tanto, de esta conversación, podemos sacar en limpio que, de haber interculturalidad en la UMSS, esta no se manifiesta de manera homogénea en todas sus instancias locales académicas: lo más que podemos decir es que *estos microcosmos tienen su propia manera de procesar la interculturalidad*, lo cual implica el requerimiento de hacer investigaciones específicas en cada lugar.

Desde otro punto de vista, el arquitecto y docente de la Facultad de Arquitectura, Marco Antonio Macías Abasto, se refería al hecho de que, desde su origen, las universidades obedecen a un "paradigma occidental", y ello nos llevaría a pensar en "las relaciones de poder", dado que es una "estructura impuesta" (Macías Abasto, GFD, 7/10/2022). El proyecto republicano buscaba producir recursos humanos hábiles para resolver ciertas necesidades, sostiene en su intervención, y es el caso de la UMSS, cuya "estructura curricular obedece a esos dictámenes, de la división mundial del trabajo, si vale el término: somos nomás resultado de ello, y no podemos, por lo menos no hemos podido escapar de esa realidad" (Macías Abasto, GFD, 7/10/2022). Según Macías, la UMSS ha sido, también, generadora de ideas y también

contestaría, aunque sin perder ese origen. A pesar de los cambios que se han ido dando en el diseño curricular, “el tema [de lo] intercultural está ausente”, sostiene. Para Macías, sin embargo, hay diversidad en el universo universitario: “los estudiantes, los docentes, somos diversos”, señala. En un sondeo que hace cada año o cada semestre, entre sus alumnos,

sorprende la composición [del origen] del grupo de estudiantes: un 40 % nacidos, nacidos en Cochabamba, y un 60 %, probablemente migrantes, porque son nacidos en otras ciudades. Entonces esa relación... o sea, ser cochabambino ya no significa haber nacido acá. Y cuando uno un poco explora, también, el origen de los padres, encuentra que ese 40 % se reduce a un 20 % de padre y madre cochabambinos. Entonces, Cochabamba, la universidad, es una universidad que... la composición del estudiantado es de origen... de todo lado, ¿pues no? Hay mucha migración. Y eso también se observa, en los últimos años, en toda esta década pasada, uno observa también cuando realiza las listas, los apellidos, por ejemplo, ¿no? Ese es un indicador muy interesante, ¿no? el nombre y el apellido que tienen los estudiantes. Antes eran escasos, los apellidos de origen nativo, originario, como quiera llamarse, pero ahora es... es muy frecuente, y hay apellidos, inclusive, poco comunes, antes eran simplemente Quispe, Mamani y Condori, pero ahora hay una gama muy amplia de apellidos nuevos, no sé si nuevos, o es... digamos, son estudiantes que tiene procedencia del mundo rural, quizás, entonces sería interesante un poco indagar esto: es un tema, es un indicador, la procedencia.

Tenemos aquí, entonces, dos indicadores clave para entender el aumento de la diversidad cultural y de origen al interior del

mundo estudiantil: la cada vez mayor presencia de estudiantes nacidos en lugares rurales, y la creciente presencia de apellidos indígenas que, ambas dos presencias, condicionan un giro de la composición cultural de los estudiantes, de un modelo homogéneo culturalmente (los jóvenes criollos nacidos en la ciudad, de clases medias, medias altas y altas), a un modelo heterogéneo de estudiantes inmigrantes, que construyen sus identidades en pautas culturales rurales y, en muchos casos, de raíces indígenas.

También el arquitecto Macías Abasto se fija en un hecho emblemático, que más bien alarma a los docentes mayores y con más antigüedad en la docencia. Así, recuerda Macías que, estos docentes de otra generación, especialmente los de Taller de Diseño arquitectónico, expresan su preocupación, con las siguientes palabras: “nuestra facultad se ha morenizado”. Señala Macías que “ese es el término que recuerdo haber escuchado, o sea, por no decir otra cosa, ¿no? ese fue el término que escuché, y en tono de preocupación: ‘ahora tenemos una facultad muy morenizada’ [ríe]” (Marco Antonio Macías Abasto, docente de Arquitectura, GFD, 7/10/2022). Esta morenización se refiere al hecho de que, cada vez más, los estudiantes en su mayoría tienen la piel morena, lo cual es señal de sus orígenes rurales. Pero esto no se queda solamente en un plano, digamos, racial, o racista: no se trata solamente de eso, aunque claro, los prejuicios raciales están presentes entre unos y otros en la sociedad boliviana en su conjunto. El punto al que se refiere Marco Antonio Macías es “la preocupación expresada en cuanto al nivel, yo diría, de formación, el capital cultural con el cual se recibe al estudiante, insuficiente, entre comillas, para algunos docentes” (*ibid.*). Esta circunstancia, sin embargo, no puede pasarse por alto: los niveles de instrucción y de capacidades intelectuales para el estudio universitario de una carrera, son bajos, muchos estudiantes tienen “insuficiencias de formación”. Recuerda Marco Antonio Macías: “me ha tocado tener

estudiantes, analfabetos funcionales. Analfabetos funcionales... es un problema este recurrente, y bueno, son situaciones que a uno le ponen a reflexionar, lo interpelan, ¿no?". El dilema al que se refiere el arquitecto Macías es a que, por un lado, hay diversidad cultural, pero, por otro lado, hay deficiencias formativas.

En consonancia con esta idea de la morenización o cholificación de la universidad, otro docente participante, el arquitecto y docente de la Facultad de Arquitectura, Marcelo Herbas (proveniente del departamento de Oruro), contaba lo siguiente:

... cuando ingresé, todavía conocí a compañeros de estudio cruceños, había muchos alumnos cruceños, benianos de La Paz, Sucre, algo atraía a la Facultad de Arquitectura; yo sé que había facultades de Arquitectura en los otros departamentos, pero Cochabamba atraía por alguna razón. Y entonces he llegado a conocer a estos amigos. Tengo muchos amigos, inclusive del Perú [...]. Pero lo que decía Marco es verdad. ¿Por qué les estoy contando esto? Porque el año 2000, 2001, cuando yo estaba terminando de estudiar, uno de los profesores, estábamos caminando, y me dice: "Marcelo", yo le estaba ayudando. "Se han ido los chiquitos bien", me dice, "¿de qué está hablando arquitecto?", "ve pues", me dice, "ve pues, tienes que ver... se ha llenado de aimaras". Y yo, "pero, profesor, cómo puede decir eso", "ve pues las listas", me dice [...] Entonces, dentro de mí yo decía, pero profesor, yo soy aimara... No sé qué habrá pensado, pero ahí quedó. (Marcelo Herbas, GFD, 7/10/2022)

Por otra parte, Herbas sostiene que no se trata, en todo caso, del ingreso de estudiantes cuyo origen es directamente indígena o campesino, sino que se trata de "segundas o terceras

generaciones”, lo que es un dato fundamental: lo indígena de los estudiantes que ingresan a la UMSS no es, si se nos permite el término, “puro”, o plenamente “étnico”, sino que ha sufrido una serie de complejas mezclas con la cultura occidental, urbana, criolla y nacional en Bolivia. Así, sostenía Herbas:

[...] pero no son de las naciones originarias exactamente, sino que lo que yo he visto [...] es que [...] son hijos de los que llegaron a Cochabamba, migraron dentro de Bolivia [...] lo que sí ha habido son movimientos [...] y yo sé, porque son mis amigos, que son hijos de grupos de papás que han tenido que moverse, no por gusto, sino por decisiones de Estado ¿no? los decretos, el año 85 les obliga a moverse [...] entonces no es porque querían venir necesariamente, fueron obligados de un día para otro, y estas primeras, segundas y terceras [generaciones] son aquellas que ahora ingresan, y esto que era elitista un poco se ha perdido, y además se ha masificado la facultad. Los egresados y titulados de la facultad, colegiados somos más de 15 mil... [...], solo los colegiados [...] y hay que pensar que ahora el dibujo uno lo puede hacer con su celular, con una Tablet. (Marcelo Herbas, GFD, 7/10/2022)

En todo caso, Marco A. Macías, a tiempo de reconocer que sí hay diversidad cultural en la universidad, se pregunta si los currículos, o los contenidos educativos “serán pertinentes a esa diversidad”. Para 2022, sostiene, recibimos alumnos que son nacidos en este siglo; y por ese motivo, “la experiencia de vida, la conciencia histórica que puedan tener ellos, es diferente” (*ibid.*). Los docentes que están “a caballo entre los dos siglos”, tienen “otra lectura de la realidad, otra vivencia”, y docentes como él, “a veces pretendemos que nuestros estudiantes hayan tenido una

experiencia semejante a la nuestra”, sostiene. Este es, también, un tema “que nos cuestiona permanentemente”.

El arquitecto y docente Marco A. Macías, aún más, concentró su atención en torno a un hecho fundamental de la vida universitaria: el ascenso social, la adquisición de “capital cultural” (según el concepto de Pierre Bourdieu, la adquisición de títulos y de estatus proveniente de los estudios), que implican una transformación de los estudiantes en profesionales titulados, que se hacen llamar, por gracia de la titulación, licenciados, arquitectos, doctores, ingenieros, médicos, etc. La capacidad de la universidad para conseguir ascenso social, entonces, no puede ser dejada de lado en tanto queremos pensar el tema de la interculturalidad.

Lo cierto es que, a pesar de los dilemas de una universidad no adaptada para las diversidades culturales y étnicas, y donde el rendimiento académico es bajo, la UMSS “coadyuva al desarrollo de un capital cultural. Eso es innegable, y eso se nota”. Por eso, recuerda Marco A. Macías,

unos son los estudiantes que entran [a la universidad] y que uno recibe los primeros semestres, y son otros, cuando salen, y cuando se están titulando, porque uno se los encuentra en los exámenes de grado, entonces ahí nota el desarrollo, qué tanto han cambiado, y por supuesto, ¿no? en lo que, bueno, suele decirse ¿no? el capital simbólico que supone la obtención del grado académico. Entonces, San Simón es nomás una estructura que brinda, que da lugar a esta transformación de las personas, pues, ¿no? Y es diferente, el trato de aquel que uno recibió en el primer semestre, del trato de aquél que se está graduando.

El punto aquí sería el de la asimilación, o la aculturación, de estos estudiantes que lograron transformarse como personas,

gracias a la educación profesionalizante. Macías se pregunta: “cuánto ganaron, cuánto perdieron, no se sabe, ¿no? respecto de lo que... como propio, como identidad propia, pues poseen, ¿no? estos estudiantes, ¿no?”.

De otro lado, dos de los docentes consultados se refieren al tema de las diferencias de percepción sobre la situación universitaria en relación a la edad de los docentes y su pertenencia a diferentes generaciones: los docentes más antiguos constatan la transformación de los orígenes sociales de los nuevos estudiantes, y, en muchos casos, esto les asombra, cuando no les preocupa. Así, sostiene Marco A. Macías: “Pero también la relación intergeneracional entre docentes, es muy marcado esto, somos, podríamos decir, tres generaciones. No sé si el tema intercultural va, en ese campo, lo intergeneracional es también algo muy marcado en Arquitectura, hay como tres o cuatro generaciones ya, y hasta una quinta, de docentes, y eso también es algo muy... bueno pues, que, creo yo que es determinante, hay diferencias, definitivamente, hay diferencias” (*ibid.*). Sobre este punto, y a su vez, el docente Jhohan Oporto añade que, de 180 docentes de la Facultad de Arquitectura [según datos de 2018, son en realidad 190], el 60 % tiene más de 50 años, lo que quiere decir que la mayoría de los docentes

es gente que ha visto ese proceso largo, de cambio, no de clase, y etnia, muy bien definida, en los 70, 80, y que en la actualidad nomás ha visto la cholificación de la universidad, porque hay que decirlo así. Esa categoría me parece que es clave, porque, y con esto cierro [con] esta anécdota bien bonita, de ese profesor que dice que [la universidad] se ha morenizado. Yo tenía otro profesor, que [...] lo mismo, me dice: ‘oye, ¿te has dado cuenta que ya no hay chicas bonitas, en la facultad?’ [risas] Esto está dentro de mi bestiario, porque

estoy haciendo un bestiario de cosas bien interesantes, que me parecen también muy, muy significativas, de cuál es la percepción que tiene esta vieja guardia, de lo que le ha pasado a la universidad. (Jhohan Oporto, docente de la Facultad de Arquitectura, GFD, 7/10/2022)

Si se habla de manera más franca, entonces, la morenización de la universidad es también la *cholificación* que plantea Oporto. No se trata tanto de entender este concepto como racial o elitista, sino, más bien, de entender que se viene dando un cambio patente en el origen social de los estudiantes. De haber sido mayoritariamente de las clases medias y altas —que, en Bolivia, suelen ser las clases con el color de piel más claro, aunque esto no es una regla absoluta—, ahora provienen también mayoritariamente de las clases medias bajas de la población -lo que en Bolivia se conoce como los sectores cholos-. Cholos son aquellos que, siendo de origen campesino y culturalmente indígenas andinos, han experimentado procesos de movilidad social ascendente, a través del enriquecimiento y el acomodo social, pero que, a diferencia de los sectores criollos de la población, no han adquirido los mismos niveles de educación.

De otra parte, Marcelo Herbas, docente de la Facultad de Arquitectura, relataba que cuando se disponía a abandonar el campus universitario, aquel primer viernes del mes de octubre para acudir a nuestra invitación, se topó con dos grupos de estudiantes en la Facultad de Arquitectura que se juntaron alrededor de braseros para realizar el rito de la *q'uwa*. Mientras seguía atravesando la Facultad de Economía se topó con otros dos braseros. También observó dos grupos de estudiantes que ensayaban la danza del caporal, uno en Arquitectura y otro en el Paseo Autonomico. Todo esto mientras escuchaba tocar a lo lejos, en alguna facultad del campus, una banda de rock alternativo. A esta universidad, de facto

intercultural, le toca afrontar esta realidad potenciando sus efectos positivos y propiciando el aprendizaje mutuo y enriquecedor de las culturas que se manifiestan día a día en esta enorme comunidad.

5.3 Interculturalidad como cuestión política

Una perspectiva de análisis sobre la interculturalidad bastante aceptada por los docentes de la universidad, es la que relaciona interculturalidad, diversidad cultural e identidades, con el *ámbito político*, a una escala local, nacional y global. Así, según esta corriente, la interculturalidad no podría entenderse por fuera de un sistema global capitalista, entendido como una estructura de dominación y de intercambio desigual, en la cual Bolivia se encontraría en situación subordinada, desfavorecida. Por lo que, para paliar los efectos de esta desigualdad estructural entre Estados y regiones, se habrían implementado políticas que coadyuven a una mejor asimilación de estas desigualdades, a nombre del fomento de la interculturalidad.

Este tipo de análisis goza de popularidad, dada la impronta marxista de décadas en la formación de los estudiantes de la UMSS, muchos de los cuales hoy ejercen la docencia universitaria. Así, las explicaciones basadas en la economía mundial, en la dependencia, pero también en los planos ideológicos de dominio, suelen ser favorecidas o por lo menos integradas a explicaciones más recientes de tipo *culturalista*. En efecto, el tema de la cultura y las identidades empezó a abrirse camino en la academia, a fines de la década de 1980, como posible “superación” de los esquemas rígidamente economicistas, y marxistas, con los que se quería explicar prácticamente todas las facetas de la vida social boliviana. Aunque en la década de 1990 este culturalismo ganó terreno a

despecho del economicismo, en el siglo XXI con el retorno del pensamiento marxista / indigenista al debate académico, un tema reciente como la interculturalidad no puede sustraerse a esta visión que busca entender lo cultural como parte de procesos más amplios de dominación hegemónica, económica, política y social.

Justamente una de las reflexiones más completas sobre la interculturalidad y desde una perspectiva que la relaciona con la dominación capitalista, la desarrolló un docente de la Facultad de Arquitectura, Jhohan Oporto. Transcribimos, a continuación, su participación completa, dado que expone esta perspectiva analítica con precisión y complejidad:

Yo creo que la intercultural[idad] puede verse desde dos perspectivas [...] Una, que tiene que ver con la realidad concreta, y otra [...] con el mundo de las ideas, con la ideología [...] Y, claramente, en la realidad concreta, la intercultural[idad] como la defina cada una persona, puede tener una forma de expresarse, como un fenómeno, como un proceso social, etcétera [...]. Y claro, la ideología está ahí para identificar cuáles podrían ser estas... esto que vamos a entender como intercultural[idad ...] En la realidad concreta, digamos, desde mi perspectiva, yo veo una sociedad donde existe una forma de producir riqueza, una forma de intercambiar esa riqueza, [...] una forma de distribuir esa riqueza, y una forma de establecer relaciones entre los seres humanos, de esa forma de producción, de distribución, de consumo, [...]... y esa es la forma hegemónica a nivel mundial, es la estructura capitalista de producción de riqueza. Creo yo que esa [estructura capitalista], en su particularidad boliviana, tiene una expresión eh... dependiente [...], semicolonial, [...] de intercambio desigual [...]y eso me permitiría ir a la otra dimensión, digamos, que es la ideológica, en la

cual este sistema hegemónico ha utilizado este concepto como ideología, desde hace ya un par de décadas[...] Tú identificas esto en los [19]90, y tiene que ver con la agenda de Naciones Unidas, y todas estas instituciones, que estaban precisamente insertando un sistema de ideas, que bueno, van a aparecer en la educación, para generar algunos ajustes dentro del proceso [...] de reproducción social [...]. O sea, era necesario insertar la idea de que el intercambio era posible en términos equitativos, y eso es, digamos, ideología pura, porque en la realidad concreta, en este sistema hegemónico, el intercambio es desigual, es de dominación de una forma de producir, y una estructura social que está por detrás y por tanto aquí aparece la intercultural[lidad] como esta relación equitativa, y la globalización aparece también como una ideología que permite que exista este intercambio[...] de que los mexicanos puedan bailar huayño, de que los japoneses puedan tocar charango, de que los españoles puedan comer tacos, y de que los indios puedan ver películas en ruso [...], con subtítulos en su idioma, etcétera. Eso es ideología, porque, en términos reales, la dominancia de una estructura global de producción económica, de hegemonía política y de hegemonía en el intercambio de valores de cultura, es clarísimo. Entonces yo creo que, en términos reales, la intercultural[lidad] no existe[...]. Lo que existe es un discurso de lo que debe ser el intercambio, de formas de pensar, de hacer la realidad, que disfrazan una estructura de dominación, en términos económicos, políticos e ideológicos. Entonces, lo que vamos a ver en los ejemplos que después seguramente vamos a comentar, es la manifestación de esta estructura general, que en lo particular se va a manifestar en nuestro cotidiano hacer, pensar, sentir, como docentes [...]. (Jhohan Oporto, GFD, 7/10/2022)

Oporto plantea la interculturalidad como una receta" que intenta cubrir un orden desigual de cosas. Esta crítica, claro, no se basa precisamente en hechos comprobables de manera directa, sino en deducciones a partir de un posible orden mayor, que tendría influencia en lo que ocurre en la universidad cotidianamente. Resulta muy difícil derivar de este orden capitalista internacional, las formas menudas de interacción cara a cara, todos los días, de manera habitual, en la universidad. Se corre el riesgo de olvidar procesos locales, puntuales, de larga, mediana y corta duración, que operan, actualizando valores, patrones e imaginarios, al momento de actuar, como vimos, por ejemplo, a partir de Goffman. El orden internacional que ver, sin duda, con la moda de pensar la interculturalidad, o implementar políticas a favor de una convivencia intercultural inclusiva, que tome en cuenta los derechos de grupos anteriormente discriminados. Sin embargo, estas políticas de inclusión, o aún menos, las prácticas reales de interacción entre personas de diferentes orígenes, escapa a las políticas diseñadas desde arriba, o a un orden legitimador hegemónico. Por eso la importancia de los estudios puntuales, pero al mismo tiempo agudos y desapasionados, de cada situación intercultural, en la vida diaria universitaria.

En el grupo focal, el debate sobre la interculturalidad en la universidad entre los docentes fue muy intenso y largo, quizás por el carácter difuso y abierto de este concepto o porque el ejercicio de la docencia genera una especial sensibilidad sobre las diferencias humanas y culturales de los estudiantes, año a año, década a década. Los elementos de juicio, los ejemplos aportados, son altamente valiosos para reflexionar. En todo caso, queda claro que, dependiendo de cada docente, pero aún más, de cada facultad, las percepciones sobre lo que se considera o no interculturalidad son variadas, muchas veces, antagónicas, pero todos coinciden en reconocer el carácter complejo de los procesos sociales recientes, y

el incremento de la presencia de jóvenes provenientes de sectores populares, de ascendencia indígena, y sobre cómo este hecho está impactando, a veces sin mejores acomodos institucionales, la vida cotidiana en la universidad, así como las concepciones de lo que la interculturalidad es o debe ser.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación pudimos constatar que la noción de interculturalidad no es un concepto teórico en sentido pleno, sino más bien un ideologema y un vocablo de moda, dado que es un término del que se habla mucho, pero poco se interroga si se refiere a alguna realidad social constatable empíricamente. Esta moda conceptual, aún más, proviene de la idea de que existe “lo cultural”; es decir, una característica particular que hace a los grupos humanos ser como son: algo así como su “identidad” común, sus rasgos distintivos por los que se puede personalizar a un grupo, y diferenciarlo de otros. El carácter de ser una moda es que, recién en la vigésimo primera edición del Diccionario de la Lengua Española, de 1992, se incluye la palabra cultural, pero será recién en la vigésimo tercera edición, de 2014, cuando ya se incluyen las palabras intercultural, interculturalidad e interculturalismo, en el sentido contemporáneo de “concernir a las relaciones entre culturas”, o lo “común a varias culturas”. Si bien el término ya era conocido y utilizado en el siglo XX en español, su teorización y conversión en una noción cargada de un fuerte carácter político

y moral, es un fenómeno del siglo XXI, y, como tal, implica una suerte de ola de opinión, según la cual no es posible oponerse a su implementación no sólo como políticas públicas, sino casi como un deber moral individual. Así, estar en contra de la interculturalidad sería casi un oprobio, un pendón reaccionario: lo intercultural se ve como algo progresista, en consonancia con el aumento de derechos individuales y sociales, y, por lo tanto, algo deseable.

La presencia de la noción de interculturalidad en los medios educativos, en los organismos de Estado, en las ONG, en las fundaciones y las universidades tiene que ver con una agenda social que busca mayores niveles de inclusión, tolerancia y respeto entre culturas, aunque el énfasis esté puesto, claramente, a favor de los grupos indígenas, o aquellos que han sido discriminados a lo largo de las décadas. Así, hablar de interculturalidad no es tanto, por ejemplo, una reivindicación de los elementos culturales hispánicos u occidentales, presentes en sociedades complejas y heterogéneas como la boliviana contemporánea, sino más bien, un alegato en favor de lo indígena.

El problema conceptual de esto es, por lo menos, doble. Por una parte, se buscan purezas culturales, a partir de las cuales sea posible discernir qué es lo culturalmente propio (que ahora suele llamarse lo intracultural, dado el aumento de palabras compuestas y el uso de prefijos de origen griego y latino para precisar ciertas presunciones); y, por otra parte, se olvidan los procesos de mestizaje y las complejas imbricaciones mutuas que, como en el caso boliviano y en el cochabambino específicamente, ocurren desde hace siglos, y que hemos solido llamar como procesos de mestizaje, simplemente, haciendo énfasis en la aparición de formas culturales heterogéneas, que no son ni indígenas, ni hispano occidentales, puras, sin mezcla, sin mácula. Por el contrario, estos equívocos conceptuales llevan a que, en el siglo XXI y en espacios

como las universidades, busquemos purezas y se trate de imponer visiones supuestamente “claras y transparentes” sobre las culturas puestas en contacto, cuando empíricamente no lo son: están, como toda cultura humana, plenas de contradicciones, influencias no reconocidas, procesos de occidentalización, y así sucesivamente. Por lo tanto, la búsqueda de la interculturalidad es, por fuerza, una empresa ideológica simplificadora y reduccionista de la realidad social.

Esta investigación se planteó averiguar cómo se manifestaría esta interculturalidad en la vida cotidiana de la Universidad Mayor de San Simón. Pero, en vez de imponer un orden intelectual previo, según lo cual partiríamos de una definición de lo que es o debe ser la interculturalidad, y acto seguido iríamos a buscar, en el mundo real, aquello que se corresponda con esta categoría previa, decidimos escuchar lo que la gente cree que es la interculturalidad, y esta escucha nos arrojó muy interesantes sorpresas y hallazgos.

La muestra de facultades seleccionadas para la aplicación de los grupos focales y entrevistas ha permitido conocer la dimensión de la interculturalidad presente en la Universidad Mayor de San Simón. La primera conclusión que, de manera temprana, identificamos, fue que no es posible hablar de la interculturalidad en la UMSS como si fuera un todo homogéneo, una plantilla que puede aplicarse a todas y cada una de las facultades y unidades académicas que componen la universidad. Lo que encontramos es que cada facultad es un mundo en sí mismo, una cultura particular e idiosincrásica, que puede hasta ser antagónica con las culturas e idiosincrasias de otras facultades. Por lo tanto, no se puede investigar la interculturalidad (de existir), dentro de la universidad, sino sus manifestaciones específicas y concretas, según cada facultad y cada unidad académica o institucional. Esto implica, entonces, que pueden abordarse nuevas investigaciones, más

detalladas, en todas y cada una (de ser posible) de las facultades de la UMSS, para profundizar aún más en este rico mosaico de realidades interculturales.

La anterior constatación trae aparejado que no existe un tipo general de estudiante de la UMSS, o un tipo general de docente de la UMSS, porque las facultades, al ser mundos cerrados en sí mismos, crean tipos de relaciones sociales y de expectativas de quién es quién, que tienen su impronta en la conformación de las identidades estudiantiles y del profesorado. Esto también se vincula con el hecho de que los perfiles profesionales imaginados en cada carrera y cada facultad, son distintos, y, por tanto, también la idea de cuál debe ser la relación entre el egresado de una facultad y la sociedad en su conjunto. Esta idea, además, influye al interior de la vida cotidiana, ya que, de alguna manera, estudiantes y docentes, en el día a día universitario, se comportan como si estuvieran relacionándose con la sociedad general, proyectando los mismos valores y creencias que ya profesan en la vida universitaria.

En las facultades de Medicina y de Enfermería es donde mejor se puede apreciar la diversidad cultural. En la primera, se evidencia una gran mayoría de estudiantes que provienen de zonas urbanas y de familias de clase media o alta, en contraposición con la Carrera de Enfermería, en la que la mayor cantidad de estudiantes proviene de provincias y es de ascendencia campesina. A este respecto, es importante precisar que de los estudiantes de provincias, sin importar la facultad a la que ingresen, no solamente migran de capitales de provincia, sino que hay una importante proporción de estudiantes que llegan de comunidades más aisladas. Por otra parte, muchos estudiantes provincianos o de origen campesino, realizan recorridos vivenciales complejos, ya que antes de ingresar a la universidad, ya vivieron y se desarrollaron en pueblos o municipios pequeños y medianos, o incluso en algunos grandes

como Santa Cruz, Oruro o La Paz. Incluso, y aunque no lo profundizamos aquí ese estudio, son hijos o nietos de inmigrantes de anteriores generaciones, o, en muchos casos, han habitado antes en ciudades en el extranjero, como es el caso de algunas ciudades y provincias argentinas. Por lo tanto, los estudiantes provenientes de provincias no pueden ser encasillados como exclusivamente campesinos que han pasado la totalidad de su tiempo vital en actividades asociadas al trabajo de la tierra, sino que ya tienen conocimiento y contacto con la vida urbana, lo que los ha influido de varias maneras, y estas experiencias urbanas se manifiestan en escalas variables de influencia, en comparación con una urbe semejante a la de la Región Metropolitana de Cochabamba.

La composición de la población estudiantil de la UMSS ha cambiado en las últimas tres o cuatro décadas como resultado de la fuerte migración campo-ciudad o campo-ciudad intermedia-ciudad grande. En este sentido, una facción de los docentes de mayor edad, piensan que este fenómeno puede caracterizarse como una morenización de San Simón, lo que se manifestaría en el predominio de un color de piel moreno, en la mayor frecuencia de apellidos de origen indígena de las listas de matriculados que los docentes pueden constatar en sus materias, y, por último, en la cada vez más reducida proporción de bachilleres de colegios particulares. Incluso muchos docentes de la UMSS prefieren matricular a sus hijos en universidades privadas, por lo que la tendencia hacia la morenización de la UMSS continúa y crece, aunque de manera diferencial según carreras y facultades. Esto trae aparejado, también, las orientaciones políticas de los estudiantes, ya que, muchos de ellos, al ser hijos de dirigentes sindicales, o ellos mismos dirigentes, pueden abrazar ideologías vinculadas al partido en gobierno, el MAS, y por este motivo la universidad también se tiñe de color político partidario. Sin embargo, existen docentes y estudiantes de clases medias y altas, e incluso docentes

y estudiantes contrarios al MAS, por lo que también existe una cada vez más polarizada pugna entre ambos sectores, por razones ideológico-partidarias.

El ingreso a la universidad de una gran cantidad de estudiantes provenientes de las provincias ha tenido un efecto revalorizador en el uso del idioma quechua en la UMSS. Sin embargo, las cátedras son exclusivamente en castellano, aun cuando en la práctica profesional, muchas de las carreras requieran de un manejo competente del quechua para poder interactuar con un parte importante de la población, que es quechuahablante. En el caso de las carreras del área de salud, p. ej., resulta imprescindible conocer al menos básicamente el quechua para poder entablar una comunicación con los pacientes que provienen de las provincias. Lo mismo ocurre con las carreras de Derecho, Sociología, Antropología, Agronomía y otras, y si los egresados no hablan corrientemente el quechua, pierden muchas oportunidades de trabajo. Según el testimonio de varios participantes de los grupos focales, las materias de quechua presentes en distintas carreras no cumplen su objetivo de enseñar un quechua básico, motivo por el cual la brecha lingüística sigue siendo amplia.

Esto no significa, no obstante, que el español, la lengua dominante, sea manejado con las competencias necesarias para la educación superior, y la formación profesional, tanto en el pregrado como en los posgrados. No se lee, no se comprende lo que se lee y menos se escribe con el rigor esperable quienes tienen alta formación académica. Más aún, se puede percibir un menoscabo de las competencias lingüísticas, especialmente en relación al manejo de una lengua culta, entre las nuevas generaciones de estudiantes, pero también de docentes. A esto se suma, en muchos casos, el desprecio por la lengua española, al ser considerada, por parte de muchos docentes y estudiantes que se asumen como

defensores de causas descolonizadoras, como una lengua extraña a la "auténtica" cultura e identidad nacional, o a las identidades indígenas. En todos los casos, se trata de distorsiones por causas ideológicas, y no el resultado de reflexiones serias y objetivas. Ningún hablante debería ser discriminado por la lengua con la que se expresa, pero esto también vale para el cultivo del español y no sólo de las lenguas indígenas.

Por otra parte, y como ya empezó a manifestarse en las décadas de 1970 y 1980, la universidad se ha convertido en un espacio que da cabida a grupos juveniles y culturales de todo tipo, que van desde la práctica y el fervor por el rock, pasando por grupos de música autóctona, grupos de baile de adscripción a modas internacionales como el K-Pop, el reguetón o la bachata, grupos políticos y religiosos, y un amplio de adscripciones de identidad. Se trata, como algún docente consultado mencionó, de las *tribus urbanas* o de las *contraculturas* que suelen gozar de mucho éxito entre los más jóvenes, y se vinculan con la búsqueda de reconocimiento y de presencia pública. Así, la universidad es un escenario donde se despliegan gustos, identidades, posturas, adscripciones, aficiones, cultos, e incluso sectas. Justamente el carácter público, gratuito y abierto de las universidades estatales permite este despliegue de grupos, lo cual podría ser considerado *un rasgo intercultural*. Sin embargo, no hay que olvidar que la existencia y proliferación de estas identidades colectivas no necesariamente significa que la convivencia social y el bienestar psicológico de los individuos es óptimo; muchas veces es señal de conflictividades, intolerancias, mecanismos de cierre social, jerarquías y discriminaciones. Todo ello requiere más investigaciones, pero en todo caso, podemos afirmar que no se trata sólo de celebrar la interculturalidad, considerada como este ramillete variopinto de adscripciones de identidad, olvidando

que allá también se ocultan tensiones y problemáticas sociales, humanas e individuales.

La alimentación es un elemento de suma importancia en las interacciones cotidianas entre los integrantes de la UMSS. Los momentos de comer y beber constituyen actos ceremoniales y sociales, en los que los estudiantes socializan con otros, y ponen, literalmente, sobre la mesa, sus gustos y costumbres, sus maneras de ver y gustar. Las comidas universitarias siempre cumplieron un rol socializador y mucho más la ingesta de chicha, que, durante décadas, estaba disponible en las chicherías que atendían en las cuadras aledañas del campus central. Comer y beber, como tantas otras conductas humanas, también puede ser semillero de conflictos y enemistades, lo que suele ocurrir ante la masiva ingesta de alcohol, otro tema que puede ser investigado, a la luz de un concepto no idealizado de la interculturalidad.

Empero, las comidas también pueden convertirse en un elemento diferenciador. En muchas facultades, especialmente en los primeros semestres, se organizan grupos de estudiantes según su capacidad económica. Estos grupos pueden ir a comer a un *mall* y los que, por razones económicas, optan por lugares más baratos y cercanos son segregados por los estudiantes con más recursos. También puede ocurrir que las formas de comer de los estudiantes con gustos más populares, causen aversión entre sus compañeros con otro tipo de educación y gustos. Pero los asuntos del gusto escapan a los límites estrictos de la vida universitaria, y tienen que ver con la sociedad boliviana en su conjunto: al ser una sociedad diversa, los gustos son variados, pero no necesariamente son gustos que se integran. A pesar de todo, en Cochabamba los niveles de integración social a través de las comidas suelen ser muy altos, dada la importancia que tiene el acto de comer, en casi todas las horas del día y en cantidades apreciables, por lo que podemos

decir que se trata, realmente, de un rasgo intercultural de larga data, fruto quizás, de los tempranos procesos de mestizaje cultural y popular en la región.

Las fiestas son, con mucha probabilidad, uno de los espacios de encuentro social donde más se despliegan mecanismos de interculturalidad, de encuentro y puesta en común de diferentes pautas culturales, de gustos y de identidad. La vida festiva universitaria es vastísima, como lo es, en general, la devoción por las fiestas en la sociedad boliviana en general. En el caso específico de la universidad y su vida diaria, las fiestas funcionan como lubricantes de la sociabilidad, de las amistades, las alianzas, las componendas, los compromisos sociales, tanto como de las estrategias de ascenso social, de prebendas y favores, de prestigio, de réditos sociales, simbólicos y económicos. Es bastante tentador decir que es en el ámbito de las fiestas donde la interculturalidad se desenvuelve en plenitud. Pero esta afirmación ocultaría y opacaría muchos procesos complejos que han llevado a que las fiestas sean parte consustancial de lo cotidiano en la universidad. En efecto, la doble raíz festiva, ritual y ceremonial de la que los bolivianos ciudadanos provienen: la raíz prehispánica, fuertemente ritualista y festiva, y la raíz hispánica, también ritualista y festiva a su manera, se vincula con la necesidad de aceitar los tejidos de las relaciones sociales, donde los contactos, los lazos, la ostentación, las apariencias, los gastos dispendiosos, el lujo, el boato, la manifestación de la alegría desbordada, la borrachera y los excesos fueron siempre parte de una forma de lograr cohesionar la sociedad. Decir que esto es nada más que una manifestación de la interculturalidad es simplificar una historia de siglos, conformadora de pautas culturales basadas en las fiestas, consideración que implica poner, al menos, entre paréntesis la noción reciente de la interculturalidad. Hacen falta mejores y más precisos conceptos, así como más desarrollos

investigativos y teóricos rigurosos, para comprender mejor la importancia de lo festivo en la vida cotidiana de la universidad.

Otro elemento que ha surgido una y otra vez en la reflexión compartida sobre la interculturalidad en la UMSS es el de la vestimenta y las apariencias personales. Podemos decir aquí que, al mismo tiempo, se experimentan procesos *integradores* y *segregadores* a través de la ropa. La universidad es un espacio muy democrático y abierto en cuanto a las reglas de vestimenta, aunque no necesariamente en todas las carreras. Carreras como Medicina y Enfermería exigen vestimenta adecuada a las profesiones de salud, y en otras, como Derecho, se suele buscar una apariencia acorde a la reputación de los abogados, con traje y corbata. Pero en la mayoría de los casos, y desde la década de 1970, los estudiantes asisten a clase con ropa informal, según los gustos y las modas del momento. Lo hacen también los profesores y administrativos; las etiquetas de vestimenta se han informalizado mucho, de tal manera que las apariencias personales no tienen la misma importancia como marcadoras de jerarquía y clase, como en otros tiempos. Sin embargo, y al mismo tiempo, la apariencia física y las vestimentas funcionan, muchas veces de manera explícita y otras de manera sutil, como grandes diferenciadores de quién es quién, y funcionan como indicadores de enclasmiento social. Vimos con Goffman y Bourdieu que las apariencias son leídas, interpretadas por unos y por otros, como señales y marcos de ubicación de los demás, para comportarse de manera conveniente en un medio social. Entonces, el mundo vestimentario en la UMSS funciona como uno de los más ricos escenarios de despliegue de las identidades, las posiciones sociales, pero también de las estrategias de acomodo y ascenso social.

Muchos estudiantes se refirieron, también, a las redes o medios digitales sociales, como Facebook, WhatsApp, TikTok

y otros, como ámbitos que pueden funcionar, al mismo tiempo, como integradores o segregadores. Por otra parte, la pandemia del SARS CoV-2 implicó una circunstancia novedosa: la virtualidad y las clases a distancia a través de plataformas digitales. En todos los casos, la conectividad a través de la web implica nuevas formas de sociabilidad y la conformación de una gran comunidad global de jóvenes competentes en el mundo virtual, lo que los homogeniza como integrantes de una gran cultura generacional actual. Pero también la conectividad a través de la Internet genera la conformación de grupos de interés y de adscripción, así como la consolidación de identidades recientes, como de posturas políticas y de políticas de la identidad (p. ej., los colectivos feministas, LGTBQ+, entre otros). De forma igualmente intensa, aunque no estudiada en toda su profundidad, esta conectividad posibilita el incremento de los odios y los prejuicios en relación a aquellos que se considera diferentes o incluso, antagónicos a la propia identidad del grupo al que uno se adscribe.

Por último, podemos referirnos a un hecho fundamental para las universidades: la formación y la graduación de nuevos profesionales. Un docente, Marco Antonio Macías, puntualizó que los estudiantes no son los mismos cuando egresan como profesionales. Esta alquimia es fundamental: el capital cultural adquirido a través de los estudios, significa también la adquisición de un capital simbólico, que, en una sociedad como la boliviana, implica un aumento del prestigio social, al recibir el trato de licenciado, doctor, arquitecto, o ingeniero, entre otras etiquetas jerarquizadoras. Como vimos a lo largo de este estudio, la conflictiva, y muchas veces antagónica, relación entre la exigencia y el rendimiento académico de alto nivel y las políticas de inclusión casi forzadas, que no toman en cuenta las diferencias de capacidad académica de unos y otros.

La universidad transforma seres humanos, a los que otorga títulos, pero fundamentalmente los forma como personas capaces de transformar positivamente su propia sociedad, gracias a los conocimientos, pericias y actitudes abiertas y flexibles construidas durante su permanencia. Respecto a esta finalidad y a la necesidad de mejorar la calidad de esta formación, muy venida a menos, cabe preguntarse si la exigencia y la necesidad de convertirse en una universidad más inclusiva, más tolerante, más complaciente no redundará en que se vuelva menos exigente respecto a los requisitos de una alta competencia profesional. Esta, como muchas otras preguntas, quedan abiertas, y esta investigación solo intentó aproximarse a esta compleja, contradictoria, pero rica y estimulante, realidad empírica de la interculturalidad en la vida cotidiana de la Universidad Mayor de San Simón.

Bibliografía

- Aguilar, R. (2015). La Revolución Universitaria de 1970. En *La Razón* [en línea], 9 de agosto de 2015. Disponible en línea en <<https://www.la-razon.com/politico/2015/08/09/la-revolucion-universitaria-de-1970/>> (Consulta: 10 de julio de 2024).
- Alavés, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México: Centro de Producción Editorial del GPPRD. Disponible en línea en <https://rm.coe.int/1680301bc3>.
- Alvarado, M. (2002). *Ensayos de análisis cultural*. Valparaíso: Servicio de Imprenta Universidad de Playa Ancha.
- Arditi, B. (ed.) (2000). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Colección Nubes y Tierra. Caracas: Nueva Sociedad.
- Mercado, A. y Hernández, A. (2008). El proceso de construcción de la identidad colectiva. Disponible en línea <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14051435201000020001>
- Bennett, W. (1936). Excavations in Bolivia. *Anthropological Papers of the American Museum of Natural History*. Nueva York: The American Museum of Natural History.
- Blom, D. E. y Janusek, J. W. (2005). Explicando la diversidad: Migración e intercambio comercial en los valles orientales, ICLA – Bolivia. *Textos Antropológicos*, 15(2). 93-110.
- Borboa-Trasviña, M. A. (2006). La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre "Yoris" y "Yoremes" del centro ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Revista Ra Ximhai*, 2(1), 45-71.

- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama S. A.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Chevallier, S. y Chauviré, C. (2011). *Diccionario Bourdieu*. Colección Claves. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Cajías, F. (2018). Nuestro 68 fue el 70. *Ciencia y Cultura*, 40, 129-140.
- Candau, J. (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Céspedes Paz, R. (1982). Cerámica incaica en Cochabamba. *Cuadernos de Investigación, Serie Arqueología*, 1, 1-53.
- _____ (1983). Informe sobre la primera fase del proyecto arqueológico de Villa Urkupiña. *Cuadernos de Investigación, Serie Arqueología* 3, 4–37.
- _____ (1989). Ubicación de las chacaras repartidas por el inca en Cochabamba (Replanteo de la distribución de tierras en un testimonio de 1556). *Punku cuadro*, mayo, 30–32.
- _____ (2000). Excavaciones arqueológicas en Piñami. *Boletín del INIAN-Museo* 9, Serie Arqueología Boliviana, 1-14.
- _____ (2002). Prospecciones Arqueológicas en la Cuenca de Misicuni. Precerámico en Cochabamba: la Cuenca de Misicuni. *Boletín del INIAN-Museo, Serie Arqueología Boliviana*, 4(28), 1-18.
- Cros, E. (2003). *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*. Segunda edición, corregida y aumentada. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Cros, E. (2009). *La sociocrítica*. Biblioteca de Teoría Literaria y Literatura Comparada. Madrid: Arco/Libros.

- De Ramón, D. y Rodríguez, A. (2016). Iniciativas educativas, sociales e interculturales: las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo colaborativo de las organizaciones. *Quadernsanimacio.net*, 24,. Disponible en línea en <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinticuatro/index_htm_files/AnaidA.pdf>.
- Elias, N. (2019). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Cuarta edición, primera reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Facultad de Ciencias y Tecnología. (2015). *Facultad de Ciencias y Tecnología. Datos y Cifras*. Revista informativa, Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Fuentes, I., Ledo, C. y Sánchez, M. (2023). Convocatoria al encuentro y posterior publicación de artículos y ensayos 'Universidad y Estado plurinacional: miradas desde la exclusión y la inclusión'. Documento PDF, UMSS; CEPLAG, DICYT y ASDI/COSUDE.
- Gabelmann, O. (2018). ¿Diversidad étnica del Valle Alto de Cochabamba durante el intermedio tardío? Una aproximación crítica mediante el análisis contextual de la cerámica. En Muñoz, M. (ed.). *Interpretando huellas: arqueología, etnohistoria y etnografía de los Andes y sus Tierras Bajas* (págs. 10-121). Cochabamba: Editorial Kipus.
- Gallino, L. (2005). *Diccionario de sociología*. Tercera edición en español. Edición al cuidado de Alejandro Reza. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gamarra, E. A. (1995). *Democracia, reformas económicas y gobernabilidad en Bolivia*. Proyecto Regional de Reformas de Política Pública. Santiago de Chile: CEPAL y Gobierno de Países Bajos.

- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Bogotá: Anthropos Editorial, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Nacional de Colombia.
- Giddens, A. y Sutton, P. W. (2022). *Sociología*. Primera edición digital. Madrid: Alianza Editorial.
- Giner, S., Lamo, E. y Torres, C. (eds.) (2006). *Diccionario de Sociología*. Segunda edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Gitlin, T. (2001). El auge de la política de la identidad. Un examen y una crítica. En Ardití, B. (ed.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Colección *Nubes y Tierra* (págs. 59-68). Caracas: Nueva Sociedad.
- Gordillo, J. M. y Jackson, R. H. (1987). Mestizaje y proceso de parcelación en la estructura agraria de Cochabamba: El caso de Sipe Sipe en los siglos XVIII y XIX. *HISLA*, 10, 15-37.
- Guerra, J. (2004). Autonomía universitaria: apuntes para una revisión histórica. *Temas Sociales*, 25, 240-251.
- Gyarmati, J. (2022). Economía e Infraestructura Inca Imperial en Central Bolivia. El caso del valle de Cochabamba y Paria. En *Estudios Latinoamericanos*, 42, 129-153.
- Hernández, M. (2007). Sobre los sentidos de 'multiculturalismo' e 'interculturalismo'. *Revista Ra Ximhai*, 3(2), 429-442.
- Iño, W. G. (2023). Migración interna y educación: narrativas y voces de jóvenes rurales de un Programa Académico Desconcentrado de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz-Bolivia). *Voces y Silencios*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(2), 85-106. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.5>>.

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI(1)*, 287-297.
- UNESCO (1962). *Análisis de la situación educacional de Bolivia*. Informe de la Misión de la UNESCO. La Paz, París.
- Jackson, R. (1999). *Race, caste and status. Indians in Colonial Spanish America*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Jáuregui, M. L. (2005). Aprender a vivir juntos: la importancia del clima escolar en la Cultura de Paz. En Mendonza, M.A. (ed.) *Visiones del Foro Hispano latinoamericano de Coeducación y Cultura de Paz*. Santiago de Chile: UMCE/UNESCO.
- Machaca, G. C. (2010). *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia*. La Paz: FUNPROEIB Andes, ASIH, Plural Editores.
- Machicao, C. y Vera, D. (2020). *Capital humano y crecimiento el impulso de la revolución nacional boliviana*. La Paz: Centro de Investigaciones Sociales.
- Mamani, I. (2020). La interculturalidad en Bolivia. CIPCA Notas, 25 de agosto. Disponible en línea en <https://www.cipca.org.bo/analisis-y-opinion/cipca-notas/la-interculturalidad-en-bolivia>.
- Martínez, M. (2011). La docencia universitaria hoy: Metas, técnicas y desafíos. *Argos*, 28(5), 108-124.
- Medinacelli, X. (2015). Señoríos y Desarrollos Regionales (1000/1100- 1440 d. C.). En Coordinadora de Historia (ed.). *Bolivia, su historia. Tomo I. De los orígenes a la construcción de los Estados Prehispánicos 10000 a. C. - 1540 d. C.* La Paz: CDI

- Muñoz, M. (2018). Arqueología y etnohistoria. Encuentros, desencuentros y posibilidades metodológicas. En Muñoz, M. (ed.) *Interpretando huellas: arqueología, etnohistoria y etnografía de los Andes y sus Tierras Bajas*, (págs. 69-87). Cochabamba: Grupo Editorial Kipus.
- Larson, B. (1990). Casta y clase. La formación de un campesino mestizo y mercantil en la región de Cochabamba. *Allpanchis*, 36, 187-222.
- Larson, B. (1998). Cochabamba, 1550-1900: Colonialism and Agrarian Transformation in Bolivia. Expanded edition. Durham y Londres: Duke University Press.
- Larson, B. (2000). *Cochabamba. (Re)construcción de una Historia*. La Paz: AGRUCO-CESU.
- Osorio, G. (2021). Del virreinato a la utopía republicana: El imaginario patriótico a la realidad vivencial en el sur del Perú (1780-1823). *UCV-Scientia* (13)1, 52-64.
- Padilla, Á. y Ramos, N. (1996). La UMSS: sus deberes y evolución, un resumen histórico. En *Plan quinquenal de desarrollo de la Universidad Mayor de San Simón (1997-2001)*. Documento institucional. Cochabamba: UMSSS. Pp.15-25.
- Peralta, V. (1997). Amordazar a la plebe. El lenguaje político del caudillismo en Bolivia, 1848-1874. En Barragán, R., Cajías, D. y Qayum, S. (comps.): *El siglo XIX Bolivia y América Latina* (págs. 619-634). La Paz: Embajada de Francia en Bolivia, IFEA, Muela del Diablo Editores.
- Ponce, G. (2011). *Historia de las universidades bolivianas hasta la reforma de 1930*. La Paz: Plural Editores, La Paz.

- Ponce, G. (2019). *La universidad de Cochabamba. Una historia de sus primeros cien años (1832-1930)*. Serie Historia de la Educación Boliviana. La Paz: Imprenta Tupac Katari.
- Quispe, A. (2010). Educación, ascenso social y blanqueamiento. En Sánchez Patzy, M. (coord.) *Aindiados, acholados y blanqueados. Lógicas e imaginarios del acomodo social a través de las razas simbólicas en la ciudad de Cochabamba (1952-2010)*. Documento inédito presentado al Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), Convocatoria Nacional para Proyectos de Investigación: "Racismo, discriminación y relaciones socioculturales en Bolivia", 2010.
- Quispe, A. (2011). Mestizaje y cholificación en Cochabamba. Una perspectiva histórica. En Sánchez Patzy, M. (coord.) *¡Cholos! Cultura chola, prejuicios e imaginarios raciales en Cochabamba*. Documento inédito. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), Convocatoria Nacional para Proyectos de Investigación "Racismo, discriminación y relaciones socioculturales en Bolivia", Cochabamba.
- Récanati, F. (1979). *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*. Paris-Mesnil: Éditions du Seuil.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2024) . *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Disponible en línea <https://dle.rae.es>.
- Rosat, A. (2009). *Diccionario enciclopédico quechua-castellano del mundo andino*. Segunda edición. Cochabamba: Editorial Verbo Divino.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. Second edition. Londres: Free Association Books.

- Rusell, B. (1961). Prefacio al *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein. Segunda edición inglesa, (págs. xix-xx).Londres. Pp. xix-xx.
- Rydén, S. (1959). *Andean Excavations 2: Tupuraya and Cayhuasi, Two Tiahuanaco sites*. Estocolmo: Ethnographical Museum of Sweden.
- Saavedra, L., Mayorga, J.A. y Campanini, Ó. (2005). Entre la comunidad y la universidad: Jóvenes universitarios de las provincias de Cochabamba en la UMSS. *Cuadernos de resumen*, Tercera Convocatoria Jóvenes, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB). La Paz: EDOBOL.
- Sánchez Canedo, W. (2008). *Inkas, 'flecheros' y mitmaqkuna. Cambio social y paisajes culturales en los Valles y en los Yungas de Inkachaca / Paracti y Tablas Monte (Cochabamba-Bolivia, siglos XV-XVI)*. [Tesis de doctorado]. Department of Archaeology and Ancient History, Uppsala University (Suecia); Instituto de Investigaciones Arqueológicas-Museo Arqueológico, Universidad Mayor de San Simón (Bolivia).
- Sánchez Patzy, M. (2013). Cochabamba y sus gentes vistas por propios y extraños. En Rodríguez, G, Quispe, A. y Sánchez Patzy, M. *Cochabamba ante los ojos del mundo*. Cochabamba: Concejo Municipal de Cochabamba, Gestión 2012-2013.
- Sánchez Patzy, M. (2017). *La ópera chola. Música popular en Bolivia y pugnas por la identidad social*. La Paz: IFEA y Plural Editores.
- Sánchez Patzy, M. (2018). Corporativismo, disciplina y violencias corporativas en Bolivia. En Suárez, H.J. (coord.): *¿Todo cambia? Reflexiones sobre el "proceso de cambio" en Bolivia* (págs. 135-178). México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México.

- Solares, H. (1990). *Historia, espacio y sociedad. Cochabamba 1550: Formación, crisis y desarrollo de su proceso urbano*. Cochabamba: Alcaldía Municipal de Cochabamba, Centro de Investigación y Desarrollo Regional e Instituto de Investigaciones de Arquitectura. Cochabamba: Editorial Serrano.
- Solares, H. (1992). Modernización: nuevos ropajes para viejas estructuras. El proceso urbano de Cochabamba 1800-1959. En Kingman, E. (comp.) *Ciudades de los Andes: visión histórica y contemporánea*, (págs. 281-318). Quito: IFEA, Ciudad Centro de Investigaciones.
- Viedma, F. de [1788] (1836). Descripción geográfica y estadística de la provincia de Santa Cruz de la Sierra. Buenos Aires: Imprenta del Estado.
- Wachtel, N. (1981). Los mitmas del valle de Cochabamba: La política de colonización de Wayna Capac. *Historia Boliviana* I(1), 21-57.
- Weber, M. (2016). *Economía y sociedad*. Nueva edición revisada, comentada y anotada por Francisco Gil Villegas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Whitehead, A, y Bertrand, B. (1981 [1910]). *Principia mathematica (hasta el *56)*. Madrid: Paraninfo.



SAIH

Funproeib Andes

Calle Néstor Morales N° 947
Entre Aniceto Arce y Ramón Rivero
Edificio Jade, 2° piso
Teléfonos: (591) (4) 4530037 - 77940510
Página web: <http://www.funproeibandes.org/>
Correo electrónico: fundación@funproeibandes.org
Cochabamba, Bolivia

ISBN: 978-9917-9638-1-3

