UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE SOCIOLOGÍA

MEMORIA LABORAL
PETAENG

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO RECONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES

PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

POSTULANTE: JUAN MARCELO SARZURI LIMA
TUTOR: M.SC. LUIS CLAROS TERÁN

LA PAZ – BOLIVIA
2020

DEDICATORIA

A mi hijo, Mateo.

AGRADECIMIENTOS

Estas páginas no existirían sin la persistente insistencia de mis papás (Marina y Carlos) por acabar este ciclo de mi vida, gracias por ser vida y fuerza. A mis hermanos, gracias Juan Carlos por mostrarme que la vida está hecha para soñar y vivirla y aunque no alcancemos lo que soñamos, siempre aprendemos en el camino (siempre te deberé una tesis y tú siempre me deberás una entrevista); gracias a Mariana y Amilkar por estar cuando el mundo me ha dejado solo y por ser eso, hermanos. Pero si hay alguien que ha sido fundamental para que esto concluya ha sido mi esposa, gracias Verónica por compartir tu mundo y permitirme vivir la mejor experiencia, el amor contigo es una práctica que se hace de la lucha de todos los días, gracias por ser compañera de vida, gracias por tanto.

Hay tres personas que han sido fundamentales en mi vida sociológica, lo curioso es que ninguno de ellos es sociólogo. Gracias a Jorge Viaña, Fernando Garcés y mi tutor, Luis Claros. Por ser amigos y profesores de vida, por enseñarme a mirar el mundo con otros ojos y mostrarme que la investigación no debe ser guiada por un academicismo vacío sino por un sentimiento profundo y sincero por ampliar nuestra imaginación sobre lo social.

Hay muchas otras personas que tienen mucho que ver en lo que he plasmado en estas páginas. Un agradecimiento eterno a mi amiga Silvya De Alarcón, donde estés, gracias. A los amigos, esos que me han acompañado sobre todo en esas largas noches y complacientes charlas, gracias Ever Coarite, Coco Ferrufino y Ale Garrido por los días de eterna música y sociología. A los compañeros del proyecto que se plasma en esta memoria y al IIICAB por haber sido un espacio donde el trabajo fue gozoso y productivo.

Para finalizar, un agradecimiento a la UMSA y mis docentes, por haberme permitido iniciarme en la sociología y al PETAENG 2019 y mis tribunales lectores, por permitirme concluir este ciclo.

INDICE

PRIMERA SECCIÓN
MARCO METODOLÓGICO…….. 7

1. INTRODUCCIÓN……..….. 7

2. DELIMITACIÓN TEMÁTICA……... 7

   2.1. Descripción del proyecto "Modelo educativo Intercultural para jóvenes indígenas en El Alto"……..… 7
   2.2. Tensiones del interculturalismo funcional…….…….. 9

3. OBJETIVO DE LA SISTEMATIZACIÓN……. 11

   3.1. Objetivo General……...….. 11
   3.2. Objetivos específicos…….…… 12

4. OBJETO DE LA SISTEMATIZACIÓN……. 12

5. EJES DE LA SISTEMATIZACIÓN…… 13

6. ESTRATEGÍA METODOLOGÍCA……..... 13

7. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL……..….. 14

   7.1. Educación, interculturalidad e identidad……. 14

8. EL MARCO INSTITUCIONAL Y NORMATIVO. EXPERIENCIA LABORAL DEL POSTULANTE…….……. 19

SEGUNDA SECCIÓN
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA LABORAL……. 22

1. SITUACIÓN INICIAL……..…..... 22

   1.1. Introducción. El Alto, abigarramientos entre un mundo urbano y rural……..… 22
   1.2. El mundo del trabajo de los jóvenes alteños……. 27
      a) Jóvenes y el juego de reciprocidades en el ámbito laboral……..…..… 29
      b) La centralidad de las habilidades socioemocionales en el mundo del trabajo……... 32
   1.3. La formación técnica en El Alto. El caso de INFOCAL……..... 34
      a) La educación técnica. Un modelo de educación práctica y en capacidades de independencia…… 34
      b) Trabajo con grupos de personas para mejorar los aprendizajes……. 38
      c) Acuerdos al interior del aula entre educador-educando…….… 39
      d) Percepciones de los jóvenes sobre la formación técnica……...…. 39
      e) Gestión educativa y currículo oculto en la educación técnica……..... 41
   1.4. Identidad y discriminación en El Alto……..….. 43

a) Aymaras, indígenas o alteños: identidad de los jóvenes en la ciudad de El Alto…….…….. 43
b) La discriminación y sus relaciones en los Andes urbanos…….…... 47

2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO……....… 49

2.1. La educación desde los cuerpos como lenguaje total…….…. 53
a) Del currículo prescriptivo a un currículo de la práctica…….…….. 58
b) Sensibilización intercultural para docentes…….……... 60
c) Habilidades socioemocionales para la interculturalidad…….…... 62
2.2. La educación intercultural como reconfiguración de identidades…….……. 64
2.3. Jóvenes y trabajo. Habilidades para la vida y dominio del porvenir…….…….. 68

TERCERA SECCIÓN
ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA LABORAL
A LA LUZ DE SU FORMACIÓN ACADÉMICA RESPECTIVA……. 69

1. BALANCE DEL PROCESO FORMATIVO Y DEL PLAN DE ESTUDIOS DE EGRESO…… 70

2. ELEMENTOS DESARROLLADOS EN EL EJERCICIO LABORAL……. 74

3. SUGERENCIAS PARA COMPLEMENTAR LA FORMACIÓN DEL SOCIOLOGO……..... 80

BIBLIOGRAFÍA……. 83

RESUMEN

Esta memoria laboral es una sistematización de las reflexiones, procesos de implementación y resultados alcanzados por el proyecto “Modelo Educativo Intercultural para Jóvenes en El Alto” implementado entre 2015 y 2018. Si bien éste fue concebido como un proyecto de empleabilidad para jóvenes, los cuales suelen centrar su atención en los empleadores, en el proceso de conceptualización e implementación el foco de atención comenzó a centrarse en el accionar y opiniones de los jóvenes. Esto permitió realizar una serie de cambios e innovaciones no sólo sobre los procesos, sino también en los procesos alcanzados. No sólo fue la obtención de un trabajo el logro que los jóvenes alcanzaron en el proyecto, sino la construcción de habilidades y un proyecto de y para la vida, para ello se consideró a la educación como un lenguaje total, donde el cuerpo y las emociones se ponen en el centro del accionar educativo y en donde es vital transformar el aula y el accionar docente a partir del uso de pedagogías del cuerpo.

El valor de este trabajo se resume en que busca construir un significante diferente sobre la educación intercultural, lejos de visiones culturalistas, folklorizantes o integracionistas, se asume que la interculturalidad tiene que ver con el poder y la desigualdad social. En una sociedad que constantemente renueva su colonialismo interno, es necesario generar acciones micropolíticas que permitan desestructurar las cadenas de anhelo y desprecio y donde las identidades no son “en si” ni “para sí”. Por ello se plantea que la educación intercultural implica una reconfiguración identitaria. La posibilidad de que las personas reconstruyan sus voces en un espacio diferente al que la sociedad los ubica, la posibilidad de construir agencia en los sujetos. En el proyecto esto implicaba que los y las jóvenes resignificaban su pasado y presente y generaban posibilidades de transformación sobre su futuro y para ello fue vital la experiencia estética de las pedagogías corporales. Puede sonar esto un cliché, pero en espacios donde el trabajo y la vida son precarias y las preocupaciones giran en torno a cómo lidiar los problemas del día a día, no existe posibilidad de que las personas tengan un dominio sobre su provenir, un dominio sobre su propio ser y lo único que pueden es reproducir su condición. No necesitan discursos sobre cómo construir autoestima o cómo viven su condición de subalternidad, necesitan pensarse, actuar y relacionarse desde nuevos posicionamientos en la sociedad.

I. PRIMERA SECCIÓN. MARCO METODOLÓGICO

1. INTRODUCCIÓN

Es usual que diversos proyectos educativos en torno a la interculturalidad terminen convirtiéndose en propuestas que se apagan al interior de un aula, no es que las acciones que se proponen o implementan no son interesantes y/o necesarias, sino que no terminan por comprender el espacio educativo y el funcionamiento mismo de la cultura. Muchas veces se cae en el error de considerar que las culturas y las relaciones que existen entre ellas pueden ser un contenido pedagógico y lo único que logran es folklorizar lo que dicen revalorizar o esencializar lo que dicen rescatar. En el contexto de América Latina, el debate alrededor de la interculturalidad por mucho tiempo giro en torno a las relaciones entre culturas colonizadas y culturas colonizadoras. De este debate surgieron dos posturas contrapuestas, por un lado, se asumía una defensa de las culturas oprimidas y explotadas y se construyeron visiones idealizadas de las mismas, el mito del buen salvaje o la creencia de que existen culturas armónicas llevaron a procesos de esencialización; por otro lado, otras posturas fueron pregonando que la interculturalidad sólo eran el resultado del lento proceso social en la que los pueblos acceden a la modernidad ¿Cómo pensar más allá de estas propuestas?

En ese sentido resulta necesario articular las propuestas críticas en torno a la interculturalidad y las propuestas más interpeladoras de la educación para construir procesos educativos que sean significativos para los estudiantes y utiles para su vida. En el fondo este fue el reto que se trató de implementar en el proyecto "Modelo educativo Intercultural para jóvenes indígenas en El Alto" generar acciones de transformación social desde una propuesta educativa, asumiendo la complejidad del contexto social donde se implementaría el mismo (la ciudad de El Alto).

La utilidad de esta experiencia no está en su posibilidad de ser replicada (eso sería nuevamente caer en la incredulidad de convertir estas problemáticas en contenido pedagógico), sino en la forma cómo se piensa y trabaja este tipo de propuestas, es decir pensando y actuando desde los lugares y actores con los que se quiere trabajar.

2. DELIMITACIÓN TEMÁTICA

2.1. Descripción del proyecto "Modelo educativo Intercultural para jóvenes indígenas en El Alto"

Entre los años 2015 y 2018, el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (IIICAB), lugar donde trabajo, participó como institución consultora y socia estratégica del proyecto "Modelo intercultural de inserción laboral para jóvenes indígenas de El Alto". El mismo fue coordinado y cofinanciado por OXFAM-Quebec y el Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID-FOMIN) y tuvo, inicialmente, tres instituciones socias: Fundación INFOCAL, centro de formación técnica, y dos centros culturales de la ciudad de El Alto: la Fundación Comunidad de Productores

en Artes (COMPA) y Fundación Wayna Tambo. Como es usual en este tipo de proyectos, los mismos vienen con sus presupuestos, no sólo económicos sino también teóricos, y sus componentes claramente delimitados, quedando únicamente que las instituciones socias locales cumplan objetivos e indicadores.

El objetivo de impacto del proyecto fue "diversificar y aumentar las oportunidades de los jóvenes alteños principalmente de ascendencia indígena y mujeres para mejorar sus condiciones de vida" (FOMIN, 2014: 8), y el resultado que se esperaba alcanzar fue que los jóvenes alteños tengan mayor y mejor acceso a empleos de calidad en el sector formal. En ese sentido, se trataba de un proyecto de empleabilidad para jóvenes con el aditivo de que debía tener un "enfoque de interculturalidad". Para lograr ese objetivo y resultado, se planteaba construir un modelo educativo y de inserción laboral "intercultural" que combine cursos de capacitación en oficios y "habilidades interculturales" y la generación de procesos de inserción laboral en contextos de alta diversidad sociocultural.

El proyecto se estructuró en 4 componentes:

i) Componente 1: Integración del enfoque intercultural a los servicios de orientación vocacional y el modelo formativo actual.

ii) Componente 2: Capacitación integral e inserción laboral de jóvenes

iii) Componente 3: Sensibilización y trabajo con empresas sobre políticas de gestión intercultural de recursos humanos

iv) Componente 4: Gestión de conocimiento y comunicación estratégica.

Estos elementos se plantean en un documento denominado "Memorando de Donantes" (FOMIN, 2014), el mismo guió el accionar de los actores involucrados (cofinanciadores, socios locales, consultores, entre otros) y fue elaborado por técnicos del Banco Interamericano de Desarrollo. Lo interesante del documento es que plantea la problemática a ser atendida y si bien la interculturalidad resulta ser el elemento innovador de toda la propuesta no existe una conceptualización de la misma. Sin embargo es posible dilucidar la forma cómo los técnicos que elaboraron el documento entendían este "enfoque".

El documento inicia describiendo que entre 2005 y 2012 Bolivia habría tenido un crecimiento económico que permitió disminuir el índice de pobreza extrema, Sin embargo, a pesar del crecimiento económico, la economía continua siendo "poco diversificada e informal" (FOMIN, 2014: 2) y no se habría reducido la brecha entre la pobreza extrema de la población indígena (33,5%) y la población no indígena (12,4%). Esta problemática se haría evidente en la ciudad de El Alto, donde según el Censo de Población y Vivienda de 2012 el 54% de su población se autoidentifica como indígena y la tasa de pobreza es mayor al promedio de la población nacional en áreas urbanas (65% de la población en El Alto se encuentra en situación de pobreza y 17% en pobreza extrema, siendo el promedio nacional 34,7% y 12,2% respectivamente). Esta problemática se haría evidente en el mercado de

trabajo, donde si bien la tasa de desempleo en la ciudad de El Alto es baja (8%), este dato encubriría un mercado laboral altamente precario y de empleo informal.

Según la Memoria de donantes, esta situación se complejizaría en población joven, más en aquellos que son migrantes o hijos de migrantes, puesto que emergerían problemas culturales en su "encuentro" con la ciudad:

> Culturalmente, los procesos migratorios han implicado importantes cambios y transformaciones en la organización social de las familias y sus comunidades rurales de origen. Las familias y, en particular los jóvenes, no siempre cuentan con todas las herramientas, estrategias y habilidades interculturales para una adaptación e inserción exitosa en la ciudad y en el mercado laboral. (FOMIN, 2014: 3)

En el contexto laboral, los jóvenes migrantes o hijos de migrantes se insertarían tempranamente al mercado laboral, sobre todo en puesto de trabajo del sector informal mediante autoempleo o empleo familiar, lo que limita sus posibilidades de alcanzar un empleo formal en el futuro, puesto que la experiencia laboral alcanzada no sería valorada por el mercado laboral formal. Es aquí donde las entidades cofinanciantes del proyecto planteaban el surgimiento de una especie de "desencuentro intercultural" entre el "sector empresarial" y los "jóvenes indígenas". Por un lado, los jóvenes cuentan con experiencias laborales que no son valoradas en el sector del empleo formal-empresarial y si tienen estudios a nivel técnico, estos jóvenes carecían de "habilidades interculturales" para transitar al empleo formal. Por otro lado, los empresarios plantean dos problemáticas, la primera altas tasas de rotación y, la segunda, abandono de los puestos de trabajo por parte de los jóvenes, para ellos estas problemáticas estarían vinculadas a que los jóvenes están insertos en el mercado laboral informal y no valoran las oportunidades que pueden tener en el sector laboral-empresarial. Esta fue la problemática planteada al inicio del proyecto, atender la falta de "herramientas interculturales" que, según los financiadores, agravaban el desencuentro entre jóvenes y empresarios y que dificulta la inserción y permanencia laboral de los jóvenes en empleos formales.

El proyecto fue ejecutado entre 2015 y 2018 y generó un modelo formativo de educación técnica e inserción laboral que incorporó la interculturalidad. El proyecto cubrió 26 indicadores verificables. Se capacitaron a 624 jóvenes que participaron en 6 cursos de capacitación: Contabilidad y tributación, Comercio exterior y régimen aduanero, Técnicas de ventas, Gestión de almacenes y activos fijos, Mantenimiento de instalaciones de gas domiciliario y Mantenimiento de máquinas. Del total de jóvenes capacitados, 303 jóvenes lograron una práctica laboral y 126 jóvenes obtuvieron empleos a largo plazo. Así también se capacitaron a 60 docentes en educación intercultural y se generó una plataforma de orientación vocacional en línea

2.2. Tensiones del interculturalismo funcional

El diagnóstico y problematización planteado por los cofinanciadores llevaba consigo una creencia, de que la interculturalidad era una especie de "herramienta" y/o "contenido" que

podía adquirirse en un proceso educativo y que podía a los jóvenes migrantes "indígenas" lograr insertarse no sólo en la vida urbana, sino también lidiar con lo que denominaban la "cultura empresarial". En el fondo la problemática de este enfoque es lo que Fidel Tubino (2011: 15) ha denominado como "interculturalismo funcional":

> Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve –directa o indirectamente- para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción.

Si bien se reconoce, los problemas económicos de la población joven, migrante, indígena de la ciudad de El Alto, se cree que su causa es cultural, un "desencuentro intercultural" entre "jóvenes migrantes indígenas" y el "empresariado"; por ello en el fondo preexistía, por parte de los financiadores, una preocupación por educar a los jóvenes "indígenas" como trabajadores, se buscaba dotarlos de "habilidades interculturales" que les permitan desenvolverse en el mercado laboral y la educación técnica con "enfoque intercultural" iba a servir a ese propósito: "Actualmente no se conoce de un modelo de educación y/o formación técnica intercultural adecuada al contexto urbano, que considere las especificidades del mercado laboral urbano y las habilidades necesarias para interacturar con sus principales actores" (FOMIN, 2014: 4-5). Aunque se buscaba que los empresarios se "sensibilicen" sobre la interculturalidad, esta iba a servir como una estrategia que les permitiese mejorar su manejo de los "recursos humanos", evitar la altos niveles de rotación y abandono de puesto de trabajo por parte de los jóvenes. Curiosamente en el diagnóstico realizado para el proyecto se había conversado con empresarios alteños pertenecientes a la Federaciónde Empresarios Privados del Departamento de La Paz (FEPLP) y no se había tenido acercamientos con jóvenes trabajadores y/o jóvenes estudiantes a nivel técnico.

Esto generó una serie de tensiones en los centros culturales que estaban asociados al proyecto, puesto que se trataba de un proyecto de empleabilidad donde en los documentos el centro de atención residía en el empresariado, pero en las acciones a ser desarrolladas se planteaba trabajar con jóvenes en un proceso de capacitación técnica con "enfoque intercultural" -el indicador de impacto del proyecto se medía por el número de jóvenes capacitados, insertados laboralmente y que posean "habilidades interculturales". Esto fue el elemento de quiebre, quedaba evidenciado el horizonte del proyecto, lo que Juan Ansion (2007: 45) considera como la "tendencia generalizada de considerar ignorante al que no maneja los conocimientos de la cultura hegemónica". Esto provocó que uno de los centros culturales dejara el proyecto, la Fundación Wayna Tambo abandonó el proyecto debido a sus diferencias conceptuales y de horizonte del proyecto.

Sin embargo, este proyecto se enmarcaba en la *Agenda de Jóvenes*[1] de BID-FOMIN, un programa ejecutado entre 2012 y 2017 que centró su atención en jóvenes pobres y de bajos recursos que carecen de habilidades para insertarse laboralmente. Esta agenda exigía cinco elementos en los proyectos que se ejecutaban desde la organización: a) *Escala*, implementando modelo eficaces de empleo a escala, b) *Innovación*, implementar soluciones innovadoras para desafíos específicos para la inserción laboral, c*) Resultados, evaluación y diseminación del conocimiento*, todos los resultados debían ser analizados rigurosamente, d) *Empoderamiento de jóvenes*, involucrar a jóvenes en el diseño y ejecución de programas y, e) *Género*, pertinencia para la atención de necesidades preferencia y circunstancias de hombres y mujeres jóvenes.

Estos fueron los elementos del que el centro cultural, Fundación COMPA y el IIICAB, como institución consultora, se valieron para generar transformaciones en el enfoque del proyecto, permitieron una serie de innovaciones que terminaron por incidir en los resultados alcanzados y construir un modelo educativo que asume la interculturalidad como una forma diferente de organizar lo sensible y que generen nuevas representaciones identitarias, lo que no es más que pensar la cultura como un "recurso crítico para construir mayor ciudadanía" (Vich, 2014: 20). Esto simplemente es lo que Jacques Ranciere (2013: 51) plantea como la construcción del disenso, "una nueva topografía de lo posible".

Sin duda, el trabajo desarrollado por Fundación COMPA en torno a la descolonización del cuerpo desde las pedagogías artísticas (Nogales, 2013) y el constructo teórico desarrollado en el IIICAB sobre la interculturalidad como lucha contrahegemónica (Claros y Viaña, 2010) fueron la base para pensar y construir este modelo educativo. Puesto que más que sólo generar acciones desconectadas, el resultado de este proyecto fue construir un modelo educativo intercultural basado en las necesidades y expectativas de los participantes (jóvenes de El Alto y educadores), una enfoque contextualizado y crítico de la interculturalidad y una estrategia transformadora sobre el proceso educativo.

3. OBJETIVO DE LA SISTEMATIZACIÓN

3.1. Objetivo General

- Sistematizar el proceso de aprendizajes prácticos y teórico-conceptuales que permitieron construir un Modelo Educativo intercultural (MEI) y un enfoque innovador de educación intercultural llevado a cabo en el marco del proyecto "Modelo intercultural de inserción laboral para jóvenes indígenas de El Alto" entre los años 2015 y 2018.

3.2. Objetivos específicos

[1] Mayor información disponible en: https://www.fomin.org/es-es/PORTADA/Noticias/article-details(es-ES)/ArtMID/19154/ArticleID/1619/NoTitleLink.aspx

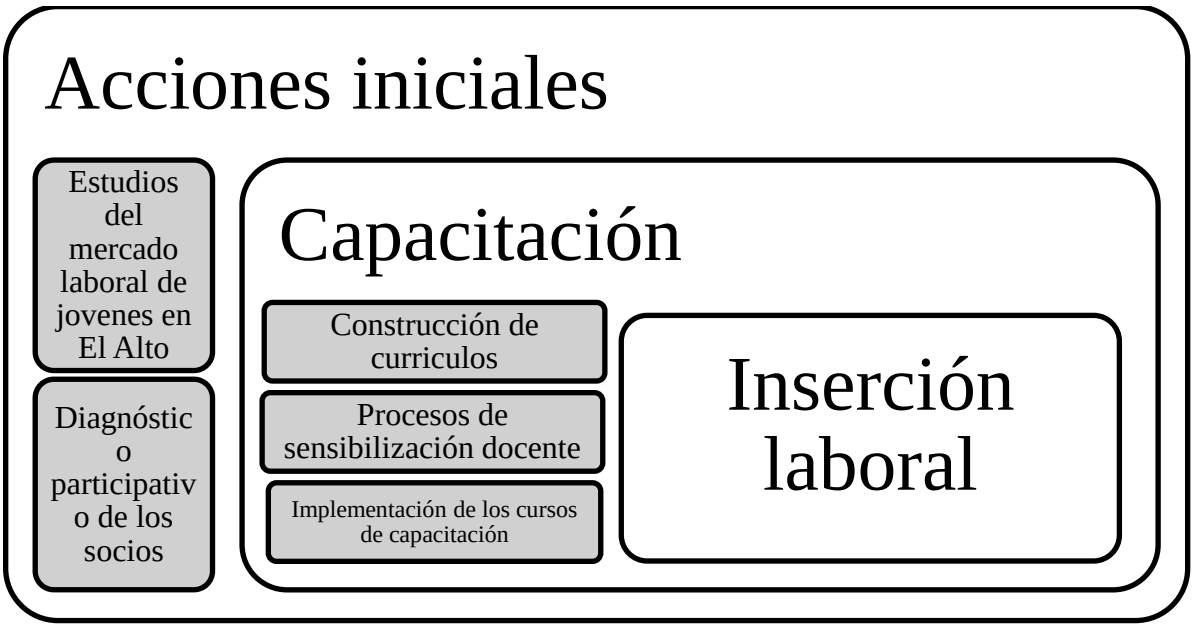
- Desarrollar los elementos utilizados en la experiencia en torno a la educación como lenguaje total, en donde la pedagogía corporal, el currículo de la práctica y la sensibilización docente permitieron generar procesos educativos innovadores.
- Describir un enfoque alternativo de la educación intercultural basada en la reconfiguración de identidades a partir de la experiencia estética.
- Recuperar los aprendizajes en torno a las relaciones jóvenes, educación técnica y trabajo en la ciudad de El Alto a lo largo de los cinco ciclos formativos implementados en el marco del MEI.

4. OBJETO DE LA SISTEMATIZACIÓN

Las experiencias y aprendizajes desarrollados por los diferentes actores (jóvenes, educadores y equipo de trabajo del proyecto) en la Etapa preparatoria y de implementación de los cursos de capacitación ejecutados en los cinco ciclos formativos en el marco del proyecto "Modelo intercultural de inserción laboral para jóvenes indígenas de El Alto" entre 2015 y 2018 y que permitieron la construcción del Modelo educativo intercultural y de un enfoque alternativo de educación intercultural.

El MEI fue implementado durante 5 ciclos formativos a lo largo de 3 años, es decir que los 6 cursos de capacitación técnica tuvieron 5 grupos de graduados, el objeto de la sistematización toma las experiencias de las siguientes acciones en el marco de esos ciclos formativos:

Gráfico 1. Objeto de la sistematización



5. EJES DE LA SISTEMATIZACIÓN

Según lo planteado, tres serán los ejes de la sistematización:

- El primer eje tiene que ver con la intervención pedagógica que se realizó en los cinco ciclos formativos a los largo del proyecto, el cual tiene que ver con el desarrollo de un lenguaje total en la educación, en donde el cuerpo y la educación se relacionan como fuente de sentido y prácticas de interpelación.
- El segundo eje, tiene que ver con los elementos conceptuales que emergieron en torno a la interculturalidad a lo largo de la experiencia, los cuales no sólo fueron teóricos, sino también operativos y que permitieron significar la educación intercultural como una reconfiguración de identidades.
- En tercer eje de la sistematización será la relación de jóvenes, educación y mercado de trabajo. Todos los aprendizajes que se fueron desarrollando sobre la problemática a lo largo de las diferentes acciones y como la generación de habilidades para la vida en los jovenes permitío el dominio sobre su porvenir.

6. ESTRATEGÍA METODOLOGÍCA

La sistematización, como señala Sergio Martinic (1998: 2), intenta mostrar las relaciones entre teoría y práctica, lo que en otras palabras podría decirse entre el saber y el actuar, así también busca construir un "lenguaje descriptivo" desde "adentro", es decir generar conocimiento desde la propia práctica. Es por ello que muchas veces se habla de "sistematización de experiencias", de hecho la educación popular la hará su metodología por excelencia. Oscar Jara Holliday (2009:118-119) señala que sistematización de experiencias son: "…procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto". Si bien las experiencias son individuales o colectivas, en el centro siempre se encuentra el sujeto y su agencia, por ende son los actores los únicos indicados a realizar su sistematización de su experiencia. Este enfoque termina siendo una teoría de la acción, donde muchas veces se considera de sobre manera la acción del sujeto y su capacidad de transformación, donde se cree que la forma cómo vive su experiencia es idéntica a la manera como recuerda y narra la misma. No por nada las agencias de cooperación e instituciones vinculadas al asistencialismo la han convertido en su metodología por excelencia para justificar sus programas e inversiones.

Para este trabajo, hemos asumido el enfoque de Alfredo Manuel Ghiso (2011: 6), quien plantea la sistematización como una "construcción de textos sobre la práctica". Si bien la sistematización es "reconocer, recuperar y expresar lo que se conoce del hacer", este proceso implica "…asumir retos y agenciar procesos de elaboración, reelaboración y concertación de textos y significados entre quienes realizaron la experiencia". La única

forma de mediar, valorar y comprender estos textos y significados es a través del encuentro con las personas que fueron parte de la experiencia:

> Las narrativas y reflexiones sobre el quehacer originan cambios radicales en la manera de entender y explicar la práctica, en su apropiación y expresión, en los modos de sentirla y apreciarla, y en las capacidades de actuación; son, sin duda, transformaciones necesarias para modificar las relaciones a través de las cuales se configuran sujetos de la experiencia. (Ghiso, 2011: 7)

En ese sentido, esta sistematización no será la reconstrucción personal de una experiencia, sino también implicará procesos de reflexión, diálogo y debate de significado a partir de las narrativas de los otros actores participantes de la experiencia.

Es así que para la realización de la presente sistematización se tomará en cuenta 2 fuentes de información. La primera tiene que ver con la experiencia del investigador como parte del equipo de trabajo del proyecto, esto ha permitido por una parte registrar una vasta información cualitativa proveniente de los diferentes actores que han participado en cada una de las etapas y que difícilmente forma parte de informes, por otro lado, haber participado de las diferentes discusiones que acontecieron al interior del equipo de trabajo del proyecto en el proceso de implementación y que ha permitido identificar los puntos de tensión y conflicto en torno al "enfoque de interculturalidad" y la construcción del modelo educativo intercultural. Sin embargo, estos son elementos iniciales y que han permitido delinear los elementos que guiaran la sistematización.

Una segunda fuente de información son los diferentes documentos producidos por diferentes actores parte del equipo de trabajo del proyecto, porque uno de los elementos de éxito de la implementación fue tener un equipo altamente comprometido y que se fue formando en temas de interculturalidad a lo largo del proceso de implementación.

7. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

7.1. Educación, interculturalidad e identidad

Uno de los espacios donde más se ha escrito sobre la interculturalidad es en el ámbito educativo, no es casualidad, puesto que es en este ámbito donde los grupos que se han valido de su diferencia cultural han generado acciones de transformación política y los Estados han implementado políticas educativas que buscan atender esas demandas e interpelaciones, por ello, como señala Sarela Paz (2006) se debe diferenciar la reivindicación educativa campesina indígena de las políticas estatales que tratan de reconocer la diferencia.

Un lugar común es considerar que la educación intercultural remite a una educación que permita el "diálogo entre diversas culturas" (Freure Quintas, 1994: 168), dejar la coexistencia vacía del multiculturalismo para adentrarnos en la idea de la *comprensión y respeto intercultural.* En América Latina si bien se asume este tipo de planteamientos, la forma cómo se entiende la educación intercultural se ha centrado en el componente

lingüístico. Para el caso boliviano, si bien este modelo educativo tuvo como base experiencias educativas autónomas que se realizaron en diversas comunidades indígenas[2], la forma cómo el Estado la implementó a partir de la Reforma Educativa 1994 distaba mucho de las experiencias fundantes. Son diversas las críticas que existen a la EIB, la diglosia, el bilingüismo de una solo vía, y la remantización (Garcés, 2009), la estandarización lingüística (Arnold y Yapita, 2005), lo cierto es que:

> El problema, sin embargo, está en que la propuesta de EIB, implementada como política educativa desde el estado, no debatió, ni discutió con las comunidades elegidas los dilemas de la escuela y la educación, desde la perspectiva de los padres de familia, no se preguntó cómo resolver el desafío de enseñar en lengua materna a las comunidades indígenas, cuando éstas están buscando, a través de la escuela, la adquisición del castellano. (Paz, 2006: 147)

Este tipo de propuestas dejan de lado que toda relación entre grupos sociales no se da en un espacio vacío y neutro, sino que son parte de procesos históricos específicos y contextuales. Para Sarela Paz (2005) el problema de la interculturalidad en este tipo de discursos educativos es el desconocimiento de las estructuras de poder que se han configurado colonialmente. Por ello, como señala Fernando Garcés (2010: 34), la EIB, como política del Estado, asume un "rostro étnico multiculturalista domesticado", esto se refleja en que el modelo educativo restringió el poder jurisdiccional de las comunidades indígenas, el maestro se convirtió en el actor central de la interculturalidad y la gestión educativa, por ende mayor representatividad del Estado en la comunidad, y si bien da cabida para que un nuevo actor (los pueblos indígenas) participe de la política educativa, su participación se da en los marcos que la normativa definió (en tanto Consejos Educativos de Pueblos Originarios). Pero existe un elemento más y creo que muy importante, se "…transforma el discurso educativo revolucionario de clase por el discurso interculturalista, en realidad multiculturalista, basado en criterios de etnicidad" (Garcés, 2010: 34).

A pesar de lo que señalen los defensores de la EIB, el fenómeno propiciado por este modelo educativo tiene relación con lo que Slavoj Zizek (2010: 169) denomina como la "culturalización de la política": "Las diferencias políticas, derivadas de la desigualdad política o la explotación económica, son naturalizadas y neutralizadas bajo la forma de diferencias 'culturales', esto es, en los diferentes 'modos de vida', que son algo dado y no puede ser superado. Solo pueden ser 'tolerado'". Esto es fácilmente evidenciable, Andrew Canessa (2006: 164) señala que a pesar de todos los esfuerzos realizados en torno a la Educación intercultural bilingüe de la Reforma Educativa: "las escuelas no imparten el capital cultural que dejaría a los indios competir por recursos y poder con los mestizos

[2] Es necesario señalar que en Bolivia la Educación intercultural bilingüe (EIB) se basó en las experiencias educativas indígenas implementadas entre la década de 1980, muchas de ellas desarrolladas de forma autónoma frente al Estado y disputando la jurisdiccionalidad territorialidad y el control pedagógico de una institución que catalogaban de ineficiente. Uno de los núcleos de esta experiencia fue la "escuela ayni" de Raqaypampa (Vease Regalsky, 2003).

urbanos; y mucho menos valorizan la cultura indígena". Siguiendo la argumentación de Canessa, puede señalarse que la única forma que permitiría que los estudiantes indígenas compitan en el mundo urbano mestizo es dejando de ser indios, y esto simplemente es internalizando el mundo urbano mestizo, desindianizandose. Este elemento es fácilmente identificable en el accionar de los maestros rurales que describe Canessa (2006: 168), ellos (maestros rurales de origen indígena) han logrado alejarse de la vida indígena campesina y han logrado obtener un empleo diferente al que un indígena tendría en la ciudad, por ello cuando vuelven a las comunidades indígenas son los promotores del progreso y la urbanidad, intentan ser agentes de la "cultura buena".

Frente a esta problemática muchos programas de educación intercultural suelen centrarse en revalorizar y/o rescatar la "cultura propia"[3], como señala José Sánchez Parga (2006) se presupone que mientras más conozcamos la propia cultura mayor será nuestra identificación con ella. Problemáticas como la aculturación se consideran producto de una pérdida de la identidad y la cultura considerada propia, de hecho muchas posturas indianistas-kataristas consideran la perdida de la cultura y el retorno de un ajayu como elemento de su política identitaria (Vease Burman, 2011). Sin embargo, esta especie de "antropología de la propia cultura" (Sánchez Parga, 2006: 192) aplicada a la educación termina siendo contraproducente, puesto que por un lado terminas conociendo "tu" cultura como si no fuera propia, como un objeto de enseñanza-aprendizaje descontextualizado y restringido a conceptualizaciones folklóricas, por otro lado, se cae en la ilusión de considerar que los procesos de aprendizaje-enseñanza reproducen y/o producen la cultura, cuando lo único que realizan es fijar la identidad y la cultura a una entidad a-histórica. Este problema refleja las limitaciones de la educación contemporánea, puesto que existe la manía de convertir todo en material pedagógico, los educadores buscan constantemente material de diferentes enfoques y/o problemáticas que puedan ser replicados en cualquier espacio escolar. Pero este no sólo es un problema de la educación, sino también de la sociedad contemporánea, la "compulsión pedagogizante" (Sánchez Parga, 2006: 193) es el síntoma de una sociedad moderna que considera que la escuela y la educación van a compensar las limitaciones de la sociabilidad contemporánea.

A estas problemáticas se ha denominado *culturalismo*, no sólo presente en la educación sino como fenómeno social contemporáneo. El culturalismo pretende que las personas vivan la cultura al margen de la sociedad, la política y la economía, es por ello que la cultura se la muestra y vive al margen de las desigualdades (económicas, políticas y/o sociales), pero cuando estas emergen se las considera un problema de tolerancia a las diferencias culturales. En el campo educativo el culturalismo termina folklorizando o

[3]La Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Perez es un ejemplo de este tipo de enfoques, donde se propone como componente central de la educación el rescate de conocimientos de saberes propios y la articulación con conocimientos considerados universales, por lo que se considera que antes de la interculturalidad se debe promover la intraculturalidad.

esencializando ciertos rasgos que considera representativos de una cultura, esto es lo que Žižek ha denominado la privatización de la cultura: "La cultura se ve así transubstanciada: los mismos conjuntos de creencias y prácticas pasan del poder vinculante de un colectivo a una expresión de idiosincrasias personales y privadas" (Žižek, 2010: 171).

Ante estas limitaciones, se debe recoger las críticas que realiza Sánchez Parga (2006: 196):

> …ni la cultura, ni la interculturalidad son objetos de enseñanza y aprendizaje, pero en cambio la comprensión y explicación de los hechos y procesos culturales, el conocimiento de sus causas, de las razones y lógicas sociales que los producen tienen un *efecto de reconocimiento*, el cual además de su valor y *efecto ético*, y promueve un posible *efecto de identificación cultural*. (Sánchez Parga, 2006: 196)

Reconocer los hechos y procesos culturales implica lo que el sociólogo peruano Juan Ansion (2000: 42) considera como el reconocimiento de la dimensión histórica de las diversas influencias culturales que han forjado la "forma de ser", en donde la mayor de las veces existen relaciones de dominación, de explotación e injusticia. Es aquí donde la interculturalidad puede ser repensada: "En ese sentido, la interculturalidad ya no surge como una opción 'políticamente correcta' ni tampoco como un simple 'deseo democrático' sino, antes bien, como el proceso mismo de construcción de cualquier identidad" (Vich, 2014: 47). Si las culturas no son estáticas ni esenciales, tampoco puede ser el reconocimiento y la pertenencia que puede generar en los sujetos, entonces la interculturalidad debe visibilizar que las identidades se constituyen social e históricamente.

Sin embargo, no se debe dejar de lado que las identidades y sus identificaciones, como señala Marisol de la Cadena, "pertenecen a la esfera de la política conceptual -y en ella el diálogo y la negociación de poder en que este se enmarca, son interminables" (De la Cadena, 2008: 85). En ese sentido, para la interculturalidad la diferencia cultural y sus sentidos de pertenencia si bien deben ser considerados como resultados históricos y/o sociales, estos no pueden ser pensados al margen de las políticas conceptuales marcadas por estructuras de poder y dominación:

> El paradigma intercultural sostiene, entonces, que las diferencias nunca son concebidas como simples diferencias sino que, por lo general, siempre quedan inscriptas en marco jerárquicos de dominación cultural. Por eso mismo, hay que subrayar que las políticas culturales tienen como reto preguntarse tanto por la *diferencia* como por la *igualdad*. (Vich, 2014: 49)

Es por ello que la interculturalidad termina siendo un dispositivo de activación de la *agencia* en sujetos y culturas subalternizadas, activa discursos críticos a la forma cómo se organiza la sociedad y desestabiliza las prácticas cotidianas. Es en este marco que la interculturalidad funciona como un imaginario social de lucha contrahegemónica (Claros y Viaña, 2010). Por ello el tema inicial de la educación intercultural no debiera ser el reconocimiento de las culturas subalternizadas o marginadas, de hecho las personas reconocen y practican su cultura, pero la reconocen como prácticas, significaciones y

sentido de pertenencia carentes de poder. Entonces el problema central a afrontar con la educación intercultural es lo que Sánchez Parga (2006: 205) denomina como el *des-re-conocimiento*, los jóvenes migrantes que regresan a sus comunidades vistiendo ropa occidental y poseen hábitos y gustos más urbanos son des-re-conocidos por la comunidad, así también estos jóvenes al momento de buscar una pareja al interior de la comunidad des-re-conoceran a sus pares, por su lado, estos pares terminaran por des-re-conocer su propia imagen y buscaran otros modelos e imágenes para reconocerse a sí mismos y ser reconocidos por otros.

La cadena de des-re-conocimiento es una cadena de autonegaciones al interior de una estructura organizada a partir de una jerarquía de dominación cultural. Este fenómeno es lo que Silvia Rivera (2010a) ha significado como la *cadena de anhelos y desprecios* que configura el mestizaje colonial andino, la conformación de identidades que "…no solo lo son "en sí" ni "para sí" mismos sino ante todo 'para otros'; o sea identidades resultantes de un permanente confrontación de imágenes y autoimagenes; de estereotipos y contraestereotipos" (Rivera, 2010a: 66-67).

¿Cómo romper esta cadena? ¿Cómo afrontar el des-re-conocimiento? Es aquí donde los planteamientos de Jacques Rancière (2013a) adquieren relevancia, puesto que pone en el eje del debate la noción de emancipación desde sujetos que no han tenido otra opción más que creer su inferioridad y desde ahí producir y reproducir su cultura y sus sentimientos de pertenencia. Para el filósofo francés, el debate sobre la emancipación, tanto en la tradición marxista como en corrientes que exaltan la autenticidad de la cultura popular, termina clausurado ante una imposibilidad y una prohibición: "…primero, los 'dominados' no *pueden* salir por *sí* mismos del modo de ser y de pensar que el sistema de dominación les asigna; segundo, no *deben* perder su identidad y su cultura buscando apropiarse de la cultura y del pensamiento de otros" (Rancière, 2013a: 11). A partir de su trabajo histórico sobre los obreros franceses en 1830, Rancière descubre que esos obreros comienzan a subvertir el mundo a partir de la suspensión de la ancestral jerarquía que subordina y diferencia a quienes se dedican a trabajar con sus manos y aquellos que han recibido el privilegio del pensamiento. ¿Qué hicieron esos obreros? "…creaban diarios o asociaciones, escribían poemas o se unían a grupos utópicos, reivindicaban la cualidad de seres hablantes y pensantes de cabo a rabo" (Ibíd.: 13). Esos obreros se apropiaban del idioma y cultura del otro, configuraron una "población de viajeros entre mundos y culturas". Por ende, "…no se trataba ni de adquirir un saber faltante ni de afirmar la voz propia del cuerpo obrero. Se trataba más bien de despojarse de cierto sabes y de cierta voz. La posibilidad de una palabra propia por parte de la comunidad obrera pasa por la desidentificación de un cuerpo, de una cultura y de un identidad obreros dados" (Rancière, 2013a: 12-13).

En este marco es que Rancière va plantear que la emancipación social es una emancipación estética, "…una ruptura con las maneras de sentir, de ver y de decir…" (2013b: 39). Vivimos en sociedades donde existe una "división policial de lo sensible", las personas

tiene una relación armoniosa entre una ocupación y un equipamiento sensitivo que le permiten ocupar un tiempo y espacio específico: "…ejercer ocupaciones definidas y de estar dotado de las capacidades de sentir de decir y de hacer adecuadas a esas actividades" (Rancière, 2013b: 46). Esto en el fondo es la incapacidad de ocupar otros espacios, por ello para Rancière la emancipación social es la ruptura entre la "ocupación" y la "capacidad": "Los trabajadores emancipados se formaban *hic et nunc* otro cuerpo y otra 'alma' de ese cuerpo: el cuerpo y el alma de aquellos que no están adaptados a ninguna ocupación específica, que ponen en obra las capacidades de sentir y de hablar de pensar y de actuar, que no pertenece a ninguna clase particular, que le pertenezca a cualquiera" (Rancière, 2013b: 46).

Esto a nuestra consideración son reconfiguraciones de los sentidos de pertenencia, los cuales son en sí mismos reconfiguraciones del mundo vivido, de lo sensible y lo pensable. La educación intercultural implicaría una reconfiguración de las identidades, del mundo vivido y de las sensibilidades. No es reconocer una identidad y una cultura subalternizadas, en todo caso es la posibilidad de que los sujetos reconstruyan su voz, sus saberes y sus cuerpos escindiendo la unidad de una estructura dada y diseñando una nueva "topografía de los posible": "…una población de viajeros entre mundos y las culturas, que borraban el reparto de identidades las fronteras de clases y de saberes" (Rancière, 2013a: 13).

8. EL MARCO INSTITUCIONAL Y NORMATIVO. EXPERIENCIA LABORAL DEL POSTULANTE

Es cierto que al finalizar el programa formativo de la Carrera de Sociología un egresado posee una infinidad de conocimientos y herramientas generales para enfrentarse al mundo laboral. Si bien no abundan los puestos de trabajo y los que existen demandan una serie de conocimientos y habilidades especializadas (la famosa experiencia), lo que motiva a muchos a continuar sus estudios de postgrado, un egresado debe estar en la capacidad de adaptarse a la institución o entidad pública que demanda cientistas sociales y comenzar un proceso de especialización vía laboral.

No existen un gran número de instituciones que se dedican a la investigación social, menos aún a la investigación educativa, sin embargo los conocimientos adquiridos en la universidad en torno a la educación hicieron que pueda realizar una pasantía de 6 meses en el Área de Interculturalidad y Educación en el Instituto Internacional de Integración de la Organización Convenio Andrés Bello (IIICAB) en la gestión 2009, mi desempeño hizo que me quedará en la institución, a la fecha son 10 años que trabajó en esta institución y es donde he desarrollado la mayor parte de mi experiencia laboral.

El Convenio Andrés Bello es organismo intergubernamental de integración educativa, científica, tecnológica y cultural que la conforman 12 países (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, República Dominicana, Paraguay, Perú y Venezuela). Fue creado el 31 de enero de 1970, actualmente tiene su sede en Panamá y posee 3 institutos especializados en cada uno de sus componentes misionales. El IIICAB es

uno de ellos, creado en abril de 1975 como organismo internacional de derecho público tiene como objetivo contribuir con los procesos de integración y fortalecimiento de la educación a través la investigación, la formación y el desarrollo de proyectos y acciones orientadas a la educación en los campos programáticos de formación de maestros, movilidad estudiantil, pedagogía e interculturalidad.

Dentro de los años de servicio que he prestado a la institución he desarrollado una cantidad considerable de acciones en el marco de la investigación educativa, producto de ello he podido publicar artículos académicos en diferentes espacios, coordinar una revista de investigación educativa (Integra Educativa) y participar en comités evaluadores en revistas de países vecinos; sin embargo un espacio de gran aprendizaje ha sido el participar en una serie de proyectos sobre educación e interculturalidad con diversos organismos de cooperación internacional, ONG e instituciones públicas.

La experiencia laboral que se resalta para el presente documento es el desarrollado en el marco del proyecto "Modelo intercultural de inserción laboral para jóvenes indígenas de El Alto. Convenio de Cooperación técnica no reembolsable ATN/ME-14734-BO". El cual fue coordinado y financiado por OXFAM-Quebec y el Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID-FOMIN) y tuvo como instituciones socias a Fundación INFOCAL (Centro de formación técnica) y Fundación Compa Trono (Centro cultural). A partir de un concurso público, el IIICAB participó como institución consultora a cargo de 3 consultorías: a) Conceptualización del modelo educativo intercultural (5 meses), b) Acompañamiento a la implementación del modelo (3 años) y c) Educación intercultural con enfoque de género para la transformación de la formación técnica (6 meses). Al ser investigador responsable del Área de Educación Intercultural en el IIICAB fui designado como Coordinador académico y de diseño curricular de estos 3 proyectos implementados entre 2015 y 2018.

- A finales de 2014, producto de una serie de participaciones en eventos vinculados a la educación interculturalidad en calidad de ponente, el entonces coordinador del proyecto, Lic. Boris Cortez, me invita a participar de una reunión de trabajo en OXFAM, en la misma se me explica que tanto su organización con el BID-FOMIN venían armando un proyecto de formación técnica e inserción laboral para jóvenes en la ciudad de El Alto. El componente central del mismo era la introducción del enfoque intercultural, puesto que el público meta eran jóvenes indígenas en situación de vulnerabilidad en El Alto. Como parte de los acuerdos se me solicita elaborar un bosquejo de propuesta que permita responder a sus objetivos y que permita participación de mi institución en un concurso público para ser parte del proyecto.

- Paralelamente, se me invita a participar en una serie de reuniones preparativas en calidad de especialista en interculturalidad. En las mismas se definen una serie de componentes y acciones del proyecto, puesto que los indicadores ya estaban marcados desde un inicio. En estos encuentros participan personas con altísimo conocimiento de

la ciudad de El Alto y su configuración cultural, entre las que podemos citar a Mario Rodríguez y Santos Callejas de Fundación Wayna Tambo[4], Iván Nogales y Raquel Romero de Fundación Compa Trono,entre otras. A partir de diversas aperturas de las instituciones financiadoras y por la presión de las organizaciones socias el proceso fue sumamente deliberativo y contribuyó a complejizar la propuesta inicial que se reflejaba en la "Memoria de donantes".

- Entre enero y junio de 2015, como parte de las acciones previas, se realizó un "Estudio de Mercado laboral en la ciudad de El Alto", a partir de un trabajo de campo cuantitativo y cualitativo se realiza una aproximación al mundo del trabajo en la ciudad de El Alto y los procesos de formación y capacitación técnica. Para ello se tomó en cuenta la opinión de 3 actores clave (jóvenes, institutos de formación técnica y empresarios en la ciudad de El Alto). Un elemento central fue conocer las opiniones y experiencias de jóvenes en procesos de formación y capacitación técnica e inserción laboral, a diferencia de otros proyectos que centran su accionar en los empleadores. A partir de grupos focales y entrevistas a jóvenes en cursos de formación y capacitación técnica en fundación INFOCAL se comenzó a conocer el espinoso camino que los jóvenes recorren para acceder a un trabajo y que el mismo se desenvuelve en situaciones altamente precarias, pero más allá del victimismo acostumbrado en los estudios sobre jóvenes y empleos se profundizó en las estrategias que construyen los jóvenes para mantener espacios de autonomía respecto al empleador y su lucha por controlar su jornada de trabajo y sus ingresos. Es en este espacio que existe una instrumentalización de la capacitación y formación técnica por parte de los jóvenes, puesto que su elección no se relaciona a la vocación o un proyecto de vida sino como una estrategia para mejorar su situación laboral (esto se desarrollará posteriormente). A partir de grupos focales se logró abordar temáticas como las identidades, las configuraciones culturales y la discriminación que permitieron repensar la interculturalidad en el proyecto. Además, este proceso definió los cursos de capacitación técnica que el proyecto iba a ejecutar. La investigación fue realizada por el Centro de Generación de Información Estadística (CEGIE) de la Universidad Privada Boliviana (UPB) y mi persona fue invitada para coordinar las actividades concernientes a la investigación cualitativa. Los resultados se publicaron en el libro "Ser joven en El Alto. Miradas el mundo laboral (OXFAM, 2016).

- Los resultados alcanzados permitieron tener fundamentos empíricos para la ejecución de proyecto y tomar una serie de decisiones operativas. De esa forma el IIICAB se adhirió al proyecto y su personal técnico pasó a conformar el equipo de trabajo del mismo.

[4] Esta institución formaba parte inicialmente del proyecto y por una serie de desencuentros con las instituciones financiadoras deja el proyecto antes de su implementación.

II. SEGUNDA SECCIÓN. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA LABORAL

1. SITUACIÓN INICIAL

La información que se presentan a continuación fue recogida como parte del *Estudio del Mercado Laboral de jóvenes indígenas en El Alto* (2015), trabajo del que fui coordinador, para el mismo se realizaron 452 encuestas (60 a empleadores en la ciudad de El Alto, 18 a institutos técnicos y 374 a jóvenes de institutos técnicos), así también se realizaron 13 grupos focales (3 con empleadores y 10 con jóvenes estudiantes de cursos de formación y capacitación técnica de Fundación Infocal), si bien ese trabajo se centró en elementos laborales, esta permitió establecer una línea base para el proyecto y muestra un panorama inicial de la problemática de la inserción laboral de jóvenes en El Alto. Después de una introducción a la ciudad de El Alto se muestra cómo los actores involucrados en el mercado laboral señalan la necesidad de implementar modelos educativos de capacitación y formación técnica que se centren en desarrollar habilidades socioemocionales (de hecho es una tendencia global promovida por la Organización Internacional de Trabajo OIT), a esto mostramos algunos datos sobre la forma cómo los jóvenes se insertan laboralmente y generan estrategias de estabilidad laboral que difiere con las opiniones de los empleadores. Posteriormente se muestra la forma como los institutos de formación técnica desarrollan sus modelos educativos, en un contexto social donde se privilegia la formación universitaria se muestra porqué los jóvenes deciden estudiar un curso de formación y/o capacitación técnica en El Alto. Por último se desarrolla los elementos que nos permiten comprender la problemática cultural e identitaria en la ciudad de El Alto y la forma cómo se concibe la diferencia entre los jóvenes alteños.

1.1. Introducción. El Alto, abigarramientos entre un mundo urbano y rural

Aproximarnos a la ciudad de El Alto implica abordar una serie de cuestiones que difícilmente pueden ser explicadas desde marcos interpretativos cerrados, sobre todo por la multiplicidad de factores que intervienen en su configuración como ciudad y la constante rapidez con la que cambian esos factores. Aproximarnos a esta ciudad es caminar dentro de una serie de fenómenos y prácticas sociales que se posicionan en los intersticios de un mundo urbano y rural, tensionando mundos y formas de entender el mundo y la sociedad. A pesar de esta nota, muchos trabajos académicos presentan dos elementos como centrales en la formación de El Alto como ciudad: por un lado, El Alto, al ser una ciudad joven[5], se considera su rápido crecimiento producto de múltiples olas migratorias y, por otro lado, el resultado de la relación y migración campo-ciudad ha permitido configurar una ciudad con

[5] Oficialmente se reconoce el 6 de marzo de 1985 como fecha de fundación de El Alto, en esa fecha se crea la Cuarta Sección de la provincia Murillo y que tiene a su capital a El Alto, esto implicó una separación territorial con el municipio de La Paz y abrió una serie de conflictos económicos y administrativos. Recién el 26 de septiembre de 1988, mediante Ley de la República N° 1014, El Alto adquiere rango de ciudad.

fuertes rasgos identitarios y culturales indígenas, sobre todo aymaras. El último punto ha marcado los acercamientos académicos a la ciudad de El Alto y ha sido central en el análisis sobre la irrupción de la ciudad de El Alto en el mapa político boliviano y su protagonismo en la denominada "Guerra del Gas" el año 2003.

El crecimiento exponencial de la población alteña se ha dado en mayor medida en las últimas décadas, los asentamientos urbanos en esta zona datan de mediados del siglo XX, cuando haciendas, que en su momento habían logrado expropiar tierras a comunidades indígenas, comienzan un proceso urbanización y venta de títulos de propiedad. Gran parte de los primeros asentamientos se dieron alrededor de lo que hoy se denomina como *La Ceja*, sobre todo por constituirse en un nudo distribuidor de las dos principales carreteras departamentales y ubicarse de forma estratégica con respecto a la ciudad de La Paz; con la Revolución Nacional de 1952 y el proceso de Reforma Agraria comienza una ola migratoria hacia la ciudad que consolida la formación de un gran número de zonas o barrios continuos a *La Ceja*, es lo que Franck Poupeau (2010) denomina el *primer anillo espacial de crecimiento poblacional*. Para la década de 1970, el desarrollo económico promovido por el gobierno de facto del Gral. Hugo Banzer, motivó una segunda ola de movilidad poblacional y que permitió la expansión de la mancha urbana hacia el norte. Sin embargo, la más grande ola migratoria aconteció en la década de 1980 y fue desencadenada por la implementación de un paquete de políticas neoliberales en Bolivia, dentro de ella se fijó un proceso la flexibilización laboral que implicó el despido masivo de trabajadores de las diferentes minas estatales, quienes terminaron consolidando un crecimiento poblacional de una ciudad con características muy específicas[6]. Siguiendo el análisis planteado por Franck Poupeau (2010), existe un *tercer anillo de crecimiento poblacional*, el cual se da a lo largo de la década de 1990 y que es resultado no sólo de la migración interna sino de un crecimiento endógeno.

Las diferentes olas migratorias consolidaron ejes expansivos de ocupación del territorio muy claros, el trabajo desarrollado por Garfias y Mazurek (2005: 14) menciona que los principales ejes expansivos se dieron en tres direcciones y sobre las principales avenidas de la ciudad: El *eje de expansión en dirección a Oruro*, expansión lineal sobre la Av. 6 de Marzo, el eje de *expansión Panamericana*, expansión lineal sobre la Av. Juan Pablo II y en donde se desarrolló uno de los principales núcleos comerciales de la ciudad (la feria 16 de Julio), y el *eje de expansión sobre la carretera a Viacha*, que presenta un desarrollo más heterogéneo que las dos anteriores[7]. Para 2013 la mancha urbana alteña había alcanzado las 27.000 hectáreas (La Razón, 21 de julio de 2013), superando el área urbanizada de la

[6] Ambos procesos sociales son presentados por F. Poupeau (2010) como el desarrollo del *segundo anillo de crecimiento poblacional*, sin embargo la movilidad poblacional anterior a 1986 consolida un asentamiento urbano al norte y al noreste de la ciudad, es posterior a esa fecha que se comienza a poblar la parte sur y suroeste de El Alto.

[7] Trabajos, como el Durán y otros (2007), incluyen el eje de expansión desarrollado alrededor de la Av. Bolivia.

ciudad de La Paz; esta forma de crecimiento y expansión territorial ha permitido desarrollar un imaginario, en una ciudad que se despliega a 4.100 metros sobre el nivel del mar y donde el límite son las montañas, completamente expansivo, en contraste con la ciudad de La Paz que desarrollaría un imaginario claustrofóbico (Lazar, 2013: 40).

Los datos que existen sobre el crecimiento poblacional alteño demuestran claramente lo expuesto, para la década de 1940 se calculaba que el tamaño de la población era de 11.000 personas, para 1960 esta cifra alcanzó los 30.000 habitantes; según el Censo de 1976 la población alteña estaba conformada por 96.343 habitantes, si bien constituye un alto grado de crecimiento, este se encuentra eclipsado por el crecimiento de la capital cruceña. Es a finales de la década de 1970 que la ciudad de El Alto comienza a llamar la atención de la investigación social, sobre todo por su índice de crecimiento, el cual llega a rondar el 9,23 % anual; el Censo de Población y Vivienda de 1992 muestra que la población –con respecto al Censo de 1976- se multiplicó por cuatro, llegando a una cifra de 405.492 habitantes. Sin embargo, desde el Censo de Población y Vivienda del año 2001 se puede apreciar una ralentización de la intensidad de cambio demográfico en la ciudad de El Alto, hecho que se consolida con los datos del Censo de 2012, esto no implicó detener el crecimiento poblacional sino mantener un índice de crecimiento relativamente manejable, los datos muestran que para el año 2001 la población alteña alcanzo los 647.350 habitantes y para el año 2012 los 842.378 habitantes.

El Alto es una ciudad que continúa creciendo, territorial y poblacionalmente, así también sus necesidades y problemáticas; esto ha tenido consecuencias en la imagen que se tiene sobre la ciudad. En el imaginario boliviano, la ciudad de El Alto es una ciudad que se la relaciona con una infinidad de problemáticas sociales y urbanas. Como mencionan Garfias y Mazurek (2005: 43), la migración continua siendo un factor de crecimiento territorial que es difícil de controlar y genera dos problemas en la gestión municipal, el primero, “problemas de especulación sobre la tierra, de abastecimiento en agua y electricidad, así como dificultando la planificación de ejecución de obras”, y segundo “la llegada de una población joven y en edad de trabajar en todo el territorio crea una demanda específica de servicios y de empleo, en general poco calificado”. Estas problemáticas terminan la imagen de la ciudad. En esta misma línea, muchos de los informes e investigaciones sobre la ciudad resaltan las condiciones de pobreza en la que viven sus habitantes, según el Censo de 2001 cerca del 48% de su población vive en pobreza moderada, un 17% en pobreza extrema y un 0,5% en marginalidad, a esto se debe sumar un 25% que vive al borde de la pobreza; esta condición es muy relacionada a una condición de indigeneidad, no se debe olvidar que ser indígena hasta la actualidad es una condición relacionada con la marginalidad, la pobreza y la ruralidad, aunque gran parte de su población ha complejizado su condición cultural e identitaria.

Sin embargo, es usual que desde el mundo académico exista un constante redescubrimiento de la pobreza en El Alto, el cual termina fijando un estereotipo discriminatorio –casi

racista- de la ciudad y sus pobladores; siguiendo los planteamientos de Daniel Goldstein (2004) este estereotipo encasilla a los residentes de la ciudad de El Alto como violentos, ignorantes, desesperados y atrasados; los trata como una especie de "indiada" del campo que vive en la ciudad, constituyéndose en una "bomba de tiempo" que amenaza a la "ciudad de los blancos" y socava la modernidad. Es por esta razón que para comprender a la ciudad de El Alto se debe ir más allá de la suma de sus problemas sociales sin caer en una especie de "romantización de la pobreza" (la autoayuda y el autoemprendimiento), una aproximación a El Alto debe sumergirse en las estrategias y dinámicas que existen al interior de una ciudad que permanentemente quiebra la modernidad e innova y transforma su condición indígena en la ciudad.

Es en este punto que se debe entender la reconfiguración identitaria por la que ha pasado esta ciudad, de ser considerada una "ciudad dormitorio" y que se desarrolla a costa de la ciudad de La Paz, ha pasado a convertirse en una especie de vanguardia social en Bolivia. Esto solo puede comprenderse a partir de los sucesos de Octubre de 2003 y las formas en que la rebeldía -basada en su condición indígena- ha permitido constituir un imaginario de ciudad. Como muchos autores afirman (Zibechi, 2006; Dangl, 2009), Bolivia es uno de los países donde con mayor fuerza se ha sentido la implementación de medidas neoliberales y de la globalización del capitalismo transnacional, así también en este país se ha dado la mayor resistencia popular. La denominada "Guerra del Gas", uno de los acontecimientos centrales que marcó el rumbo que ha tomado Bolivia, en donde una ciudad se "levantó" asumiendo un discurso nacional de defensa de los hidrocarburosy el resquebrajamiento de una democracia basada en un sistema de partidos carentes de legitimidad. El éxito de esta movilización social se basó en la relación política que se tendió entre organizaciones indígenas del área rural y organizaciones sociales del área urbana, que según Sian Lazar (2013: 58) fue un momento de inflexión en donde el movimiento indígena capitalizó los vínculos que innumerables alteños habían mantenido con sus pueblos y comunidades natales en el campo.

Siguiendo esta reflexión, Luis A. Gómez (2004) menciona que barrios o zonas de la ciudad de El Alto son "espejos" de diferentes comunidades o provincias; por ejemplo los pobladores de Villa Ingenio son originarios de Achacachi y Warisata (provincia Omasuyo), muchos ex trabajadores mineros provenientes de diferentes centros mineros se asentaron en Villa Santiago II o ligas de futbol -como la de Villa Pacajes Caluyo- recrean esa relación permanente con el área rural. Así también, esto tiene efectos en los tipos de organización política, los vecinos eligen dirigentes –o los destituyen- en asambleas generales y abiertas, en donde la participación no es la de "un ciudadano un voto" sino por medio de la unidad doméstica, esta forma de la política está relacionada con legados que existe de la "democracia del ayllu" y el sindicalismo agrario o minero y que se desarrolla a lo largo de los 14 distritos (diez urbanos y cuatro rurales) y más de 1200 barrios.

Autores como Benjamin Dangl (2009) considera que también se debe considerar las formas de cohesión social que se dan al interior de la economía informal y que inciden en la organización política alteña, la organización del trabajo se da por medios independientes o de negocio familiar por lo que existe una "administración de labor autónoma" que "contribuye a la sensación de que los ciudadanos sean dueños de la ciudad y la estén administrando ellos mismos" (Dangl, 2009: 184). Por otro lado, constantemente personas llegan del área rural con productos agrícolas y/o ganado para el autoconsumo o la venta, así también retornan en la forma de otro tipo de productos (zapatos, alimentos procesados, herramientas, etc.), consolidando una compleja red de intercambios económicos que no se reducen al intercambio mercantil.

Estos elementos son parte de la constitución de una ciudad abigarrada, pero también han constituido un imaginario sobre una "ciudad aymara", Franck Poupeau (2010: 430) resume este imaginario en tres puntos:

- en primer lugar, una ciudad que se habría hecho sola, cuando en realidad es el efecto de procesos que vienen afectando a los espacios rurales y urbanos circundantes desde hace más de un siglo (desarrollo de los transportes, migración rural, cierre de las minas, congestionamiento urbano en La Paz, especulación inmobiliaria, etc.);
- en segundo lugar, una ciudad cuyos habitantes se politizan (y se rebelan) espontáneamente, por el mismo hecho de residir en ella, cuando en realidad forman parte de juntas vecinales, de elevada densidad organizacional, que se han ido constituyendo paulatinamente a raíz de las dificultades para acceder a los servicios urbanos básicos y, por ende, solo los sectores más estructurados de la ciudad se movilizaron en los años 2000;
- en tercer lugar, una esencialización de la ciudad y su población, supuestamente dotada de características únicas (estilo, manera, gusto) y hasta "contradicciones" que permiten decir cualquier cosa.

La lectura politizada de la ciudad de El Alto como ciudad rebelde, una "ficción política" –tal como considera el autor francés-, permite comprender otra faceta de la ciudad, ha permitido construir un imaginario que supera el estereotipo discriminatorio que se tiene de esta ciudad y ha logrado fijar la identidad alteña en otro punto nodal. Pero el riesgo de promover esta "política de la etnicidad" es que a la larga no permita visualizar otras problemáticas que siguen siendo pendientes para El Alto. El reto para la población alteña no es tanto en lograr una "andinización" de la modernidad o "modernizar" a lo indígena, puesto que las dinámicas internas muestran fenómenos sociales que se mueven en espacios intersticiales y abigarrados que superan posturas dicotómicas, así también es muy probable que nos encontremos con "etnicidades para el consumo" ("esencialismo estratégicos" de los cuales se saca algún beneficio), sobre todo por el momento político que se vive actualmente en Bolivia. En todo caso, el verdadero reto está en identificar y promover prácticas e

imaginarios sociales, económicos, políticos y culturales que permitan superar una condición colonial, que muchas de las veces promueve la dicotomía moderno/tradicional, en donde lo indígena –sea urbano o rural- deje de ocupar un lugar de marginalización y pobreza, permitiendo generar una política radical de la cultura y la sociedad.

1.2. El mundo del trabajo de los jóvenes alteños

Cuando se aborda la problemática del mercado de trabajo en la ciudad de El Alto, dos temáticas sales a relucir permanentemente: la economía informal y la precariedad laboral. De hecho, gran parte de la población migrante encontró una fuente de ingresos económicos en el sector informal de la economía, puesto que es uno de los principales sectores en donde la población pudo incorporarse sin limitaciones. El trabajo de Juan Arbona (2008) permite comprender este fenómeno, el autor menciona que desde 1992 a 2001 la población en El Alto se incrementó el 59,7%, mientras que la Población Económicamente Activa (PEA) se incrementó en 79,4%, lo que muestra que un número mayor de miembros de la familia se incorporó como fuerza de trabajo. Un elemento importante a resaltar es que las mujeres se incorporaron en mayor medida al mercado laboral, puesto que la PEA en mujeres se incrementó en 129% para el periodo intercensal, mientras que los hombres incrementaron 56,6%, siendo el sector informal el de mayor absorción de fuerza laboral.

Tal vez estos datos resulten desactualizados, pero nos dan elementos para guiar el análisis. Según la encuesta sobre empleo urbano realizada por el Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario (CEDLA) en 2008 (en Jiménez, 2012), en la ciudad de El Alto la actividad que mayor cantidad de empleos genera es la industria manufacturera con el 33,1%, seguido del comercio con el 28% y el sector de servicios con el 21,8%, no dejemos pasar que las dos últimas actividades por lo general existe una alta actividad en la economía informal, con respecto al Censo de 2001 la industria manufacturera presenta un incremento de diez puntos (23,06%) y el sector de comercio un considerable descenso (28,53%). Sin embargo, al describir los datos por categoría ocupacional, los trabajadores por cuenta propia ocupan el primer lugar con 42,8%, seguido por Empleado con el 21,8% y Obrero con el 21,1%. Estos datos confirman tres conclusiones que presentan Bruno Rojas y German Guaygua (2002) sobre la transformación de la estructura de empleo en la ciudad de El Alto a finales de 1990: a) el crecimiento de la población empleada por el sector empresarial, b) la manufactura como el principal generador de empleos y, c) la consolidación del espacio familiar como espacio laboral. Si bien no hay grandes modificaciones en la estructura laboral actual en la ciudad de El Alto y se mantiene la tendencia planteada, también se debe mencionar que se ha dado lugar a un proceso de complejización de los sectores laborales y se ha consolidado la denominada economía popular (Arbona, Canedo, Medeiros y Tassi, 2015) que teje redes entre el comercio, la manufactura y el mundo empresarial.

Otro elemento central para abordar el mercado de trabajo en la ciudad de El Alto es la precariedad laboral, según Jiménez (2012) en 2008 el empleo no precario alcanzaba el

10,2% en la ciudad de El Alto, los empleos precarios el 18,4% y los empleos en precariedad extrema llegaron al 70,9%. Así también al ver la calidad de los empleos, Elizabeth Jiménez (2012) realiza una distinción entre buenos, regulares y malos empleos, haciendo una distinción entre cuatro características: nivel de ingresos, estabilidad laboral medida por el contrato, futuro acceso a una renta de vejez y subempleo visible. En ese sentido solo el 2% podría considerarse un empleo de buena calidad, un 20% entra como empleo regular y un 78% es considerado un empleo de mala calidad. La autora realiza algunas caracterizaciones interesantes para conocer el mercado laboral alteño, sobre los buenos empleos menciona cuatro características principales:

- Son empleos generalmente en el sector informal (más de dos terceras partes de los buenos empleos se encuentran en el sector informal).
- No son empleos asalariados
- Son fundamentalmente emprendimientos empresariales (22%), semi-empresariales (31%) y familiares (39%) y más de dos terceras partes están en el sector privado
- Se encuentran en la manufactura y en el comercio (45% y 32% respectivamente) (Jiménez, 2012).

Así también, caracteriza con tres puntos los malos empleos:

- Son fundamentalmente informales (71%)
- Pueden ser asalariados y no asalariados (50% son asalariados y 5o5 no lo son)
- Son empleos que en general resultan de emprendimientos familiares (49% se encuentran en el sector familiar). Los emprendimientos empresariales y semi-empresariales constituyen el restante 50%. (Jiménez, 2012)

Es curioso que los buenos y malos empleos se den en el ámbito de la informalidad, que no quede claro si son asalariados y que los emprendimientos familiares pueden o no ofrecer un empleo de calidad. Esto muestra un mapa laboral heterogéneo difícil de clasificar en categorías únicas, pero que se complejiza y cambia permanentemente, los datos reflejan un mercado laboral dinámico y flexible, en donde se esconden múltiples condiciones de trabajo.

Lo cierto es que ser joven trabajador/a en la ciudad de El Alto es moverse dentro de un mercado laboral muy heterogéneo, dinámico y con una gran flexibilidad, características que esconden altos índices de explotación laboral. Los itinerarios y trayectorias laborales de los jóvenes se dan en una gama amplia de estrategias. Fue común al momento de recoger la información escuchar una serie de estrategias de los jóvenes para hacerle frente a esta situación. La estrategia más recurrente fue la de moverse dentro del subempleo visible, hecho que le permite al joven tener dos o más trabajos con jornadas laborales parciales o por días. Esta forma de inserción al mercado laboral está relacionado con prácticas que permiten la “diversificación del trabajo” (Tassi, 2012), donde el joven trabajador mantiene ingresos económicos de diferentes empleos y logra reducir la dependencia total a un empleador.

a) Jóvenes y el juego de reciprocidades en el ámbito laboral

Al tener la ciudad de El Alto un mercado de trabajo altamente precario, la forma más usual de conseguir un empleo es mediante amigos y/o parientes. Aquí es donde emerge un fenómeno muy particular, el cual tiene que ver con la relación que existe entre el empleado y el empleador. En un contexto donde el patrón tiene alguna afinidad familiar con el joven trabajador le llevará al primero a desarrollar un tipo de ventaja sobre la relación laboral, un joven que tiene como jefe a su padrino, tío o paisano no podrá realizar algún reclamo sobre la condición laboral, pero de alguna forma tendrá una relativa estabilidad sobre su puesto laboral. Sin embargo, en casos donde no exista afinidad, si bien el joven trabajador depende únicamente de su desempeño laboral, cualquier reclamo podría ocasionar su despido. Por ello, los jóvenes trabajadores consideran central mantener una "buena relación" con el empleador, de hecho el trato que reciben de su empleador será un significante central para evaluar el trabajo y la continuidad en el mismo por parte del joven.

Repasemos algunos casos, Jimena es una joven que migró de su comunidad, trabajó en Chile y por un tiempo fue parte de los Cascos Azules, hecho que le impidió que concluyera sus estudios en el instituto técnico. Ella tiene un trabajo seguro, es empleada en el CEIBO, una empresa-cooperativa dedicada a productos derivados del cacao, el trato con sus jefes no parece representar alguna dificultad, puesto que la empresa respeta la normativa laboral vigente, ofrece a sus empleados una buena condición laboral y sus padres son socios de la cooperativa, por lo que ella cree que el buen trato a los empleados es producto de ello. Sin embargo, para aumentar sus ingresos en ocasiones suele trabajar en la carpintería de un amigo, es ahí donde la relación laboral con el patrón entra en un espacio conflictivo:

> Mi amigo era un poco tacaño, a veces no cenábamos a la hora, sí, era un tacaño, pero me dio la 'pega' a la primera cuando yo necesitaba. No puedo hablar mal, como aquí nos han enseñado [refiriéndose al instituto técnico]: *del jefe nunca se puede hablar mal*, pero yo agradezco a mi amigo porque me ha dado una 'pega' para poder sustentarme, para pagar la carrera, por eso yo no puedo hablar mal… (Jimena, Grupo focal, 13/07/2015)

Según Jimena su amigo-jefe se retrasaba con su pago, pero también le prestaba dinero cuando ella "se hacía faltar", así también a veces, cuando el negocio tenía las posibilidades, podía adelantarle su sueldo, según su requerimiento. Se podría concluir que una situación laboral precaria es naturalizada por una relación externa a la relación laboral, como ser la amistad; sin embargo, esta relación le permitía a la empleada acceder a ciertos beneficios que no serían posibles en otros contextos: préstamos, permisos, horarios especiales, entre otros. En ese sentido, si bien el patrón saca beneficios de la relación extralaboral, el empleado también se beneficia de esa misma relación. Además se debe mencionar que el contexto económico de la ciudad de El Alto, impide la consolidación de un mercado laboral en donde se ofrezca empleos que cumplan en su totalidad con la normativa laboral.

Otro caso es el Omar, él nació en el área rural, quedó huérfano cuando era niño, por lo que al terminar la secundaria migró a El Alto y comenzó a trabajar con su tío. Su tío es dueño

de una tornería y allí trabaja medio tiempo, el resto de su tiempo lo dedica a estudiar la carrera de mecánica industrial. La relación con su jefe-familiar lo trata como "comprensiva" y que se cumple con lo acordado:

> Es amigo, pero es jefe. Al inicio tuve un problema con mi tío al manejar una pieza, la arruiné y pagamos a mitades. Mi hermano también trabaja donde mi tío en la tarde y estudia en la mañana. Mi tío nos motivó a los dos a estudiar.(Omar, Grupo focal, 14/07/2015)

El ser amigo, pero saber diferenciar con ser jefe implicó diferenciar claramente las relaciones familiares de las laborales; en ese sentido el actuar del jefe fue central para el actuar de los empleados.

El caso de Margarita (Grupo focal, 13/07/2015) dista mucho de este tipo de relación, ella migró a Cochabamba y trabajó con su madrina en su negocio. Ella menciona que el trato era malo y que no se cumplía con un horario fijo, si bien le pagaban puntualmente, los días de trabajo incluían sábado, domingos y feriados. Como se puede apreciar, los límites entre relación laboral y relación familiar o de amistad son fácilmente quebrantables. En el mayor de los casos, los jóvenes suelen asumir el hecho de tener un trabajo como una especie de "favor" que les hace un empleador familiar y/o amigo, esto hace que el empleador pueda aprovechar de la situación para explotar al joven empleado familiar y/o amigo. Sin embargo esto no es percibido de esa forma por los jóvenes trabajadores, puesto que ellos consideran que este tipo de relación laboral-familiar permite aprender determinado oficio y le permite acceder a ciertos "beneficios" en el trabajo.

En el caso de que el jefe no sea un familiar, la relación es también difusa. Como menciona una participante de un grupo focal: "Mi jefa me trataba como su hija" (Nancy, Grupo focal, 14/07/2015), pero esto también implicó que la jefa no respete un horario laboral y no se especifiquen las tareas a realizar. Es común que se considere que la amistad con el jefe supone una mayor confianza del empleador con el empleado y se constituye en el tipo de relación que se quiere desarrollar, esto se debe a que el joven empleado considera que desarrollando este tipo de relación podría beneficiarse de ciertas "comprensiones" y "tolerancias" de parte del jefe: "Te hacen trabajar más, pero son buenas personas" (Sandibel, Grupo focal, 13/07/2015).

Comprender la relación empleado-empleador permite entender cómo los jóvenes rompen la relación jerárquica para abrir espacio a una relación planteada desde un juego de reciprocidades. Ganar la confianza del empleador o ganar su amistad, que en los hechos se gana con el trabajo realizado bajo las condiciones impuestas por el empleador, lleva a pensar al joven trabajador que en un futuro próximo podrá flexibilizar o mejorar las precarias condiciones laborales en las que se inserta laboralmente. Para los empleadores, también es importante el tema de la confianza, pero muchas veces no entienden el juego de reciprocidades que se establece entre empleador-empleado y terminan rompiéndolas.

Es por ello que muchos jóvenes señalan que no les gusta tener un jefe, hecho vinculado al bajo nivel de permanencia laboral que tienen los jóvenes, La duración del empleo de

jóvenes en El Alto es 2.68 años en promedio, siendo menor para mujeres y técnicos. Sin embargo, cuando se compara la duración del empleo de los jóvenes con la de los trabajadores mayores a 30 años existe una diferencia significativa. La duración del empleo para personas mayores es 7.33 años, 3 veces mayor a la de los jóvenes. En este sentido, se debe destacar la percepción de dos jóvenes: Willy y Margarita. Ambos, por diferentes experiencias, reconocen que no les gusta tener un jefe, lo que nos lleva a entender algunas estrategias de los jóvenes para sobre llevar la precaria situación laboral de los jóvenes en la ciudad de El Alto. Inicialmente, Willy señala que al ser un joven que le gusta aprender y como tiene la capacidad de aprender rápido, por lo general está en un empleo hasta que aprende y luego se va. La cuestión es saber: ¿Por qué este joven deja su puesto laboral?

Sin duda la respuesta está asociada con el ambiente laboral, si bien a él le gusta aprender nuevos oficios que le permitan encontrar un trabajo con mayor facilidad y reconoce que no le gusta tener un jefe, la presión en el trabajo (sobre todo por la recarga de tareas) y el trato del jefe con el joven empleado son centrales para que él decida mantener su puesto laboral, aunque su objetivo es abrir su propio taller o negocio, con lo cual podría ser "su propio jefe".

El caso de Margarita, se explica por el rubro al que se dedica, ella trabaja en el sector del comercio, en donde los horarios son extensibles y la paga depende de la venta realizada, por lo que ella puede cambiar fácilmente de puesto laboral. Cuando se le consultó sobre los motivos por los que abandonaría el trabajo, ella fue contundente al señalar que *es el trato*.

Este juego de reciprocidades entre empleado-empleador tiene como fundamento el valor que se asigna al trabajo. Es curioso que a pesar de enfrentarse a condiciones de trabajo tan precarias, los jóvenes no se quejen o abandonen el trabajo. En todo caso si abandonan un puesto de trabajo es por el *trato* que reciben de los jefes. A los jóvenes que participaron en los grupos focales no les importa tener que trabajar más horas, realizar más actividades por las que fueron contratados, no tener un contrato o percibir bajos salarios, a pesar de estas condiciones lo que importa es realizar un buen trabajo y que este sea reconocido y valorado por el empleador: "normalmente nuestro trabajo habla por nosotros" (Eddy, Grupo focal, 14/07/2015). En ese sentido, no sólo es el producto del trabajo el que expresa el valor del mismo, sino el trabajo mismo expresa un valor: "hacer un buen trabajo" expresa el tipo de persona que uno es. El trabajo no termina siendo un castigo, se percibe como un "favor", una actividad por la cual agradecer: "…yo agradezco a mi amigo porque me ha dado una 'pega' para poder sustentarme…" (Jimena, Grupo focal, 13/07/2015). El valor que le asignan al trabajo les permite sobre llevar las precarias condiciones laborales y entablar relaciones sociales más horizontales con el jefe: "…en una empresa se debería dar un buen trato al empleado, así también el empleado va rendir con su trabajo, en la empresa va a dar un mejor trabajo (Fernando, Grupo focal, 10/04/2015). El dar un "mejor trabajo" implica que el trabajo expresa un *valor*, un valor que no depende del salario o las condiciones

laborales, sino de las relaciones sociales en el ambiente laboral. Este es un elemento que difícilmente es tomado en cuenta en proyectos de empleabilidad con jóvenes.

b) La centralidad de las habilidades socioemocionales en el mundo del trabajo

Un problema que señalan con insistencia los empleadores es la baja permanencia que existe en el mercado laboral alteño, los jóvenes suelen abandonar sus puestos laborales sin previo aviso. Al no conocer las razones de este abandono por parte de los jóvenes, los empleadores consideran que ello se debería a una supuesta falta de compromiso de parte de los jóvenes con su trabajo:

> …Creo que se aburren muy rápido, no aguantan mucho tiempo, no son constantes, esa es la palabra, y se a aburren muy rápido; entonces de pronto tu confías en ellos y un lunes ya no vienen…. A veces contratas gente, llegan a cumplir el mes, cobran su plata y después tu les esperas el subsiguiente fin de semana y no aparecen nunca más. No te dicen que se va a ir, ni te dicen que no van a venir, ni te dicen que ya no quieren trabajar… (Empleador 3, grupo focal, 10/04/2015)

Si bien es usual que los empleadores valoren a los jóvenes trabajadores como "buenos trabajadores", señalan que un elemento que juega en su contra es la carencia de habilidades sociales que le permitan mejorar su desempeño en el ámbito laboral.

Tabla 1: Experiencias de la empresa con jóvenes vulnerables

Tipo de empresa	Experiencias positivas	Experiencias negativas
Medianas y pequeñas	– Son muy minuciosos – Los que provienen del área rural tienen una mente limpia – Son honrados	– Son introvertidos – Baja autoestima – No tienen una percepción a largo plazo
Grandes	– Los más inteligentes son los que migran – Con predisposición a aprender	– Su formación es básica – Tienen una perspectiva sindical más que laboral – Vulnerables a ser influenciados

Fuente: Estudio del Mercado laboral en jovenes indígenas en El Alto (2015)

Son interesantes las opiniones que se tienen los empleadores sobre los jóvenes alteños, se valora mucho su honradez y la predisposición que tienen para aprender. Las valoraciones positivas son mayores con aquellos jóvenes que llegan del área rural y se insertan en el mercado laboral alteño. Sin embargo, entre las opiniones negativas se mencionan elementos relacionados a la personalidad de los jóvenes: baja autoestima, introvertidos y de fácil influencia. Lo más representativo entre las opiniones recogidas son aquellas que por un lado valoran la "mente limpia" –sobre todo de aquellos que vienen del área rural-, pero por otro lado reniegan de la "perspectiva sindical" que desarrollan en el ámbito laboral.

Ante esto se puede desarrollar dos elementos, el primero tiene relación con el tipo de empleo que se genera en la ciudad de El Alto, la mayor cantidad son de alta precariedad laboral y requieren de personal con bajo nivel educativo; por lo que los jóvenes migrantes o indígenas son empleados perfectos para ocupar este tipo de cargos. En segundo lugar, si tomamos las apreciaciones recogidas por Jovel (2013), sobre los elementos que llevan a los empresarios a emplear jóvenes, los jóvenes migrantes o indígenas cumplen dos de los tres requisitos básicos. El trabajo de Erika Jovel menciona que en los jóvenes se valora su *dinamismo*, *la capacidad de adaptación* y *la capacidad de aprender*; las dos últimas características llevarían a construir una carrera profesional al interior de una empresa. En los grupos focales realizados, los jóvenes alteños cumplen los dos últimos requisitos y el primero está limitado por la personalidad de este tipo de jóvenes y que a la larga termina siendo un elemento central para lograr permanencia en el empleo. Por otro lado, el desarrollo de perspectivas sindicales a mediano plazo les impide "convertirse" en empleados con los que se pueda contar a largo plazo y que desarrollen una carrera al interior de la empresa. Aunque estos impedimentos más que ser un problema de los jóvenes, es producto de la calidad de empleos que se generan en un mercado laboral como de la ciudad de El Alto.

Es notoria la importancia que otorgan los actores del mercado de trabajo a las habilidades socioemocionales o blandas, casi la totalidad de empleadores, institutos técnicos y jóvenes que participaron del estudio señalaron la importancia que tiene este componente al momento de insertarse laboralmente y permanecer en un puesto de trabajo, aunque para los tres actores puede que el término habilidades socioemocionales o blandas signifique diferentes cosas. En el caso de los jóvenes, las habilidades socioemocionales es relacionada a "integralidad en la formación", este componente incluso les permitiría elegir un instituto de formación técnico; en este caso, la integralidad se refiere a la combinación de habilidades "duras" y "blandas".

Según la información obtenida en los grupos focales, los institutos técnicos responden a esta demanda dependiendo de la carrera técnica, en el caso de secretariado ejecutivo será importante que los y las estudiantes desarrollen habilidades comunicativas y de la personalidad: "tenemos una materia de relaciones interpersonales, había una docente que era excelente ya que nos ayudaba a no ser tímidos, participaba y decía lo que pensaba. La que le suplanto era otra docente que se enfocaba más en la parte sentimental" (Dina, Grupo focal, 13/07/2015). Sin embargo en carreras más técnico-industriales solo se centrarán en la formación de habilidades técnicas e incluso los estudiantes no creerán necesario profundizar este ámbito: "No le veo importancia a un curso, eso viene desde la niñez y depende del carácter" (Willy, Grupo focal, 14/07/2015).

A pesar de este comentario, la mayoría de los jóvenes participantes en los grupos focales admiten que les falta "perder el miedo" para preguntar y "comunicarse mejor", elementos

que son importantes en los espacios de trabajo y que son parte de las herencias del tipo de educación que se ha impartido en Bolivia.

Los jóvenes consideran importante el desarrollo de habilidades interpersonales, en su opinión estas habilidades permitirían fortalecer las siguientes componentes: a) Relacionamiento y desenvolvimiento con las personas, b) Seguridad en uno mismo, c) Conocimiento de la realidad laboral, d) Compañerismo, trabajo en equipo. En ese sentido, los jóvenes participantes en los grupos focales valoran los procesos de formación en los institutos técnicos, pero consideran que es necesario desarrollar mayores habilidades sociales y comunicativas, ya que el conseguir un empleo depende de la forma como de relaciones con tu posible empleador: "…me hicieron una entrevista donde hable fuerte y sin dudar, las relaciones personales me ayudan a conseguir trabajo. Para conseguir un trabajo mucho hace tu personalidad" (Diego, Grupo focal, 13/07/2015). Es así que se considera que la complementariedad entre la formación técnica con habilidades socioemocionales conlleva potenciar capacidades en las personas para administrar y gestionar adecuadamente sus emociones, de modo que se faciliten las relaciones interpersonales, se logren metas y objetivos (como la búsqueda de un empleo).

En el caso de los empleadores, la exigencia de habilidades socioemocionales no se restringe a la habilidad de comunicación o al desarrollo de la personalidad de los jóvenes, en todo caso lo que se busca es que los empleados desarrollen valores sociales acordes a la cultura empresarial:

> …a ver, si tú trabajas bien, eres honesto y eres leal, vas a tener más trabajo. O sea, con seguridad que para mí siguiente trabajo te voy a llamar…, sin embargo, no vienes lunes, estás medio chupado el martes te has desaparecido, el sábado no has llegado hasta las doce, entonces no hay trabajo. (Empleador 2, Grupo focal, 10/04/2015)

Es así que en el discurso de los empleadores resurgen los conceptos de valores, ética, disciplina, responsabilidad social, responsabilidad laboral y compromiso laboral; sin embargo, las exigencias que los empleadores realizan a los jóvenes trabajadores, no implica que ellos asuman otras responsabilidades relacionadas al tipo de empleo que ofertan, en el caso de la opinión presentadas, el empleador ni siquiera puede ofrecer estabilidad laboral a las personas que ocupa, puesto que constantemente se menciona que "en mi siguiente trabajo te voy a llamar" y esta llamada para el siguiente trabajo puede que surja en una semana, un mes o más tiempo.

1.3. La formación técnica en El Alto. El caso de INFOCAL

a) La educación técnica. Un modelo de educación práctica y en capacidades de independencia

Entre diciembre de 2015 y mayo de 2016 se procedió a realizar un diagnóstico participativo en Fundación Infocal (sede El Alto), el mismo permitió conocer los elementos pedagógicos que se trabajan en la formación y capacitación técnica, la necesidad de implementar esta

acción estaba relacionada al mismo proyecto, el centro de formación técnica sería el lugar donde se implementaría las diferentes acciones que conforman el proyecto

Un elemento central para comprender la formación y capacitación técnica es el tipo de formación que se imparte en sus aulas y talleres, el cual se centra la educación en el *aprendizaje práctico* (hands-on learning). Este elemento es resaltado constantemente por el plantel docente, Néstor, ingeniero mecánico y con una experiencia docente de 14 años menciona que: "[INFOCAL]…es una institución que es más práctica, la teoría tratamos de dar toda la teoría, pero la que requiere especialmente para su formación, no llenamos, como en otros lugares que llenan de teoría y al último no saben para qué han llevado muchas materias" (Néstor, INFOCAL, Grupo focal docentes, 11/12/2015). Esta manera de asumir la acción educativa está relacionada con un imaginario hegemónico sobre la forma en que se concibe la educación técnica, según la Organización Internacional de Trabajo (OIT) la educación técnica otorga "habilidades que tienden a proporcionar la capacidad práctica, el saber y las actitudes necesarias para *el trabajo en una ocupación o grupo de* ocupaciones en cualquier rama de la actividad económica" (CINTERFOR en Lizarraga y Deidhold, 2011: 6); es decir, la educación técnica se relaciona constantemente con la otorgación de "competencias laborales" y/o "capacitación laboral", pero la formación que se imparte en INFOCAL supera esta forma de concebir la educación técnica.

Si bien se resalta que una carrera de formación técnica tiene el mismo valor que una carrera de formación universitaria, en opinión de los docentes la especificidad de la educación técnica radica en la *formación práctica*, sobre todo porque se debe focalizar en contenidos y "competencias" específicas que los y las estudiantes deben aprender y desarrollar en un tiempo corto de formación y/o capacitación. En ese sentido, una carrera de formación técnica (1 a 3 años) al ser de menor duración que una carrera universitaria (5 años) debe procurar otorgar el mayor número de elementos prácticos al estudiante para su desempeño laboral, este elemento es mayor en los cursos de capacitación, que tienen un menor tiempo de duración (de 1 a 6 meses). Este tipo de formación es altamente valorado y reconocido entre los y las estudiantes, puesto que muchos de ellos/as se inscribieron en INFOCAL llevados por la recomendación de algún familiar, amigo y/o conocido, en ese sentido ha sido usual escuchar entre sus comentarios la relación que existe de la institución con una la educación centrada en la "práctica" o el ser un centro de formación de "prestigio". Por ejemplo, Jesús, estudiante de gastronomía, mencionó que si bien existe la carrera de gastronomía a nivel licenciatura en una universidad privada, le dijeron que no era "muy buena": "me recomendaron que venga a INFOCAL, porque hay más rendimiento, y se ve, yo lo he visto" (Jesús, INFOCAL, Grupo focal estudiantes, 10/12/2015); Jesús está relacionado laboralmente a la gastronomía, él ayuda a su tío quién se graduó de INFOCALy tiene una empresa de servicios gastronómicos, esto le ha permitido valorar el tipo de formación que han recibido sus compañeros de trabajo, recibir consejos y tomar una decisión sobre su formación.

Algunos docentes consideran que la formación técnica permite lograr una profesión en un tiempo corto, hecho que valorarían los y las jóvenes: "…la cuestión es el tiempo corto y la necesidad económica, concretamente, porque ellos [los y las estudiantes] dicen 'quiero tener una profesión corta' porque necesito económicamente" (Sonia, INFOCAL, Grupo focal docentes, 11/12/2015); sin embargo, en los comentarios de los y las estudiantes la duración de un curso no parece ser una limitante o potencialidad de la formación técnica, en todo caso gran parte de los y las participantes del grupo focal habían culminado otros cursos de formación y manifestaban el deseo de continuar sus estudios, muchos de ellos a nivel universitario, aunque se debe destacar que las carreras o cursos que piensan estudiar se encuentran en áreas muy distantes de las que ahora cursan, cuestión que se abordará más adelante.

Ante lo mencionado se debe responder la siguiente cuestión: ¿Qué es una formación centrada en la práctica? Este tipo de formación se dirige a desarrollar en los y las estudiantes lo que los y las docentes denominaron "competencias laborales", según la OIT una competencia laboral es "una capacidad adquirida para realizar o desempeñar un trabajo" (en Posada Álvarez, 2004: 4), sin embargo el uso que se da a ese concepto engloba otros elementos, puesto que esas competencias no son delineadas por un mercado de trabajo sino que son conocimientos y/o aptitudes que los y las docentes consideran necesarios para que sus estudiantes desplieguen una profesión u ocupación, esto implica la resolución de problemas profesionales en forma autónoma y flexible: "…yo pienso que la educación tiene que partir desde qué es lo que yo quiero que sepa el estudiante, a eso se le llama la formación basado en competencia, qué competencias deben tener mis estudiantes, y en base a esas competencias puedo diseñar un currículo, de esa forma es que casi todas las currículos se han diseñado en INFOCAL" (Néstor, INFOCAL, Grupo focal docentes, 11/12/2015). Es por ello que el uso de los diferentes talleres son centrales en el proceso de formación, Oscar, docente de mecánica automotriz, menciona que: "…con teoría en el aula te aburres, pero cuando vas al taller haces práctica, haces motores, armas y desarmas, y el tiempo vuela porque tu cuerpo está trabajando" (Oscar, INFOCAL, Grupo focal docentes, 11/12/2015).

En carreras "más teóricas", como Secretariado ejecutivo o Parvulario, las y los estudiantes reconocen el valor de contenidos "teóricos", los cuáles muchas veces los y las docentes se esfuerzan por desarrollarlos en situaciones prácticas, este elemento les permite desempeñar de mejor forma su trabajo; por ejemplo, Ericka, una estudiante de primer año de Parvulario que anteriormente cursó la carrera de Metal Mecánica, mencionó que los aprendizajes de la carrera técnica le permitían mejorar sus habilidades en su trabajo, puesto que ella trabajaba en una guardería en la ciudad de La Paz, con los ingresos que percibía pagaba las mensualidades del instituto tecnológico (Ericka, INFOCAL, Grupo focal estudiantes, 10/12/2015). En ese sentido, incluso en carreras consideradas "teóricas", se desarrolla situaciones prácticas de esos contenidos, sin embargo esto depende de las habilidades que la o el docente tiene al momento de enseñar su materia.

Se puede pensar que este tipo de formación subordina la educación al sector productivo y al mercado de trabajo, de hecho existe una serie de críticas muy consistentes a la "educación por competencias"[8], sin embargo la esencia misma de la educación técnica, como menciona Lizarraga y Neidhold (2011), es combinar la formación en el aula con el aprendizaje en el trabajo, esto implica la adquisición, por parte de los educandos, de habilidades genéricas y habilidades específicas para el trabajo en determinada ocupación o grupo de ocupaciones (ya sea como empleo o autoempleo). A pesar del uso de la palabra "competencias", todo indica que los y las docentes de INFOCAL bridan lo que Ronald Barnett (2001) denomina "capacidades de independencia" dentro de un marco formativo técnico-laboral. Es decir, que los y las estudiantes adquieren una serie de habilidades y capacidades técnicas y laborales que "…los graduados desplegarán o no, selectivamente y con cuidado, según su lectura de la situación" (Barnett, 2001: 89); esto permite que muchos de las y los graduados de una carrera de formación técnica puedan ejercer su práctica profesional en un campo mayor de posibilidades. Es decir un graduado en mecánica industrial puede trabajar en una industria, ya sea operando y/o reparando maquinaria industrial, como también optimizando procesos productivos industrializados, pero también está en posibilidades de generar su propio emprendimiento, por ejemplo un taller de tornería, porque ha adquirido las habilidades técnico laborales suficientes que le permiten desarrollarse con "capacidades de independencia". Esto pasa también en carreras "menos prácticas", como Secretariado ejecutivo, donde los y las graduadas, por las habilidades técnico-laborales que han adquirido, pueden optar a ocupar cargos de mayor jerarquía y/o responsabilidad en una empresa, por ejemplo ejercer un cargo de contador[9].

El desarrollo de "capacidades de independencia" en los y las estudiantes a nivel técnico es central para su despliegue en un mercado laboral con las características de la ciudad de El Alto, puesto que el educando puede construir itinerarios laborales que le permitan tanto mejorar su inserción laboral, es decir postular a mejores puestos de trabajo, como también generar su propios emprendimientos, sin que ambos caminos sean excluyentes.

---

[8] Como mencionan Del Rey y Sánchez Parga (2011), la educación por competencias reduce la educación a la "fabricación" de estudiantes "económicamente performantes", es decir se forma "adiestrados" para competir en determinado mercado profesional y del trabajo. Esto llevaría a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se atomice en una infinidad de competencias demandadas por empresas, industrias y un mercado de trabajo: "…la educación por competencias no se orienta al desarrollo de la inteligencia del estudiante, sino más bien y más directamente a determinados ejercicios y desempeños, usos y funciones de dicha inteligencia" (2011: 226). Este tipo de críticas se enfocan a la introducción de la educación por competencias en las universidades y dejan de lado las especificidades de otros sistemas de educación superior (como la educación profesional técnica), por lo que estos argumentos si bien deben ser tomados seriamente, se lo debe realizar bajo las especificidades que marca una formación destinada a la adquisición de habilidades para y en el trabajo.

[9] En el grupo focal con estudiantes, Tanía, estudiante de Secretariado ejecutivo, comentó que su inclinación por una carrera de formación técnica estaba influenciada por el ejercicio profesional de una familiar, que habiendo estudiado la misma carrera en INFOCAL logró conseguir un puesto de mayor responsabilidad en una empresa (INFOCAL, Grupo focal estudiantes, 10/12/2015).

b) Trabajo con grupos de personas para mejorar los aprendizajes

Uno de los elementos metodológicos que facilita una mayor relación entre docentes y estudiantes y es central para desarrollar óptimos procesos de enseñanza-aprendizaje, es la formación por grupos y no por paralelos; es decir que un grupo de docentes se hace cargo de una serie de materias y un grupo específico de estudiantes desde el inicio hasta la culminación de sus estudios. Esto también se da en los cursos de capacitación, donde si bien el plan académico se divide por materias formativas, estos son impartidos por un solo docente (un docente, un grupo), esto aumenta el nivel de confianza entre los actores educativos y permite la motivación constantemente de los y las estudiantes. A diferencia de otros centros de formación, donde un docente se especializa en una materia y se hace cargo de una serie de paralelos, en INFOCAL los docentes se hacen cargo de una serie de materias.

> …acá en la INFOCAL, nosotros trabajamos con cupos de personas o grupos, no trabajamos con paralelos. Por ejemplo, sabemos que las universidades y otros centros trabajan con paralelos de 50 o 60 y de pronto la formación puede ser muy académica o muy teórica, pero acá nosotros tenemos la responsabilidad de trabajar con un grupo; de pronto en un grupo nuevo ingresan 25 personas, aparte su formación es privada, ellos tienen que sustentar su formación acá, porque tienen que pagar una mensualidad, nosotros estamos en la obligación de que si ha entrado en la carrera, si ha entrado por alguna inclinación o vocación, le guste. Entonces, se busca metodologías, esa motivación con los estudiantes, como dirían los compañeros, tiene que ser más operativa, no es que de pronto nosotros lo hacemos sino que de pronto la institución se caracteriza por eso... (Oscar, INFOCAL, Grupo focal docente, 11/12/2015).

Este tipo de trabajo está relacionado con las características de la población que entra a estudiar a INFOCAL. Muchos de las y los jóvenes que ingresan al instituto tecnológico no han recibido una orientación vocacional y no tienen claro, incluso al culminar la carrera de formación técnica, si la carrera profesional que cursan es producto de su vocación. Por ello, el trabajo por grupos, les permite a los y las docentes permanentemente motivar a los y las estudiantes y hacerles comprender la importancia de cada una de las materias que llevan en los planes y programas de los cursos, es decir que permite una mayor relación y confianza entre educadores y educandos. Así también, por otro lado, este tipo de formación le permite a la institución saber cuáles docentes tienen un mejor desempeño, puesto que entre los mismos estudiantes se menciona que cuando un docente no es "bueno" sus compañeros/as dejan de asistir a sus clases; este tipo de trabajo les permite a los mismos docentes realizar un proceso permanente de autoevaluación, de esa forma ellos relacionan su desempeño docente con la deserción escolar:

> …a veces una docente misma se desmotiva porque piensa: '¿qué es?' o 'yo estoy haciendo mal mi trabajo'. ¿Por qué tantos? Al final nos damos cuenta que no es porque estamos haciendo mal nuestro trabajo, uno no tiene que desmotivarse…, los chicos ya vienen

totalmente desorientados que no saben qué es lo que quieren y nosotros a veces tenemos el afán de querer ayudarles. (Jacqueline, INFOCAL, Grupo focal docente, 11/12/2015).

c) Acuerdos al interior del aula entre educador-educando

Uno de los elementos problemáticos en los cursos de formación en INFOCAL, es el alto índice de abandono escolar en el primer año (cerca al 50%), después del segundo año los grupos tienen a mantener el número de estudiantes hasta culminar los mismos. En este fenómeno el papel de los y las docentes y los responsables de cursos es importante, no sólo motivándolos, sino también colocando reglas al interior de las aulas que permitan mejorar el clima escolar. Por ejemplo, un tema constante entre docentes y estudiantes sobre el clima escolar ha sido abordar el tema de los retrasos, en ese sentido un elemento que ayuda a mejorar las relaciones al interior de los grupos escolares es llegar a una serie de "*acuerdos*" antes de iniciar la materia. Muchos estudiantes mencionaron que por tener un trabajo muchas veces llegan tarde a clases, por ejemplo Jimmy un estudiante de mecánica automotriz mencionó que si su jefe le pide desmontar un motor al final de su jornada laboral, debe realizarlo a pesar que ello implique llegar con retraso a clases o incluso no asistir; así también Luis, un estudiante de secretariado ejecutivo mencionó que muchas veces el trabajo se encuentra a una distancia lejana de INFOCAL, por lo que muchas veces llega tarde, sobre todo por la ubicación del centro tecnológico, en pleno centro de la Ceja de El Alto (INFOCAL, Grupo focal estudiante, 10/12/2015).

En ese sentido, es importante que el o la docente conozca la situación laboral, social y/o familiar de sus estudiantes, porque esto le permitirá construir una serie de acuerdos entre educador y educando, los cuales permitan desarrollar de mejor forma los contenidos de una materia, esto no implica que el docente sea flexible con los estudiantes que trabajan, sino dejar claro algunas reglas que todos deben cumplir y hacerles conocer cuáles son casos en los que el docente será más comprensivo: "…la gente se acostumbra y se va normando, pero si es que vos vas dando flexibilidad, cuanto más jalan mejor es, están probando y te traen todo tipo de disimulos, cartas, recetas, siempre se enferman, alguna vez yo digo excepcionalmente puede ser…, si ellos se han inscrito en el horario tenemos que cumplir" (Néstor, Grupo focal docente, 11/12/2015). En ese sentido, el trabajo de los docentes y los responsables de carrera no sólo es académico sino de concientización, eso implica construir en los estudiantes conciencia de responsabilidad sobre diversos elementos formativos, eso sólo puede darse en un trabajo de grupos y familiaridad docente-estudiantil.

d) Percepciones de los jóvenes sobre la formación técnica

El estudiar una carrera técnica depende de una infinidad de elementos que juegan en la decisión que toman los jóvenes, sin duda el valor de la educación en lam movilidad social está presente al momento de decidir continuar con los estudios superiores, sin embargo también está presente la duración, el costo y las posibilidades que tienen los jóvenes de costear sus estudios. Si bien muchos jóvenes que estudian una carrera técnica reciben el apoyo de sus padres, también son jóvenes que se han insertado tempranamente al mundo

laboral. Siguiendo esta línea de trabajo, la percepción que tienen los jóvenes sobre la formación técnica se construyó sobre tres ejes: a) los factores que llevan a los jóvenes a decidirse por una carrera técnica, b) los factores que llevan a los jóvenes a inscribirse en determinado instituto técnico y, c) los factores que llevan a decidir cierta carrera técnica.

Tabla 2: Factores decisores para realizar una carrera técnica

Factores personales / familiares	Factores laborales
• Deseos de superación personal • Necesidad de sustentar una familia	• Exigencia en el trabajo • Posibilidad de ascenso • Posibilidad de acceder al mercado laboral en corto tiempo
Factores económicos y tiempo	
• Costo menor a la Universidad • Corto tiempo de estudios (3 años) • Horarios nocturno de clases	

Si bien entre las opiniones resalta aquella realizada por un joven que textualmente mencionó: “Estudié una carrera técnica por mi superación personal y para dar ejemplo a mi familia”, los factores que emergen de las diversas opiniones realizadas en los grupos focales relacionan factores familiares, económicos y laborales. En todas las opiniones se rescata la construcción de una serie de estrategias que permitan mejorar la posición del joven trabajador al interior del mercado laboral. Estas estrategias solo pueden desarrollarse de balance estratégico sobre las posibilidades que brinda el mercado laboral en el que uno se mueve, si bien existe deseos de superación personal, los cuales son recurrentes a cualquier proceso de formación, todas las opiniones se encuentran alrededor de las posibilidades que brinda la formación técnica como respuesta para el mundo del trabajo.

Estos elementos están vinculados a lo que Arbona y otros (2015) denominan como “la capacidad de operación de la economía popular”, en donde los actores no viven sus actividades económicas –y en este caso, formativas- en compartimentos que separan lo formal de lo informal, lo social de lo económico o lo productivo de lo comercial. En este caso el hecho de comparar costos, temporales y económicos, de la formación universitaria en relación con la formación técnica, la perspectiva que brindan a la adquisición de conocimientos en relación de las exigencias del trabajo o la inserción laboral a corto plazo sin abordar temas como la “calidad” o “precariedad” laboral, incluso sin mencionar el tema de la retribución monetaria (salario), implican que la educación técnica forma parte de una estrategia mayor: la de reproducir la vida material bajo sus propios parámetros, pero que está condicionada por el contexto laboral en el que se desenvuelven,

Profundizando este punto, se indagó sobre los elementos que llevan a los jóvenes a estudiar una carrera técnica, y resaltaron dos puntos: a) la capacitación técnica permite a los jóvenes diversificar sus habilidades que les permita insertarse exitosamente al mundo laboral, b) no

estudian determinado curso de formación por gusto o vocación, en todo caso para adquirir mayores conocimientos y habilidades, lo cual puede terminar siendo una influencia familiar o un conocimiento del mercado laboral, esto es de mayor preponderancia en el caso de las mujeres. Cuando se les consultó el por qué habían decidido estudiar la carrera que cursan, muchas de ellas señalaban la influencia de algún familiar en su decisión: "no pensaba estudiar secretariado, mi meta era estudiar otras carreras, y como me fue mal, mi hermano me motivo y entre aquí, me costó, pero ahora me gusta, aprendes de todo un poco" (Sandibel, Grupo focal, 13/07/2015). En el caso de las jóvenes migrantes resalta la figura del padrino como el impulsor o elector de la carrera que se va a estudia: "No quería estudiar secretariado, pero mi padrino me dijo que para trabajar tienes que tener un título" (Marisol, Grupo focal, 14/07/2015)."

Así también cuando se les consultó sobre otros cursos de capacitación que les gustase realizar al finalizar el curso de formación técnica, las respuestas fueron muy variadas y guardaban poca relación con la carrera que cursaban, por ejemplo Eddy (Grupo focal, 14/07/2015) actualmente estudia mecánica industrial y en el futuro piensa estudiar carpintería y pintura; Nancy (Grupo focal, 13/07/2015) actualmente estudia secretariado ejecutivo, sin embargo en el futuro piensa estudiar enfermería. Los ejemplos pueden continuar, lo importante es señalar que este tipo de accionar puede estar relacionado con las estrategias que los jóvenes alteños tienen en un contexto donde no existe estabilidad laboral, por lo que ellos deben aprender múltiples oficios y habilidades en caso de tener que volver a buscar empleo.

e) Gestión educativa y currículo oculto en la educación técnica

Es común en las investigaciones realizadas en el área andina, identificar algunos elementos con los cuales los estudiantes que provienen de culturas diferentes a la hegemónica chocan en su proceso de inserción a la escuela, entre los más representativos se puede mencionar: el uso de otra lengua, la vestimenta, la necesidad de cambiar comportamientos y prácticas, la discriminación, entre otros. Estos elementos no están ajenos en el mundo de la educación técnica, sobre todo en un contexto de la ciudad de El Alto, donde los estudiantes migran a las ciudades para continuar sus estudios a nivel superior y/o técnico. En ese sentido es importante identificar si dentro de las instituciones de formación técnica se atiene la diversidad cultural o se imparte un tipo de educación monocultural y aculturante.

Por las características que tiene la formación técnica, un elemento central es la adquisición de habilidades técnicas, ello implica adquirir pautas y comportamientos que hacen a la cultura del trabajo basadas en los modelos empresariales y/o de fábrica. En el caso de las mujeres los institutos de formación técnica utilizan un estereotipo claramente diferenciado sobre la forma en que ellas deben vestir y comportar; por ejemplo, se promueve que las estudiantes de secretariado ejecutivo cambien la forma de su vestimenta, al ser una profesión relacionada a la administración y la gerencia, se cree que la imagen que deben reflejar es la de una mujer más occidentalizada (traje formal, camisa, vestidos, cabello en

cola, entre otros), lo que sin duda lleva a que algunas estudiantes se cuestionen sobre su vocación, aunque en otros casos el trabajo en oficina se muestra como el ideal de trabajo a realizar: "…al momento de trabajar vi lo que hacía la secretaría y me gustó, desde su vestimenta, estaba enterada de todo, parecía que ella era la cabeza. A mí me llama la atención saber más y que todo dependa de la secretaría…" (Dina, Grupo fiocal, 13/07/2015).

Otro elemento será el dominio del idioma, al ser el castellano la lengua hegemónica, el dominio del mismo es central en el desempeño laboral, muchas de las jóvenes migrantes señalan sus problemas en la lengua, no solo en la lectura sino también en la escritura del castellano: "Me ha fallado a mí el no leer los libros, no podía expresarme bien. El problema que tenía era por el cambio del campo a la ciudad, porque no sabía cómo expresarme, era tímida" (Elma, Grupo focal, 13/07/2015). El hablar bien es el dominio del castellano, la timidez está relacionada al no dominio y uso "adecuado" del castellano, por lo que no terminaría siendo solamente un problema de personalidad. En esta línea, las estudiantes mujeres no creen que es importante llevar una materia de idioma originario (aymara), puesto que la mayoría domina la lengua, en todo caso creen que es más útil el aprender otros idiomas (inglés), esto lleva a la cuestión de que los idiomas originarios continúan relegados al ámbito rural y del trabajo agrario, la ciudad y el trabajo en oficina y/o fábrica son los espacios del castellano. En ese sentido la adquisición de competencias técnicas viene acompañada de un currículo oculto que implica asumir prácticas y comportamientos de la cultura hegemónica, del mundo del trabajo empresarial, lo que lleva a relegar prácticas y *habitus* relacionados al campo (vestimenta, idioma, comportamientos), o guardarlos para espacios más privados.

En el caso de los hombres no parece ser tan conflictivo o por lo menos su transformación no se da en elementos de mayor visibilidad; sin embargo, ellos deben internalizar la disciplina laboral que implica el trabajo en un fábrica, taller y con máquinas. En el caso de los hombres, no se les exige el dominio del castellano y en el caso de la vestimenta son requerimientos técnicos necesarios para la operación de maquinaria (el uso de overol, gafas de seguridad, entre otros), por lo que muchos no consideran necesario desarrollar habilidades comunicacionales y/o de personalidad, en todo caso la mayor transformación que deben asumir es la *disciplina laboral*, de ello depende mantener niveles de seguridad laboral, ya que el menor error que puedan cometer podría implicar un accidente. Sin embargo, esta disciplina laboral puede convivir con elementos culturales propios de los trabajadores, por ejemplo se respeta la *ch'alla*o la *mesa* a la maquinaria, si el jefe no comparte la creencia, los trabajadores pueden realizarla en horarios no laborales, entre otros.

Entre los problemas que señalan los estudiantes, más que estar relacionados a elementos culturales, la mayoría es parte de problemas administrativos y de gestión educativa de la institución de formación técnica. Por ejemplo, las participantes consideran que una ventaja

de la formación técnica es que uno puede concluir la carrera en menor tiempo –en relación con la formación universitaria-, sin embargo consideran innecesario el tener un sistema de materias anualizado, lo que lleva al abandono o postergación de la carrera técnica, muchos de los jóvenes participantes en los grupos focales eran personas que estaban retomando sus estudios o que tenían materias rezagadas. Por otro lado, al ser jóvenes que financian sus estudios o apoyan económicamente a su núcleo familiar, los horarios son un constante problema, por lo que al momento de decidir si dejan el trabajo o los estudios, siempre optan por la segunda opción.

Un tema interesante planteado por una de las participantes en un grupo focal fue el tema de la certificación, en su opinión en la carrea técnica que cursaba aprendía muchas cosas que son importantes al momento de buscar un trabajo e insertarse laboralmente, sin embargo el certificado que recibe al finalizar sus estudios no le permite probar todos los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación. Esto es muy importante a nivel de la formación técnica, puesto que el poseer ciertos conocimientos marca la diferencia entre ser contratado o ser desempleado. Por último, el tema del *costo* es central para el abandono y marcará las distintas percepciones de los jóvenes: El 50% de los compañeros abandonan el curso, en especial en los primeros años. Muchos por razones de trabajo o porque no podían pagar las pensiones y buscan otra carrera que sea menos costosa" (Omar, Grupo focal, 14/07/201%). Si bien muchos jóvenes desean estudiar y formarse permanentemente, el tema laboral y el costo de la formación serán determinantes al momento de tomar sus decisiones.

1.4. Identidad y discriminación en El Alto

a) Aymaras, indígenas o alteños: identidad de los jóvenes en la ciudad de El Alto

La identidad en los últimos años se ha convertido en un elemento central en el discurso sobre lo indígena, la revalorización de prácticas y saberes ancestrales ha venido acompañada de una especie de esencialización de las identidades, las cuales son construidas sin vinculación a contextos o realidades. En ese sentido, siguiendo los planteamientos de Denise Arnold (2008: 25), es necesario "revincular las identidades de la región con el mundo del trabajo, con sus interacciones con el medio ambiente y con las lenguas que se aprenden y se escogen en las interacciones dinámicas del día a día". Esto lleva a realizar una serie de conexiones entre percepciones de los actores y prácticas que terminan mostrando complejos constructos identitarios que difícilmente pueden catalogarse o clasificarse en segmentos estancos.

En el caso de la ciudad de El Alto, muchas investigaciones la catalogan de ser una ciudad aymara, lo aymara muy relacionado a ser indígena, sin embargo esta relación es muy compleja y rompe los esquemas con lo que comprende lo indígena contemporáneamente. Según la encuesta por el proyecto realizada a 374 jóvenes de la ciudad de El Alto, del total de encuestados el 59,8% se autoidentifica con algún nación u pueblo indígena originario (NPIO), no existiendo gran variación entre la autoidentificación de hombres y mujeres (62% de los hombres y 58% de las mujeres se autoidentifican con un NPIO). Del grupo que

se identifica con alguna NPIO el 88,8% se autoidentifica como Aymara, estos datos confirman la identidad cultural que asumen los y las jóvenes alteñas. Con respecto al total de nacidos en la ciudad de El Alto, el dato de autoidentificación con un NPIO continúa manteniendo un alto índice, un 58,8% de los nacidos en la ciudad de El Alto afirma autoidentificarse con una NPIO, de los cuales el 96% considera que es Aymara. Los datos obtenidos son mayores a los presentados en el Censo de Población y Vivienda de 2012, donde la respuesta sobre la pertenencia a alguna NPIO llegaba al 47,7%, un factor para este incremento puede estar relacionado al lugar donde se realizó la encuesta (Sobre todo jóvenes del Distrito 7 y 8).

Retomando los elementos planteados inicialmente, fue central conocer la lengua maternade los jóvenes encuestados. Del total de los encuestados un 92,8% tiene como idioma materno el "español" y un 7% el Aymara[10]; del total de mujeres encuestadas un 4,7% tiene como idioma materno el Aymara y del total de hombres encuestados el 9,9% tiene como idioma materno el Aymara. Del total de nacidos en El Alto, solo un 6% tiene como lengua materna el Aymara, siendo en su mayoría jovenes provenientes de distritos colindantes con el área rural. Siguiendo el análisis que realiza Andrew Canessa (2006), a pesar de los procesos de urbanización y el continuo crecimiento de la población monolingüe en castellano, gran parte de la población continua identificándose como indígena –a pesar de la disminución de esta categoría el Censo de Población y Vivienda de 2012-, por lo que el idioma termina siendo un indicador muy pobre de la identidad indígena y la etnicidad. En ese sentido los jóvenes alteños se identifican como aymaras a pesar de no hablar el idioma y tener como idioma de uso cotidiano al castellano.

Sobre estos elementos, es necesario retomar el trabajo de la construcción de identidades no sólo como expresiones culturales, sino también articularla al mundo del trabajo y la producción, por lo que resulta interesante comprender la identidad de los jóvenes alteños por medio de elementos como la clase social, lo laboral y lo productivo, es decir las relaciones y prácticas sociales que tienen los jóvenes alteños. Retomando el trabajo de Barragany Soliz (2008) por mucho tiempo los polos que coexistían en la ciudad de El Alto y marcaban la diferencia identitaria eran las prácticas relacionadas a lo occidental y lo andino, las que constituían rasgos visibles de diferenciación, estratificación y estamentalización. Por ejemplo, por mucho tiempo se marcó la diferenciación entre las ocupaciones gerenciales y de empleados de oficina, relacionados a los castellanohablantes, y las actividades ligadas al comercio informal, talleres, microempresas y el servicio doméstico, relacionada a la población bilingüe. Muchas de estas diferenciaciones pueden apreciarse en la siguiente tabla.

[10]Según el Censo de Población y Vivienda de 2001, 67,4% de la población alteña tiene como idioma materno el castellano y 30% el Aymara.

Tabla 3. El ser aymara y el no ser aymara

No ser aymara	Ser aymara
1. Se califica como mestizo: cambio étnico, niega su origen 2. Refleja aspiración de ascenso 3. Dice lo contrario lo que siente 4. Defensa frente a la negación de lo indio, escape del estigma hace que adopte rasgos de la clase media de la cultura occidental 5. Salto incluso hacia la variante criolla en hijos: renovación de la cultura aymara a modo de estanque de agua 6. Niega lugar de nacimiento: dice que es de la ciudad *7. Societas*	1. En el fondo se siente *jaqi*: reconoce su origen 2. Mantiene la identidad aymara: personalidad y hábitos del sistema cultural (aymara traído desde el campo" 3. Socializa con sus paisanos y otros residentes 4. Pocos alcanzan transculturación: lengua y manera de ser occidental 5. Vivencia: *communitas*: dimensión íntima y solidaria
Idioma 8. Manera de saludarse: don, doña, señor, señora o señorita cholita (=joven) 9. Cambio de apellido	Pero sigue funcionando dentro de la cultura aymara urbana: fiestas
Indumentaria 10. Pollera pero con mandil, bolso, joyas, telas caras de las polleras, reloj pulsera 11. Vestidos por presión social y sobre todo económica 12. Peinado: cola	Pollera junto con uso del *awayu*, q'ipi para guaguas

Fuente: Barragán y Soliz, 2008 (con base en Albó, Graves y Sandoval)

De acuerdo a la información recolectada en los Grupos Focales, resulta interesante que todos los elementos que marcan la diferenciación entre ser aymara y no serlo, más que ser espacios claramente demarcados, son espacios complejos que producen prácticas y discursos innovadoras entre los jóvenes. Muchos de los jóvenes participantes claramente quieren ascender socialmente, aunque ellos señalen que eso no implica negar su origen sociocultural, ya sean jóvenes migrantes o jóvenes nacidos en la ciudad de El Alto.

Los jóvenes valoran las actividades productivas de sus padres en sus comunidades de origen y reconocen que participan en ellas, así también no niegan el tipo de vestimenta que usan sus padres o la forma en que hablan el castellano, relacionado con un mundo indígena propio al área rural, sin embargo mencionan que son elementos que mayores conflictos les ha traído, por ello han internalizado la noción de que vestir y hablar "bien" es importante en la vida cotidiana: "te tratan como te visten" (Sandra, Grupo focal, 13/07/15). A pesar de los discursos de valorización que existe de lo considerado propio o propio de sus padres, existe un efecto de des-re-conocimiento, reconozco y valoró de dónde vengo, pero se debe vestir y hablar "bien", lo que está relacionado con adquirir plenamente las formas urbanas de convivencia y comunicación.

El hablar "bien" y el vestirse "bien" están implicados, es un dominio de la cultura hegemónica, dominar el castellano y cumplir ciertos estereotipos en la vestimenta (sobre todo un estereotipo de limpieza), los jovenes reconocen que esto es un estereotipo, pero que no pasa por el origen cultural, el tipo de ropa o el color de piel (elementos centrales en la década de 1990), para ellos cualquiera puede vestir y hablar "bien".

Siguiendo estos elementos, los jóvenes sienten que son aymaras, reconocen y lo valoran, su relación con sus comunidades o pueblos de origen o la de sus padres es parte de su cotidianidad, ello les permite construir su identidad y revelar quienes son, también implica reentablar las relaciones con sus abuelos –muchos de ellos monolingües aymarahablantes-; en ese sentido la barrera campo-ciudad desaparece en los discurso y prácticas de estos jóvenes. Sus relaciones rompen con el principal elemento diferenciador entre lo indígena y el blanco-mestizo, estos jóvenes quieren estudiar, trabajar en oficinas y empresas públicas o privadas, abrir sus talleres o negocios, volver a su comunidad después de haber estudiado, ocupar cargos de autoridad indígena o ayudar a su padres y hermanos, ello no implica rechazar las polleras de su madre o el castellano mal hablado de su padre, en todo caso se valora y se respeta.

Si bien la vida en la ciudad es diferente a la vida en el campo, discurso que marca la experiencia de los jóvenes migrantes- y diferencia el *communitas* y el *societas*, existe alta disponibilidad a la adaptación y transformación de los espacios. En el mayor de los casos, estos jóvenes no se reconocen como indígenas, puesto que el imaginario de lo indígena está centrado en el mundo rural, agrario y el uso de un idioma indígena-originario, estereotipo con el que no parecen identificarse, pero si se reconocen como aymaras, una aymaridad relacionada con la vida y el trabajo en la ciudad y el mundo globalizado, pero que no pierde

relación con el mundo rural y sus prácticas productivas. No existe una dicotomía entre ambos espacios, en todo caso son complementarios si se sabe diferenciar los elementos a favor y en contra que existen en ambos mundos, las tensiones y conflictos se sobre llevan con innovación y transformación creativa en la vida cotidiana. En ese sentido su identidad no está marcada por diferencia ciudad-campo, sino por la región en la que despliegan sus actividades. Esto lleva a preguntarnos si existe una construcción de una indigeneidad contemporánea, una indigeneidad que asume la modernidad en términos de autodeterminación o estamos entrando a un momento donde lo indígena deja de ser una categoría central para entender la etnicidad y la cultura.

b) La discriminación y sus relaciones en los Andes urbanos

Con el panorama descrito en el anterior acápite, como comprender la discriminación en El Alto, si bien esta ciudad no está lejos de las tensiones y conflictos que llevan a sus habitantes a identificarse con uno de los polos (estar más cerca de lo indígena o más cerca de lo blanco), el problema parece ser de mayor complejidad. En un contexto donde todos van a reconocer que comparten un tipo de creencias, de prácticas y de relacionados a una etnicidad (El Alto, al fin de cuentas siente que es una ciudad aymara), los elementos que marcan una diferenciación interna suelen tensionar la diferenciación de clase social y cultura, generando complejos mapas de diferenciación y discriminación.

En ese sentido, si bien se resalta la vestimenta que utilizan los jóvenes o la de los padres, el dominio del idioma de la cultura hegemónica, las relaciones sociales, las prácticas o el consumo social o cultural de los individuos para generar diferenciación social, son percibidas como de mayor centralidad las diferencias de género y generacionales, en todo caso puede que todas las anteriores se traduzcan o sean percibidas por los jóvenes como diferenciaciones de género y generacionales. En todo caso, si bien la discriminación en los Andes tensionan las diferenciaciones de clase y de cultura (muy relacionado a los imaginarios de la modernidad y la tradición), en muchos casos está relacionado al problema del *empequeñecimiento* o *el querer ser más que el otro"*[11] y la forma como se han construido las identidades en los Andes.

Por ejemplo, muchos jovenes señalan que la discriminación no pasa por ser del campo o de la ciudad, sobre todo en un contexto como la ciudad de El Alto, en todo caso pasa en los niveles y formas de internalización de la vida urbana occidental, puedes ser migrante pero haber adquirido plenamente los hábitos de la vida urbana y occidental (vestirte y hablar

[11]Silvia Rivera (2010b) menciona que en lengua aymara o quechua no hay una palabra que expresa opresión y/o explotación, por ende discriminación, en todo caso la idea que puede servir para comprender esta actitud es la noción de "jisk'achasiña" o "jisk'achaña: empequeñecimiento. La condición de pequeñez social, relacionada con "bajar el lomo" podrían llevarnos a pensar el trasfondo moral que está detrás de la discriminación. Te discriminan ubicándote en una condición de "pequeñez social", en ese sentido más que sentir la discriminación (hecho que si existe y se lo siente), parece más importante la actitud que toma el que recibe la discriminación: el no dejarse empequeñecer.

“bien”), aunque esto indudablemente tiene sus límites. Fue interesante ver el caso de diferentes jovenes mujeres migrantes en la carrera de Secretariado Ejecutivo en Fundación Infocal, en los casos de las jovenes migrantes que no habían internalizado plenamente el estilo de vida urbana que se considera para las mujeres -esto quiere decir que su manejo del castellano no era pleno, dificultad en expresar sus sentimientos e ideas, su vestimenta si bien era occidentalizada (mujeres de vestido) se consideraba que utilizaban ropa de poco gusto, se consideraba que sus peinados no eran los adecuados (en algunos casos seguían usando trenzas), se criticaba la forma como se sentaban (muy varoniles), entre otros elementos-, el currículo oculto de la institución actuaba sobre el cuerpo y las actitudes de estas jovenes. Se exigía que las jovenes migrantes debieran vestirse bien, sentarse bien, hablar bien, comportarse bien y ello implicaba dejar a un lado cualquier rastro de vida rural y convertirse en “señoritas”. Singular era el caso de una muchacha que venía todos los días desde el municipio de Peñas a pasar clases a Fundaciòn Infocal, ella era un muchacha que vestía pollera, aymara hablante y si bien compartía con sus compañeras todos los problemas de no internalizar plenamente el estilo de vida urbano, sobre ella no actuaban las docentes y su currículo oculto, en todo caso existía una mirada paternalista hacia la compañera. Esta compañera representaba la alteridad total, la forma socialmente aceptada de lo indígena originario campesino, por lo tanto hacia ella existía una tolerancia de los y las docentes, una tolerancia liberal que hacía que se tuviese mayores consideraciones.

Pero el vestir pollera no tiene la misma repercusión en todos los espacios. Resulta interesante el caso de Diego, quien reconoce que discriminaba a su madre por ser de pollera, él reconoce que había comenzado a sentir esa actitud cuando se cambió a un colegio particular (la tensión entre elementos culturales y los de clase): “…no me gustaba que me vean con ella en el colegio, sentí un trato diferente por ser mi mamá de pollera, cuando me cambie de fiscal a particular y ellos tenían más cosas” (Diego, Grupo focal, 13/07/2015). Sin embargo, la hermana mayor de Diego tuvo una actitud diferente respecto a esta situación, en una hora cívica en la escuela la hermana de Diego subía a izar la bandera, cuando de pronto sus compañeras, sabiendo que su madre vestía pollera, comenzaron a gritar frases como “bajen a esa chola”, “que use sus polleras”. El hecho llegó hasta la dirección de la unidad educativa; sin embargo la madre de Diego no se molestó por la actitud hacía su hija o lo que sus polleras habían generado en la escuela, ni exigió un castigo, en todo terminó aceptando la situación y manifestando que sentía pena por las muchachas que discriminaban: “mi mamá dijo ‘pobre señorita que nomás le enseñaran en la casa’” (Diego, Grupo focal, 13/07/2015). Similar fue la actitud de la hermana de Diego quièn tomó el hecho como algo que le hacían para hacerla sentir mal consigo misma: “Mi mamá y mi hermana no se avergonzaban de lo que eran” (Diego, Grupo focal, 13/07/2015) ¿Diego sí se avergonzaba de lo que era?

Esta apreciación es persistente en las experiencias de los jóvenes, sobre todo cuando hablan del accionar de sus padres: “Mi mamá es bien habladora y no se deja discriminar, mi papá no, es humilde y medio habla mal el castellano” (Elma, Grupo focal, 13/07/2015), “Mi

mamá es de pollera y habla bien…" (Sandibel, Grupo focal, 13/07/2015). Se siente la discriminación por hablar y vestir diferente –no cumplir con los estereotipos hegemónicos- pero la respuesta de las personas que sufren discriminación es la actitud de no dejarse "empequeñecer", por ello el "hacerse respetar" es central en la respuesta contra alguien que "quiere ser más que uno".

En ese sentido muchos de los jóvenes que participaron en los grupos focales no se sienten discriminados por su origen sociocultural o condición económica porque ellos "se hacen respetar" o "hacen respetar" a sus padres, no se dejan empequeñecer o que empequeñezcan a sus padres, pero eso no implica que no exista la discriminación. En ese sentido la discriminación es un ejercicio de ida y vuelta, solo existirá discriminación si el discriminado asume una actitud pasiva frente al acto, es así que se considera que la acción del discriminador no es fructífera si el discriminado no se siente en esa situación, si no existe discriminado la acción de discriminar se vuelve una acción infértil e inútil.

Sin embargo, este actúa puede que sea una estrategia del sujeto que sufre la discriminación una forma de hacerle frente a la situación adversa y creo que tiene relación a la forma como se conciben las identidades en los Andes. Si toda identidad es el cierre la sutura de un orden social y la forma como se subjetiviza ese orden, un orden simbólico: "Las identidades involucran las políticas de representación y un continuo, pero nunca concluido y siempre confrontado, proceso de cerramiento y subjetivización" (Restrepo: 2014: 117), el problema de las identidades "para otros" típico del mestizaje colonial andino que señala Silvia Rivera(2010a), es que nunca termina por cerrarse esa vinculación, no acontece plenamente el proceso de subjetivación o lo hace de forma que el sujeto no siente un cierre aceptable. Si toda identidad tiene su afuera constitutivo, el problema de la formación de identidades dentro del mestizaje colonial andino es que el sujeto indígena o con rasgos indígenas queda afuera de su propio proceso de subjetivación identitaria, su autonegación hace que nunca ocurra el proceso de cerramiento. A esta necesidad es que la educación intercultural debe significarse como la reconfiguración de identidades, la posibilidad de generar suturas y cerramientos en los procesos de identificación de los sujetos pertenecientes a culturas subalternizadas, no como una forma de aceptación de un orden social, sino como una forma de reconstruir sus voces, cuerpos y saberes.

2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

El Modelo educativo intercultural (MEI) es el resultado de la implementación de cinco ciclos formativos del proyecto "Modelo educativo intercultural de inserción laboral de jóvenes de El Alto", en donde se efectuaron cursos de capacitación técnica (Mantenimiento de máquinas, Mantenimiento de instalaciones de gas, Comercio exterior y régimen aduanero, Técnicas de ventas, Gestión de almacenes y activos, Contabilidad y tributación)articulados al desarrollo y formación de habilidades socioemocionales para la interculturalidad y el género. Estos procesos educativos fueron ejecutados entre los años 2015 y 2018 bajo coordinación de OXFAM y que tuvo como socios aliados a Fundación

INFOCAL (institución de formación técnica) y Fundación COMPA TRONO (centro cultural). Los resultados de los diferentes ciclos formativos fueron sistematizados y reflexionados por el equipo de trabajo que implementó cada una de las etapas en diferentes talleres de aprendizajes y debates colectivos, todos los elementos debatidos productos de las diferentes experiencias.

Producto de los diferentes debates al interior del equipo de trabajo se llegó al acuerdo que la interculturalidad debía generarse a partir del desarrollo de "habilidades socioemocionales", esta introducción tenía fines operativos puesto que se debía visibilizar qué elementos se trabajaría con los jóvenes al momento de abordar la interculturalidad. Al principio se contempló seis habilidades socioemocionales, de las cuales quedaron cuatro: autoestima, comunicación, trabajo en equipo y creatividad. El enfoque de las habilidades socioemocionales no es novedoso, de hecho la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) viene promoviendo una serie de acciones que permitan el desarrollo de "habilidades blandas" en instituciones educativas. Las habilidades "blandas", "para la empleabilidad" o "clave" son:

> ...competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo. (OIT, 2004: 105)

Sin embargo, este resulta un enfoque restringido, puesto que busca fortalecer el trabajo educativo básico, profesional y/o técnico con el desarrollo de habilidades que permitan que los y las estudiantes en el futuro obtengan un trabajo decente y/o mejoren su desempeño en el mismo. En ese sentido, las habilidades a ser desarrolladas por la institución educativa son demandas por los empleadores y el mercado de trabajo, por lo que se busca la formación de empleados adaptables[12].

Si bien el proyecto apostó por el desarrollo de las habilidades socioemocionales, estas deberían estar centradas en el enfoque de interculturalidad que se iba construyendo y no debería solamente centrarse en la obtención de habilidades para la inserción y permanencia laboral. Las habilidades socioemocionales que se pretendía desarrollar en los y las jóvenes deberían ayudarlos a reconstruir su horizonte de vida, reconfigurar su autoestima y su identidad dentro de un proyecto de vida, el cual obviamente incluía la obtención de un trabajo. No se buscaba formar empleados adaptables sino seres humanos con una ética que permita superar relaciones de dominación y discriminación y puedan construir un futuro digno, ya sea consiguiendo un empleo formal, formando parte de un centro cultural o

[12] Las habilidades blandas, para la empleabilidad o clave son la cuarta generación de habilidades para el trabajo que demanda la sociedad de las instituciones educativas, siendo las tres generaciones anteriores las siguientes: habilidades básicas y/o fundamentales, habilidades profesionales y/o técnicas, habilidades personales.

continuando sus estudios superiores, pero siempre asumiendo y decidiendo responsablemente su vida futura.

Es por ello, que el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el proceso educativo fue tornándose en el desarrollo de habilidades para la vida[13], esta fue la esencia de un proyecto educativo innovador que articulo un proyecto de empleabilidad con capacitación técnica y un proyecto formativo en habilidades socioemocionales para la interculturalidad y la justicia de género en un contexto social heterogéneo.

El MEI como elemento innovador promueve que al interior de los procesos educativos(ya sea de capacitación o formación técnica) el desarrollo de habilidades técnicas y/o profesionales tenga el mismo valor, tiempo y espacio que el desarrollo de habilidades socioemocionales para la interculturalidad. Si bien la interculturalidad se considera transversal a todo el proyecto, esta fue traducida en el desarrollo de habilidades para la vida, el desarrollo de actitudes y una ética para el relacionamiento social. ¿Qué elementos se debe potenciar y trabajarpara la implementación de este modelo? Entre los elementos indispensables se encuentran los siguientes:

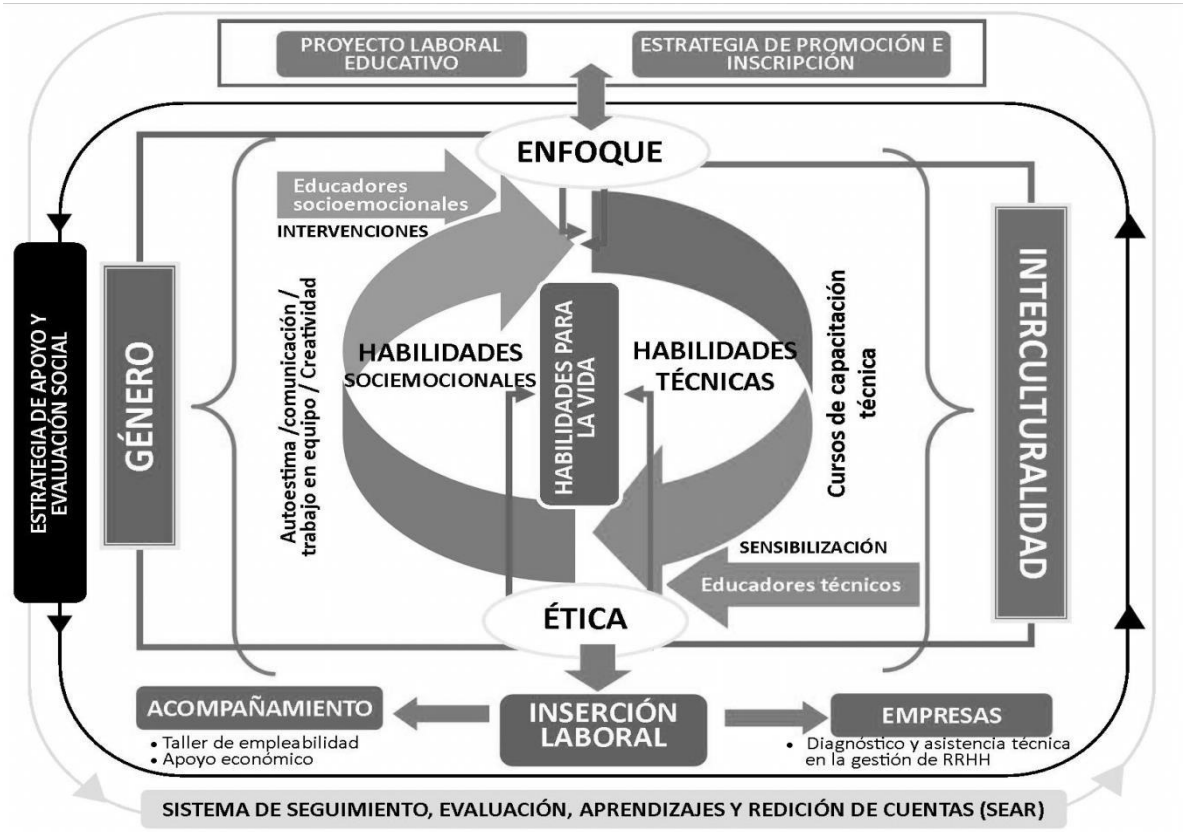
1. El currículo educativo asignatiempos y espacios específicos para la capacitación técnica y la formación en habilidades socioemocionales, esto permite respetar la autonomía de campos (la capacitación técnica y la formación en HS).
2. Si bien se respeta tiempos y espacios del trabajo de los educadores (técnicos y socioemocionales), se propicia la articulación e interseccionalidada partir de procesos de sensibilización a educadores técnicos e intervenciones en aula de educadores socioemocionales en el espacio y tiempo de capacitación técnica. Lo que en el tiempo genera procesos de coordinación entre educadores técnicos y socioemocionales.
3. La interculturalidad y el género son enfoques que permiten repensar las acciones a ser emprendidas, pero también son el resultado que se busca en tanto ética y práctica de las habilidades para la vida. En ese sentido la I+G es el insumo y el producto de las acciones.
4. Los sistemas de evaluación y monitoreo no son el resultado de presupuestos, sino la sistematización de las prácticas emprendidas en cada etapa y que se van consolidando en la implementación de cada ciclo formativo. Por lo que la evaluación se adecua a las situaciones y contextos, a las posibilidades y limitaciones del proceso de implementación.

[13] La Organización Mundial para la Salud (OMS) desde 1993 ha trabajado la noción de “habilidades para la vida” (HpV o “Lifeskills”), el cual hace referencia a las “…habilidades para el comportamiento positivo y adaptable, que permiten a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana” (WHO, 1994: 5). Sin embargo, para nuestro enfoque los “retos de la vida” se centraban en la superación de las relaciones de discriminación y exclusión social en un contexto de heterogeneidad sociohistórica.

5. La Estrategia de apoyo y evaluación social permite que participantes en mayor situación de vulnerabilidad puedan permanecer en el proyecto. Más que ser una acción asistencialista, el proceso tiene un elemento colaborativo y que es promovido desde el proceso de reclutamiento. Por lo que muchas veces este proceso genera comunidades educativas y colaborativas al interior de los cursos más que una competencia por recibir una expensa económica o beneficiarse de algún beneficio socioeconómico[14].
6. La inserción laboral termina siendo una decisión autónoma y responsable de cada uno de los y las jóvenes y no la meta final del proyecto. Es por ello que la inserción laboral no termina siendo la etapa desde la que se evalúa todas las demás acciones y etapas, sino el proceso que permite conocer el impacto del desarrollo de las habilidades para la vida en el ámbito laboral, lo cual sin duda presenta un mapa complejo y heterogéneo de resultados.

Los elementos señalados se resumen en el siguiente gráfico.

Gráfico 2. Modelo educativo intercultural



[14] Muchas veces los tiempos administrativos no siguen a los procesos de implementación de las etapas, por lo que muchas veces al interior de los cursos de capacitación, los y las jóvenes comienzan a organizarse y colaborar a compañeros/as que tienen dificultades para continuar con sus estudios.

Sin embargo, para alcanzar este proceso, fue necesario operativizar una serie de acciones y etapas que permitan consolidar el MEI. En ese sentido, los resultados alcanzados y que permitieron generar habilidades para la vida con enfoque de interculturalidad son acción directa de la implementación de tres etapas (organizativa, capacitación e inserción laboral), cada una con sus particularidades y acciones específicas que visibilizan e involucran un compromiso honesto y contextualizado con la interculturalidad y la justicia de género. Este trabajo no se ha encontrado libre de tensiones y conflictos, puesto que hay que caer en cuenta que el hablar y el trabajar desde un enfoque de interculturalidad y género conlleva asumir posiciones políticas, teóricas y sociales que constantemente entraran en tensión, la idea no es eliminar esas tensiones y hablar un lenguaje homogéneo sino encontrar y construir puentes que permitan trabajar sobre esas tensiones(no perder de vista los objetivos sociales y no dejar de lado el cumplimiento de indicadores y metas) y elaborar discursos que puedan ser contextualizados a las diferentes etapas y contextos[15].

2.1.La educación desde los cuerpos como lenguaje total

Educar desde el contexto

La educadora socioemocional había acordado con el docente poder reunirse con los estudiantes los últimos 15 minutos de sus clases, estos encuentros se realizarían 3 veces a la semana. El objetivo era construir un producto artístico para el cierre del curso, el reloj marcaba las 15:45 y puntualmente la educadora golpeaba la puerta, el docente de comercio internacional daba por finalizado la sesión y se acercó a la educadora para comentarle los contenidos que habían desarrollado.La sesión había abordado las temáticas del comercio en frontera, el llenado de formularios para la importación y exportación y los arancelesque cobraban los países, sin duda eran muchos los contenidos, era de esperar, el curso de capacitación solamente duraba 5 meses y había que aprovechar al máximo las sesiones.

La educadora comenzó consultando sobre los contenidos trabajados con el docente, los estudiantes confirmaron lo que la educadora ya conocía. Así que propuso realizar una "lluvia de ideas" sobre temáticas que podían representar teatralmente para su presentación de fin de ciclo considerando lo que habían avanzado. El silencio fue corto, un estudiante señaló que podían representar el trabajo de la aduana en frontera, muchos se opusieron a la idea señalando que desconocían su trabajo, otro estudiante propuso representar a un transportista y los conflictos que tiene que pasar al momento de cruzar la frontera, algunos asintieron. Después de diversas participaciones una estudiante terminó planteando que podían representar el trueque.

[15] Es necesario resaltar que al interior del proyecto fue constante la tensión que existió entre las personas que manejaban el enfoque de interculturalidad y las personas que velaban por el cumplimiento de indicadores y metas. Fue una tensión entre enfoques sociales y enfoques técnicos al interior del proyecto, los debates e innumerables talleres de aprendizajes permitieron construir visiones estratégicas sobre los resultados, no sólo para el cumplimiento de indicadores del proyecto, sino también por la generación de resultados innovadores no estipulados en un marco lógico.

Explicó que en su comunidad en la feria central todavía se podía intercambiar productos, "a veces van de la ciudad y llevan cosas como fideos, aceite y cosas que no hay allá y lo cambian por papa o chuño". La idea terminó gustando a la mayoría, comenzaron a contar experiencias propias o que habían escuchado en torno al trueque. La educadora complementó que antes de la existencia del dinero puede que toda haya sido trueque, que así se conseguían productos de lugares alejados.

El estudiante que había propuesto el caso de los transportistas complementó señalando que antes los productos debieron ser llevados en el lomo de algún animal. La educadora confirmó la aseveración: "los aymaras siempre hemos sido comerciantes". La lluvia de ideas se había convertido en un torrencial de propuestas. Como se había acordado el tema, solo quedaba dar responsabilidades a los jóvenes, todos traerían algo de su casa que pueda servir a la propuesta teatral. No falto mucho, todos se ofrecieron traer algo, desde ponchos hasta un grupo de K'antus para fondo musical.

Observación de clase, julio de 2017

Juan Ansión (2000) señala que en los andes los campesinos siembran diferentes tipos de semilla de papa en un mismo surco, esto tiene una explicación. Para los campesino en los andes existe la profunda creencia de que la papa es un sujeto, y el sembrar diferentes especies de papa en un mismo surco permitirá generar una especie de miramiento entre ellas, al momento en que un tipo de papa comience a crecer las demás no querrán quedarse atrás y comenzarán a crecer. De esa forma el sembradío de papa crece por una especie de competencia entre los diferentes tipos de semilla de papa. Similares formas de sembrar existe en otros pueblos indígenas, por ejemplo en Mesoamérica la "milpa"[16] es una técnica de cultivo tradicional del maíz que combina en la misma parcela de tierra la siembra de frijol y calabaza. Esta práctica no sólo tiene el objetivo de obtener diversos productos para el consumo o la venta, sino, y por sobre todo, se usa esta técnica para no cansar el suelo.

¿Qué se puede aprender de estas técnicas de cultivo? Para un proyecto como el MEI, pensar y debatir sobre el sujeto al cual está dirigido este tipo de acciones. Muchas veces en los proyectos de empleabilidad se construye perfiles muy restringidos sobre los sujetos a los cuales va dirigido un determinado proyecto (jóvenes de *x* a *x* edad, jóvenes con estudios básicos, con experiencia laboral y que tenga disponibilidad de tiempo, entre otros) o se piensa en la atención a determinado problema y/o vulnerabilidad que presentan los sujetos (proyectos dirigidos a jóvenes desempleados, madres adolescentes, entre otros). Sin embargo, en el proyecto se trabajó con "jóvenes indígenas migrantes", ello implicaba pensar en un complejo grupo social y con una multiplicidad de problemáticas y vulnerabilidades. Por ello la serie de acciones debía ser pensada para la atención de diversas problemáticas y necesidades, pero más que ser un problema para la MEI, el

[16] Palabra proveniente del Nahuatl y que significa "lo que se siembre sobre la parcela".

trabajar con sujetos tan heterogéneos permitió construir un proceso formativo muy enriquecedor y que potenció constantemente el enfoque de interculturalidad del proyecto[17]. Diferentes semillas llevaron a potenciar el MEI, nos permitieron repensar las acciones y mejorar constantemente nuestras prácticas, fue un ejercicio constante de innovar y no muchas veces alcanzar resultados óptimos. A nuestra percepción, esta forma de actuar es lo que la pedagogía del lenguaje total señala como el *proceso dialectico del análisis situacional* (Gutiérrez, 1990), se realizan constantemente lecturas sobre la realidad y se vuelve constantemente a la práctica, no buscando el logro de objetivos de forma lineal sino enriqueciendo la acción constantemente en el continuo proceso de la práctica.

En el fondo este era el componente central de todo el proceso, se había asumido tan comprometidamente la lectura del contexto que todas las acciones eran constantemente repensadas en ese marco, No existía el problema en retroceder, repensar las acciones y volver a iniciar, la innovación era una constante. Si uno analiza el cambio de cada uno de los componentes del proyecto, las propuestas iniciales difieren de sobre manera de los resultados[18]y ese termina siendo el valor real de la propuesta, su radical compromiso con el contexto.

Es así que uno de los grandes retos en la implementación del MEI fue el trabajo en torno a los cursos de capacitación implementados. No sólo porque se trabajaba con instituciones que tienen diferentes formas de trabajo a nivel educativo, el cual implicó visiones distintas sobre la educación[19], sino también el llegar a una coordinación óptima para ejecutar 6 cursos de capacitación en donde trabajen de forma articulada educadores técnicos y educadores socioemocionales. Fue un elemento guía presuponer que desarrollar los elementos perceptivos antecedían al desarrollo de la comprensión (elemento metodológico de la pedagogía del lenguaje total), por ello los cursos debían partir con la capacitación técnica sino en el desarrollo de las habilidades para la vida.

Ahí es donde estaba el debate, la forma cómo se debía articular la capacitación técnica y el desarrollo de habilidades socioemocionales, por un lado existía la postura que planteaba una articulación que llegase a un ensamble perfecto entre lo técnica y lo socioemocional,

---

[17]Debo confesar que en un principio era un ferviente defensor de las posturas de la interculturalidad crítica, a medida que fuimos vanzando con las diversas actividades comencé a sentir la utilidad de las pedagogías corporales y artísticas en la interpelación de las individuos, muchos de los elementos que desarrollaba teóricamente podían ser abordados desde prácticas educativas corporales y tener una mayor significancia en las personas.

[18] Por ejemplo el proceso de Orientación vocacional en cada uno de los ciclos fue repensado a partir de las necesidades de los jóvenes y terminó siendo una propuesta de proyecto laboral educativo, la forma cómo los jovenes repensaban su futuro a partir de esos dos componenetes. Así también el proceso de sensibilización a docentes pasó de ser un proceso de formación teórica a uno más vivencial, entre otras.

[19] Fundación INFOCAL como instituto de formación y capacitación técnica desarrollo procesos educativos vinculados a la educación práctica y para el trabajo y se encuentran normados por el Ministerio de Educación, por lo que responden a sus diretrices. En cambio Fundación COMPA, es un centro cultural que desarrollo procesos educativos alternativos, en donde se articula pedagogías artísticas y corporales centrados en generar la descolonización corporal.

una transformación completa de los procesos formativos a nivel técnico; por otro lado, existía la propuesta de mantener una separación de los dos campos, al punto en que en ningún tiempo o espacio debían juntarse y que se debía respetar el aula y a especialidad profesional de los educadores (zapateros a tus zapatos). Sin lugar a dudas ambas propuestas eran irreales, por lo que se debía encontrar un término medio que permitiese generar interrelaciones y respete el lugar desde donde los sujetos se desenvuelven.

Un componente central fue repensar la forma cómo la educación técnica trabaja su pedagogía, es cierto que la educación técnica trabaja sobre los cuerpos de los participantes, especialmente para "introducir" todas las habilidades prácticas que un participante requiere para la formación de un determinado oficio. Sin embargo, es dentro de esta "introducción" que llegan a desarrollar una serie de disciplinamientos del "cuerpo en el trabajo" (Coriat, 2011: 19), ya sea para generar la disciplina de la fábrica o la empresa. En áreas técnicas duras los jovenes deben inicialmente respetar el taller y las máquinas, eso implica cumplir horarios, no contradecir al docente, cumplir formas de manejar las cosas (orden y limpieza), forma de vestirse y actuar. En áreas administrativas este componente es similar solo que se habla del mundo empresarial y de las "buenas costumbres". Este componente sin duda fue resignificado a partir de la experiencia de Fundación Compa Trono y su metodología de la descolonización corporal

Tabla 4. Los seis componentes de la descolonización del cuerpo

- *Ajayu (alma)*. En un contexto como el boliviano, muchos cuerpos son marginados, excluidos y rechazados, sobre todo aquellos que expresan indianidad o choledad, aquellos que se relacionan con la pobreza y la ruralidad. En ese sentido uno de las primeras dimensiones para descolonizar el cuerpo es trabajar el miedo que hemos corporalizado. Esto es devolver el ajayu a nuestros cuerpos.
- *Búsqueda y encuentro del Otro*. El teatro es una de las pocas profesiones que permite a las personas convertirse en otro personaje (desdoblarse), esto es un viaje constante hacia fuera de uno, un constante encuentro del otro. En ese sentido el trabajo teatral motiva el acercarse a lo diferente, a lo desconocido, sin duda desarrollar encuentros interculturales por medio de la práctica corporal.
- *Migrar al centro*. Este trabajo implica convertir a cada uno de los cuerpos en el centro de sí mismos, descolonizar es convertirnos en los centros de nuestros horizontes, es necesario realizar este viaje.
- *Integralidad*. Esta dimensión apunta a recobrar la complejidad de nuestros actos y pensamientos, es decir volver a conectar el cuerpo con la mente y estos con los sentimientos y una comunidad, asumir seriamente que somos seres sentipensantes. Es decir, desarrollar cuerpos íntegros.
- *Descampamentización*. Esta dimensión se romper con una lógica de relación con el contexto, segmentamos la realidad, nuestras relaciones y nuestro cuerpo. Este proceso está relacionado con romper con la campamentización de nuestras vidas.

Fuente: Nogales (2013)

Sus actividades buscan que los aprendizajes sean significativos, que toquen los sentimientos de los educandos, despierten emociones y permita el autoconocimiento:

> Hay que conocerse, al principio cuando uno entra a un taller artístico, ya sea de cualquier rama, siempre vas a tratar de buscarse y encontrarte, cuando hablas de teatro hay que encontrarse y hay que perder los tabús con los otros cuerpos, porque son cuerpos semejantes, son tu espejo. Entonces no puedes dañar a la otra persona, porque generalmente la otra persona te va dañar a ti o vas a dañar al grupo y vas a dañar la obra. Todo es a partir de uno, pero con el grupo. (Javier, miembro de Fundación Compa Trono, entrevista, 15/12/2015).

En ese sentido, la pedagogía artística-corporal es una educación emocional por medio de la experiencia estética (expresión corporal, lenguaje escénico, pedagogía teatral), lejos de ser ese tipo de educación propuesto por la pedagogía norteamericana que intenta promover valores y/o competencias emocionales, la apuesta educativa de Compa Trono busca despertar creatividades, imaginarios y lenguajes (no solo verbales) por medio del arte. En otras palabras, la pedagogía artística de Compa Trono es lo que Bolívar Echevarría plantea como la recomposición de la "plenitud imaginaria del mundo" en la vida cotidiana: "…recomponer la vida cotidiana en torno al momento de la interferencia del tiempo de lo extraordinario en el tiempo de la rutina" (2001: 7).

En muchos pueblos indígenas este tipo de recomposición se da por medio de la fiesta y lo ritual, donde la experiencia social crea una vivencia radical, un momento extraordinario y performativo que rompe la vida cotidiana y genera la sensación de "plenitud". La experiencia estética, si bien es una experiencia diferente, tiene la capacidad de revivir la "plenitud de la vida" en el espacio de lo cotidiano. Una de esas formas de experiencia estética es a partir de la "catarsis del humor, de la risa" (Ivan Nogales en Portal escena, 2012). Por ejemplo, la estética del ridículo les permite abordar problemáticas como el poder, burlarse y reírse de las relaciones y el ejercicio del poder, ello permite asumir de otra forma lo cotidiano, despertar emociones y elementos que permitan transformar realidades. La pedagogía artística más que un discurso trabaja lo actitudinal, lleva a las personas a trasgredir sus fronteras personales, a transformar el ser desde la experiencia estética-vivencial. La pedagogía artística es un encuentro constante, no es una formación para generar artistas, es una formación para despertar emociones, creatividades e imaginaciones.

Lo que plantean en el fondo es romper con lo que Ranciere clasifica como "la división policial de lo sensible" (2013b), donde los sujetos son o tienen las capacidades definidas por el lugar que ocupan en la sociedad. La pedagogía desde los cuerpos es una invitación a conquistar espacios y tiempos diversos. En ese sentido, este tipo de educación invita a transgredir las limitaciones emotivas, creativas e imaginativas, lo cual se hace en el contacto con el otro mediante la experiencia estética, esto es la materialización de lo que Juan Ansion (2000: 44) considera como la "disposición a aprender y a cambiar en el contacto con el otro". La pedagogía corporal y artística es una pedagogía para la interculturalidad.

El proceso que se va a detallar concierne a los elementos de "intervención" pedagógica que se desarrollaron en el marco del proyecto, los cuales tienen que ver con 3 componentes: b)la construcción de un currículo de la práctica, b) proceso de sensibilización a docentes, d) la formación socioemocional. De esa forma llegamos a una de las primeras acciones de este proceso que es la construcción de los currículos de los cursos de capacitación y el primer encuentro entre educadores y docentes[20].

a) Del currículo prescriptivo a un currículo de la práctica

Esta fue una de las primeras acciones realizadas de forma participativa, para ello se invitó a educadores de Fundación Compa Trono y docentes de Fundación Infocal. En un principio se creía que cada educador iba a proponer elementos concernientes al campo formativo en el que se desenvuelven. Así también se creía que fuese espacios de debate y diálogo que permita construir un currículo que responsa al enfoque central del proyecto: la interculturalidad.

Uno de los primeros problemas que se afrontó es que los docentes técnicos no consideraban a la interculturalidad como elemento importante para incluir en un currículo, era obvio, ellos pensaban desde su campo profesional. Así también, existía una reticencia por compartir sus conocimientos en el campo técnico, los cuales permitan construir un currículo, resulta que dentro de la capacitación técnica cada docente tiene una forma de organizar los conocimientos para que estos puedan convertirse en prácticos, sin bien existe un currículo oficial y conocimientos generalizados, la manera cómo cada docente lo imparte es el resultado de su propia experiencia[21]. Este accionar rememoraba la la defensa del "oficio" entre los obreros del siglo XIX, como señala Benjamín Coriat (2011: 8) el "obrero de oficio" era el heredero de los secretos del gremio, así los docentes técnicos actuaban como obreros de oficio, puesto que ellos se consideraban como los guardianes de los "secretos" de la técnica que habían aprendido. Esto era algo común en docentes de áreas técnicas duras (vinculadas a maquinarias y equipos), sin embargo este argumento en docentes de áreas administrativas y económicas terminaba siendo una excusa para no develar que carecían de planes y programas desarrollados por ellos mismos[22]

[20] Esta distinción fue parte del proceso mismo de implementación del proyecto. En un inicio se acordo denominar como "educadores" a las personas encagadas de llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto del componente socioemocional como del ámbito técnico. Sin embargo, los "educadores" técnicos manifestaron su inconformidad con tal apelativo, puesto que ellos se identificaban como "docentes", en su apreciación un "docente" era aquel que había recibido formación para ser educador, lo que se reducía a tener un título de algún diplomado en educación superior. En su forma de comprender el mundo educativo, los "docentes" creían que un "educador" era una persona con conocimientos empíricos sobre la educación.

[21] Por ejemplo, el docente de instalación y mantenimiento de gas había desarrollado un programa formativo que estaba aprobado por la Autoridad Nacional de Hidocarburos (ANH), eso le garantizaba una especie de inamovilidad de su puesto como docente.

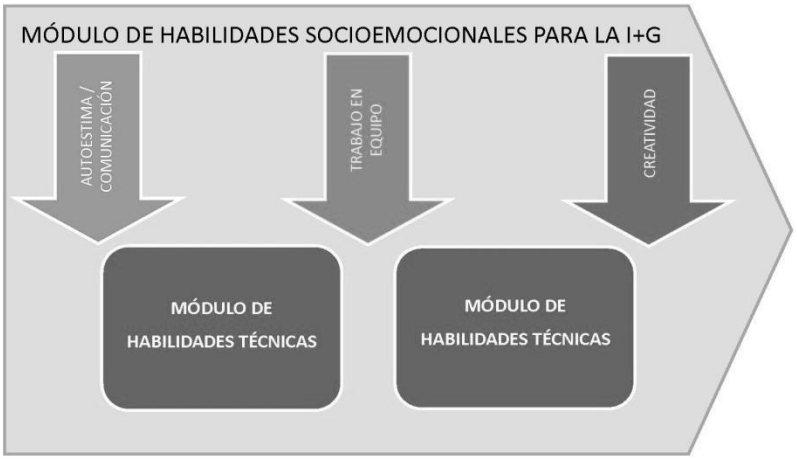
[22] Esto es comprensible en muchos casos.Como señalaba un docente de contabilidad, en la formación contable no hay mucho para experimentar, puesto que existen normas legales y estandares intenacionales que se deben cumplir.

En ese sentido, si bien se desarrolló un currículo prescrito, con fines de cumplir con la normativa educativa, puesto que al ser implementado como curso de capacitación técnica, los contenidos debían ser aprobados por el Ministerio de Educación y responder a los currículos formativos aprobados por tal entidad. En la práctica se optó por una perspectiva centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al ser un curso de capacitación menor a 6 meses, se debía dotar de habilidades específicas al participante, las cuales le permita desenvolverse en el mercado de trabajo. Es decir, se debía dejar de lado el componente teórico de la capacitación técnica y otorgar habilidades prácticas. Así también, cada docente debía elaborar un plan de aula centrado en el aprendizaje, por ello el currículo no era normativo, dependía de las habilidades del docente y sus capacidades.

De esa forma, en el proceso de construcción del currículo se llegó al acuerdo de respetar los espacios y tiempos de cada componente educativo (el técnico y el socioemocional). Estaban claros los módulos de capacitación técnica y la forma cómo se desarrollaría el módulo socioemocional. Sin embargo, se aceptaba que los educadores socioemocionales podrían realizar intervenciones (1 vez por semana) en los módulos de capacitación técnica y que la actividad que desarrollasen deba estar vinculada a la temática que se aborde, esto previo acuerdo entre educador-docente. Una singularidad fue que el módulo socioemocional se dividía en tres momentos a ser desarrollados al inicio, al medio y al final del calendario de capacitación y se desarrollaría en instalaciones de Fundación Compa Trono. Ello daba la impresión de que el componente socioemocional y el técnico tenían similar carga horaria e importancia, pero también permitía un accionar estratégico del educador socioemocional. Esto tuvo singular repercusión, puesto que al ser un módulo sin calificación numérica que pudiese afectar la culminación del curso, ellos debían participar en la elaboración de un producto artístico lo que de alguna forma obligaba a la participación en el proceso. Si bien en un principio los jovenes no prestaban entusiasmo en participar del módulo, por lo que se fijó un incentivo económico que tenía como finalidad cubrir sus pasajes, es en el desarrollo que esta etapa llega a tener importancia no sólo en el proyecto sino también en los jóvenes.

En ese sentido la mayor innovación fue destinar un módulo al desarrollo de habilidades socioemocionales y no convertirlo en un elemento transversalizado, eufemismo que se utiliza en el mundo de los proyectos para designar el intento por que algo cobre relevancia pero sin otorgarle el tiempo ni el espacio necesario para que tenga algún impacto social. Pareciera ser un elemento simple, pero tiene mucha relevancia, puesto que la forma como se entiende la educación dentro de la capacitación técnica esta sesgada por su lectura de las competencias y la adquisición de conocimientos estrictamente técnicos..

Gráfico 3. Módulo de habilidades socioemocionales para la interculturalidad



b) Sensibilización intercultural para docentes

Esta fue otra de las acciones donde se innovó en cada uno de los ciclos formativos. El curso estaba destinado a educadores y se tenía previsto la implementación de tres ciclos formativos. El curso tenía como objetivo generar procesos de reflexión y acción para interculturalizar y trabajar con enfoque de género en la formación y capacitación técnica. Con este fin se organizó un curso corto que gire alrededor de tres elementos temáticos, el primero abordar los enfoques de la interculturalidad y el género y llevarlos al mundo de la educación técnica, un segundo tema fue el de la educación y la generación de alternativas educativas (principalmente el cuestionamiento al rol del educador) y el último eje temático refería a la implementación de estrategias metodológicas que el educador pudiese implementar en su práctica docente. Resultó que esta propuesta era muy academicista y no tuvo resultados efectivos, el factor tiempo impedía desarrollar todos los contenidos y la forma como se estaba abordando los temas eran muy teóricos. Se requería que el curso sea más práctico y aproveche al máximo el tiempo disponible.

En un segundo ciclo se optó por un proceso semipresencial, en donde se habilitó una plataforma virtual que concluían con talleres presenciales en donde se cerraban una serie de conceptos y prácticas inducidas en las sesiones virtuales. El problema fue que los y las educadores no entraban a la plataforma virtual, si bien nos encontramos en un contexto donde los smartphones y las redes sociales son parte de nuestras vidas, todavía no existe la capacidad de participar en procesos educativos virtuales.

Es por ello, que para el tercer ciclo retomamos a lo que había tenía mayores resultados: el taller. Pero debíamos predicar con el ejemplo, es decir hacer vivencial para los y las educadores lo que los jóvenes viven en el desarrollo de las habilidades socioemocionales al interior del proyecto.

Para el tercer ciclo el contenido temático se organizó alrededor de talleres vivenciales, donde se articuló el trabajo lúdico-artístico, el trabajo participativo-cooperativo y el trabajo

reflexivo y de conceptualización. Cada una de las sesiones concluían con la construcción de marcos referenciales y conceptuales a partir de las actividades desarrollas. En todas las sesiones participaron tres facilitadores (un/a especialista en interculturalidad, un/a especialista en género y un/a especialista en pedagogía artística) y articularon sus metodologías y formas de trabajo, generando clases muy participativas y reflexivas.

Este tipo de trabajo está relacionado a que se debía promover las metodologías corporales y artísticas para la interculturalidad y el género implementándolas en las propias clases de sensibilización, no sólo aprender haciendo, sino también practicar lo que se promueve. Esto fue comprendido desde un principio por los y las participantes, quienes valoraron las actividades, no sólo como elementos de distención de la clase sino como elemento fundamental para promover aprendizajes más efectivos y que involucren diferentes tipos de inteligencias y sensaciones. Como señala Gadotti (2008: 233), este tipo de actividades, basados en el cuerpo y su disposición para el aprendizaje, permite generar un lenguaje total del proceso educativo: "...lleva a perceptor al placer nuevo y motivador del aprendizaje. El alumno siempre está queriendo saciar su hambre de estímulos, sensaciones y percepciones"

Los y las participantes comprendieron que se puede aprender sobre conceptos y enfoques, muchas veces teóricos y complejos, a partir de actividades corporales-participativas y donde los resultados son más profundos.

Gráfico 4.Proceso metodológico de los talleres de sensibilización

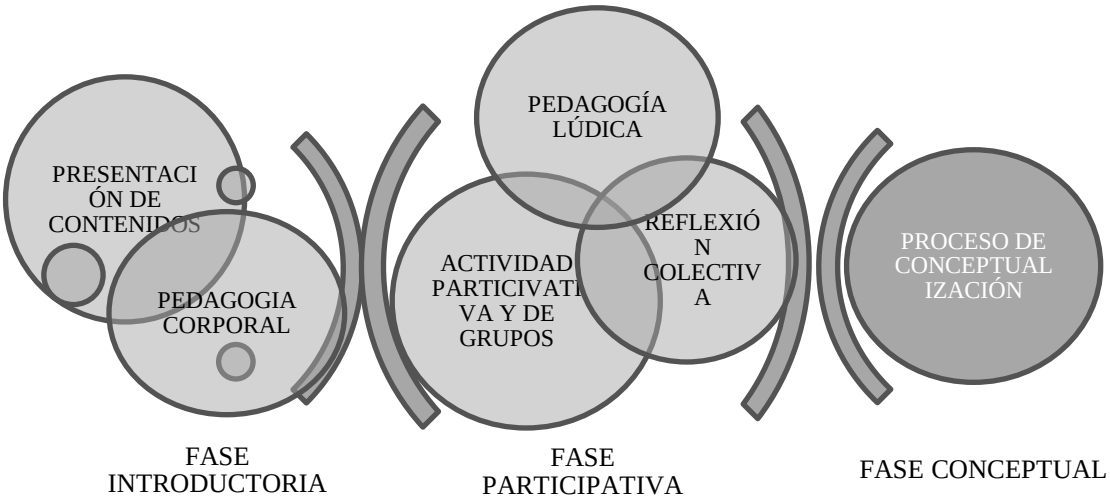


Tabla 5.Contenido temático tercer ciclo formativo

EJES DE FORMACIÓN	TEMAS
Interculturalidad	• Hegemonía cultural, blanquitud y colonialismo interno • Configuraciones culturales y heterogeneidad socio histórica • Interculturalidad como modo de existir la cultura
Género	• Construcción social del genero • El sistema sexo/género • División sexual del trabajo • Cultura y género
I+G en educación	• El rol del educador/a • Cuerpos y emociones en educación • Pedagogía corporal y artística • Educación como generación de espacios de bienestar

c) Habilidades socioemocionales para la interculturalidad

Sin duda el desarrollo de las habilidades socioemocionales para la interculturalidad constituye una de los mayores logros del proyecto, esto tiene relación a la forma de trabajo que desplegaron los educadores socioemocionales a lo largo de la implementación de los cursos de capacitación. En un principio se tenía previsto el trabajo con seis habilidades socioemocionales (Autoestima, creatividad, comunicación, Compromiso-responsabilidad, trabajo en equipo y toma de decisiones), sin embargo se optó por reducirlas a cuatro (Autoestima, comunicación, trabajo en equipo y creatividad) y tener un trabajo más sostenido y articulado.

Desde un principio el módulo de habilidades socioemocionales para la interculturalidad se acordó que iba a ser desarrollado en tres tiempos (al principio del curso de capacitación, a mitad del desarrollo y al final), esto para que el desarrollo de estas habilidades tengan su espacio y tiempo de trabajo, pero también se constituyan en un componente sistemáticamente sostenido en el proceso formativo.

Es por ello que el proceso de formación socioemocional articulo tres campos de acción y que desencadenaron una reconstrucción identitaria.

a) Hacer visible las formas cómo se ejerce el poder y la diferenciación sociocultural y económica y de género. Lo que se tradujo en habilidades socioemocionales de trabajo en autoestima.
b) Desestabilizar imaginarios hegemónicos (formas hegemónicas de identificación, gustos, imaginarios, opiniones, valoraciones). Lo que se tradujo en habilidades socioemocionales en comunicación y trabajo en equipo.

c) Permitieron reconstruir la voz y la identidad de los individuos a partir de una ética de relacionamiento con las personas. Lo que se tradujo en creatividad y un producto artístico.

El plantel docente fue un componente estratégico para la implementación de los cursos de capacitación, pero el elemento de éxito fue la articulación que desarrollaron entre educadores socioemocionales y técnicos. Inicialmente no se había planificado acciones que permitiesen un encuentro entre educadores, por ello se puede decir que el proceso fue un "jak'asiña" (acercamiento en aymara) imprevisto.

Los y las educadores que asumieron los diversos módulos al interior de los cursos de capacitación técnica poseían una vasta experiencia como formadores en sus áreas de especialización. Esto tiene ventajas y desventajas, por un lado conocen muy bien su trabajo y pueden identificar qué estrategias educativas tienen resultados eficaces con sus estudiantes, pero también es casi imposible que puedan generar procesos de autocrítica y se animen a transformar aquellas prácticas que no tiene resultados pedagógicos óptimos. En los primeros ciclos fue casi imposible generar una articulación, puesto que muchos de los docentes técnicos veían con recelo a los educadores socioemocionales, llegando incluso a tacharlos de "payasos" por las metodologías que utilizaban.

Sin embargo, los educadores socioemocionales comenzaron acercarse a sus pares técnicos y generar intervenciones en el aula. Poco a poco fueron ganando terreno y mostrando que otra forma de educación es posible. En un principio los docentes técnicos tenían reticencia a este acercamiento, sentían una especie de invasión a su espacio, pero, sobre todo, cuestionaba su autoridad en el aula. La presencia de otro educador al interior del aula y que presenta actividades que permiten mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de alguna forma cuestiona el papel de docente tradicional. Si bien es cierto que en INFOCAL existe el trabajo por grupos donde un docente se hace cargo de una serie de materias y ello permite mejorar la relación con el estudiante. El problema es que no todos los docentes técnicos logran aprendizajes significativos (en pocas palabras, no todos son buenos docentes), de esa forma los docentes técnicos abiertos a mejorar sus prácticas de enseñanza entablaron una buena relación con los educadores socioemocionales, sin embargo los que veían en la imagen y presencia del educador una cuestionante a su autoridad pedagógica como docente técnico, simplemente rechazaron la relación.

Al respecto, un caso muy difícil fue una docente que terminó realizando una queja administrativa al jefe de carrera, señalando que la educadora socioemocional ejercía violencia. El hecho trato de ser solucionado mediante un diálogo, pero la docente se empecinó en que el proyecto despida a la educadora, cada una tenía una versión de los hechos acontecidos. Al final, se optó por cambiar de curso de capacitación a la educadora socioemocional, pero la presión de los estudiantes hizo que la docente técnica declinará su participación en el curso.

En general, las intervenciones de los educadores socioemocionales tenían resultados satisfactorios en los y las jóvenes participantes, y los educadores técnicos percibían que los y las estudiantes mostraban mayor predisposición al aprendizaje después de estas intervenciones. Es así que muchos educadores técnicos comenzaron a solicitar estas intervenciones, pero los educadores socioemocionales no se quedaron en la simple intervención sino que, en algunos casos, comenzaron a a enseñar estas metodologías a los docentes técnicos para que los apliquen en sus clases.

De esa forma comienza a desarrollarse procesos educativos articulados, en donde la coordinación entre educadores técnicos y socioemocionales permite mejorar las prácticas educativas. Se comienza a planificar actividades conjuntas e incluso procesos de evaluación. Existe una serie de prácticas que permiten evidenciar esta experiencia y formas concretas de trabajo colectivo y cooperativo entre educadores[23].

De esa forma, los educadores socioemocionales implementaron pedagogías corporales y artísticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales para la interculturaldad. Su eficacia tiene relación con un elemento conceptual y práctico. El arte permite a las personas despojarse de su identidad, su voz y su saber, permite que las personas por medio de una experiencia estética se apropien de una mirada, en lenguaje y gustos que no son suyos. Este accionar no sólo permite ponerse en los zapatos de los otros, sino romper estructuras de clasificación y distinción social donde los individuos nos vemos obligados a ocupar un lugar en la estructura social. El arte desclasifica a los individuos, los convierte en seres anfibios capaces de reconstruir sus voces, sus miradas, sus gustos y sus identidades. Este fue el proceso que se llevó adelante, se permitió vivir la experiencia estética que lleva a cuestionar las estructuras de sentimientos en los individuos.

2.2. La educación intercultural como reconfiguración de identidades

El sociólogo británico Basil Bernstein (1999: 457-458) realiza una interesante crítica a lo que denomina "educación compensatoria", para él este tipo de propuestas se inventan un montón de categorías sociales (deficiencia cultural, deficiencia lingüística, desventaja social, entre otras)[24], las cuales terminan justificando que muchos niños y jóvenes de clases sociales subalternas no reciben en las escuelas una enseñanza satisfactoria.

> El concepto de "educación compensatoria" contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al

[23] Por ejemplo la docente de técnicas de ventas en coordinación con la educadora socioemocional organizaron una evaluación donde los y las estudiantes debían elaborar un producto comestible que pudiesen vender a la población en general. La experiencia permitió que los y las jóvenes se puedan desenvolver con mayor confianza en público, puesto que no se valoraba la venta de la totalidad de sus productos, sino la forma de organización de los grupos y la calidad de atención a los clientes.

[24] Es curioso que en el proyecto los financiadores hablaban mucho de "vulnerabilidad" en los jovenes alteños.

> niño, incapaz desde entonces de obtener provecho de la escolarización. (Bernstein, 1999: 459)

Similar a las apreciaciones que realiza Andrew Canessa (2006) respecto a los discursos escolares en una comunidad indígena, Bernstein señala que todo lo que proporciona sentido a lo que hacen los niños y los jovenes de clases subaltermas resultan inútiles al interior de las escuelas, por lo tanto los estudiantes deben adquirir y adquieren estructuras de significación y sentidos de identificación diferentes a los de su socialización primaria y en caso de que se explicite las estructuras simbólicas de la escuela, la única opción para las familias y los estudiantes es asumirlas como su mundo de la vida: "...se espera que el niño, junto a sus padres, abandonen a la puerta de la escuela su identidad social, su modo de vida y sus representaciones simbólicas, puesto que, por definición, su cultura es pobre, y los padres son incapaces de transmitirle tanto las reglas morales como los saberes y las técnicas elementales" (Bernstein, 1999: 460).

Las clases subalternas son conscientes de este fenómeno, de hecho esa es la razón por la que envían a sus hijos a las escuelas, el haber internalizado el tiempo y el espacio específico en la que se ubican dentro de la estructura social les permite imaginar a la escuela como una institución que podría a sus hijos permitirles escapar a su condición. Canessa señala que los adolescentes de una comunidad aymara están conscientes que sin la escuela ellos estarían condenados a "ser campesinos": "En las palabras de una niña de dieciséis años, cuando yo pregunte por qué quería seguir estudiando: 'Yo no quiero tener que quedarme aquí y casarme con un campesino borracho que me pegue" (Canessa, 2006: 156). Sin embargo, se debe quedar claramente establecido que el valor de la educación no sólo está relacionado con la adquisición de conocimientos y saberes, sino con la adquisición de formas de entender y significar el mundo, con formas de socialización e identificación modernas: "Lo que uno aprende fuera de la escuela no tiene importancia alguna. Este proceso de enseñar a los alumnos que lo que vale es sólo lo que uno aprende en la escuela empieza cuando forman filas antes de entrar en el aula" (Ibid.: 156). Estos procesos de aculturación han ido ubicándose en nuevas instituciones, ya no basta con saber leer y escribir, en tiempos donde se ha masificado la escolaridad son las instituciones de educación superior quienes encarnan los imaginarios de movilidad y ascenso social. Para Fidel Tubino (2007), en las sociedades latinoamericanas se ha desarrollado el mito de la "educación superior", un mito que ubica en esas instituciones las esperanzas de progreso y desarrollo, pero también la proliferación de discursos meritocráticos.

El problema no está en que las personas deseen acceder a estas instituciones educativas, sino que estas entidades no se han transformado y continúan privilegiando ciertas formas de sociabilidad y significación del mundo, por ello el "mito de la educación superior" si bien genera ilusiones, "también grandes frustraciones, pues muy pocos concluyen sus estudios o logran graduarse" (Tubino, 2007: 105). Sin embargo, el fracaso en las instituciones educativas es visto como un problema de desempeño individual y no piensa en las limitaciones de la institución educativa.

A partir de los usos del lenguaje Basil Bernstein (1999) demuestra que niños de clases altas tienen mayor posibilidad de integrarse con éxito a la vida en las escuelas que los niños provenientes de clases subalternas. Esta diferenciación se encuentra en el uso de significaciones universalistas y el uso de significaciones particularistas, en ese sentido, las clases sociales se diferenciaran en relación a la forma cómo el contexto es utilizado en sus realizaciones lingüísticas:

> ...ciertos grupos de niños, debido a las formas de socialización, están preparados para recibir y emitir, en determinadas situaciones, significaciones universalistas, mientras que otros grupos lo están para emitir significaciones particularistas. La expresión lingüística de las significaciones universalistas es muy diferente de la expresión de significaciones particularistas, y las formas de relación social que engendran estas significaciones son también muy diferentes. Podemos en consecuencia decir que lo que se presenta a la inteligencia del niño a lo largo del aprendizaje, la forma de relación social en el marco de las cuales se realiza estos aprendizajes, son muy diferentes. (Bernstein, 1999: 463)

Una de las críticas que se realiza a la institución educativa es que las metodologías que utiliza son profundamente verbalistas; pero nada sería eso, en todo caso se busca que la escuela se asemeje a una fábrica, donde el docente debe dosificar sus contenidos usando un lenguaje abstracto y convencional, el cual debe llegar directamente al intelecto de los estudiantes: "Para facilitar el proceso, entregaba al alumno los pensamientos hechos y hasta digeridos, tanto en forma oral como escrita. Al estudiante le basta memorizarlos" (Gadotti, 2008: 232). Es por ello, que los estudiantes más exitosos en la institución escolar sean aquellos que pueden entender conocimientos e ideas descontextualizadas, significaciones universalistas, es decir estudiantes de clases altas.

Este es el problema de fondo en la educación intercultural, que la institución educativa desconoce y niega las formas de sociabilidad que los jovenes estudiantes indígenas o de clases subalternas desarrollan en su vida cotidiana[25] y deben introducir formas de sociabilidad y significación que la institución educativa privilegia y reproduce, lo que dentro de una sociedad del colonialismo interno termina generando en los jóvenes no sólo la aculturación, sino procesos de auto negación y des-re-conocimiento[26].

En los jovenes la auto negación y el des-re-conocimiento termina imposibilitando procesos de cerramiento identitario, pero no como la emergencia del sujeto producto de una "determinación fallida" de la estructura (Claros, 2019: 140), sino como la producción y

[25] Esto también pasa en el mundo del trabajo, donde los saberes y conocimientos adquiridos fuera de las instituciones educativas no tienen ningùn valor, ser albañil o carpintero no tiene valor curricular sino es avalado por un certficado. Los jovenes con los que se trabajó en el proyecto tenìan una innumeable cantidad de habilidades, pero ninguna de ellas certificable por un "cartón".

[26] La graduación de la escuela es un momento especial dentro de las familias en el mundo popular, sin embargo es usual escuchar historias donde los jovenes egresados no desean ingresar con sus padres a los actos de graduación, sino acompañados de sus padrinos, que por lo general son personas de clases sociales más acomodadas.

reproducción de identidades que son “para otros” y que dan forma a la cadena de desprecios escalonados del mestizaje colonial andino (Rivera, 2010a). Como señala Claros (2016: 39) en el mestizaje colonial andino las identidades tienen un “valor posicional” y su definición esta determinada por la presencia y relación con las otras identidades: “el tipo de relaciones que se establecen entre estas identidades está definido por un eje de deseo en el cual la direccionalidad de las relaciones asumen las formas de anhelo y el desprecio” (Ibid.: 39).

Esto abre un debate interesante en torno a la formación de identidades en el “eje de desprecio”, puesto que existe la cuestión de si estas identidades son “inferiores” o “inferiorizadas”. Siguiendo a Žižek, considerarlos “inferiorizados” por el discurso colonial es creer que existe un núcleo autónomo y libre en el individuo que no ha sido afectado por el discurso, “el auténtico núcleo de su ser”, sin embargo ·asumiendo la constitución relacional de estas identidades la eficacia performativa del discurso colonial hace que las identidades despreciadas realmente sean inferiores: “No es meramente una interpretación de lo que son..., sino una interpretación que determina el auténtico ser y la existencia social de los sujetos interpretados”. (Žižek, 2010: 92).

Es aquí donde se repiensa la educación interculturalidad. Puesto que ella no debiera ser la simple revalorización de identidades y culturas subalternas por parte de sus miembros; en todo caso ellos la reconocen y en muchos casos valoran las mismas, pero saben la posición que tiene su cultura e identidad en la estructura social, y terminan desreconociendose del polo indígena por el accionar de las instituciones educativas.

Si la identidad es el punto de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas: “...el resultado de una articulación o encadenamiento exitoso del sujeto en el flujo del discurso” (Hall, 2011: 20). La educación intercultural debiera permitir la constitución de identidades “en si” y “para si” y desde ahí generar nuevas articulaciones entre las identidades sociales, no sólo reconociendo la incompletud constitutiva de las mismas, sino también resignificando el pasado y la forma como entendemos los procesos históricos que dieron lugar a nuestra configuración cultura.

Es aquí que resaltamos las potencialidades de las pedagogías artísticas y corporales, puesto que permiten desarrollar transformaciones estéticas que permiten a las personas despojarse del cuerpo y la identidad del mestizaje colonial andino, salir de la cadena de anhelos y desprecios a partir de su constitución como sujetos hablantes y pensantes. En el fondo es la generar un quiebre en la estructura que permita la constitución del sujeto mediante la reeducación de las sensibilidades y subjetivación política: “en la acción de capacidades no contadas que vienen a escindir la unidad de lo dado y la evidencia de lo visible para diseñar una nueva topografía de lo posible. (Ranciere, 2013: 52).

2.3. Jovenes y trabajo. Habilidades para la vida y dominio del porvenir

El proceso de inserción laboral puede que aparezca Como una de las principales acciones o el objetivo central del proyecto, de hecho esa es la impresión que existe cuando se lee el nombre del proyecto. Sin embargo, esta etapa constituye un componente más de un trabajo que se busca sea articulado y permita el desarrollo de habilidades para la vida. De hecho debe considerarse la etapa de inserción laboral como el espacio donde las habilidades para la vida se solidifican en el individuo y permiten volver una ética de relacionamiento social en práctica de vida, el lugar donde comienza a materializarse lo trabajado.

Así también resulta útil señalar que denominar inserción laboral a esta fase en este proyecto, y creo que en la gran mayoría de proyectos, puede resultar ser irreal y efímero, puesto que él logró realmente que se da es la generación de prácticas laborales con los y las jóvenes egresados de los cursos de capacitación. Esto tiene relación a que muy pocas empresas terminan por contratar a los y las jóvenes pasados el tiempo de prueba, tiempo en el cual el proyecto se hace cargo del pago del salario al joven[27]. Si bien la experiencia nos permite señalar que el proceso de inserción laboral fue exitoso en muchos casos, sobre todo por el buen desempeño de los y las jóvenes en su lugar de trabajo, en otros lamentablemente no se daban las condiciones para que los jóvenes mantengan su empleo.

Es necesario recalcar que si bien se buscó que los y las jóvenes puedan empoderarse en sus derechos y reconfiguren sus identidades, esto va más allá de buscar que los y las jóvenes se vuelvan mejores o peores empleados en un mercado de trabajo que es precario y donde el trabajo es una mercancía. En todo caso se busca que los y las jóvenes aprendan a tomar decisiones responsables y autónomas. Esto quiere decir que si deciden trabajar este proyecto forme parte de un horizonte de vida que les permita mejorar su situación socioeconómica actual, ello implica estar conscientes que el lugar de trabajo muchas veces no suele cubrir las expectativas. Así también, si los y las jóvenes deciden continuar sus estudios y no trabajar, no se debe tomar esta acción como una deserción en el proyecto, sino como una evidencia de que el joven puede expresar y comunicar sus decisiones y deseos sin miedo.

Con este proceso en el fondo se logró que los y las jovenes puedan generar un dominio de su porvenir, construir un proyecto de futuro y de vida, ello implicaba asumir el tiempo fragmentado que vivían. A pesar que el mercado laboral continua siendo precario, como señala Ranciere (2017), los y las jovenes tienen la capacidad de vivir la desigualdad según el modo de la igualdad.

[27]Resulta ejemplificador el caso de una entidad bancaria que solicitó al proyecto 13 jóvenes para sus prácticas laborales, pasados los 3 meses en los cuáles el proyecto se hacía cargo de su salario ninguno de los jóvenes fue contratado, sin embargo la entidad bancaria solicitó nuevos jóvenes para sus prácticas.

III. TERCERA SECCIÓN. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA LABORAL A LA LUZ DE SU FORMACIÓN ACADÉMICA RESPECTIVA

Después de los conflictos de Octubre de 2003, un montón de cuestionantes habían emergido en torno a la forma como me veía a mí mismo y cómo entendía mi contexto. Siendo parte de una familia de clase media alteña y habiendo asistido a un colegio privado, pensaba que estaba en el camino "correcto" para iniciar un proceso de ascenso social, y analizando retrospectivamente, un proceso casi consiente de aculturación, ese des-reconocimiento del que se ha escrito en el presente documento. Sin embargo, toda esa construcción y significación del mundo se vino abajo cuando la movilización social de 2003 en El Alto fue duramente reprimida, era más importante llevar carburantes a la "ciudad" (esa era la forma como nos referíamos a la ciudad de La Paz) que la vida de los manifestantes ¿Acaso no éramos ciudadanos? ¿Acaso no éramos bolivianos? En las largas noches de vigilia, antes de la renuncia del entonces presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, pude escuchar historias de mi barrio, historias de mis vecinos, historias de mi ciudad, El Alto nomás es una ciudad que se ha hecho a las espaldas de sus pobladores. Si bien, formaba parte del movimiento musical "underground" alteño, donde el hardcore en aymara y la música de protesta era el cotidiano[28], aquel hecho social había sido muy significativo; desestime estudiar Auditoria (el estudiar una carrera del área económica y/o administrativa en el mundo popular y de clase media es un camino seguro para consolidar un proceso de movilidad social ascendente) y me anime a ingresar a la Facultad de Ciencias Sociales.

Uno de los textos de estudio para el examen de dispensación para el ingreso a la Carrera de Sociología incluían dos fragmentos de libros, el primero la *Revolución india* de Fausto Reinaga y, el segundo, *Lo nacional-popular*, de René Zavaleta. Esos dos textos fueron como un despertar en eso que denominados "conciencia" de algo que todavía no entendía muy bien, sin embargo me permitía comprender de diferente forma las cuestionantes que había comenzado a realizarme sobre mi contexto, mi historia y mi persona. Es así, que a lo largo de mi formación universitaria comprendí lo que esos dos textos habían despertado o me habían ofrecido: una *perspectiva sociológica*, la capacidad de significar de diferente forma lo conocido. A esto Peter Berger (1977: 38) lo ha denominado la *fascinación sociológica*, la construcción de una perspectiva que "…nos hace contemplar desde un nuevo punto de vista el mismo mundo en el que hemos pasado toda nuestra vida… una transformación de la conciencia".

[28] Luis Tapia ha escrito un interesante libro sobre este tema titulado *El movimiento juvenil underground y la ciudadanía desde el subsuelo político* (2012), donde describe formas de politización de lo estético en ciertas expresiones artísticas creadas por jóvenes para su propio uso y consumo. Lo paradójico es si bien existe una politización en estas expresiones, Luis Tapia señala que sólo una parte de este movimiento se convierte en subsuelo político, aquel que logra politizar sus líricas y construir discursos críticos sobre la y lo político, en cambio el grueso de este movimiento sólo es parte del mismo como resultado de la mundialización de consumos culturales. En su momento aborde esta paradoja en torno a las "tribus urbanas" y las formas de consumo de productos culturales globales (Sarzuri-Lima, 2008).

En los siguientes puntos desglosaré modestamente tres elementos que hacen de requisito en este documento y que servirán de excusa para abordar aquello que he señalado como *perspectiva sociológica y su componente investigativo*. El primer punto será un balance sobre el proceso formativo y el pensum con el que egrese de la Carrera de Sociología el año 2008, el segundo punto intentará detallar los elementos que he desarrollado en el ejercicio laboral de mi profesión y por último unas breves sugerencias que permitan mejorar la formación del sociólogo.

1. BALANCE DEL PROCESO FORMATIVO Y DEL PLAN DE ESTUDIOS DE EGRESO

Habiendo egresado de la carrera de Sociología el año 2008, el Plan de estudios que tuve en mi proceso formativo fue el aprobado en las Terceras Jornadas Académicas realizadas entre 1995 y 1998. Lo novedoso de este Plan fue que se implementó la formación en investigación científica desde el primer año de cursar la carrera; es decir el perfil del egresado apuntaba claramente a la formación de un investigador social. Los Talleres Verticales y los Seminarios de Fuentes y Tesis aseguraban este objetivo.

Muchas cosas se pueden decir de este Plan, en el sentido de señalar ausencias y fortalezas y la necesidad de incluir una infinidad de materias especializadas. Por ejemplo, en ninguna materia en mi calidad de estudiante universitario pude abordar temas relacionados a la sociología de la cultura y/o la educación, o no existían elementos que te permitiesen trabajar sobre la sociología del trabajo, de la juventud, entre otros. Los vacíos del Plan de estudios en cuestión pueden ser enumerados en una infinidad de espacios en los que la sociología puede ser pensada, y es que la sociología en un *mundo abierto*. Sin embargo, muchos de estos vacíos han sido cubiertos parcialmente en el Plan de Estudios que fue diseñado en las Cuartas Jornadas Académicas de 2008, donde el área teórica incluye una serie de materias de sociologías especializadas.

Sin embargo, en mi opinión, el problema del Plan de estudio con el que egrese radica en otro elemento. Si bien todos los conocimientos teóricos y metodológicos enseñados a lo largo de la vida universitaria fueron vitales para desenvolverme como investigador en una institución de investigación educativa y me permitieron asegurar un puesto de trabajo por más de 10 años (no hay nada que se pueda señalar como un conocimiento poco útil), es necesario señalar una falencia que fui detectando en mi formación a lo largo de mi trayectoria laboral.

La característica básica del Plan de estudio de 1998 es que tiene dos pilares, el primero está conformado por las materias teóricas, el otro pilar medular son las materias metodológicas, un punto de encuentro entre ambos pilares intentaban ser los Talleres Verticales que se cursaban del primer a tercer año. El problema radica en que no existe un espacio donde el estudiante visibilice la importancia de la teoría en la investigación y viceversa, ya que en el proceso formativo uno ve ambos componentes (la teoría y la metodología y técnicas de la investigación) como dos pilares importantes en la sociología, pero que nunca logran

encontrarse o por lo menos interrelacionarse en un proceso investigativo. Al final, un estudiante se estrella con esta dificultad al momento de enfrentar el perfil de tesis y la tesis misma. Por ello tal vez un componente donde muchos tenemos problemas al momento de realizar una tesis es en desarrollar un marco teórico, la cual en innumerables trabajos aparece como un glosario de términos que no son útiles al momento de realizar un trabajo de campo y el estudiante termina perdido en una cantidad de datos (ya sea cualitativos o cuantitativos) que no puede operativizar porque carece de herramientas que le permitan realizar una delimitación teórica y conceptual.

Si bien es cierto que uno egresa de la carrera de Sociología siendo muy hábil en el uso y manejo de métodos y técnicas de la investigación social, pero también es cierto que carece de habilidades para trabajar con los componentes teóricos al momento de afrontar una investigación social, lo que Howard Becker plantea como "problemas de pensamiento": "Los científicos sociales suelen debatir la "teoría" de manera elevada, como un tema por derecho propio, coordinado –pero en realidad no relacionado- con nuestro modo de investigar" (Becker, 2009: 17). Por ello, muchas veces los estudiantes y egresados de la carrera de Sociología terminamos sin comprender el uso de la teoría en la investigación, carecemos de habilidades en el manejo de *ideas y herramientas sociológicas*, puesto que al responder problemas concretos de investigación social lo hacemos mediados por supuestos conceptuales específicos. Nos creemos la historia de que como sociólogos estudiamos problemas sociales, cuando la única forma en que ellos (los problemas sociales) existen es por medio de discursos que construimos desde una disciplina (preguntas y problemas sociológicos), por lo tanto deberíamos ser conscientes de la necesidad de aprender a trabajar con la palabra y los sistemas discursivos: "No corremos el riesgo de quedarnos sin realidad; estamos en constante peligro de que se nos acaben los signos, o al menos de que los viejos signos desaparezcan ante nuestros ojos" (Geertz en Becker, 2009: 22)[29].

Pero no es un problema de leer o conocer teorías, de hecho un egresado de sociología conoce mucho de teorías, puede repetir conceptos de Max Weber, conocer los aportes de Emile Durkheim, saber de Karl Marx y Talcott Parsons, pero pocos saben lidiar con esas ideas en una investigación. Silvia Rivera señala este problema con otras palabras:

> …al estudiante de la universidad pública paceña no le falta información ni teoría, lo que le falta es una voz propia, un criterio de selección de literatura en pos de conceptos que más se acerquen a lo que observa e investiga, de aquellos que resuenan en su vida y puedan ser reapropiados o modificados a partir de un encuadre propio. (Rivera, 2015: 25)

[29] Similar es la apreciación de Richard Rorty quien menciona la distinción entre la afirmación y creencia de que "el mundo está ahí afuera" y "la verdad está ahí afuera" (1996: 25). La diferencia entre ambas afirmaciones no sólo es un juego de palabras, si bien el "mundo" se encuentra ahí afuera (fuera de uno mismo), las descripciones del mundo no se encuentran flotando "afuera" por si solas, la verdad o falsedad de las descripciones del "mundo" son construcciones de los seres humanos.

Ese encuadre propio entiendo como el aprender a manejar ideas y herramientas sociológicas. No quiere que se me malinterprete en este punto, no es que valore más "la teoría" en la investigación sociológica. Quiero dejar claramente establecido que al egresar de sociología uno tiene una solvencia en el manejo de técnicas y métodos de investigación social, eso es indiscutible, pero las aprendemos sin conocer la importancia del componente teórico, las aprendemos desconectadas de los sistemas discursivos, creyendo que nos enfrentáramos y explicamos la "realidad", una especia de acceso privilegiado a lo que la gente común no puede percibir. En mi desempeño laboral me ha sido de mayor utilidad leer y desestructurar investigaciones sociológicas que leer un manual de investigación social, sería de mayor utilidad en la Carrera de Sociología que en la parte metodológica trabajemos con y desde investigaciones sociológicas, desarmarlas por sus componentes, ver las articulaciones internas, analizar sus potencialidades y sus limitaciones y entender el trabajo casi de artesano que realiza un sociólogo al realizar una investigación.

En ese sentido, deberíamos ser conscientes desde nuestra formación que los procesos investigativos deben lidiar con el trabajo teórico, no sólo como marco referencial, sino que se constituye en una forma de mirar la realidad (la clásica metáfora del "lente" es clave en esta explicación) y construir discursos que permitan comprender eso que denominamos lo social y eso sobrepasa el trabajo descriptivo, puesto que el trabajo sociológico, volviendo a Becker, es expandir el alcance de nuestro pensamiento "…de ver qué más podríamos estar pensando y preguntando, de aumentar la capacidad de nuestras ideas de abarcar la diversidad de lo que ocurre en el mundo" (2009: 23). Tal vez ahora, con los cambios en el plan de estudios, la incorporación de nuevos docentes y con ello más opciones de tutoria al momento de realizar la tesis, estos problemas se hayan superado, en mi caso eso es lo que puedo decir del programa formativo que tuve.

Uno de los elementos que se solicita en este acápite es mencionar los elementos que dificultaron la presentación de una tesis. En la reciente evaluación realizada a la Carrera de Sociología el año 2019, una de las observaciones fue el bajo número de estudiantes titulados a lo largo de la existencia de la carrera. ¿Por qué nos titulamos tan pocos estudiantes de la carrera de sociología? Eso es un digno trabajo de investigación, entre los elementos que puedo señalar a groso modo uno de los principales es que realizar una tesis es una tortura, más en sociología. Sólo para concluir tus estudios y egresar debías rendir una defensa pública de un "borrador de tesis", la misma se realizaba frente a los 5 o 6 docentes de la materia de Seminario de Tesis y dos tribunales revisores. Los egresados solíamos referirnos a esa experiencia como una verdadera "carnicería", puesto que no sólo te enfrentabas a los tribunales revisores, sino también a los demás docentes, los cuáles podían intervenir y cuestionar tu trabajo.

En mi opinión, con una adecuada tutoría, de carácter individual al interior de la materia de Seminario de Tesis (es decir, que al estudiante puedan designarle un tutor y que el docente de Seminario de Tesis pueda realizar la función de un tribunal), al cual se le acompañen dos

o tres defensas sobre partes específicas de la tesis, muchos de los egresados podían haber defendido el trabajo que presentan en Seminario de Tesis como una verdadera tesis.

Sin embargo, la realidad es otra, una vez egresado muchas veces el docente con el que trabajaste dos años en una investigación (Seminario de Fuentes y Tesis) no acepta ser tu tutor, claro no es su obligación y debes encontrar a un docente que pueda leer tu trabajo y acepte la tutoría. Muchas veces el docente que acepte ser tu tutor no compartirá con la forma de trabajo realizado. ¿Qué le queda a un egresado?, comenzar otra vez. En mi caso, el docente con el que trabaje en Seminario de Fuentes y Tesis no acepto ser mi tutor, luego no realice una búsqueda adecuada de un nuevo tutor de tesis y, para sumar cosas, hay limitantes de clase social que se deben mencionar.

En el imaginario de mi familia de clase media alteña, una vez concluido el periodo formativo en la universidad los padres esperan que su hijo comience a trabajar, no están dispuestos a "mantener" a un joven egresado que quiere acabar su tesis (de hecho no se entiende la figura del egresado). Fueron vanos los intentos por explicar que debía concluir esa tesis para titularme y me pusieron a ayudar a un tío albañil en su trabajo, creo que fue la mejor lección de vida que he tenido. Motivado por mi experiencia de ayudante de albañil, conseguí una pasantía en un instituto de investigación educativa, la paga no era mucha pero el trabajo era interesante, comencé a introducirme en el mundo de la educación y la cultura, en el fondo también a alejarme de las temáticas trabajadas en mi tesis.

A pesar de ello, logre concluir la tesis sin una tutoría, el documento fue presentado el año 2013 a la carrera de Sociología, se aprobó el título y me designaron tribunal. De los tres revisores, dos entregaron su informe al cabo de un mes. Un informe señalaba que debía aumentar mi trabajo de campo, puesto que parecía más una tesis de filosofía, si bien la propuesta era valorable, ella no era sociológica. En el segundo informe, el revisor no compartía con mi argumentación, él revisor hacía referencia a otras teorías para explicar mi problemática. Si bien ambas tenían observaciones que me parecían muy importantes para trabajar, en ambos casos debía reestructurar el trabajo. Pero ya estaba metido en otras problemáticas sociológicas, mi interés por mi tema de investigación ya no era el mismo, intente buscar un punto medio, pero no pudo concretarse. Además, si uno quiere cambiar el tema de tesis según el Plan de Estudios de 2008 (Capítulo V, Artículo 48), lo obligan al egresado a volver a repetir Seminario de Fuentes y todo el proceso de elaboración del borrador de tesis, o sea vuelve a cuarto año.

De esa forma, mientras más pasaban los años, mi persona más responsabilidades adquiría a nivel laboral, pero también, más me alejaba de la conclusión de la tesis. Sería interesante indagar sobre quienes logran concluir la carrera de Sociología, cuáles son los factores más allá de los académicos que ayudan a concluir los estudios, ¿estarán vinculados a capitales culturales, económicos y/o sociales? No lo sé, a la fecha llevó realizando otra tesis, para el nivel de maestría, pero el proceso emprendido es completamente diferente, ha dejado de ser una tortura. He tenido que perderme en otras disciplinas para encontrar mi *fascinación*

sociológica, si bien el germen se ha plantado en mi formación universitaria, esta se ha desarrollado en mi vida laboral, sobre todo por haberme encontrado con personas que tenían un magnifico manejo de bibliografía y de diversas teorías y que me han permitido tener otra relación con los sistemas discursivos y la investigación. Si bien, en este proceso la cuestionante de la cientificidad de la sociología es permanente, puesto que un educador o un cientista de la educación terminará cuestionando la validez de la sociología de la educación, o un antropólogo terminará cuestionando a las sociologías de las culturas, como señala Hugo José Suarez (2018), se debe aprender a lidiar permanentemente con una de las cuatro frustraciones del sociólogo: el ser un "científico a medias".

2. ELEMENTOS DESARROLLADOS EN EL EJERCICIO LABORAL

En este acápite te solicitan detallar qué es lo que uno ha aprendido en el ámbito laboral. Sería poco útil enumerar la cantidad de cosas que uno aprende en el trabajo, intentaré que este punto sea útil para el lector o por lo menos continúe su lectura. Por ello me detendré en un elemento que creo, modestamente, puede ser importante para llevar adelante una vida profesional al interior de la sociología y la investigación social.

Se ha puesto de moda los cursos en metodologías, métodos y técnicas de investigación, la mayor cantidad de libros que se publican en el medio están vinculados a estas temáticas. En una sociedad donde el *acartonamiento*, es decir el valor de los certificados académicos (los cuales muchas veces no tiene relación con la adquisición de conocimientos), es muy elevado y fomentado por diversas instituciones, los cursos de capacitación y formación posgradual son un negocio redondo. Sin embargo, lo que muchas veces se ofertan en estos cursos y esas publicaciones son recetas típicas de un manual metodológico[30]. Es usual escuchar en estos espacios sobre una especie de "paradigmas" de las ciencias sociales y repetir innumerable cantidad de veces la importancia del "método científico". Aunque para el epistemólogo argentino Roberto Follari, por un lado, el método está en dependencia del específico objeto y por ello siempre es variable en cada caso, por lo que las ciencias no comparten un método sino la rigurosidad metódica. Por otro lado, y este es el elemento en discusión, las ciencias sociales son ciencias a-padigmáticas, puesto que no existiría una especie de acuerdos comunes por parte de la "comunidad científica" perteneciente a una disciplina: "…creemos que la relación intrateórica dentro de las ciencias sociales es similar a la que se da entre los diferentes paradigmas de las físico-naturales. Relaciones de no traductibilidad, donde con diferentes lenguajes a menudo se habla también de referentes parcialmente distintos" (Follari, 2007: 120).

[30] Desconozco las investigaciones realizadas por Roberto Hernandez Sampieri, pero ha escrito uno los "best sellers" de la metodología, al punto que puede considerarse su trabajo como la biblia del metodólogo. Es curioso que la formación del señalado autor sea la administración, esto es sintomático. El mundo de los proyectos sociales (sobre todo en organismos de cooperación) está copado por profesionales vinculados a carreras administrativas y financieras, los puestos de coordinación y administración de proyectos sociales no son ocupados por cientistas sociales, sino por administradores. No es que este mal, sino que los sociólogos hemos dejado este campo de trabajo.

En ciencias sociales es común la existencia de antagonismo a nivel teórico-discursivo, lo que para unos es relevante y prueba de algún argumento para otros termina siendo algo poco importancia, no existe un criterio exterior a las ciencias sociales que permita zanjar diferencias y definir que un argumento teórico es de mayor precisión que otro. Es por ello que Follari señala que la *inconmesurabilidad*, término que al igual que paradigma fue acuñado por Thomas Kuhn, es parte de las teorías en ciencias sociales y muestra la imposibilidad de reducir las diferentes teorías a un metarelato disciplinario único: "…la no existencia de una lógica única y de un lenguaje común universalmente aceptado (Ibíd.: 121).

En ese sentido, es cierto que las ciencias sociales han surgido como una ruptura con el sentido común y la Filosofía y, por ende con cualquier elemento ideológico: …la ciencia no está en simple continuidad con las ideas de quienes la hacen" (Follari, 2007: 22). Pero también es cierto que es difícil y casi una ilusión considerar una especie de "suspensión" del componente ideológico en las ciencias sociales. Esto nos lleva a un elemento de fondo, que a pesar de lo que se crea, la *valoración* en la interpretación o, continuando con Follari, el componente *ideológico* es constitutivo de lo que consideramos conocimiento social. Es por ello que el desacuerdo entre teorías en las ciencias sociales es inevitable a su existencia.

Se debe ser claro en este punto, hay una diferencia enorme entre escribir un panfleto político y un documento de investigación, pero ello no implica que exista una especie de suspensión del soporte ideológico en el investigador al momento de construir un "objeto de investigación" y la elección misma de una teoría:

> ...un liberal no puede asumir científicamente la teoría marxista, ni una persona de izquierda apelará al funcionalismo parsoniano. Y a su vez, la condición social estructural en la que el conflicto de interpretaciones ideológicas está anclado, impide cualquier alusión de hacerlo desaparecer, o de reducirlo mediante algún tipo de operación cognitiva, de eliminación de "obstáculos", o de *epogé*. (Follari, 2007: 119)

Esta no es una relación directa y consiente, sino una especie de exigencia que terminará menoscabando cualquier pretensión de "objetividad pura". La forma cómo los sociólogos hacemos recortes de la realidad y las convertimos en "objetos" de conocimientos no son acciones "naturales", todo corte de la realidad implica asumir una posición y aceptar de que ese recorte puede hacerse de otras formas. En mi opinión, este no es un problema, puesto que, volviendo a Follari (Ibíd.: 119), las teorías, por ende las investigaciones sociales, se validarán como tales por factores relacionados a su consistencia interna y relacionamientos de datos, y no así por su relación a determinadas ideologías. ¿Pero cómo lograr esto?

En las ciencias sociales y el estudio de las culturas en Latinoamérica es muy visible este tipo de problemáticas. Néstor García Canclini (1984) al analizar dos de las teorías más importantes para entender la cultura (los aportes de Gramsci y Bourdieu), plantea que en América Latina, por ejemplo, las investigaciones sociales sobre la cultura en la década de 1960 estaban centradas en estudiar los modelos de dominación, con la expansión urbana e

industrial, así como la masificación del consumo en sectores populares, se entendía hegemonía como manipulación cultural, en donde el dominado era un simple recipiente de estrategias omniabarcantes de dominación. Sin embargo, para la década de 1970, como réplica a esas aproximaciones deterministas, unilaterales y que obviaban el accionar de los sectores populares, se comenzó una serie de trabajos sobre la autonomía de las clases subalternas, se comenzó a hablar de resistencias[31].

Estos cambios en la perspectiva de la investigación, no deben entenderse como el simple proceso de ampliación de un campo de la investigación social, donde cada vez se tiene mejores herramientas teóricas para entender aquello que se estudia, o el desarrollo “”común de las ciencias sociales, donde se cree ingenuamente que las teorías más actuales tienen una mejor comprensión de lo social[32]. En todo caso estas transformaciones en la forma de entender el problema de investigación están conectadas a valoraciones, posiciones y condicionamientos de los “sujetos de conocimiento” en relación a lo que considera su “objeto” de investigación. El trabajo de la historiadora Brooke Larson ha sido desarrollado en el marco de esta renovación “teórica” de la década de 1970, en donde sus investigaciones y reflexiones en el mundo andino han permitido todo un proceso de reescritura de la historia (los estudios andinos) y pensar en los grupos dominados (los indios) como sujetos políticos. Si bien la mencionada historiadora señala que los elementos teóricos en su trabajo fueron “confinados” a notas al pie, puesto que quería desarrollar una reflexión histórica y no teórica, en el fondo el resultado de su trabajo implicó complejizar categorías sociales, insertar en los análisis de clase los componentes étnicos y culturales: “crearse una dimensión étnica en las opresiones, modelos de adaptación y resistencia, injusticias y aspiraciones que… dieron forma a la historia campesina andina” (Stern en Larson, 2000: 7).

Los resultados que plantea Larson para su investigación no los considera como “sucesos inopinados” que se iban revelando por la etnohistoria, sino que se dieron en un contexto específico y con relaciones específicas. Brooke Larson (2000: 9) señala que desde un principio tenía la exigencia académica de desligar su trabajo de investigación de los temas “ideológicos ordinarios”, por lo que su objetivo inicial de su tesis doctoral fue “utilizar” la historia colonial agraria para cuestionar las aproximaciones marxistas a la historia social y sus planteamientos deterministas. Pero sus propuestas iniciales fueron transformándose a medida que realizaba su trabajo en archivo y lo que denomina el surgimiento de una “autoconciencia metodológica”, este desarrollo no sólo se vincula a la extraordinaria forma

[31] A esta distinción Lawrence Grossberg (2011) las ha denominado “modelos de opresión”, donde la aproximación a las formas modernas de poder o bien son estudiadas desde el “modelo colonial” del opresor y el oprimido o desde el “modelo de transgresión” donde a cada opresión existe una resistencia.

[32] Volviendo al caso descrito por García Canclini, los estudios de 1960 se valían de teorías desarrolladas por la Escuela de Franckfurt, sobre todo de la primera generación, en cambio los estudios realizados en 1970 tenían como eje los postulados de Antonio Gramsci. Ambos constructos teóricos fueron desarrollados casi de forma paralela.

de trabajo en archivo que realizó Larson, sino también que fueron impulsados por los debates y conversaciones que se iban dando al interior de una "comunidad interdisciplinaria" de estudiosos y activistas que tenían como tema de reflexión los Andes. En esta transformación de su perspectiva historiográfica, Larson será clara el reconocer la importancia que tuvo los acontecimientos políticos en el rumbo de su investigación: "…fueron las demoledoras luchas y cambios producidos en Bolivia, las escisiones y debates políticos generados por éstas que ejercieron su influencia decisiva en la evolución de mi investigación sobre Cochabamba en la Colonia" (2000: 17). En este proceso se diluyeron las falsas dicotomías entre lo político y lo académico, porque, como señala Larson, ni siquiera el "archivo" era un refugio contra la represión política de ese tiempo y poco a poco se fueron redefiniendo las prioridades investigativas y se renovaron los intereses por los temas agrarios e indígenas, se necesitaba generar conocimientos críticos que permitiesen comprender el presente.

Estas transformaciones que tienen efectos en las perspectivas teóricas, disciplinarias y las formas de describir la realidad, no podrían comprenderse fuera del contexto social y político en el que acontecieron dichas investigaciones y el posicionamiento que se tiene respecto a ellas. Es por ello que en este periodo surge una historiografía crítica aymara que es utilizada como artefacto político para generar agencia en los dominados. Por eso también en la sociología seguimos pensando en la importancia de "Mayo de 1968" y los efectos que tuvo en nuestros sistemas discursivos contemporáneos.

En mi caso, siempre me tocó trabajar en torno a la educación y la interculturalidad, y cuando se habla de educación intercultural, como se señaló en el marco teórico referencial de este escrito, hay que saber diferenciar lo que Sarela Paz considera como la reivindicación educativa campesina indígena de las políticas estatales que tratan de reconocer la diferencia y por último acomodarlas en proyectos de gobernabilidad. Similar distinción la realiza Bret Gustafson (2015), el señalará que la educación intercultural bilingüe (EIB) en los trabajo que realizan investigaciones de "arriba hacia abajo" terminan construyendo una perspectiva "prereformista acrítica", la cercanía de los investigadores y sus "perspectivas" de investigación con los aparatos del Estado hace que simplemente reflejen a la EIB como una estrategia implementada con cierto éxito. En cambio, los trabajos que tienen a privilegiar una cercanía con los pueblos indígenas, es decir aquellas pensadas "de abajo hacia arriba", terminan cuestionando la EIB señalando que se trata una "extensión del neoliberalismo". Ambas "perspectivas" tienen datos para corroborar sus resultados, pero sus enfoques terminan privilegiando a discursos y actores muchas veces contrapuestos y en disputa y es que si bien se plantea que la sociología debe ser una disciplina a contracorriente, es cierto también que puede servir a la autoridad.

Si bien Gustafson (2015: 25) señala que ambas posturas resultan limitantes puesto que se centran en la institucionalidad educativa. Gustafson señala que su posicionamiento como etnógrafo del Estado y los movimientos sociales le permitió asumir el enfoque sobre la

temática los sujetos que eran parte de su trabajo de investigación, los Guaraní: "[la EIB] como un campo emergente de encuentro y conflicto que se articula con sus historias particulares en formas a veces radicalmente distintas de otros movimientos indígenas y de la vida de las élites y tecnócratas bolivianos" (Gustafson, 2015: 25)[33]. Si bien sus preguntas de investigación son similares a otros trabajos sobre las "políticas educativas", su investigación trató de develar la naturaleza del Estado a partir de una serie de disputas en torno a la soberanía, el territorio y la autoridad entre las instituciones estatales y el movimiento indígena guaraní[34].

Esto en el fondo tiene que ver con elementos ideológicos y políticos, Hugo José Suarez (2018: 165), resaltando el aporte de Pierre Bourdieu a la sociología del siglo XX, señala que la función del sociólogo es convertir problemas políticos en problemas científicos. Lo cual es tremendamente cierto, pero cómo no caer en que los resultados de nuestras investigaciones terminen simplemente reproduciendo elementos ideológicos y que hagamos pasar manifiestos y activismos políticos como investigación. Esta preocupación y problemática tiene relación a que por mucho tiempo fui un "activista" del interculturalismo crítico y la descolonización (mantengo mi inclinación por la descolonización), pero al momento en que comencé a emprender proyectos de investigación y sociales terminé por vivir los problemas de tener que lidiar con mis inclinaciones políticas e ideológicas. No pensaba dejar mis inclinaciones, pero tampoco quería realizar panfletos políticos.

Llegado a este punto, cualquiera puede cuestionar lo abordado como una problemática por demás conocida en las ciencias sociales, a tal punto que podría ser una obviedad, sin embargo en las investigaciones sociológicas los investigadores pocas veces llegamos a cuestionarnos estos elementos, difícilmente evidenciamos nuestro *locus de enunciación* y menos terminamos por "transparentar" nuestro posicionamientos. Muchas veces

[33] Similar experiencia tuve al momento de realizar una sistematización de una experiencia educativa intercultural en tierras bajas. Me habían solicitado sistematizar una experiencia educativa desarrollada por los Mojeños ignacianos en una comunidad que por los procesos de urbanización ya era parte de San Ignacio de Moxos (Beni). Con todos mis prejuicios que tenía en torno a la EIB, fue brutal el encuentro con la experiencia, puesto que la EIB en tierras bajas tiene una connotación diferente a la de tierras altas, la experiencia de la escuelita José Santos Noco me había permitido comprender como esta propuesta educativa había sido resignificada por la comunidad y era parte de un proyecto político de soberanía y control jurisdiccional de su territorio. La escuela era central para fortalecer sus vínculos comunitarios. Lejos de las preocupaciones de la entidad contratante, que esperaba la "sistematización" de una serie de metodologías utilizadas por los profesores al interior del aula termine por describir las formas cómo la escuela se había convertido en una entidad complementaria a los procesos de sociabilización de la comunidad, desde la organización de la comunidad para dotar desayuno escolar hasta las disputas de los maestros por legitimar saberes (las disputas de maestros normalistas, maestros interculturales y maestros "originarios"). Obviamente el trabajo nunca fue publicado, puesto que cuestionaba el papel del Estado, que al querer fortalecer estas escuelas lo único que realizaba era quitar jurisdicción a la comunidad sobre elementos educativos, cuando ni siquiera podía dotar de condiciones de infraestructura mínimas para el funcionamiento de la escuela.

[34] Otros trabajos que tienen similares aproximaciones son el realizado por Pablo Regalsky (2003) sobre Raqaypampa (Cochabamba) y el de Fernando Garcés y Soledad Guzmán (2006) en Rumi Muqu (Cochamamba).

terminamos por considerarnos como “sujetos de conocimientos” posicionados más allá del bien y del mal respecto a lo que estudiamos, volviendo nuestra disciplina un artefacto de autoridad.

No creo que sea posible realizar suspensiones de nuestras inclinaciones políticas e ideológicas, una especie de encuentro aséptico con lo que estudiamos, pero si considero que es necesario y posible que nuestros posicionamientos, creencias y verdades puedan colocarse en cuestionamiento al momento de enfrentar una investigación, es decir que vamos con ellas a encontrarnos con la “realidad”. Ello tiene que ver con una postura ética en torno a la investigación social. Para Alejandro Grimson (2011: 95): “Una cosa es pensar que todo proceso de investigación constituye una acción ética y política, y otra, diferente, es suscribir una concepción instrumentalista según la cual la investigación estaría al servicio de la transformación”. Para Grimson, una visión instrumentalista de la investigación lo único que puede lograr es reproducir saberes y categorías del sentido común, por el contrario, considerar que la investigación es “constitutiva y constituida” por la ética y la política permitiría desafiar la imaginación social y ese es el objetivo de investigar en ciencias sociales: “La investigación busca desestabilizar nuestras nociones, nuestros saberes, nuestras creencias y las de otros. No busca reproducirlos” (Grimson, 2011: 99).

Este tal vez ha sido el aprendizaje más importante de mi trayectoria laboral, el haber consolidado una mirada en torno a mi actividad, el haber comprendido en el hacer lo que constituye la fascinación sociológica y tener una perspectiva en torno a lo que hacemos. En ese sentido, no quisiera cerrar este punto sin citar una metáfora que me ayudo a comprender la sociología y que describe singularmente el proceso investigativo. Es una cita del antropólogo y sociólogo mexicano Roger Bartra (2000: 77) y la presenta en un texto corto donde realiza una “anatomía metodológica” de un viejo proyecto de investigación sobre cultura política y señala las “jaulas” a las que nos enfrentamos quienes nos sumergimos en las profundidades de la investigación, la cultura y la política.

> Tal vez debamos reconsiderar el consejo que Circe le da a su amante para escapar del encanto de las sirenas. Es una invitación a renunciar por un momento a las verdades profundas que anidan en nuestro castillo interior, para perdernos en el maravilloso laberinto de los sentidos y los significados. Pero Ulises se salva de extraviarse en el dédalo hermenéutico porque se halla fuertemente atado a su hogar interior: se atreve a descifrar el canto de las sirenas, pero al mismo tiempo recodifica los fragmentos interpretados, para enterrarlos en su memoria; con sus ataduras no sólo impide su perdición, sino que además mantiene atado el delirio de los signos en el hermetismo de los recuerdos. Así, Ulises, al mismo tiempo hermeneuta y hermético, regresa a Itaca con el corazón roto en pedazos y su alma fragmentada por las experiencias del viaje: huida hermenéutica y retorno hermético, después de los cuales Ulises ya no es el mismo.

3. SUGERENCIAS PARA COMPLEMENTAR LA FORMACIÓN DEL SOCIOLOGO

Para no extenderme de sobre manera, solo dos elementos se me hacen importantes que formen parte de la formación del sociólogo. No estoy pensando en materias en específico sino en herramientas que permitan mejorar la formación de un oficio. El primer elemento tiene relación con la lectura. Una falencia de la educación regular en Bolivia es lograr que gran parte de los estudiantes puedan alcanzar una lectura de comprensión, en las escuelas promedio no se lee y si se lo hace, se lo hace poco. De hecho Basil Bernstein (1999) va a señalar que algo que diferencias a las clases sociales es la forma cómo narran y leen los eventos, la forma cómo se construyen significantes universales y descontextualizados y significantes particulares. Los que tendrán más éxito en las aulas serán aquellos que estarán familiarizados con significantes universales, que por lo general suelen ser las clases altas. A pesar que en la actualidad existe una abrumadora relación con textos escritos, creo que sigue siendo un problema que las personas logren interpretar y comprender los textos a los que se acercan, más si le sumamos la complejidad que requiere una disciplina como la sociología.

En sociología se lee y mucho, y textos difíciles, esa debería ser una advertencia de entrada. Gran parte de la bibliografía que se trabaja a lo largo de la formación universitaria son textos de altísima complejidad. Por ejemplo, dos materias con alto nivel de deserción en el Plan de Estudios de 1998 eran Sociología Comparada 1 y Sociología Comparada 4. La primera era una materia anual de primer año y se abordaban autores de lo que ahora se considera pensamiento pre-sociológico, en dicha materia se leían textos de Platón, Aristóteles, Kant o Hegel, filósofos sumamente complicados de leer y a pesar de releer una y otra vez sus obras, era difícil poder entender una sola de las ideas planteadas. En el caso de la segunda materia, en ella se llevaban autores de principios del siglo XX, entre los que estaban Antonio Gramsci y la Escuela de Frankfurt, por demás está decir que sus libros contienen reflexiones escritas en un lenguaje sólo accesible a iniciados. A pesar de que, como señala Hugo José Suarez (2018: 185), "…todos tenemos derecho de cerrar un libro si después de la segunda página no hemos entendido nada", esa no es una opción al momento de estudiar sociología. No estoy señalando que se nos enseñe a leer, sino que es necesario comprender que existen niveles y formas de lectura, niveles y formas de interpretación y relación con el texto. Un buen sociólogo es un buen lector y ello no pasa por leer mucho, sino por tener rigurosidad al leer.

La segunda sugerencia tiene que ver con una falencia que existía en el Plan de Estudios con el que egrese. Si bien como narré al principio de esta sección, el haber leído a Reinaga y Zavaleta para ingresar a la universidad me abrió un camino hacía la fascinación sociológica, a lo largo de mi formación universitaria nunca más se repitió esa experiencia. En sociología no trabajábamos en el plan de estudios la sociología boliviana, menos la sociología latinoamericana y ni hablar de pensamientos que provienen de otros "Sures". Si

bien en la actualidad existe una materia donde se estudia sociología boliviana, no sé si los estudiantes acceden a las sociologías del sur.

En mi experiencia laboral ha sido sumamente potente y gratificante el conocer el trabajo no sólo de sociólogos bolivianos, latinoamericanos y de otros "sures", sino también de historiadores, antropólogos, filósofos, entre otros. No como una aproximación transdisciplinar, sino como una ampliación de la imaginación investigativa. Lo que estoy planteando es la necesidad de repensar en nuestros programas de estudios, emprender un análisis de las historia de las ideas que hacen a esos programas y develar lo que Silvia Rivera (2010b) bosqueja como "economías políticas del conocimiento", los elementos materiales que están detrás de la circulación de ideas. Muy pocos sociólogos conocen los aportes de los estudios andinos y la historiografía crítica aymara de la segunda mitad del siglo XX para el surgimiento del pensamiento anticolonial y nos conformarnos con leer sistemas de pensamientos clausurados provenientes de renombradas universidades norteamericanas, pero que son ampliamente difundidos por las diversas editoriales. Así también, es difícil encontrar libros publicados en países vecinos, como ser Perú, Ecuador o Colombia, en las librerías de la ciudad, por ende poco conocemos de sus investigaciones. Es más fácil conseguir en una librería paceña algún libro de algún renombrado investigador proveniente de alguna universidad norteamericana que algún libro de algún investigador latinoamericano, africano o asiático (excluyendo obviamente a Byung-Chul Han). Es curioso que en plena época donde se hace eco del libre acceso a la información y casi todas las revistas académicas del sur global permiten el acceso libre de sus contenidos (de hecho el utilizar el programa *Open Journal System* es altamente valorado para la indexación internacional), muchas revistas de universidades norteamericanas o europeas cobren para acceder a sus contenidos. Acceso libre solo para algunos.

Leemos y conocemos poco sobre la investigación social en nuestros países, es momento de comenzar a delinear nuevas genealogías de pensamiento, más propias y más vinculadas a nuestros contextos sociales e históricos, emprender críticamente la historia de las ideas en nuestros países y comenzar a reconocernos como sujetos de pensamiento, no con un fin nacionalista, sino para empezar a leernos y tomarnos "en serio". Hace poco en una discusión del *Facebook*, tres conocidos que han iniciado interesantes procesos de reflexión e investigación social terminaron "ninguneándose" por las redes sociales. Uno de ellos corto de plano la discusión señalando que él nunca los había "tomado en serio" a los otros dos, refiriéndose a lo que escribían y pensaban. Esto no es una simple anécdota, sino que considero es el constituyente base de la colonización del saber.

Una forma en la que se ha ido produciendo y reproduciendo la violencia epistémica y cognitiva es considerar que el "otro" carece de pensamiento, considerar lo que dice y piensa el "otro" como carente de importancia. Por ende no existe forma de entablar un dialogo o debate académico "serio" con alguien a quien no se "toma en serio". Por ello el "ninguneamiento" se hace parte del pensamiento social boliviano, más que todo el que se

produce en los Andes. Es usual en diversos textos encontrar invalidaciones *ad hominem* de quien se considera un adversario intelectual, pero que muchas veces se desconoce su trabajo. Esto no permite ampliar nuestros marcos de pensamiento, que creo es uno de los elementos centrales de la sociología y la investigación social.

BIBLIOGRAFÍA

Ansión, J. (2000). "Educar en la interculturalidad". En *Páginas 165, Vol. XXV.*40-47.

Becker, H. (2009). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bernstein, B. (1999). "Una crítica a la educación compensatoria". En Enguita, M. (ed.), *Sociología de la educación* Barcelona: Ariel.

Canessa, A. (2006). *Minas, motes y muñecas. Identidades e indignidades en Larecaja.* La Paz: Editorial Mama Huaco.

Coriat, B. (2011). *El taller y el cronometro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Arbona, J. (2008). "Eso es ser pobre e indio en este país". Repercusiones urbanas e implicaciones sociales de la discriminación y la exclusión: lecciones de El Alto, Bolivia". En Zabala, M., *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*. Bogotá: CLACSO.

Arbona, J.; Canedo, M.; Medeiros, C. y Tassi, N. (2015). "El sistema económico popular. Consolidación y expansión de la economía popular en Bolivia". En Tassi, N.; Hinojosa, A. y Canaviri, R., *La economía popular en Bolivia: tres miradas.* La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Arnold, D. (2008). "Introducción". En Arnold, D. (ed.), *¿Indígenas u obreros? La construcción política de identidades en el Altiplano boliviano*. La Paz: UNIR.

Arnold, D. y Yapita, J. (2005).*El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: ILCA/UMSA.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, España: GEDISA.

Barragán, R. y Soliz, C. (2008). "Identidades urbanas: el caso de los indígenas en las ciudades de La Paz y El Alto". En Arnold, D. (ed.), *¿Indígenas u obreros? La construcción política de identidades en el Altiplano boliviano*. La Paz: UNIR.

Bartra, R. (2000). "El método en la jaula: ¿cómo escapar del círculo hermenéutico?". En *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura N° 24.* 71-78.

Burman, A. (2011). *Descolonización aymara. Ritualidad y política.* La Paz: Plural.

Claros, L. (2017). *Tensiones ineludibles. Ensayos metateóricos sobre democracia, desarrollo y cultura*. La Paz: CIDES-UMSA.

Claros, L. (2016)**.** *Traumas e ilusiones. El "mestizaje" en el pensamiento boliviano contemporáneo.* La Paz: CIDES-UMSA.

Claros, L. y Viaña, J. (2010). "La interculturalidad como lucha contra hegemónica: Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad". En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate.* La Paz: IIICAB. 81-126.

Dangl, B. (2009). *El precio del fuego. Las luchas por los recursos naturales y los movimientos sociales en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Plural.

De la Cadena, M. (2008). "¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas". En De la Cadena, Marisol (ed.), *Formación de indignidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina.* Colombia: Envión.

Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). "Crítica de la educación por competencias". En *Revista Universitas N° 15*. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Durán, J.; Arias, K. y Rodríguez, M. (2007). *Casa aunque en la punta del cerro. Vivienda y desarrollo en la ciudad de El Alto*. La Paz, Bolivia: PIEB/UPEA/CEBIAE/Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza/Red HABITAT/Wayna Tambo/CISTEM.

Follari, R. (2007). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

FOMIN (2014). *Modelo intercultural de inserción laboral para jóvenes indígenas de El Alto (BO-M1064). Memorando de donantes*. La Paz: Banco Interamericano de Desarrollo/Fondo Multilateral de Inversiones.

Froure Quintas, S. (1994). "Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad". En *Documentación social Nº 97*.161-176.

Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Garcés, F. (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas.* La Paz: PIEB/Universidad Andina Simón Bolívar.

Garcés, F. (2010). "De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada". En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate.* La Paz: IIICAB. 21-49.

Garcés, F. y Guzmán, S. (2006). "La 'escuela ayni' de Rumi Muqu". En Ramírez, A. (comp.), *Escuelas y procesos de cambio*. Cochabamba: CESU-UMSS.

García Canclini, N. (1984). "Gramsci con Bourdieu. Hacia un consumo y nuevas formas de organización popular". En *Nueva Sociedad N° 71*. Buenos Aires. 69-78.

Garfias, S. y Mazurek, H. (2005). *El Alto, desde una perspectiva poblacional*. La Paz: CODEPO/IRD.

Ghiso, A. (2011). “Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía”. En *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos N° 28*. México: CREFAL.

Gómez, L. (2004). *El Alto de pie. Una insurrección aymara en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Textos Rebeldes.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica a las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gustafson, B. (2015). *Nuevas lenguas del Estado. El Pueblo Guaraní y la Educación Indígena en Bolivia.* La Paz: Plural.

Hall, S. (2011). “1. Introducción: ¿Quién necesita identidad cultural?”. En Hall, S. y Du Gay, P. (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jara, O. (2009). “La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano–una aproximación histórica”. En *Revista Diálogo de saberes Nº 3*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Jiménez, E. (2012). *Empleo y Oportunidades Económicas en la Ciudad de El Alto*. La Paz: CIDES-UMSA.

Jovel, E. (2013). *Visión de los empresarios sobre la juventud actual de la ciudad de El Alto*. La Paz: INFOCAL/CUSO Internacional.

Larson, B. (2000). *Cochabamba. (Re)construcción de una Historia.* La Paz: AGRUCO/CESU-UMSS.

Lazar, S. (2013). *El Alto, ciudad rebelde*. La Paz: Plural.

Lizárraga, K. y Deidhold, C. (2011).*Educación técnica y producción en Bolivia*. La Paz, Bolivia: PIEB.

Nogales, I. (2013). *La descolonización del cuerpo. Arte que se hace abrazo*. La Paz: Fundación Cultural Banco Central de Bolivia.

Paz, S. (2005). “ideas preliminares para pensar la política de la diferencia”. En López, E. Y Regalsky, P. (eds.), *Movimientos indígenas y estado en Bolivia.*La Paz: PROEIB Andes/CENDA/Plural. 97-103.

Paz, S. (2006). “Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la educación intercultural bilingüe”. En Ramírez, A. (comp.), *Escuelas y procesos de cambio.* Cochabamba: CESU. 125-150.

Posada Álvarez, R. (2004). “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”. En *Revista Iberoamericana de educación*.

Poupeau, F. (2010). “El Alto: una ficción política”. En *Bulletin de l’ Institut Français d’ Études Andines* 39 (2). Perú: IFEA.

Rancière, J. (2017). *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rancière, J. (2013a). *El filósofo y sus pobres*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rancière, J. (2013b). “Las desaventuras del pensamiento crítico”. En *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Regalsky, P. (2003). *Etnicidad y clase. El estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz: CEIDES-CESU/CENDA/Plural.

Restrepo, E. (2014). “Sujeto e identidad”. En *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones*. Buenos Aires: CLACSO. 97-118.

Rivera, S. (2010a). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: La mirada salvaje.

Rivera, S. (2010b). “Sociología de la imagen. Una visión desde la historia colonial andina”. En *Chi’ixinakaxutxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rivera, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch’ixi desde la historia andina.* Buenos Aires: Tinta Limón.

Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidos.

Sánchez Parga, J. (2006). “¿Por qué es un error enseñar la cultura y la interculturalidad?”. En *Universitas Nª 7. Ecuador: Universidad Salesiana. 183-208.*

Suarez, H. J. (2018). *Hacer sociología sin darse cuenta*. La Paz: Editorial 3600.

Tassi, N. (2012) *La otra cara del mercado. Economías populares en la arena global*. La Paz, Bolivia: ISEAT.

Tubino, F. (2007). “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En Ansion, J. y Tubino, F. (eds.), *Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Universidad de la Frontera/Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vich, V. (2014). *Desculturalizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Zibechi, R. (2006). *Dispersar el poder: los movimientos como poderes antiestatales*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Žižek, S. (2010).*Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.