

M5

Interculturalidad

Xavier Albó
Ruperto Romero



**Programa de Formación e Innovación Institucional
y Académica dirigido a los Institutos Normales
Superiores (INS) públicos de Bolivia**



Índice general

Introducción del módulo.....	3
Tema 1. Cultura e interculturalidad	5
Tema 2. Interculturalidad en Bolivia	42
Tema 3. Tratamiento de la diversidad cultural en educación.....	67
Tema 4. Interculturalidad en los procesos de enseñanza	90
Tema 5. Interculturalidad y gestión institucional	127
Síntesis del módulo	156
Bibliografía del módulo	157
Créditos	163



Introducción del módulo

El objetivo de este módulo es tener claro el concepto y alcances de la interculturalidad, comprender las razones de su papel central estratégico dentro de todo el enfoque actual de la educación boliviana con miras a construir una sociedad equitativa y establecer criterios y mecanismos para que los nuevos docentes estén preparados para cumplir estos retos.

El primer y segundo tema forman una estrecha unidad. El primero analiza los dos conceptos centrales del módulo: cultura e interculturalidad. Se fija sobre todo en la incidencia de la cultura para la construcción de identidades en un país pluricultural –como Bolivia– y en las diversas clases de relaciones interculturales, positivas o negativas que de ahí se derivan.

El segundo tema aplica este marco teórico a la realidad de la Bolivia multiétnica, pluricultural y plurilingüe desde una doble perspectiva: la primera, histórica, nos permite ver la persistencia y profundidad de nuestra estructura neocolonial y explica el creciente clamor de los pueblos originarios para romper esta situación crónica; la segunda describe cómo ello se plasma ahora en las diversas regiones e instituciones del país. Se justifica así la necesidad de que esta problemática ocupe un lugar central en la educación.

En el tercer tema se analizan los diversos enfoques de tratamiento de la diversidad cultural en educación y se determinan las principales características de la educación intercultural, sus posibles riesgos y distorsiones.

En el tema cuarto se pretende aclarar el carácter de eje vertebrador de la Reforma Educativa que tiene la interculturalidad y analizar cómo se concreta en el Diseño Curricular Base (DCB) de los INS así como en las prácticas de aula. Consideramos esencial brindar orientaciones para la práctica, ya que hasta ahora se ha escrito bastante teoría sobre interculturalidad, pero existen pocas orientaciones para hacerla realidad en la escuela.

En el tema quinto se aborda la interculturalidad en el ámbito de la gestión institucional, analizando cómo ésta debe reflejarse en el Proyecto Educativo Institucional del INS, en el Proyecto Curricular de Centro y en la Participación Popular.



Finalmente, deseamos hacer un apunte fundamental sobre el método de trabajo del módulo. Éste es un módulo enfocado ante todo a la **práctica** y a la **reflexión sobre esta práctica**. Lo esencial de la interculturalidad es generar una actitud y una práctica más que una mera interiorización de determinados conceptos. Para lograr este objetivo, es importante combinar el trabajo personal y virtual con un **intenso trabajo en grupo** a varios niveles: en el equipo del propio INS, en la relación entre los participantes y las comunidades del entorno del INS, en los seminarios permanentes de área y en intercambios por Internet entre los INS. Por ello, las actividades propuestas en este módulo son algo distintas de las de otros.

1

Cultura e interculturalidad





Índice

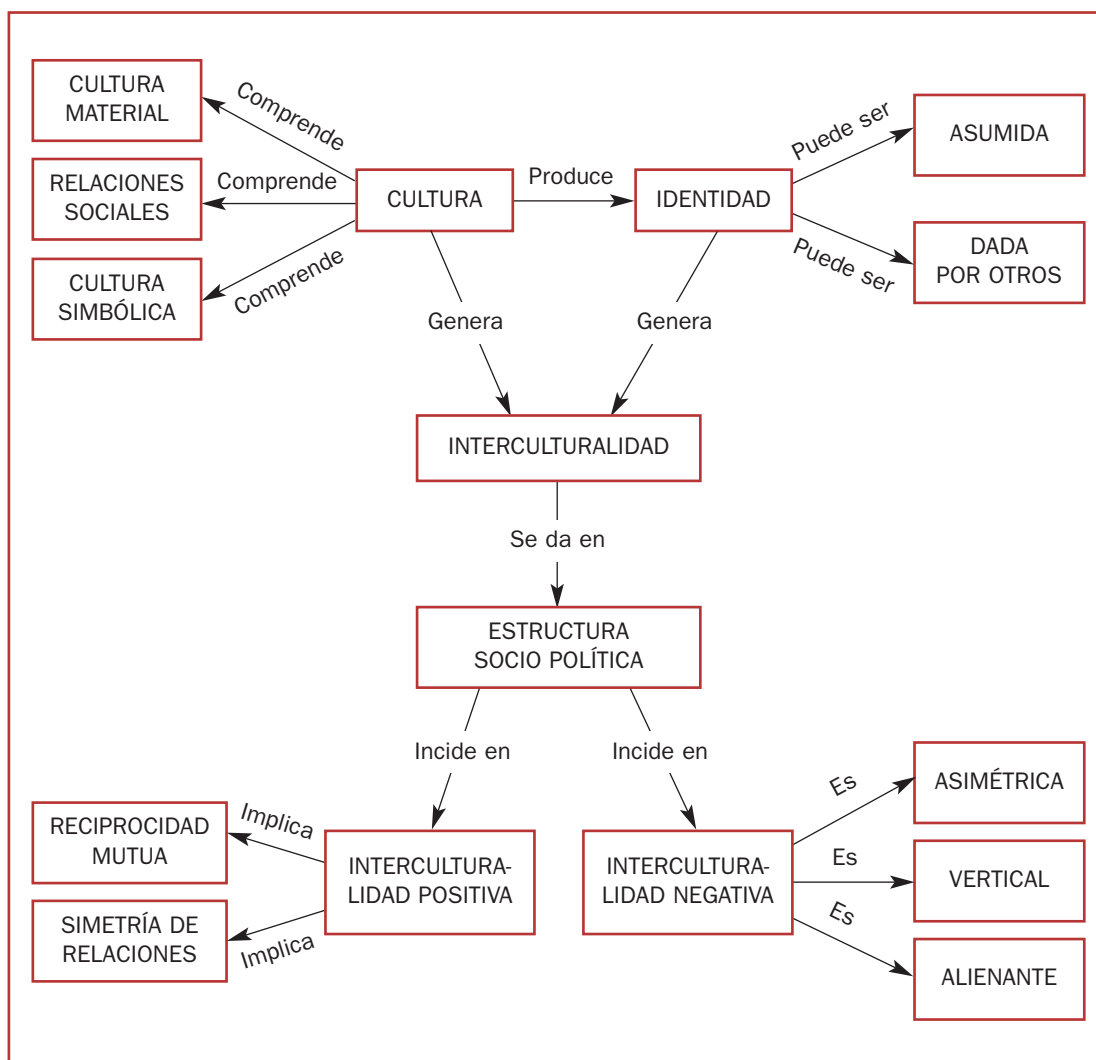
Objetivos.....	7
Mapa conceptual.....	8
Introducción	9
1. Cultura	10
1.1. La matriz biológica y cultural de la persona	10
1.2. Las tres grandes dimensiones de la actividad cultural	12
1.3. El rol especial de la lengua	14
1.4. Limitación de otras concepciones de cultura	15
1.5. Construcciones sociales y culturales	16
1.6. La cultura es viva y múltiple	20
1.6.1. Continuidad y evolución en el tiempo.....	20
1.6.2. Lo particular y lo común en la cultura	20
2. Identidad y diversidad cultural.....	23
2.1. Cultura e identidades.....	23
2.2. Niveles	24
2.3. Identidades asumidas e identidades dadas por otros	26
2.4. Identidades múltiples.....	28
3. Interculturalidad	29
3.1. El concepto	29
3.2. Los dos polos de la interculturalidad entre personas	30
3.3. El nivel estructural	33
4. Interculturalidad y estructura sociopolítica	35
4.1. Estructura socioeconómica y clases sociales	35
4.2. Estructura socioeconómica con raíces neocoloniales	37
4.3. Posiciones distintas, tareas distintas.....	38
4.4. Sociolingüística	39
Ideas clave	41



Objetivos

- Diferenciar y relacionar lo cultural y lo biológico.
- Captar las principales dimensiones del fenómeno cultural.
- Entrar en la dialéctica entre lo común y lo particular en las identidades culturales y su dinámica en el tiempo.
- Ubicar las relaciones interculturales en este contexto, valorarlas y analizar sus niveles y dimensiones.
- Enfatizar el peso de la estructura socioeconómica –una construcción cultural fundamental– en el enfoque de las relaciones interculturales.

Mapa conceptual





Introducción

Existen muchas acepciones de los términos *cultura* e *interculturalidad*; por ello es necesario definir previamente estos conceptos, para luego trabajarlos adecuadamente desde el ámbito educativo.

La cultura es un concepto que engloba lo que se denomina *cultura material*, (artefactos, tecnología, construcciones, viviendas, vestimenta, etc.), *relaciones sociales* (organización social, autoridad, poder, familia, etc.) y *cultura simbólica* (lenguaje, valores, cosmovisión, etc.). Las culturas son dinámicas y evolucionan en el tiempo, se construyen socialmente y pueden abarcar un ámbito común o particular.

Muy ligado al término *cultura*, se encuentra el concepto de *identidad cultural*, proceso de construcción social que se genera en relación con los otros, mediante autoidentificaciones y asignaciones de los otros. Por lo general poseemos identidades múltiples, es decir, participamos de diferentes categorías culturales al mismo tiempo.

Finalmente nos centramos en la definición de la interculturalidad como la relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Estas relaciones pueden adquirir un carácter positivo o negativo. En nuestro país, debido a la existencia de una estructura sociopolítica neocolonial y excluyente, encontramos muchos casos de interculturalidad negativa, aunque también otros de positiva.

1.

CULTURA

A continuación vamos a definir el concepto de cultura, analizando sus principales acepciones e interpretaciones. Veremos cuáles son las grandes dimensiones que abarca la actividad cultural del ser humano, y analizaremos el carácter dinámico y cambiante de toda cultura.

1.1.

La matriz biológica y cultural de la persona

Cuando surge un nuevo ser humano, se forma en el seno de su madre. Ésta es la **matriz biológica** en la que se recibe y se va desarrollando todo su organismo. A través de ella se transmite al nuevo ser el código genético que lo determina y programa ante todo como un nuevo miembro de la especie humana, pero también con ciertos rasgos heredados de su padre y de su madre y, a través de ellos, de otros muchos antepasados. Cuando nazca, todos lo admirarán: ¡es varoncito! ¡Es mujercita! ¡Tiene los ojos de su padre! ¡Los cabellos de su mamá! Sin el apoyo de esta matriz biológica, este nuevo ser humano no habría podido formarse ni sobrevivir.

Una vez listo para dejar esa primera matriz biológica y la madre lo dé a luz, tampoco queda suelto a su propia suerte. Se encuentra inmediatamente rodeado por una nueva matriz, ya no física ni individual sino psicológica y social. En ella sigue desempeñando un rol fundamental la madre, que le da su leche, lo protege en su regazo y tal vez lo sigue cargando a la espalda o en sus brazos durante bastante tiempo. Junto a ella está la familia inmediata. Pero de ahí el niño o la niña se va abriendo a círculos cada vez más amplios: la parentela, otros pequeños de diversas edades, la comunidad, el barrio, el pueblo o la ciudad, instituciones como la escuela o la iglesia, y esa ventana a todo el mundo que son los medios de comunicación. Todo ello constituye el paisaje social y cultural en el que se irá desenvolviendo toda su vida; y todo este conjunto es la **matriz cultural**, que hace posible su vida y desarrollo.

Una vez listo para dejar la primera matriz biológica, el nuevo ser se encuentra inmediatamente rodeado por una nueva matriz, ya no física ni individual sino psicológica y social.

Gracias a ella, el nuevo ser humano no tiene que ir reinventándolo todo desde la nada. La gente que está en su entorno y este mismo ya le van proporcionando pistas, normas y soluciones prácticas para la inmensa mayoría de los problemas prácticos de la vida. Rápidamente el niño o la niña va cabalgando sobre la sabiduría acumulada por su propia gente durante cientos y miles de años. No necesita descubrir el fuego, la electricidad, la informática ni la organización social. Va aprendiendo e interiorizando qué es útil y qué, peligroso, qué es bueno y qué, malo, y qué puede dar sentido a toda su existencia. A partir de ello, él también –junto con los que lo rodean– irá añadiendo su propia experiencia y creatividad a este inmenso y creciente bagaje cultural.

Cultura es, entonces, el conjunto de rasgos adquiridos por aprendizaje, en contraste con los biológicamente heredados; y es cultural (y no biológico) cualquier rasgo aprendido y no transmitido biológicamente. Por eso podemos hablar de todo el *acerbo cultural humano*.

Ésta acepción es su sentido más universal. No obstante, en uno más específico, se llama también *cultura* al conjunto de rasgos adquiridos por aprendizaje y compartidos por un determinado grupo social. Por eso podemos decir que «tal persona» proviene de la cultura quechua o que «en tal lugar» existe la cultura japonesa.

En síntesis, lo normal no es aprender lenta y trabajosamente y de manera aislada e individual sino de forma más acelerada a través de la vivencia en, y con, un pueblo o grupo social concreto, es decir, dentro de una matriz cultural, que es a la vez social. Por ello, este proceso de aprendizaje creciendo en el grupo se llama **inculturación** o **enculturación** (según los autores y textos) y también **socialización**.

EJEMPLO

El hecho de que alguien sea negro o blanco, calvo, barbudo o lampiño, es biológico. Pero que, siendo calvo, uno se ponga peluca o, teniendo pelo, se haga trenzas, se lo rape, se lo tiña o lleve otros arreglos y le ponga adornos, ya es cultural.



Actividad de comprensión. Tomando como referencia el ejemplo anterior, piense en otros tres ejemplos del manejo cultural de los rasgos biológicos, basándose en la gente de su propio entorno.

1.2.

Las tres grandes dimensiones de la actividad cultural

En cualquier cultura, los conocimientos y comportamientos aprendidos y compartidos se pueden agrupar en las siguientes tres grandes dimensiones:

1. Las relaciones con la naturaleza.
2. Las relaciones sociales.
3. La cultura simbólica.

Las tres grandes dimensiones de la cultura

1. Nuestras relaciones con la **naturaleza**, para sobrevivir y aprovechar sus bienes. Por ejemplo: el mantenimiento sostenible del medio ambiente, según cada área ecológica; la vivienda y su agrupamiento; la indumentaria; la alimentación; la salud y el tratamiento de la enfermedad; el transporte; la transformación productiva. Es ésta la dimensión principal de lo que también se llama **tecnología** y –por sus productos y artefactos– **cultura material**.
2. Las **relaciones sociales**, con otras personas y entre grupos sociales. Entran aquí los roles y las normas para conformar la familia; entre familias; la comunidad y otros niveles superiores hasta el Estado y más allá. Es también el ámbito de las relaciones de género, de clase social e interétnicas; de la organización social y política; de la reciprocidad (*pasanaku*, *ayni*, intercambios de regalos, etc.); la división social del trabajo (hombres, mujeres, adultos, niños, comerciantes, docentes, etc. se especializan en actividades distintas), del comercio y demás relaciones de producción.
3. Lo que nos proyecta más allá de lo que vemos y tocamos y nos permite dar sentido a todo el conjunto. Se llama también la **cultura simbólica** porque, a través de señales concretas, significa siempre algo intangible e invisible.

Por su particular relevancia para comprender la interculturalidad, explicitamos algunos de los **ámbitos** de esta **dimensión simbólica**:

- El **lenguaje**. Es el sistema simbólico por antonomasia, que, a través de sonidos y otros signos (si la cultura ha desarrollado alguna forma de escritura), da nombre y sentido a todo y facilita la comunicación en cualquier ámbito y tema.
- Otras formas de «lenguaje» y comunicación, mediante gestos, música, danza, artes plásticas y otras **expresiones artísticas**.
- La ética y los **valores**, por los que se atribuye un sentido positivo o negativo a determinadas acciones, actitudes y conductas. Por ello se las desea o rechaza, se las premia o castiga.

- La **cosmovisión**, es decir, una visión que da sentido global a todo. Suele ir ligada a la **religión** (creencias sobre un mundo sobrenatural y formas de relacionarse con él) aunque puede haber también otras visiones.

Las tres grandes dimensiones de la cultura están muy interconectadas, aunque cada una mantiene su propia lógica y dinámica interna. Muchas formas de supervivencia ayudan a comprender la organización de cada pueblo y las expresiones de su cultura simbólica. Pero éstas, a su vez, regulan también la manera de relacionarse con la naturaleza y la gente. Podemos observar la **interrelación** de las tres dimensiones en los siguientes ejemplos:

EJEMPLO

1. En los pueblos andinos, la tierra y el agua son dos recursos naturales básicos de supervivencia. Por eso marcan también el territorio sobre el que se organiza la comunidad, el *ayllu* y los complejos procesos y ritos matrimoniales que culminan con la herencia de parcelas. Por su contacto y dependencia diaria de la naturaleza para la actividad agropecuaria, han desarrollado una religión cósmica que subraya la vida y el carácter divino de todo. Los cerros son abuelos; la tierra, madre; muchas piedras, quebradas, etc. manifiestan la presencia de numerosos seres sobrenaturales protectores (*uywiri*), multiplicadores del ganado (*illa*) o tal vez peligrosos (*saqra*), a los que hay que realizar ofrendas para que, en reciprocidad, brinden sus favores.
2. Al dejar el campo, esta cosmovisión puede persistir, pero adaptándose. Así, en las minas, se ha transformado en el culto al «Tío» para que asegure la veta de mineral y proteja contra accidentes y, a la vez, muchos sindicatos organizan ahí sus reuniones secretas. En la ciudad, ya no se depende tanto de la naturaleza, pero la cosmovisión andina puede dar lugar a ritos de protección y multiplicación del dinero, vehículos, maquinaria así como otros bienes y herramientas en las *ch'allas* de Carnaval, en las *alasitas* o en Urcupiña.
3. Los guaraníes del Chaco dependen de espacios amplios para soltar ahí sus chivos y para la cacería. Sus parcelas y ranchos cambian de lugar a medida que se agotan los recursos o cambia el curso de los ríos. Por eso buscan el derecho colectivo sobre vastos territorios; importa menos la herencia familiar y los matrimonios apenas se ritualizan. La relación con la divinidad es más directa por medio de la oración y no se asocia con lugares concretos sino con los «dueños» (*iya*) invisibles del monte o de los animales que van a cazar. Curan a sus enfermos con hierbas y otros recursos naturales locales, pero al mismo tiempo su *ipaye* (sacerdote asociado al bien) fuma y, por el humo, averigua qué *mbaekuaa* (brujo asociado al mal, y con frecuencia marginal por incumplimiento de normas de convivencia social) ha causado el daño.



Actividad de comprensión. Dedique un momento a reflexionar cómo usted está transmitiendo su propia cultura en las tres grandes dimensiones señaladas a sus alumnos y alumnas, sus hijos e hijas, etc. Pensando en su entorno más cercano y en su actividad cotidiana, señale las acciones, instrucciones, formas de relación, etc. que usted utiliza, y analice cómo éstas están transmitiendo elementos culturales en las tres dimensiones señaladas.

1.3.

El rol especial de la lengua

Como acabamos de ver, la lengua o idioma es el sistema simbólico más completo y cotidiano para comunicarse y codificar los diversos elementos culturales, por lo que, en muchos censos y encuestas, se la utiliza como un **indicador** muy apropiado para definir la identidad cultural de alguien. Ello es verdad cuando, efectivamente, un pueblo mantiene y utiliza habitualmente su propia lengua, como sucede, por ejemplo, con la mayoría de los aymaras y quechuas rurales en Bolivia. Entonces, es fundamental mantener y desarrollar al máximo este elemento tan poderoso de la propia cultura.

Sin embargo, pensar que, cuando una persona o incluso un pueblo ha perdido su idioma, deja automáticamente de ser miembro de éste sería incorrecto. Hay muchos pueblos minoritarios que han adoptado ya la lengua de su contorno mayor por razones prácticas de comunicación sin que por ello hayan perdido su identidad y práctica cultural específica. Entonces, es esa nueva lengua, posiblemente la única aprendida ya de niños, la que cumple las funciones culturales básicas del lenguaje. Pero la **identificación cultural** propia la proveen ya otros elementos culturales, por ejemplo, la conciencia histórica, el hecho de vivir en determinado territorio, desarrollar rituales concretos o el uso, más simbólico que comunicacional, de ciertos usos y términos de la lengua perdida.

La lengua tiene además otro rol intercultural importante por cuanto puede también facilitar la comunicación con otros pueblos y una mayor participación en una cultura común, si se maneja alguna lengua de uso más universal como el inglés e incluso el castellano (la cuarta lengua más hablada en el mundo). La lengua no sólo es un buen indicador de la solidez de una identidad cultural particular sino también de una mayor o menor apertura a otras culturas.

La lengua no sólo es un buen indicador de la solidez de una identidad cultural particular sino también de una mayor o menor apertura a otras culturas.

Por eso, otro indicador fundamental en esta temática es saber si alguien es monolingüe, y en qué idioma, o si es bilingüe o plurilingüe, y en qué idiomas. Se dice que, cuando una persona sabe sólo una lengua, su rango de percepción y comprensión es más limitado. En cambio, si sabe dos, se multiplica por dos en su capacidad de comprensión y comunicación; y si sabe cinco, se multiplica por cinco. En este

caso, es fundamental saber cuál es la lengua en que aprendió a hablar en la niñez, llamada también *lengua materna* (aunque no siempre será la de su madre) o *lengua primera* (L1), aunque posiblemente años después ya no sea la principal. Las demás serán la lengua segunda (L2), tercera (L3), etc. y el **nivel de destreza práctica** indicará si se tiene:

- Un **bilingüismo pasivo** (comprendo, pero no puedo hablar).
- Un **bilingüismo coordinado** (maneja la otra lengua tan bien como la materna).
- Un **bilingüismo subordinado** (ciertos dejos y errores muestran que no es la lengua materna).

EJEMPLO

Los aymaras se distinguen de los quechuas sobre todo porque hablan lenguas distintas, aunque ambos comparten muchos rasgos de la cultura andina. En cambio, varios pueblos indígenas de tierras bajas ya no transmiten su lengua a sus hijos o la han perdido totalmente, ya que, en su entorno, todos hablan castellano. Sin embargo, mantienen su cabildo y sus creencias. Los urus muratos ahora hablan sólo el aymara de sus vecinos, pero se diferencian de ellos por ser «la gente del lago», y mantienen celosamente algunos términos de su lengua como algo muy suyo.

Un elemento complementario es el de si se ha desarrollado y se utiliza habitualmente una forma escrita de cada lengua y si sus hablantes tienen o no la destreza para leerla y escribirla. No obstante, este punto nos lleva a otro más complejo de la sociolingüística (véase el apartado 4.4).

1.4.

Limitación de otras concepciones de cultura

En libros y diccionarios, pueden encontrarse otras muchas definiciones de cultura, pero sus elementos y acepciones fundamentales son los que aquí hemos señalado. Sin embargo, debemos llamar la atención sobre dos **usos bastante frecuentes pero distorsionados**:

- **Primera distorsión**

«Tener cultura quiere decir tener abundantes conocimientos o modos de proceder más refinados y prestigiosos.»

Este uso aparece, por ejemplo, cuando se dice que «tal persona es culta y tal otra, inculta»; «esta señora tiene cultura y esta otra no». El mismo prejuicio se da cuando se considera que sólo un sector ya está «civilizado» mientras que los demás siguen «incultos», «salvajes» o «primitivos».

En realidad, todos tenemos cultura y todos compartimos alguna **civilización**, es decir, un paquete de rasgos culturales que se repiten en un conjunto de pueblos que han pasado por una misma experiencia histórica. Podemos hablar, por ejemplo, de la *civilización latinoamericana* (o incluso *indoamericana*), de la *musulmana*, etc.

- **Segunda distorsión**

«Cultura se refiere sólo a los aspectos intelectuales, artísticos o religiosos de lo aprendido.»

Por ejemplo, es frecuente escuchar a economistas, tecnócratas, políticos o incluso sociólogos hablar en este sentido. La organización económica, social y política, los avances tecnológicos, etc. serían una cosa y la cultura quedaría reducida a esta esfera más simbólica. Una variante de esta visión es reducir la cultura a sólo lo folclórico.

Sin embargo, en realidad, todo ello son ámbitos aprendidos y, por tanto, culturales, que están igualmente sujetos a visiones y estilos distintos según el grupo cultural de que se trate. Olvidar esta realidad puede conducir a graves distorsiones como a imposiciones políticas o formas de desarrollo ajenas a la realidad cultural de muchos sectores populares.



Actividad de comprensión. Reflexione sobre el significado, la interpretación y el uso que se da a la palabra “cultura” en contextos como el “Ministerio de Cultura” o en la sección de “Actividades Culturales” en la prensa diaria:

- ¿Se basan en la concepción de cultura que hemos desarrollado aquí, o tienen relación con alguna de las distorsiones mencionadas? ¿Por qué?
- Puede exponer sus reflexiones en el foro y compartirlas con otros compañeros y compañeras.

1.5.

Construcciones sociales y culturales

Cuando se pasa de aprendizajes concretos a ciertos conceptos y generalizaciones compartidas por gente de un grupo social o cultural, se da una **construcción social o cultural**. La expresión *social*, algo más genérica, fue popularizada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu y enfatiza que es una concepción producida y compartida en un grupo humano. La expresión *cultural* subraya que esos conceptos han sido contruidos dentro de una determinada cultura. La cosmovisión y el sistema de valores vienen a ser el conjunto de construcciones culturales que más marcan a un pueblo concreto.

EJEMPLO

El concepto de *Madre Tierra* o *Pacha Mama*, así como el rito de la *ch'alla* (ofrendas líquidas a alguna divinidad) son construcciones típicas de la cultura andina y parte de su cosmovisión. La dualidad entre el *ipaye*, asociado al principio del bien, y el *mbaekuaa*, asociado al del mal, lo son del pueblo guaraní. En toda Bolivia se da gran importancia al sentido de fiesta y celebración, mientras que en Suiza conviene ser puntual como sus relojes...

Típico de quienes comparten una determinada construcción social es la percepción de que ésta es lo más «natural» (o incluso «sagrado») del mundo y no algo «construido»; «todo el mundo lo sabe»; «así nomás siempre es». Es que, siguiendo a Bourdieu, las construcciones sociales predisponen a adoptar ciertas actitudes y tomar ciertas decisiones. Crean hábito.

Las construcciones sociales predisponen a adoptar ciertas actitudes y tomar ciertas decisiones. Crean hábito.

No obstante, este potencial tiene también su riesgo, si se trata de una construcción con poca base objetiva. De la predisposición al prejuicio, a veces sólo va un paso. Veamos el siguiente caso de construcción cultural a partir de una referencia a lo biológico:

Raza es un conjunto de rasgos biológicos compartidos por un determinado grupo dentro de la misma especie humana, en contraste con los de otro grupo humano. Por ejemplo, el color de la piel, el tipo de cabello, los rasgos faciales, etc. Este concepto se utiliza también para clasificar animales; por ejemplo, las diversas razas vacunas con rasgos físicos y desempeños distintos: unas mejores para leche, otras para carne, otras más resistentes a condiciones difíciles, pero todas ellas pertenecientes a la misma especie vacuna y con la posibilidad de cruzarse entre sí y reproducirse.

Sin embargo, el conjunto de creencias y actitudes sobre las diversas razas humanas ya es una construcción social o cultural. Empieza a serlo cuando se maximiza la importancia de ciertos rasgos físicos sin una mayor base biológica para ello; por ejemplo, respecto al color de la piel, atribuyendo determinadas virtudes o defectos concretos a quienes tengan un color u otro. Se desemboca en un pleno **racismo** cuando, en función de estas creencias y construcciones culturales, un grupo se cree superior a otro y, por tanto, con derecho a dominarlo, discriminarlo o incluso eliminarlo.

La UNESCO ya estableció hace tiempo que no había ninguna base científica para considerar que hay razas humanas superiores o inferiores.

Recientemente se ha logrado trazar el Mapa del Genoma Humano y se ha concluido que compartimos el 99,99%, mientras que las variaciones individuales sólo representan el 0,01%. Tampoco existe ninguna evidencia de que, dentro de estas minúsculas variaciones, las diferencias «por raza» sean más significativas que las de un individuo a otro dentro de una misma raza.

Base biológica	Raza blanca, negra, indígena, etc.	Sexo masculino/femenino, transexualidad, etc.
Construcciones culturales	Relaciones raciales: Racismo (esclavismo, subordinación, <i>apartheid</i> , exterminio) Matrimonios interraciales, convivencia pacífica, etc.	Relaciones de género: Machismo Feminismo Unisex Actitud ante homosexuales, lesbianas, travestidos, etc.

Figura 1. Base biológica y construcciones culturales.
Fuente: elaboración propia.

La figura 1 sintetiza la diferencia entre la base biológica y la construcción social o cultural en el ejemplo precedente de raza/racismo y en otro ejemplo semejante como lo es el de sexo/género.

Es también muy común que, en algunas pseudoconstrucciones culturales, se dé una explicación racial a elementos que sólo son culturales. En la República Dominicana, a partir de la dictadura de Trujillo, se ha tendido incluso a reservar el nombre de *negro* a sólo los afroamericanos provenientes de Haití, mientras que los dominicanos de igual origen sólo son *indios*.

En todos los países con raíces indígenas, ser blanco, mestizo, cholo o indio, incluye sin duda referencias a los rasgos biológicos, pero actualmente la asignación, propia o ajena, a cada una de estas categorías no depende tanto del color o de la existencia o no de mezclas biológicas sino del grupo sociocultural al que alguien haya quedado adscrito en función de su nivel económico y hábitos culturales. Por eso mismo, cuando alguien físicamente «indígena» ya da plenamente las espaldas a este origen en términos culturales, deja de serlo y puede llegar incluso a ser considerado «blanco».



Actividad de comprensión. Para realizar esta actividad pueden distribuirse en dos o más grupos de trabajo. Podrán utilizar el foro como espacio de comunicación.

1. Análisis de concepciones

- Uno de los grupos (o varios) analizará (por observación o realizando preguntas) las concepciones de *machismo/feminismo* entre los alumnos y catedráticos.
- El otro de los grupos (o varios), analizarán (también por observación o realizando preguntas) las concepciones de *mestizo/cholo/indio*.

Pueden utilizar como guía la siguiente tabla:

	Machismo/feminismo (grupo/s a.)	Mestizo/cholo/indio (grupo/s b.)
Cómo se materializan		
A quién afectan		
En qué circunstancias		
Consecuencias		

2. Después, entre todos, las comparan y comparten entre sí intentando llegar a acuerdos sobre: qué es lo biológico y qué, construcción cultural.

¿Qué es biológico?	¿Qué es construcción cultural?
• • • • ...	• • • • ...

1.6.

La cultura es viva y múltiple

Es muy corriente pensar que cada cultura ya ha sido fijada de una vez por todas, como algo único y estático. Esta visión, que algunos llaman también *esencialista*, no toma en cuenta **dos aspectos fundamentales de toda cultura**:

1. Su evolución en el tiempo.
2. Su difusión en el espacio.

1.6.1.

Continuidad y evolución en el tiempo

Una cultura es como un ser vivo que, sin dejar de ser él mismo, vive gracias a que va renovándose y adaptándose permanentemente. Mucho de lo que se vio ya en el módulo de Psicología de la Educación tiene en cierta medida su correlato al nivel de la cultura y su desarrollo. Así como el ser humano tiene un código genético muy abierto, que le permite ir adaptándose a nuevas situaciones y seguir creando, así también la cultura de un grupo humano es también muy abierta: rechaza lo que ya no le sirve y va recogiendo permanentemente estas nuevas experiencias de las personas que lo componen.

Cada miembro se socializa y encultura en su niñez, en la experiencia y matriz cultural de su grupo, en sus tres grandes dimensiones, haciendo suyos los rasgos y construcciones culturales del mismo. Pero el proceso sigue permanentemente en marcha. Ese organismo cultural vivo va asimilando las nuevas experiencias de sus miembros, con lo que sigue reconstruyendo y transformando constantemente el sentido y los alcances de la propia matriz cultural. El cambio cultural es un elemento fundamental de cualquier cultura.

El cambio cultural es un elemento fundamental de cualquier cultura.

La mayoría de nosotros pertenece a la misma cultura de nuestros abuelos. Sin embargo, ¿quién vive como nuestros abuelos? ¿Qué persiste y cuánto ha cambiado? Las culturas sólo están quietas cuando ya están muertas o fosilizadas en los museos. Pero los propios museos, si están bien diseñados, hacen también un esfuerzo para mostrar la permanente evolución de cada cultura.

1.6.2.

Lo particular y lo común en la cultura

Las culturas, por otra parte, también se difunden e intercambian en el espacio. Cuando combinamos el sentido más universal de cultura y su sentido más específico de culturas locales, observamos que, aun perteneciendo a muchos pueblos y muy distintos, compartimos bastantes rasgos de lo que se podría llamar una **cultura común**. Más aún, estos rasgos comunes son cada vez más, a medida que se expanden e intensifican los intercambios entre los diversos pueblos del universo.

No obstante, al mismo tiempo, en un sentido más restringido, existe también una serie de características compartidas sólo por un determinado grupo social, o un conjunto de grupos sociales más locales. Estos rasgos que diferencian a un grupo social de otro constituyen las **culturas particulares**.

EJEMPLO

¿Quién se preocupa ahora por saber de qué cultura específica provienen elementos culturales tan comunes como servirse un café o unas papas fritas, tomar notas en un cuaderno o apasionarse en un campeonato de fútbol? Muchos grupos culturales comparten en lo básico sistemas semejantes de transporte y comunicación, monetarios, de escritura, una misma religión, determinados idiomas internacionales, ciertos valores y principios legales o comerciales, etc.

Tanto lo común como lo particular puede ocurrir a diversos niveles, como ilustramos en la siguiente figura:

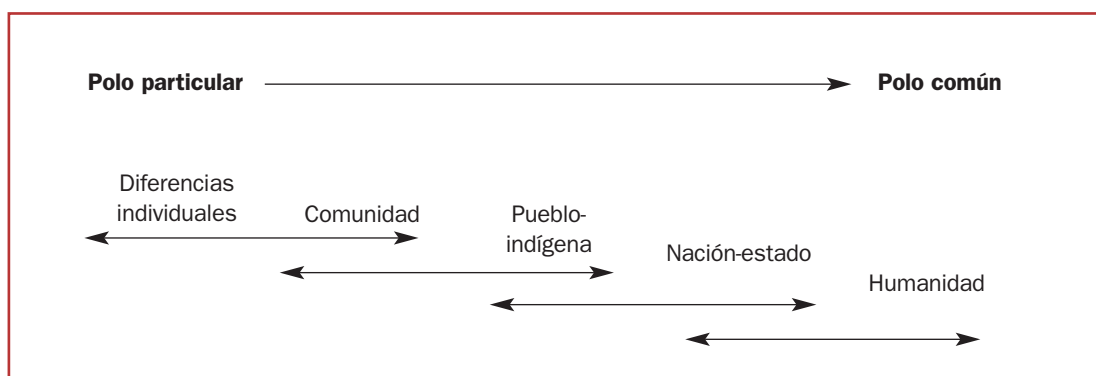


Figura 2. Lo particular y lo común de la cultura en diversos niveles.
Fuente: elaboración propia.

En el extremo más local, además de lo común, compartido y aceptado por todos los miembros de una comunidad concreta, seguirá habiendo los rasgos particulares de cada individuo y los de ciertos grupos menores, como las mujeres frente a los hombres, tal familia frente a otra, etc. Y, a medida que vayamos avanzando a niveles superiores, seguirá ocurriendo algo parecido.

Los de un mismo país nos sentiremos parte de un mismo grupo cultural, por lo mucho que compartimos, desde la moneda hasta las autoridades, pasando por problemas, logros, maneras de protestar o de divertirse, de gritar juntos «¡BO-LI-VIA!» en un campeonato de fútbol, etc. Pero al mismo tiempo, distinguimos entre regiones y sectores sociales, por sus costumbres, intereses y hasta por la lengua o el tonillo de su hablar.

Todos los latinoamericanos, al tiempo que percibimos nuestras diferencias nacionales (que varias veces hasta han provocado guerras), sentimos que tenemos mucho en común, además del idioma. Esto se siente con mayor fuerza cuando latinoamericanos de diversos países nos encontramos en algún país de otra lengua y cultura fuera del continente.

De esta forma, lo particular y lo común van combinándose dialécticamente a diversos niveles de manera que lo que era común a un nivel inferior resulta particular al nivel superior y viceversa.

Desde otra perspectiva, en medio de las semejanzas y diferencias basadas en la cultura del lugar de vida, se puede hablar también de la cultura de la pobreza, la de los jóvenes, la de la violencia, la de la paz, la agraria, la urbana, la militar, la del magisterio, etc.

Aunque los pobres, jóvenes, violentos, etc. de cada lugar se expresan de acuerdo a sus diversas culturas locales, el hecho de ser todos ellos pobres, jóvenes, violentos, etc. los lleva también a desarrollar ciertos rasgos semejantes. Sean árabes, aymaras o negros de Bahía, los pobres tenderán a desarrollar ciertos mecanismos comparables de supervivencia, combinando formas de colaboración mutua y de adaptación a su situación de carencia, pero cada uno lo hará dentro de su tradición árabe, aymara o negro bahiana. El contraste más significativo sigue siendo el que existe entre las culturas de tal o cual lugar. Pero el análisis comparativo de la problemática y las actitudes de los pobres, jóvenes, militares, etc. muestra que –a fin de cuentas– todos ellos son humanos y que, frente a situaciones y trabajos semejantes, desarrollan también comportamientos comparables.



Actividad de comprensión. Divídanse en dos grupos:

- Uno listará los rasgos más típicos de la «cultura del magisterio» a que pertenecen los participantes.
- El otro, los rasgos más típicos de la cultura regional de que provienen los mismos docentes.

Discútanlo juntos y enriquezcan las dos listas. Intercámbienlas después con las de otros INS por Internet y constaten qué es común y qué, particular.

2.

IDENTIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL

El grupo o los grupos culturales que comparte(n) determinados rasgos suelen **identificarse** y **ser identificados** por ellos, y éstos, a su vez, los diferencian de otros grupos culturales.

Por ejemplo, a los chinos, no sólo los identificamos por sus ojos rasgados (elemento biológico) sino también por la manera como se peinan, se visten, hablan, se saludan con reverencias, construyen sus casas, por las lenguas que hablan. No comparten el mismo hablar en todos los lugares pero sí algunas formas de escritura, por ejemplo comparten un sistema de signos llamados *canjis* que no reproducen sonidos sino ideas.

2.1.

Cultura e identidades

La **identidad autorreconocida** por un determinado grupo cultural es una de las construcciones culturales y sociales más potentes para la creación, el sustento y el ulterior desarrollo del grupo. Nos sentimos miembros de cierto grupo por lo mucho que compartimos con los demás de él y también por aquello que a todos nosotros nos diferencia de otros grupos sociales y culturales. Al mismo tiempo, a medida que el grupo se va consolidando, va buscando o creando nuevos elementos culturales que refuercen esta identidad específica.

Nos sentimos miembros de cierto grupo por lo mucho que compartimos con los demás de él y también por aquello que a todos nosotros nos diferencia de otros grupos sociales y culturales.

En otros módulos se enfatiza la importancia del conocimiento de sí mismo –es decir, la identidad personal– como punto de partida de todo el proceso educativo. Cada uno ha de saber descubrir sus propias fortalezas y debilidades, aceptarse como es y, a partir de ello, consolidar su estructura personal. Pero, como no se trata de individuos aislados de su entorno social, este mismo proceso debe realizarse también en torno al grupo sociocultural de referencia. Cada uno tiene que aceptarse como perteneciente a un determinado grupo cultural, con lo positivo y negativo que ello implique. A partir de ello, puede asimismo jugar un rol relevante en la consolidación del grupo mismo como tal, base esencial para su crecimiento hasta lograr su plena participación en la vida pública. Esta relación entre cultura e identidad resalta el papel clave del componente cultural en todo el proceso educativo.

2.2. Niveles

Esta identidad cultural puede darse a diversos niveles, como distintos eran los niveles en que puede percibirse la cultura particular y la común (véase anteriormente la figura 2). Según el nivel, el grupo social identificado puede recibir también nombres distintos. Veamos **diversos niveles de identidad cultural**:

1. El nivel mínimo suele ser el de **comunidad**, por ser ésta la unidad social básica, más allá de la familia, en la que se consolida y reproduce la cultura común. Junto a este nombre más genérico, puede haber otros más locales como *cabildo*, *colonia*, *tenta* o incluso *sindicato* (en el sentido geográfico que el término ha tomado en muchos lugares del campo desde la reforma agraria de 1953).
2. En el caso rural, esta comunidad puede a su vez tener varios **niveles organizativos**, desde pequeñas comunidades, estancias o ranchos con sólo algunas decenas de familias hasta asociaciones más amplias, con varias instancias comunales y hasta decenas de miles de personas, como la *marka* y los *ayllus* mayores de la región andina, las *centrales* en otras regiones más influenciadas por el sindicato campesino, la *capitanía grande* del Chaco guaraní, etc.
3. Un nivel siguiente es el de **todo el grupo cultural** o partes bien localizadas del mismo, sobre todo cuando tienen un **territorio** bien delimitado y un tamaño manejable. Aunque en la literatura se los suele llamar *etnias*, los propios interesados prefieren ser reconocidos por sus nombres específicos (*weenhayek*, *guaraní*, etc.) muchas veces distintos de los que otros les dan, pero ellos rechazan (*mataco*, *chiriguano*, etc.; véase el apartado 2.3). No faltan algunos casos en que varios grupos culturales minoritarios comparten un mismo territorio y desarrollan entonces una identidad compartida como miembros de un determinado **territorio multiétnico**, término reconocido incluso oficialmente para algunas TCO (Tierras Comunitarias de Origen) de Beni y Pando.
4. En el ámbito de todo el país e incluso de Latinoamérica o más allá, estos mismos pueblos reconocen su identidad común mayor, a la que se refieren con nombres genéricos menos peyorativos como **pueblos**, **nacionalidades** o **naciones indígenas u originarias** e incluso **pueblos afrodescendientes**, aunque estos últimos tienen otro origen e historia. Subrayan una identidad común contrapuesta a la de los descendientes de los conquistadores y que la desean mantener y ser reconocidos por su especificidad dentro de su respectivo país y más allá. Han adoptado incluso su propio nombre alternativo para América Latina: *Abya Yala*, que en la lengua kuna de Panamá significa «la tierra virgen madura para ser fecunda». Bella y provocadora propuesta para un continente que ni fue un regalo del geógrafo Americo Vespuccio ni habla latín.

Dos notas finales:

- **Primera:** Este uso de los términos *nacionalidad* y sobre todo *nación* adquiere aquí un sentido diferenciado del otro más conocido de *nación-estado*, fomentado desde los estados y gobiernos sobre todo desde el siglo XIX. Es aquí usado por los pueblos indígenas en un sentido reivindicativo que no busca la creación de su propio estado independiente (a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, en tantas partes de la Europa Oriental) ni rechaza su pertenencia simultánea a la **nación boliviana** (ecuatoriana, etc.) sino la de su reconocimiento pleno dentro de Bolivia, a la que desearían ver como una nación-estado constituida por muchas naciones o nacionalidades indígenas.

En uno y otro caso, **nación** hace referencia a un conjunto de personas que comparten una misma identidad cultural considerada fundamental y a la que deben plena lealtad. Pero cuando los pueblos indígenas se llaman también *nación*, subrayan que tienen una doble lealtad fundamental: como quechuas, aymaras, etc. y como bolivianos, ecuatorianos, etc.

- **Segunda:** Cuanto más envolvente es el concepto, más tiene de construcción social «imaginada» en el sentido del sugerente texto de Benedict Anderson, referido en principio a la nación-estado, pero aplicable a las propuestas más amplias de nación originaria (por ejemplo, la nación quechua):

EJEMPLO

«Propongo la siguiente definición de nación: es una comunidad política imaginada —e imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque... nunca conocerán a la mayoría de sus miembros, nunca encontrarán o incluso oirán de ellos; sin embargo en la conciencia de cada uno vive la imagen de su comunión... De hecho todas las comunidades más grandes que las aldeas primordiales de contacto cara a cara... son imaginadas. Las comunidades no se deben distinguir según su falsedad/genuidad sino por el estilo en el que son imaginadas.»

ANDERSON, B. (1992) «Comunidades imaginadas», *Autodeterminación*. Vol. 10 (octubre), páginas 80-81.



Actividad de comprensión. Tarea personal y para debate en equipo e Internet:

Analice cómo la escuela, instrumento fundamental del Estado para fortalecer el sentido de nación-estado, fomenta esta imagen, por ejemplo, con sus nombres patrióticos y sus horas cívicas. ¿De qué modo se podría combinar allí este enfoque y el de naciones no estatales reclamado por las organizaciones indígenas?

2.3.

Identidades asumidas e identidades dadas por otros

La identidad en un grupo puede surgir o quedar marcada por **tres fuentes**:

1. **Adscripción automática.** Por ejemplo, al nacer, quedamos adscritos a una familia, a un país, a una raza.
2. **Designación ajena.** Por ejemplo, al recibir un nombre en la niñez o cuando alguien señala a otro y dice: «éste es un indio».
3. **Decisión propia.** Por ejemplo, al formar un club, al inscribirnos en un partido político o adquirir la nacionalidad de otro país. Es la más consciente.

Estas tres fuentes pueden complementarse y reforzarse mutuamente. Por ejemplo, hemos nacido en Bolivia y se nos ha dado un nombre y un carné de identidad. Pero después, al crecer, asumimos esta identidad individual y nacional con orgullo y la defendemos.

En rigor, cada identidad –tanto individual como colectiva– tiene siempre dos caras inseparables: la propia y la ajena. Resaltamos nuestra identidad por lo que percibimos como propio, pero también por las diferencias que percibimos en los otros; y, desde la otra vertiente, por lo que los demás perciben de ellos mismos y lo que sienten diferente en nosotros. Sin embargo, lo que siempre acaba de consolidar la identidad es la propia **conciencia de autoidentificación**, cuando asumimos lo que realmente somos y lo aceptamos con orgullo, con sus luces y sombras.

No obstante, puede haber también conflicto entre la identidad surgida de estas tres fuentes. A veces, lo que alguien fue automáticamente al nacer ya no es lo que quiere ser de mayor. O una cosa es lo que alguien dice de sí y otra lo que los demás le atribuyen.

En casos de conflicto o discriminación étnica, es muy común que sean distintos los términos que uno usa para autoidentificarse y los que otros usan para identificarlo.

Cada identidad –tanto individual como colectiva– tiene siempre dos caras inseparables: la propia y la ajena.

EJEMPLO

«Lo *indio* y lo *cholo* en Bolivia, no sólo lo son *en sí* ni *para sí* mismos sino ante todo *para otros*; o sea, son identidades resultantes de una permanente confrontación de imágenes y autoimágenes; de estereotipos y contraestereotipos... La identidad de uno no se mira en el otro como en un espejo sino que tiene que romper o atravesar este espejo para reencontrar un sentido afirmativo a lo que en principio no es sino un insulto o prejuicio racista y etnocéntrico.»

RIVERA, S. (1993) «La raíz: colonizadores y colonizados», en Xavier Albó y Raúl Barrios (coord.) *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz: CIPCA y Aruwiyiri. Vol. I, *Cultura y Política*, páginas 27-139.

Asimismo, los *weenhayek* han impuesto ahora que se respete ese nombre con que ellos se llaman a sí mismos y rechazan que otros los denominen *matacos*; como los inuit que ya no quieren que los llamen *esquimales* y tantos otros.

Cada nombre tiene sus propias connotaciones y resonancias, según el lugar, las cuales deben ser reconocidas y tenidas en cuenta para evitar susceptibilidades. Por ejemplo, en ciertos lugares y contextos, términos como ***indio***, ***indígena***, ***aborigen*** o ***negro*** pueden ser incluso los preferidos para grandes movilizaciones reivindicativas, mientras que en otros se evitan por sus cargas emotivas de desprecio y discriminación, prefiriéndose entonces el nombre propio de su pueblo (*aymara*, *yungueño*) u otras denominaciones genéricas como *originarios*, *afrobolivianos* o *afrodescendientes*, que hacen una referencia más positiva a sus raíces históricas y culturales.



Actividad de comprensión. Una actividad interesante para tratar con profundidad las identidades puede ser la proyección de las películas de Jorge Sanginés *La nación clandestina* y *Yawar mallku* para posteriormente realizar un video-fórum.

En ambos casos, analicen los juegos de identidades asumidas o dadas por los diversos personales a sí mismos y a los otros. Elaboren una síntesis conjunta y débátanla entre INS por Internet.

2.4.

Identities múltiples

Por lo general tenemos clara nuestra identidad personal única, aunque no faltan casos de doble personalidad. Pero nuestras identidades como parte de un grupo son tantas como grupos y categorías a los que pertenecemos: por los niveles concéntricos anteriormente señalados, por ser hombre o mujer, por la ocupación, por pertenecer a tal o cual partido político o apoyar a tal o cual equipo de fútbol, etc.

Según la situación concreta, puede pesar más una u otra. No siempre quedará clara cuál de estas identidades colectivas es la principal y estructurante de las demás. Puede incluso ocurrir que ésta no sea la más manifiesta, por razones estratégicas (por ejemplo, en inmigrantes que deben sobrevivir en un nuevo ambiente hostil).

EJEMPLO

Calcha es un *ayllu* quechua potosino con fuerte identidad, expresada en sus tejidos. Pero, para su supervivencia, muchos se ven obligados a trasladarse periódicamente a viajar a Argentina en los viñedos, donde ya viven establemente sus parientes. Allí cambian su indumentaria y se hacen «argentinos» lo más que pueden. Muchos tienen incluso doble carné de identidad. Pero cuando retornan en camión o autobús, al llegar a un *abra* desde la que ya se ve Calcha, retoman su ropa local y vuelven a hablar quechua.

De todas estas situaciones, las que aquí más nos interesa comprender son las que involucran dos o más identidades y grupos culturales que entran en contacto e intercambio.



Actividad de comprensión. Escriba un relato sobre su propia identidad personal y sus varias facetas. A medida que avance el módulo, vaya refinándolo y completándolo. Este ejercicio se retomará en temas posteriores.

3.

INTERCULTURALIDAD

A continuación vamos a desarrollar el concepto de interculturalidad y cómo éste se manifiesta en las relaciones entre las personas.

3.1. El concepto

Interculturalidad es, ante todo, cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Naturalmente, en esas relaciones entran también en juego las identidades de los diversos participantes.

Por extensión, la interculturalidad puede cubrir otros ámbitos como las actitudes y concepciones de personas y grupos de una cultura acerca de elementos de otra cultura; o, en términos más teóricos, la comparación, relación y posible influencia mutua entre diversos sistemas culturales como, por ejemplo, la cosmovisión indígena y la occidental. Pero éstos son usos derivados del primero, más interpersonal, sobre todo desde una perspectiva educativa.

- **Interculturalidad positiva**

En la educación y otros muchos contextos, llamamos a alguien o alguna institución *intercultural*, si mantiene buenas relaciones abiertas con gente y situaciones de otra cultura. Es decir, tiene una interculturalidad positiva, por la que se acepta al que es culturalmente distinto y se genera un enriquecimiento mutuo, aprendiendo de unos y otros. Ésta es también la interculturalidad que buscamos generar en todo el sistema educativo.

Para este concepto usamos la expresión *intercultural* y no *multi-* o *pluricultural* para enfatizar la relación entre la gente de dos o varias culturas. En cambio *multi-* o *pluri-* sólo nos indica que, en algún lugar o alguna situación, existen muchas culturas, mantengan o no rela-

ciones entre ellas, o quizás incluso la cualidad de alguien de conocer varias culturas (como cuando decimos que alguien es plurilingüe porque sabe varias lenguas), sin ninguna referencia al tipo de relación y actitud que tiene con la gente de ellas.

- **Interculturalidad negativa**

Sin embargo, para nuestro análisis es necesario recordar que, además de esta interculturalidad positiva, que se desea implementar, existen también relaciones interculturales negativas, que llevan a la destrucción del que es culturalmente distinto (como en la ex Yugoslavia) o, por lo menos, a su disminución y asimilación, como sucede en nuestras sociedades neocoloniales. La simple tolerancia del que es culturalmente distinto, sin un verdadero intercambio enriquecedor, no llega a ser todavía una interculturalidad positiva.

La simple tolerancia del que es culturalmente distinto, sin un verdadero intercambio enriquecedor, no llega a ser todavía una interculturalidad positiva.

Las relaciones interculturales primarias ocurren a un nivel micro, interpersonal, por ejemplo, en el hogar o la oficina con visitas o empleados, en el transporte público o en el mercado. Pero estas relaciones van cuajando en la estructura misma de las instituciones y de la misma sociedad y el estado. Entonces, estas estructuras disponen a su vez a las personas a que tengan determinado tipo de actitudes y conductas entre ellas. Dedicaremos un acápite a cada uno de estos dos niveles.



Actividad de comprensión

- Elabore una lista de situaciones *pluriculturales* en su INS y las poblaciones de su entorno.
- Analice qué relaciones se producen entre los diversos grupos o las personas participantes y ordénelas desde las más positivas a las más negativas.

3.2.

Los dos polos de la interculturalidad entre personas

La interculturalidad a este nivel micro es un caso específico de las relaciones de **alteridad** o –como otros prefieren– de **otredad**, es decir entre los que son distintos, sea por su cultura, su género, su afiliación política, etc. Estas relaciones son positivas si unos y otros aceptan su modo distinto de ser y aprenden de los «otros distintos», pero sin perder por ello su propio modo de ser. Todos se van enriqueciendo y transformando mutuamente sin dejar de ser lo que son.

Para ello deben fortalecerse los dos polos –el de la propia identidad y el del «otro distinto»– y asegurar que se producen intercambios constructivos entre ambos:

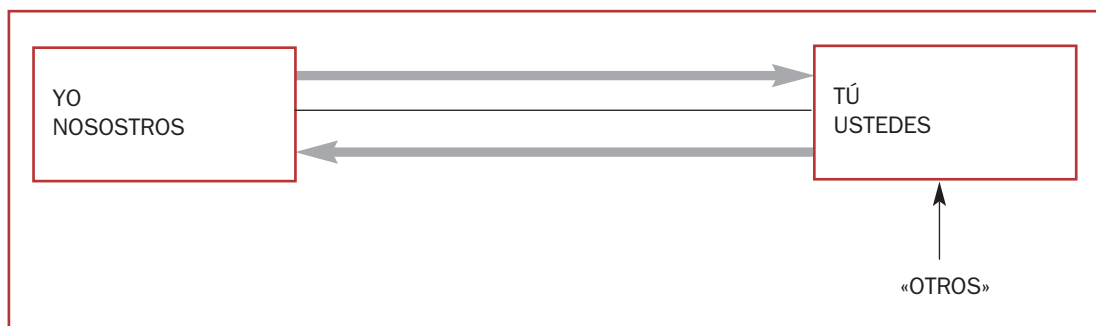


Figura 3. Alteridad en las expresiones interpersonales.

Fuente: ALBÓ, X. (2002)a. *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. 4ª ed. (Gráfico 4.1., pág. 106.)

EL POLO DE LA PROPIA IDENTIDAD

Se fortalece ante todo con el reconocimiento y la aceptación de la propia personalidad, del yo. Pero tiene enseguida su expansión social natural al sentirse parte de un grupo social básico de referencia, como la familia, y de ahí a otros muchos, como la región o el país, el grupo cultural; el género, la clase social; el colegio, el equipo de trabajo; el partido político; la religión, etc. Con todo ello, al «yo», se le añaden varios «nosotros», en esos diversos grupos compartidos. Este polo permite echar raíces hacia adentro.

Limitándonos al caso de la interculturalidad, la identidad con el propio grupo cultural suele aglutinar otras muchas formas comunes de convivencia –la familia, la comunidad, el territorio, la lengua común, etc.– por lo que constituye un mecanismo básico para fortalecer la estructura interna personal y grupal.

A este nivel de grupo, ocurre lo mismo que en el ámbito personal. Todo pedagogo y psicólogo sabe que el primer requisito para el desarrollo personal es que uno se conozca y acepte tal como es. Lo mismo debe ocurrir con su grupo cultural de referencia. Ésta es la primera cabeza de puente.

EL POLO DEL OTRO DISTINTO

Es la otra cabeza de puente, que nos abre hacia fuera, hacia los otros que son distintos por su edad, género o partido y –en nuestro tema intercultural– por provenir de culturas distintas, quizás incluso desconocidas. Esto implica ante todo que se entra en alguna forma de comunicación con ellos; es decir, aunque siguen siendo «otros», ya empiezan a ser vistos al mismo tiempo como «tú», «ustedes». Si, además, esta relación es de respeto y acogida, ya ha surgido una relación positiva.

EJEMPLO

La **lengua aymara** es más rica que el castellano y otras lenguas europeas para entender este punto:

- Tiene cuatro personas: *naya* (yo), *juma* (tú), *jiwasa* (tú y yo) y *jupa* (él, ella), cada una con el correspondiente plural, añadiéndole *-naka*.
- Algunos piensan incluso que, en la lógica aymara, su orden de personas debería ser *jiwasa* (plenitud del diálogo), *naya, juma* (las dos contrapartes del diálogo) y *jupa* (los que no intervienen).

En **quechua** también el nosotros se desglosa en dos: *ñuqanchis* (que incluye a los interlocutores: nosotros y ustedes) y *ñuqayku* (que los excluye: nosotros sin ustedes).

Lo mismo ocurre en **guaraní**: *ñande* (nosotros inclusivo) y *ore* (nosotros exclusivo).

No se acepta al otro simplemente por ser mejor ni se lo rechaza por ser peor, sino que, por principio, se lo acoge con apertura a pesar de ser distinto y quizás desconocido. De ahí que esta actitud de apertura se extiende también hacia las realizaciones provenientes de otras culturas, en cuanto son distintas: ciertos hábitos y costumbres, lenguas, música, ritos, instituciones, artículos de intercambio, etc.

Estos dos polos se necesitan mutuamente. Si falla uno de ellos, no podemos hablar de *interculturalidad positiva*. Habrá simplemente:

- **Fundamentalismo**, si un grupo (o miembros de él) se encapsula en sí mismo como el único que vale. De ahí, surgirán conflictos crónicos, que pueden llegar incluso al **etnocidio cultural**, si el grupo más poderoso elimina o absorbe por la fuerza al otro.
- **Alienación**, si un grupo (o miembros de él) se asimila y deja absorber en otro grupo más poderoso con pérdida de la propia identidad.

En cambio, si se mantienen ambos polos, empieza a generarse una dinámica nueva, que enriquece a ambas partes sin pérdida de ninguna de ellas. Los miembros de un grupo amplían sus horizontes por el mero hecho de aceptar a los del otro. A partir de ello, y a medida que van descubriendo las alternativas que ha desarrollado el otro, pueden dar un sentido más relativo y contextualizado a sus propios logros, al tiempo que los del otro grupo hacen otro tanto. Se percibe y vive la **complementariedad** (más que oposición) entre unos y otros. Surgen apropiaciones selectivas de algunos logros de un grupo por parte del otro, en ambos sentidos pero sin que ello implique **transculturación**, es decir el paso de la propia cultura a otra, con **alienación** por considerarla mejor o superior que la propia.

Para que haya una plena interculturalidad positiva, ésta tiene que funcionar en ambos sentidos, con alguna forma de **reciprocidad** mutua y simetría de relaciones. De lo contrario, tarde o temprano la relación se deteriora hacia alguna de las desviaciones arriba mencionadas: fundamentalismo y conflictos crónicos; alienación y asimilación. Pero es posible que la simetría sólo se logre después de largos, pacientes y quizás dolorosos procesos no exentos de conflicto porque los poderosos no quieren reconocer a los débiles.



Actividad de comprensión. De acuerdo al área cultural y lingüística del INS, discuta con sus compañeros y compañeras cómo debería explicarse y graficarse la interculturalidad interpersonal, con sus dos polos, a los quechuas, aymaras o guaraníes de su entorno, a partir de su sistema lingüístico de personas explicado en el ejemplo anterior. Intercambien sus propuestas a través del foro.

3.3. El nivel estructural

Aunque la interculturalidad se refiera primariamente a las relaciones entre personas y grupos humanos, éstas no llegarán a transformarse adecuadamente si no se incide además en las instituciones y estructuras que constituyen todo el edificio social. Éste es el **nivel estructural** de la interculturalidad.

Las relaciones entre personas, reiteradas una y otra vez a lo largo del tiempo, van quedando cristalizadas en construcciones sociales o culturales estables (véase el apartado 1.5). Éstas se llaman **estructuras sociales** cuando determinan la organización, las relaciones y el funcionamiento del grupo social. Dichas estructuras se plasman en instituciones, es decir, en organismos o instancias concretas operativas del grupo o de la sociedad. Las relaciones interculturales positivas o negativas quedan también estructuradas en este tipo de proceso, más allá de la buena o mala intención personal. Lo entenderemos mejor analizando lo ocurrido en nuestro sistema educativo, particularmente en áreas rurales indígenas:

EJEMPLO

La escuela, las normales y otras instancias del sistema educativo fueron desde sus orígenes instituciones con una **estructura intercultural negativa** con relación a las culturas de cada lugar, pues partían del supuesto de que el indio era un «problema» para el país, que se solucionaría «educándolo». Para ello se inculcó a los docentes que su sagrada





misión era «civilizar al indio». De ahí surgieron prácticas como la de obligar a los niños a cortarse la trenza tradicional, castigar a los que en la escuela hablaran en su lengua, etc. Hasta hoy, en las fiestas de promoción de los colegios rurales, los flamantes bachilleres se presentan de terno y de vestido: ya se han «civilizado». También el reglamento de las normales rurales obligaba hasta hace poco a que las alumnas ya no aparecieran «de pollera» sino «de vestido».

Con la Reforma Educativa de 1994, se produjo un cambio estructural, siquiera parcial, al fomentar la **Educación Intercultural Bilingüe** (interculturalidad positiva). Sin embargo, muchos docentes (e incluso padres de familia) se resistieron a este cambio, entre otros motivos, porque la situación precedente ya había creado en ellos una mentalidad o **construcción cultural** por la que veían esos cambios como una abdicación de aquella sagrada misión: «Ahora que ya se estaban civilizando, ¿cómo van a volver atrás?».

Hay que lograr que las instituciones estén estructuradas de tal forma que reflejen y a la vez faciliten las relaciones positivas entre la gente de culturas diversas. Toda la estructura del sistema educativo juega aquí un papel fundamental. Pero entran también otras instituciones como los medios de comunicación, el sistema judicial, el sistema político, la policía, el ejército y otros aparatos de seguridad del estado, las iglesias, etc.



Actividad de comprensión. Realice las siguientes tareas:

1. Lea la sección 3.2 (páginas 54-67) de libro de Xavier Albó:
ALBÓ, X. (2002)a. Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. 4ª ed.
2. Analicen cada persona o grupo de trabajo una institución distinta. El análisis consistirá en listar los rasgos estructurales que, en su opinión, muestren la interculturalidad positiva o negativa de la institución seleccionada.
3. Después, se intercambiarán hojas entre los participantes para recoger comentarios y enriquecer el debate. Por Internet, se intercambiarán y comentarán esos materiales ya discutidos en cada INS, entre los participantes de los otros INS.

Sugerencias para realizar la actividad:

- La institución elegida puede ser: educativa, un medio de comunicación, de salud, comercial, juzgado, oficina pública, policía, cuartel, iglesia, ONG, etc. (según el número de participantes).
- El análisis puede referirse: al reglamento, a la forma de atención a la gente, al idioma utilizado, al origen de su personal, a los contenidos del programa, etc.

4.

INTERCULTURALIDAD Y ESTRUCTURA SOCIOPOLÍTICA

Al combinar estas identidades culturales con las estructuras sociales y políticas de cada país (que son también construcciones culturales de niveles superiores), surgen situaciones que nos ayudan a comprender por qué no todas las culturas son tratadas de la misma manera, con equidad.

4.1.

Estructura socioeconómica y clases sociales

La **estructura socioeconómica** es clave para bloquear o consolidar la interculturalidad positiva de toda la sociedad. Consiste en el conjunto de relaciones sociales y económicas relativamente estables que determinan la organización y el funcionamiento de la sociedad.

Se la suele analizar como nación-estado y representar con la figura de una pirámide social, cuyo perfil es ancho en la base pobre y subordinada, y estrecho en la cúspide, con los pocos ricos y poderosos que controlan al conjunto. La mayor desproporción entre ambos extremos indica mayor desigualdad entre ellos y una mayor anchura en el nivel intermedio sugiere un mayor desarrollo de la clase media (véase la figura 4).



Figura 4. Tipos de pirámides social según clase media.
Fuente: elaboración propia.

Para comprenderlo mejor, veamos primero la relación entre clase social y culturas para desembocar después, en el apartado 4.2, en la **situación neocolonial** de nuestros países.

Una **clase social** es el grupo socioeconómico que comparte fundamentalmente una misma posición dentro de la estructura (o pirámide) socioeconómica. Se suelen distinguir las clases alta, media y baja. Simplificando mucho:

- La **clase alta o dominante** es la minoría que controla la economía de todos los demás, asegurando así su propia posición prominente. Por eso es también llamada *clase explotadora*.
- La **clase baja o dominada** (subordinada, explotada) es la mayoría que más directamente sufre las consecuencias de las decisiones y apropiaciones de la clase alta. Por eso se la llama también la *clase explotada*.
- La **clase media**, más polivalente, participa de alguna manera de ambas. Depende de la clase alta, pero suele ponerse a su servicio y se aprovecha también de la clase baja.

Puesto que la gente suele interactuar más con los de su propia clase, desarrolla también algunos rasgos culturales propios de su posición de clase, aun en el caso de que todos ellos tengan un mismo origen histórico. También podemos hablar, por tanto, de una cultura burguesa y de una *cultura popular* o de la pobreza; o incluso podemos distinguir –a niveles más gremiales– la *cultura burocrática estatal, del magisterio, de los campesinos, de los comerciantes*, etc. Cruzando clase y cultura, cabe también hablar de una *burguesía aymara* (por ejemplo, pasantes que hacen gastos ostensivos en la Fiesta del Gran Poder) y *de obreros q'aras de clase baja*. Estos rasgos expresan la forma de vida propia de cada clase o gremio y, de ahí, también sus intereses, frecuentemente en conflicto.

Puesto que la gente suele interactuar más con los de su propia clase, desarrolla también algunos rasgos culturales propios de su posición de clase, aun en el caso de que todos ellos tengan un mismo origen histórico.

Al campesino le interesa vender caros sus productos; el burócrata y el maestro buscan en cambio los precios más bajos; y el comerciante procura ganar de ambos, comprando barato del primero y vendiendo caro a los otros. Burócratas, maestros y comerciantes procurarán expresar su superioridad y autoridad sobre los campesinos, por ejemplo, con su indumentaria y sus artículos domésticos o exigiéndoles mejor comida cuando son invitados a su comunidad. El maestro hará huelga y marchará contra el Ministerio de Educación por su sueldo, pero el padre de familia protestará por el cierre de clases, etc. Las relaciones interculturales entre estos grupos reflejan entonces las relaciones conflictivas o de dependencia entre estas clases o entre gremios.



Actividad de comprensión. Repasen las tres grandes dimensiones de la actividad cultural (en el apartado 1.2) y contrasten cómo las vive una familia de clase alta que ustedes conozcan, la de un profesor rural y la de un comunario.

Para ello se puede repasar las respectivas viviendas, con sus artículos, su ajuar, sus adornos, su literatura; la vida social y el tipo de compadrazgos de unos y otros; la forma de educar a sus hijos respectivos; los canales, las radios y los programas que escuchan unos y otros; la manera de celebrar, comer y beber cada uno de ellos incluso cuando coinciden en una misma fiesta, etc.

4.2.

Estructura socioeconómica con raíces neocoloniales

En Bolivia y otros países con fuerte presencia indígena, esta situación se complica por los lastres de nuestra historia colonial. La estructura de clases se monta entonces sobre una **sociedad neocolonial**, en la que los de «arriba» se identifican y son reconocidos como descendientes de los españoles y otros grupos europeos (con o sin mezclas con población local) y la gran mayoría de «abajo» se identifica y es tratada como descendiente de los pueblos originarios locales o –en varios países– de los esclavos negros arrancados de su territorio ancestral africano (como se verá en el tema 2).

Entonces, las perspectivas de clase y cultura se refuerzan mutuamente para consolidar el sistema de dominación. La minoría de la clase dominante no sólo se siente «arriba» por tener el poder económico y político sino también por contar con una cultura que ellos consideran superior o incluso la única digna de este nombre. Los sectores dominados no sólo se sienten «abajo» por su falta de poder económico y social sino también por percibir que su cultura es inferior, por no estar aún «civilizados».

Por otra parte, al ocupar los indígenas y los negros una determinada posición de clase, ordinariamente en la clase baja (y muchas veces campesina), su propia cultura desarrolla además rasgos culturales propios de esa posición de clase. Cuando entonces desarrollan determinados valores o actúan de una forma concreta, hay que discernir si lo hacen por afroamericanos o quechuas o simplemente por ser pobres. Lo más probable es que actúen como cualquier otro pobre, pero que lo hagan en clave de su actual cultura afro o andina.

EJEMPLO

Antiguamente los pueblos andinos eran ricos en ganado y construyeron obras admirables de riego; tenían autoridades sólidas, eficientes y hereditarias. Con la Colonia se empobrecieron y ahora tienen una cultura de subsistencia con permanentes peleas internas





para apropiarse de los escasos recursos; y sus autoridades son sólo locales, nombradas por rotación anual y más dedicadas a actividades ceremoniales que al gobierno, propiamente dicho. ¿Qué provendrá de su raíz originaria y qué, de su posición de clase?



Actividad de comprensión. Retomen los resultados del análisis de las concepciones de *mestizo/cholo/indio* de la actividad de comprensión realizada en el apartado 1.5 y diferencien con marcas distintas los rasgos que parezcan más propios de la cultura originaria (indígena o no indígena) y aquellos que sean ante todo reflejo de la clase o del estatus social. De nuevo, intercambien opiniones, discútanlo en pequeños grupos y a través del foro.

4.3.

Posiciones distintas, tareas distintas

En situaciones como las descritas, cada grupo cultural está además en una posición social y económica distinta: unos arriba y con poder, los otros abajo. La figura 5 (que complementa a la figura 4), ilustra esta situación, que enseguida explicamos.

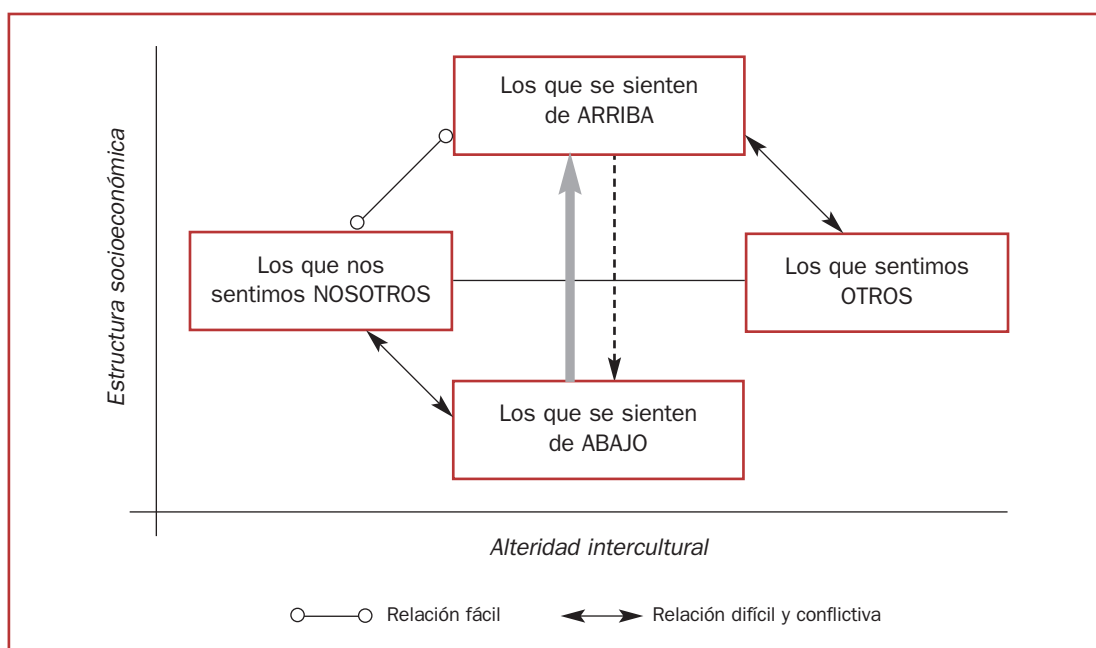


Figura 5. Alteridad intercultural y estructura socioeconómica.

Fuente: ALBÓ, X. (2002)a. *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. 4ª ed. (Gráfico 4.2., pág. 106.)

Los que se sienten de una clase superior y con la cultura dominante difícilmente aceptarán como iguales a los que ellos consideran inferiores y discriminan. Volviendo a lo que ya se ha planteado en el apartado 3.2, les falla el polo «otro distinto».

A su vez, los que sufren tal discriminación, por ser de la clase inferior y con culturas subordinadas (por ejemplo, por ser indígenas o de origen africano), tienden a subvalorar su propia cultura, olvidarla y adoptar sólo la de los que los dominan, siquiera para no sufrir ya tanta discriminación. Les falla el polo «yo, nosotros».

No se puede entonces hablar de *interculturalidad positiva* ni en unos ni en otros.

Tiene entonces alta prioridad trabajar la **autoidentificación** cultural con los miembros de la clase baja con culturas subordinadas. Por serlo, es más común que sus culturas sufran distorsiones y que ellos se sientan discriminados por los miembros y las instituciones de la cultura dominante. En consecuencia, tienden más fácilmente al autorrechazo, como resultado de tantos siglos de sentirse despreciados por los otros. Valorar lo propio, aunque otros los rechacen, es entonces el punto de partida desde el que empieza a ser posible construir una relación de genuina interculturalidad.

En cambio, lo prioritario para los que se sienten de una clase y cultura superior es que descubran, respeten y lleguen incluso a aprender de los «otros distintos» a los que ellos tienden a considerar inferiores.

EJEMPLO

El brindis intercultural

En las fiestas brindamos diciendo «¡Arriba! ¡Abajo! ¡Al centro! ¡Adentro!» —el brindis intercultural es igual, pero en otro orden: «¡Adentro!» (primero, autorreconocernos); «¡Arriba!» (los de abajo se abren a lo de los de arriba); «¡Abajo!» (lo más difícil: los que se sienten superiores aceptan a los que consideraban inferiores); y el resultado es: «¡Todos al centro!»

4.4.

Sociolingüística

La incidencia de la estructura socioeconómica sobre la identidad cultural tiene también su aplicación en la manera en que esta estructura incide en las diversas expresiones de una cultura. Por ejemplo, no será igual la manera en que viven su religión los de arriba y los de abajo; ni la forma de festejar o incluso beber; ni el tipo de música y programas que más gusta a unos y otros en los medios de comunicación social.

Pero aquí nos fijaremos sólo en la forma en que la estructura socioeconómica influye en el uso de una u otra lengua o incluso de determinadas variantes dialectales. El estudio de esta relación se llama *sociolingüística* y su conocimiento es indispensable para el buen manejo de la educación intercultural bilingüe.

Uno de sus conceptos clave es el de **diglosia**, es decir, la relación desigual entre las lenguas y/o los dialectos de un mismo territorio, de acuerdo a la distinta posición que tienen sus usuarios dentro de la estructura social.

La causa de tal desigualdad es que la lengua (o las lenguas) más asociada(s) al grupo social y cultural dominante es (o son) también dominante(s) y las otras son dominadas, subordinadas. Es decir, se crea también una relación vertical asimétrica entre la primera, de alto prestigio, y las otras, de bajo prestigio. Es más probable que sólo la primera se escriba y se utilice en las situaciones sociales más oficiales y prestigiosas, como las conferencias públicas y actos académicos, los medios de comunicación (sobre todo los impresos), los letreros y anuncios públicos, etc. En cambio, las otras quedan relegadas a la esfera más íntima del hogar y a otras situaciones informales como la feria o las farras. Hasta en innovaciones progresistas como las radios en lengua originaria, sin darse cuenta, los títulos de muchos programas se mantienen en castellano; o la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) se reserva sólo para las áreas rurales monolingües en lengua originaria, como si los monolingües en castellano no la necesitaran todavía más.

En términos puramente lingüísticos, es también mucho mayor la penetración de la lengua de alto prestigio sobre las otras que al revés. Por eso, estas últimas se pueden también llamar *oprimidas*. La lengua dominante se les mete más y más en el vocabulario, en la gramática, en todo. Los hablantes maternos de una lengua oprimida tienden a hacerse bilingües en la lengua dominante y, si llegan a manejarla bien, tal vez enseñarán a hablar a sus hijos en esa lengua más prestigiosa que les puede abrir más puertas en la vida. En cambio, son muy pocos los hablantes maternos de la lengua de alto prestigio que aprenden una lengua oprimida. Si éstos adquieren una segunda lengua, no será quechua ni guaraní sino inglés u otra lengua de mayor prestigio internacional.

La diglosia es la relación desigual entre las lenguas y/o los dialectos de un mismo territorio, de acuerdo a la distinta posición que tienen sus usuarios dentro de la estructura social.



Actividad de comprensión. Cada uno confeccionará una lista de situaciones de diglosia entre el castellano y la lengua indígena del contorno en el propio INS y su relación con las comunidades cercanas. Después, socialice sus aportaciones con sus compañeros y compañeras y elaboren un documento común que se compartirá a través del foro.



Ideas clave

- La cultura abarca lo que no es biológico sino aprendido socialmente. Gracias a ella, de las experiencias concretas pasamos a generalizaciones compartidas o construcciones sociales y culturales, que nos predisponen a adoptar ciertas actitudes y tomar decisiones.
- Una construcción fundamental es nuestra identidad como grupo cultural, con sus dos caras inseparables: la propia y la ajena. Pero no se trata de algo fijo porque la cultura va renovándose y adaptándose permanentemente. Además, compartimos muchos rasgos de una cultura común, que va combinándose dialécticamente con las particulares a diversos niveles, desde la pequeña comunidad hasta la nación y más allá.
- Interculturalidad es entonces cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura e identidad cultural. Buscamos que éstas sean positivas en dos ámbitos: el interpersonal –entre el polo de la propia identidad y el del «otro distinto»– y el estructural.
- La estructura socioeconómica y las instituciones en que ésta se plasma son claves para bloquear o consolidar la interculturalidad positiva de toda la sociedad. Sin embargo, es difícil cambiarla, sobre todo cuando tiene un componente neocolonial. Los cambios estructurales suelen ser procesos lentos y oscilantes no exentos de conflictos.

2

Interculturalidad en Bolivia





Índice

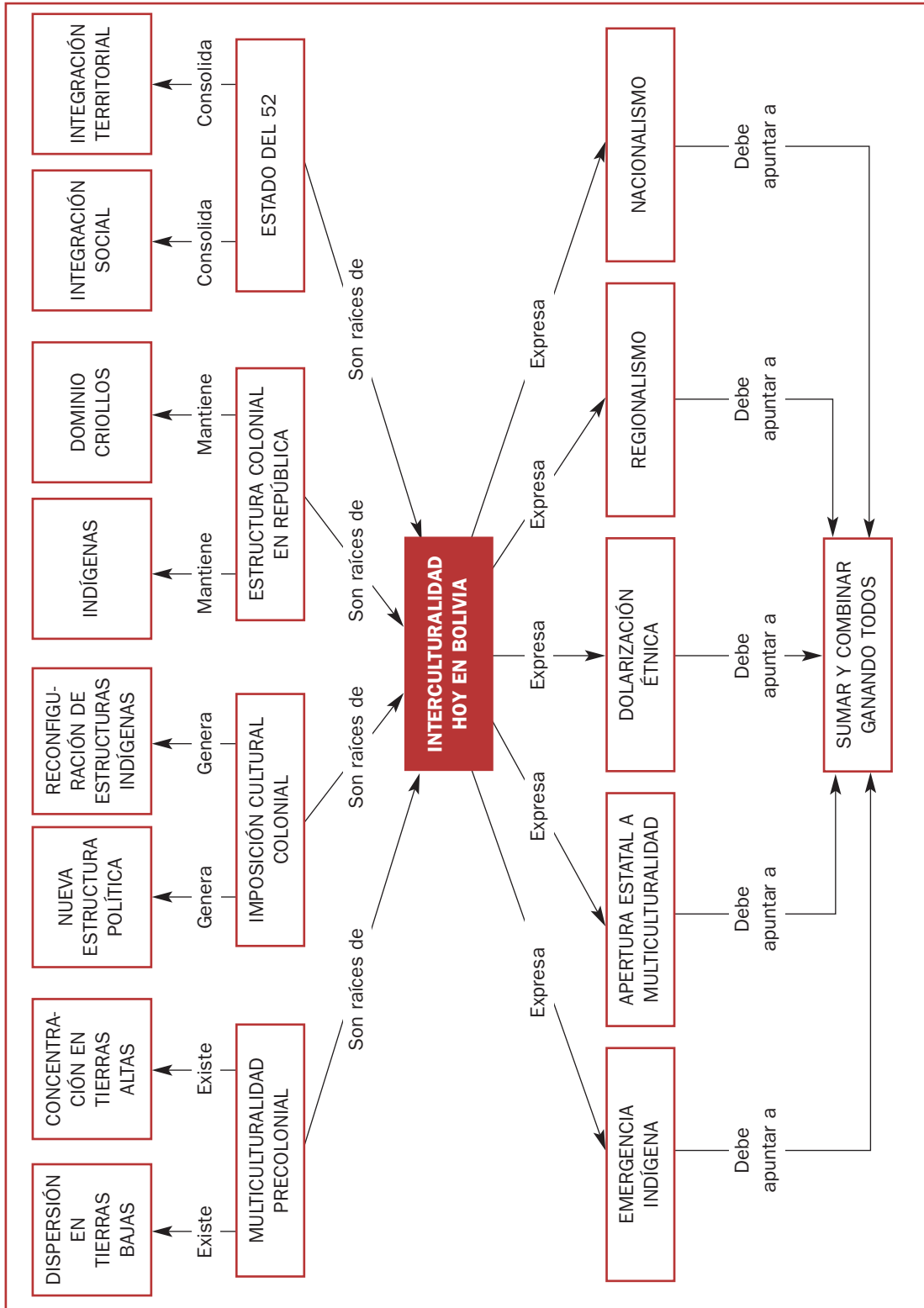
Objetivos.....	44
Mapa conceptual.....	45
Introducción	46
1. En el tiempo	47
1.1. Las raíces profundas de nuestra sociedad	47
1.2. Relectura intercultural de nuestra historia colonial.....	48
1.3. El Estado del 52.....	50
1.4. Los últimos años	51
2. En el espacio.....	54
2.1. Regionalismos.....	54
2.2. Nacionalismos.....	56
2.3. Sumar y combinar para beneficio de todos.....	57
3. Panorámica actual boliviana.....	58
3.1. Región andina	58
3.1.1. Área rural.....	58
3.1.2. Ciudades andinas.....	61
3.2. En las tierras bajas	63
3.2.1. En el área rural	63
3.2.2. Ciudades de tierras bajas	65
Ideas clave	66



Objetivos

- Aplicar el marco teórico del tema 1 a la realidad boliviana, complementándolo con los conceptos de conflictos interculturales sociales verticales y horizontales geográficos.
- Releer nuestra historia y compleja realidad con una perspectiva intercultural.
- Mostrar y vivenciar el ciclo largo de persistencia de una estructura neocolonial.
- Dar unas primeras pistas para la solución de los mayores conflictos estructurales interculturales, tomando en cuenta las diversas situaciones sociolingüísticas y socioculturales.

Mapa conceptual





Introducción

Para comprender las relaciones interculturales que se producen en nuestro país, tenemos que hacer una breve revisión histórica. Antes de la llegada de los españoles, en el territorio boliviano existían muchos pueblos y culturas.

En las tierras bajas se daba una mayor movilidad y dispersión, en tanto que en las tierras altas se desarrollaron procesos de mayor concentración y estructuras sociopolíticas articuladas al Imperio Inca.

Con la Colonia y la República, se han dado muchos procesos de conquista y de dominación que han generado procesos de mestizaje, nuevas identidades y la desaparición de algunos pueblos y culturas.

La Revolución del 52 marca un hito fundamental en la historia boliviana, pues se propuso como meta la universalización de los derechos ciudadanos como el voto universal, la educación y la «integración» de los indígenas a la sociedad nacional, convirtiéndolos en campesinos. Pero desde los años 70 se ha cuestionado ese enfoque, por no tomar en cuenta las identidades culturales.

Hoy en día, legalmente se han producido muchos avances en relación a la interculturalidad, el Estado ha ratificado el Convenio 169 de la OIT y la Constitución Política del Estado reconoce al país como multiétnico y pluricultural. Sin embargo, social y políticamente quedan pendientes todavía muchos desafíos para alcanzar una interculturalidad positiva en nuestro país.

Para lograrlo, debemos usar estrategias distintas para las diversas situaciones sociolingüísticas y socioculturales, en tierras bajas y en tierras altas, en los contextos urbanos y en los contextos rurales. Los INS deben tomarlas muy en cuenta para formar docentes de acuerdo a esta realidad.

1.

EN EL TIEMPO

Es imposible comprender la personalidad profunda de un nuevo amigo o amiga mientras no conozcamos su historia. Esta historia va dejando marcas –y a veces, heridas o traumas mal curados– que ayudan a comprender y querer mejor a la persona amiga. Ni siquiera podremos comprendernos a nosotros mismos y desarrollarnos a plenitud mientras no seamos capaces de conocer de manera refleja y aceptar nuestro propio pasado, con sus luces y sombras.

Tampoco es posible comprender nuestra problemática intercultural estructural, como país, si no nos conocemos ni reflexionamos sobre quiénes somos, con una perspectiva en el tiempo, para –desde ahí– ir desarrollando la sociedad y convivencia que deseamos.

Nuestra historia e identidad no empieza ni en 1825, con la fundación de la República, ni en 1535 con la llegada de Pizarro.

Ésta es nuestra siguiente tarea, esbozada ya en la sección precedente. Como punto de partida, es fundamental darnos cuenta de que nuestra historia e identidad no empieza ni en 1825, con la fundación de la República, ni en 1535, con la llegada de Pizarro, aunque estos sucesos posteriores son también hitos históricos claves para acabar de comprendernos. Pero los antepasados originarios de la mayoría de los actuales bolivianos estaban aquí desde antes y dejaron una huella y estructuras culturales que, en medio de los notables cambios posteriores y con peso distinto según los grupos culturales, siguen influyendo hasta hoy.

1.1.

Las raíces profundas de nuestra sociedad

El dato más profundo de nuestra realidad es la existencia de muchos pueblos en lo que ahora es el territorio boliviano. Éstos presentaban dos situaciones notablemente distintas según su ubicación geográfica. En las tierras bajas eran muchos, muy dispersos y móviles y de diversos orígenes y lenguas. Unos se habían trasladado desde lugares muy distantes a lo largo de los ríos amazónicos. Otros, los guaraní, llegaron desde el este buscando la «tierra sin mal», de otros –como los chiquitanos– no tenemos información sobre sus orígenes.

En cambio, en la región andina, formaban una unidad básica cultural. Unos hablaban quechua; otros, aymara, y otros más, lenguas hoy perdidas. Pero culturalmente tenían mucha semejanza básica, con sólo diferencias locales menores que los identificaban como unidades distintas dentro de una unidad estatal, que, en el momento de la conquista española, se llamaba el *tawantinsuyu* (los cuatro *suyus* [jurisdicciones] unidos).

1.2.

Relectura intercultural de nuestra historia colonial

El desarrollo autónomo de los diversos pueblos que habitaban estas tierras quedó bruscamente truncado por la llegada y conquista de los españoles a la costa del Perú en 1532 y a Charcas (hoy Bolivia) en 1535. Ocurrió también de manera y con ritmos distintos en la región andina (incluida Tarija) y en las tierras bajas.

En la región andina, donde estaba además la riqueza minera y la mano de obra abundante, los españoles establecieron un **régimen colonial** que dividía la sociedad en dos grandes sectores, cada uno con su propia cultura: uno minoritario pero dominante, formado por los recién llegados y sus descendientes, y las grandes mayorías dominadas, conformadas por los antiguos pobladores y sus descendientes.

Hubo, sin duda, muchos intercambios e influencias mutuas, pero desiguales entre la cultura hispano-criolla dominante y la cultura originaria dominada, y surgieron también diversos grupos intermedios mestizos, además del grupo subordinado minoritario formado por los esclavos negros, que ya hablaban castellano. Pero el punto central del sistema fue la dominación y explotación ejercida por la minoría hispano-criolla (con su apéndice mestizo) en todos los ámbitos culturales: económico, político, social, religioso, etc. Por una parte, a los grupos colonizadores dominantes les interesaba asegurar la situación dominada de los demás, para lo que les era útil que mantuvieran su propia cultura de una manera aislada y subordinada. Por otra, para reforzar su dominio, se mostraban a sí mismos como los únicos «cultos» y «civilizados». El único camino de progreso que se presentaba a los demás era perder su propia identidad y hacerse como ellos; pero en la práctica lo más común fue alguna forma de **sincretismo**, es decir, una mezcla mal integrada entre expresiones culturales propias y adaptaciones de otras de los grupos criollos dominantes. Ese término se usa sobre todo en la esfera religiosa, aunque es igualmente aplicable a la política, al mercado e incluso a los préstamos lingüísticos.

El punto central del sistema fue la dominación y explotación ejercida por la minoría hispano-criolla (con su apéndice mestizo) en todos los ámbitos culturales: económico, político, social, religioso.

En cambio, en las tierras bajas, la primera penetración española fue más tardía y se concentró especialmente en el contorno de Santa Cruz de la Sierra, cuyo emplazamiento actual (y tercero) es de 1595. Por eso, por todo el oriente a los descendientes de los españoles se les llama «los cruceños». Se hicieron agricultores y ganaderos en tierras que, poco a poco, fueron arrebatando a los territorios indígenas del contorno. Así nacieron las primeras haciendas orientales con mano de obra indígena.

Una segunda penetración importante fue a través de las misiones y reducciones sobre todo desde avanzado el siglo XVIII, como las de los jesuitas en Mojos y Chiquitos y las de los franciscanos en Apolobamba. En ellas surgió lo que Bloch ha llamado la nueva **cultura misional o reduccional**, tan interiorizada en la mayoría de estos pueblos indígenas que ya la ven como la suya propia. Con la expulsión de los jesuitas, decretada por el Rey de España en 1667, sus ex misiones fueron ocupadas de forma progresiva por los «cruceños» que instalaron también allí sus estancias ganaderas.

Para otros pueblos, la colonización fue mucho más tardía e incompleta. Buena parte de los guaraní fueron recién derrotados en 1892, ya en época republicana. En la periferia de estas varias áreas de influencia colonial seguían viviendo otros grupos indígenas, con contactos nulos o esporádicos con el poder colonial. Para muchos de ellos, el «descubrimiento de los colonizadores» llegará en plena época republicana, quizás ya en el siglo XX.

El primer intento para librarse de la dominación española vino de los quechuas y aymaras, liderados por los Amaru, en el Cusco, y los Katari en Charcas (1780-1782). Pero fracasaron, y 40 años después la Independencia (1825) fue sobre todo obra de *criollos*, es decir, descendientes locales de los propios españoles. Lograron romper la dependencia política de España pero, en el ámbito interno, la sociedad siguió en gran medida con la misma estructura colonial dominada por una elite minoritaria –heredera política y cultural de los colonizadores– y una mayoría indígena subordinada –discriminada y oprimida. Por eso se dice que sigue el **colonialismo interno** o una **sociedad neocolonial**. Éste ha sido uno de los bloqueos más fuertes para constituirnos como nación unitaria y que ha persistido sin mayores cambios hasta, por lo menos, la guerra del Chaco (1932-1935).



Actividad de comprensión. Identifique por lo menos un elemento originario andino (u oriental) y otro español en cada uno de los tres ámbitos culturales principales (véase recuadro en la sección 1.2. del tema I). Intercambie y enriquezca su lista con los demás participantes a través del foro.



Actividad de comprensión. Hay muchos nombres (y construcciones culturales subyacentes) para caracterizar la Colonia: encuentro de dos mundos, invasión, civilización, cristianización, raíz indígena e injerto colonial, violación de la que hemos salido todos mestizos, etc. ¿Qué título le parecería mejor y qué añadiría o quitaría aquí para justificarlo? Hagan cada uno su opción (de estas listas u otras) y establezcan un debate entre ustedes.

1.3. El Estado del 52

El intento más notable para transformar esta situación estructural ocurrió después de esa tercera derrota internacional, en la Guerra del Chaco (1932-1935), que sacudió y renovó la conciencia nacional. Culminó con la Revolución Nacional de 1952, de la que surgió lo que se llamó el «Estado del 52». Éste buscó, como nunca antes, una **doble integración nacional**: la **social**, a través de la participación activa de todos los grupos humanos, y la **territorial**, articulando finalmente a las tierras bajas con el resto del país. Como punto de partida, se nacionalizaron las minas y el Estado pasó a ser el principal empresario capitalista del país. Desde esta perspectiva de la articulación entre distintos, puede que 1952 sea un hito más importante que la Independencia de 1825. Este esquema se mantuvo por tres décadas, primero con el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y, desde 1965, con gobiernos militares.

Desde la perspectiva de la articulación entre distintos, puede que 1952 sea un hito más importante que la Independencia de 1825.

INTEGRACIÓN SOCIAL

Para la **integración social**, se implementó una reforma agraria que recuperó tierras para los ex peones. Fue apoyada por la sindicalización del campo. Se dio el voto universal y empezó la participación política de sectores populares urbanos y rurales hasta entonces marginados. La escuela rural llegó a todos los rincones. Los costos de todo ello fueron una fuerte dependencia de los gobernantes (primero del MNR y, desde 1965, de dictaduras militares y su «pacto militar campesino»), la reducción de la identidad cultural indígena (quechua, aymara, etc.) en una simple categorización social como campesinos organizados en sindicatos dependientes del gobierno, y énfasis en la pérdida de sus lenguas a favor del castellano, cambios que fueron inicialmente vistos por éstos como liberadores de la anterior discriminación. Todo ello ocurrió sobre todo en la región andina.

INTEGRACIÓN TERRITORIAL

Para la **integración territorial**, sobre todo de las tierras bajas, se inició un gran desarrollo agroindustrial (en torno a Santa Cruz) y ganadero. Se dotaron grandes extensiones a amigos del régimen de las que surgieron nuevas haciendas, unas incorporadas a ese desarrollo y las demás dejadas improductivas: hubo allí una reforma agraria al revés. Esta forma de desarrollo atrajo también a muchos inmigrantes rurales andinos al campo y a la ciudad de Santa Cruz.

Pero el proceso nunca pudo borrar ni barrer la raíz colonial. Éste volvía a emerger una y otra vez como parte de un «ciclo histórico largo», como diría el historiador francés Braudel, y una y otra vez retornaba la «memoria larga», como gusta decir Silvia Rivera. Así nos cuenta ella su propio proceso:

«Fui descubriendo que... tanto la identidad india como la identidad mestiza y la misma identidad *q'ara* eran identidades forjadas en el marco estructurante del hecho colonial. Quiero decir con ello que los elementos raciales que estas identidades pueden exhibir son secundarios frente al hecho de que son identidades definidas a través de su mutua oposición, en el *plano cultural-civilizatorio* en torno a la polaridad básica entre culturas nativas y cultura occidental, que desde 1532 hasta nuestros días continúa moldeando los modos de convivencia y las estructuras de *habitus* (Bourdieu) vigentes en nuestra sociedad»

RIVERA, S. (1993) «La raíz: colonizadores y colonizados», en Xavier Albó y Raúl Barrios (coord.) *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz: CIPCA y Aruwiwiri. Vol. I, *Cultura y Política*, página 27.



Actividad de comprensión. Complemente el relato sobre la propia identidad personal iniciado en la sección 2.4. del Tema I, ampliándolo hacia la de los propios padres, abuelos y antepasados y, por la otra vertiente, proyectando la de los hijos y sus futuros descendientes. Una vez completado el relato, intente ver qué continuidad y cambio se percibe y qué factores están influyendo en ello.

1.4. Los últimos años

A partir del **movimiento katarista**, iniciado a fines de los años 60 en recuerdo al héroe anti-colonial Tupaj Katari, los aymaras fueron recuperando poco a poco la conciencia de su identidad étnica. Sobre todo a partir del retorno a la democracia en 1982 (con varios años de incertidumbre), el proceso se aceleró y fue ocurriendo lo mismo, en diversos niveles, en casi todos los demás pueblos indígenas. En este nuevo marco, celebraron sus «500 años de resistencia» en 1992.

Con la **democracia** surgieron también diversos partidos de raíz indígena que, al principio, lograban sólo votos simbólicos. Pero en 1989, una cholita llegó al Parlamento, en 1993 otro aymara llegó a ser vicepresidente del país y finalmente, en las elecciones nacionales de 2002, representantes indígenas lograron tener 19 diputados y 3 senadores, más que en ningún otro país latinoamericano. Este nuevo frente tomó cuerpo en áreas productoras de hoja de coca, pero se extendió pronto a otras partes de todo el país.

Asimismo, cambió la actitud desde el Estado:

- **En 1991** ratificó el Convenio 169 de la OIT a favor de los pueblos indígenas.
- **En 1994** reconoció constitucionalmente su condición de país «multiétnico y pluricultural» (art. 1), fortaleció los municipios –sobre todo rurales– con la participación popular e inició una reforma educativa, uno de cuyos ejes centrales es la «educación intercultural bilingüe».
- **En 1996** reconoció las «tierras comunitarias de origen» equiparadas a territorios indígenas.
- **Y en 2004** aceptó que los pueblos indígenas nombraran candidatos electorales sin mediación de partidos políticos.

Por estos y otros factores que aquí no podemos analizar, en el censo de 2001, un 62% de los bolivianos mayores de 15 años se autoidentificaron como pertenecientes a alguno de los pueblos indígenas u originarios. Es el porcentaje más alto del continente. Los más se dijeron ser quechuas (31%) y aymaras (25%). El restante 6% dijo pertenecer a alguno de los otros 31 pueblos minoritarios, todos ellos (menos el Uru) en las tierras bajas del oriente. Aunque en el sector rural la inmensa mayoría se identifica como indígena, más de la mitad de ellos son ya urbanos, incluso llegan a ser mayoría absoluta en la principales ciudades andinas.

Esta conciencia muestra que el país está cambiando, pero recuperando sus raíces. Los numerosos pueblos originarios quieren ya tener su propia voz sobre lo que debe ser nuestro país y todos deseamos superar por fin ese lastre neocolonial que nos ha condicionado durante cinco siglos largos. Unos y otros empiezan a tener sus propias propuestas y todos tenemos el gran desafío –con un alto contenido intercultural– de construir juntos un país en el que nadie se sienta «extranjero en su propia tierra» y en el que todos tengamos el orgullo de ser parte de un país pluri- e inter-cultural que sabe respetar las diferencias y construir más bien su unidad a partir de esta gran riqueza y diversidad cultural.

Toda esta emergencia indígena y apertura estatal a dicha temática coincide –de manera algo paradójica pero no casual– con otros dos factores.

- El primero es que en 1985, en medio de una gran crisis económica que hizo caer los regímenes militares y el primer gobierno democrático, el nuevo gobierno del MNR adoptó el modelo económico **neoliberal global**. Así, el mismo partido que había iniciado el

«Estado del 52» fue también el que le dio fin tres décadas después. Con este giro, el país ha entrado en la llamada globalización neoliberal, pero que se podría llamar también un **nuevo neocolonialismo** más global. Afecta no sólo a lo económico y político, aumentando la dependencia internacional y limitando aún más el margen de maniobra del estado nacional, sino también a lo cultural, por ejemplo, a los medios de comunicación social, los estilos y gustos, los viajes e intercambios con el exterior, etc.

- El segundo factor es una mayor **polarización étnica** en el país. Después de una ilusión inicial por este nuevo modelo introducido en 1985, incluso en sectores populares, llegó el desencanto porque este modelo no aliviaba su pobreza y, según ellos, buscaba más bien asegurar el lucro de empresas multinacionales. Se empezó a manifestar en 2000, cuando muchos sectores populares se convencieron de que esta globalización neoliberal no arrojaba los resultados esperados y tomaron la iniciativa de la protesta sobre todo en la región andina donde ya había una creciente conciencia étnica desde antes. La protesta es política y social, contra la privatización del agua y del gas, pero aparece también con rostro étnico. Esta movilización va generando reacciones más polarizadas a medida que estos sectores descontentos han ido avanzando de lo meramente discursivo a una presencia real más fuerte en esferas decisorias, llegando a su clímax en la rebelión popular de octubre de 2003, en la que los aymaras del altiplano y sobre todo de El Alto de La Paz jugaron un papel fundamental, especialmente cuando se los intentó reprimir por la vía violenta. Al incidir este movimiento también en el área de la nueva economía de las tierras bajas, donde nunca hubo una real reforma agraria, las elites que controlan dicha economía le dieron también la figura de *cambas* ricos y empresariales en oposición a *collas* pobres y rebeldes sin propuestas claras (véase apartado 2.1.).

2.

EN EL ESPACIO

Hasta aquí hemos enfatizado la construcción histórica neocolonial de una **interculturalidad vertical asimétrica** entre una elite dominante de cultura y origen mayormente hispano-criollo y masas indígenas subordinadas. Pero el proceso histórico muestra también otra fuente más **horizontal** de conflictos interculturales entre regiones y entre naciones.

Hay que subrayar que en las relaciones interculturales horizontales entre pueblos indígenas distintos, actualmente apenas hay conflictos, salvo en ámbitos muy locales, como entre los *ayllus* Laymi y Qaqachaka, ambos aymaras.

2.1.

Regionalismos

A nivel interno del país, el conflicto intercultural más notable se sitúa entre la región andina occidental y las tierras bajas orientales, cuya ecología, historias y culturas distintas se remontan –como hemos visto– a la época precolonial. En la actualidad se lo conoce como el **conflicto colla/camba**.

Lo que más nos lleva a reflexionar es que este conflicto emergió con fuerza a partir de 1952, cuando se empezó a trabajar en la integración entre las dos regiones, antes bastante aisladas, con lo que los intercambios entre ellas aumentaron notablemente.

Aunque se expresa sobre todo en este componente territorial de índole más **horizontal**, en la raíz de esta problemática intercultural hay también un importante componente **vertical** de poder, que crece en una región mientras disminuye en la otra. Es algo semejante a lo que ocurrió hace un siglo en la guerra de capitales entre Sucre (entonces sede de gobierno) y La Paz (centro administrativo de la nueva minería del estaño). Ahora, si bien La Paz tiene la sede de gobierno que centraliza y concentra muchas decisiones, Santa Cruz tiene mayor fuerza económica y recursos naturales (incluido el gas de Tarija, administrado desde Santa Cruz). Actualmente, exporta más que el resto del país junto.

Por otra parte, el mayor peso demográfico sigue estando en occidente. A pesar de medio siglo de flujo migratorio permanente hacia el oriente, sigue teniendo dos tercios de la población total. Hoy en día, la mayor pobreza se concentra también en la región andina, que primero perdió su salida natural al resto del mundo por el mar y últimamente, su potencial minero. Por eso esta mayoría empobrecida percibe también la emergencia cambia como un egoísmo y falta de solidaridad de quienes fueron dinamizados desde 1952 con los recursos mineros andinos y ahora se sienten con más poder y recursos económicos.

La población rural andina empobrecida es a la vez la que proporciona al oriente la fuerza de trabajo indispensable para el desarrollo de esta región. La interculturalidad colla/cambia adquiere también, por tanto, los rasgos que suelen tener otros procesos migratorios, como los de los indígenas del campo establecidos en las ciudades andinas o los de los bolivianos y otros latinoamericanos establecidos en Estados Unidos o Europa.

La población rural andina empobrecida es la que proporciona al oriente la fuerza de trabajo indispensable para el desarrollo de esta región.

Por una parte, todos ellos sufren discriminación por parte de la ciudad, región o país que los recibe, razón por la que buscan y reconstruyen sus propios referentes simbólicos que les faciliten su sobrevivencia en ese medio hostil, por ejemplo, a través de sus propias asociaciones y celebraciones entre inmigrantes del mismo lugar (en Washington se desarrolla la liga de fútbol Arbieta y hay varias fiestas de Urcupiña) y las visitas periódicas a sus lugares de origen adquieren cierto sentido de romería. Pero, además, estos emigrados hacen también grandes esfuerzos para integrarse a su nueva ciudad, región o país en el que consciente o inconscientemente esperan construir su futuro y sobre todo el de sus hijos.



Actividad de comprensión. Hagan pequeños grupos y distribúyanse las siguientes preguntas. Discútanlas después con los otros grupos por Internet:

- ¿En qué sentido el conflicto colla/cambia refleja una interculturalidad negativa horizontal territorial y en qué sentido es una interculturalidad negativa social o vertical?
- ¿En qué sentido la reflejan los apelativos «indio de mierda» (dado en occidente a los inmigrantes del contorno rural), «colla de mierda» (dado en oriente a los inmigrantes andinos) y «sudaca» (dado en España a los sudamericanos)?
- Comente la frase «hijo de colla peor que cambia».
- ¿Qué tipo de conflictos interétnicos prevalecen en su INS?

2.2. Nacionalismos

Cuando se formaron los nuevos estados latinoamericanos, éstos no tenían aún su propio sentido de **nación** (véase Tema 1, apartado 2.2.). Esto es algo que se ha ido contruyendo y compartiendo a lo largo de años mediante acciones, problemas, luchas y otras vivencias comunes y se ha ido «imaginando» a través de nuevos símbolos como mapas, censos, banderas, himnos, museos, publicaciones, campeonatos, etc.

En nuestro caso, las guerras y derrotas con nuestros vecinos han sido, paradójicamente, el gran forjador de nuestro sentido nacional, sobre todo la guerra del Litoral (y el salitre, cobre, etc.) con Chile en 1879 y la del Chaco (y el petróleo) con Paraguay en 1935, de la que surgió el Estado/Nación del 52. En la segunda, se tuvo al menos el consuelo inesperado de dejarnos con el petróleo y el gas, que aparece hasta hoy como una gran esperanza económica de esta nación/estado que abarca a los collas, que allí pusieron los muertos, y a los cambas, que hoy tienen los hidrocarburos.

Las guerras y derrotas con nuestros vecinos han sido, paradójicamente, el gran forjador de nuestro sentido nacional.

Pero la primera ha dejado una herida nacional que hasta ahora no logra sanarse y sigue alimentada constantemente desde las instituciones estatales (escuela, cuartel, actos cívicos), los medios de comunicación social y el propio sentir popular.

EJEMPLO

En los eventos de octubre de 2003, ya citados, el efecto movilizador del tema del gas fue, sin duda, mucho mayor, por involucrar además su comercialización por Chile. Se dio incluso la paradoja de que el ejército –para quien «reclamar el mar es un deber»– era el que ahora debía reprimir a los sectores populares que, concienciados desde el cuartel, aplicaban como nadie lo allí aprendido y reclamaban que el gas no saliera por el mar chileno.

Esta interculturalidad, si bien se expresa en términos horizontales, entre dos países, tiene también su dimensión social vertical, entre un país ganador –por su mayor poder militar y actualmente con un fuerte poder económico– y otro país derrotado en la guerra y empobrecido.

El aspecto positivo de esta construcción histórica y cultural es que ha contribuido a fortalecer el sentido interno de ser boliviano. El negativo es que bloquea toda posibilidad de cooperación entre dos países vecinos, dentro de una región en la que todos se necesitan y complementan mutuamente.

2.3.

Sumar y combinar para beneficio de todos

El gran principio intercultural para superar este tipo de conflictos horizontales entre distintos es que, sumando las cualidades y oportunidades distintas de unos y otros, todos podemos salir ganando. Es decir, hay que saber pasar de una **suma 0** ($+1 -1 = 0$) a otra suma entre cualidades y oportunidades distintas que, combinadas, nos benefician a todos ($+A +B = AB = C$, con un valor agregado mayor para todos y cada uno). Es también el gran **principio de la alteridad**, presente en las relaciones de género [hombre + mujer = familia], con un valor agregado mucho mayor para ambos, o en el pluralismo político.

El principal obstáculo para una suma en la que todos ganen es cuando las relaciones interculturales vienen marcadas por una **asimetría vertical**, con un bando poderoso y dominante y otro débil y subordinado (véase apartado 4.1. en el tema 1), aspecto que, de una manera más sutil, está presente también en muchas relaciones aparentemente horizontales. En este caso, si no se logra o pacta cierto equilibrio, se corre el riesgo de que las relaciones interculturales se queden en una simple retórica.

EJEMPLO

Los guaraní antiguamente tenían pugnas permanentes entre sus diversos grupos con sus respectivos capitanes o *mburuvicha*, con cambios permanentes de alianzas entre ellos según cada coyuntura. Pero desde 1980, al constatar que compartían muchos problemas y aspiraciones, decidieron conformar juntos la Asamblea del Pueblo Guaraní; y, a un nivel mayor, se han unido con sus viejos enemigos Ayoreo y otros, dentro de la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB). Los *ayllus* Laymi y Qaqachaka, que hace pocos años se mataban por problemas de linderos, han descubierto también que unidos pueden elaborar y pelear juntos para la ejecución de una propuesta común de desarrollo regional.



Actividades de comprensión. A partir del ejemplo anterior, reflexione sobre las siguientes cuestiones: ¿No ocurre lo mismo al nivel de regiones hoy en pugna dentro del país, o entre países? ¿Cómo podría resolverse en Bolivia hoy? ¿Qué debe aportar el Sistema Educativo? Debátalo con los demás participantes.

Lean el capítulo 7 de Xavier Albó en *Educando en la diferencia* (Albó, 2002b), y distribuyan una o dos secciones entre los participantes; después, coméntenlo entre todos y discutan cómo capacitar a los alumnos del INS para captar la temática del capítulo. Intercambien propuestas por el foro.

3.

PANORÁMICA ACTUAL BOLIVIANA

Una consecuencia inmediata de tan compleja y diversificada evolución de nuestra realidad es que hoy en día en el país existen situaciones socioculturales y lingüísticas notablemente diversificadas que debemos conocer bien. De lo contrario, corremos el riesgo de tratar todas las situaciones con un único criterio, grave error pedagógico en que muchos han caído desde que se adoptó el modelo EIB. Cada situación sociocultural y –en el caso específico del idioma– sociolingüística necesita un tratamiento especial. A continuación resumimos, de manera muy sintética, las más significativas, para las que, de partida, lo más relevante es distinguir entre la **región andina** y las **tierras bajas**.

3.1.

Región andina

Veamos primero las situaciones más relevantes en la realidad rural andina, incluyendo algunos de sus centros urbanos menores, y después la realidad de las grandes ciudades.

3.1.1.

Área rural

En el área rural se dan tres situaciones que describimos a continuación:

- Gran concentración de población originaria según la ubicación geográfica.
- Pueblos y centros intermedios.
- Áreas rurales más expuestas al castellano.

1. GRAN CONCENTRACIÓN DE POBLACIÓN ORIGINARIA SEGÚN LA UBICACIÓN GEOGRÁFICA

Esta primera situación, que predomina por mucho en las comunidades rurales y *ayllus* del altiplano y valles, es la existencia de una **gran concentración de población originaria quechua o aymara** –más unos pocos urus sobre todo en Chipaya (Oruro)– según la ubicación

geográfica. Salvo unos pocos forasteros con frecuencia sólo advenedizos, todos viven de acuerdo a su cultura originaria y hablan la lengua.

Estas comunidades, que constituyen más de dos tercios del área rural andina, son la gran reserva cultural de estas culturas y de su transmisión a las nuevas generaciones.

Muchas de esas comunidades son también las más pobres, pero no por ser quechuas o aymaras, sino por la marginación en que las dejó el Estado. Ésta es su gran paradoja: han preservado mejor su lengua y cultura gracias a la menor influencia del Estado y de la cultura dominante. Pero el costo de este abandono es también una mayor pobreza y marginación que, enseguida, con una lógica distorsionada, muchos atribuyen ya no a ese abandono, sino al mantenimiento de su propia cultura.

La escuela no ha estado al margen de ese sofisma cuando se ha presentado como el gran instrumento «civilizador». Prácticamente, todos los comunarios ven útil y prioritario el aprendizaje del castellano para ampliar horizontes y oportunidades o, como muchos dicen, «para que nuestros hijos ya no sufran como nosotros». Pero el problema es que la estructura de dominación neocolonial empuja a que ello se haga con pérdida de la lengua y cultura propia: el polo de apertura al «otro distinto» es muy atractivo, pero el de orgullo por la propia forma de vida local está débil.

Aplicando los criterios señalados en el Tema 1 (apartado 3.2.) y el anterior de «sumar y combinar para beneficio de todos» (véase apartado 2.3. de este tema), lo primero que una educación liberadora y EIB tiene que hacer en esta primera situación rural es **reforzar y prestigiar también desde la escuela su propia lengua y cultura**. Pero, al mismo tiempo, ofrecer a los niños la cultura y lengua castellana dominante, que es la otra gran expectativa de los padres de familia. El ritmo de aprendizaje del castellano escrito dependerá de que ya entiendan lo que escriben. Pero su aprendizaje oral conviene que empiece lo antes posible. Lo delicado de este proceso, hacia una interculturalidad positiva, es hacerlo de una manera tan equilibrada que ninguna de las dos culturas parezca «buena» o «mala», que ninguna se trague a la otra. Toda la motivación debe ir dirigida a que lo que mejor nos educa, capacita y agiganta para la vida es este saber movernos bien en los dos mundos. Pasar de la lógica disyuntiva «o o» a la sumatoria «y y».

Lo delicado del proceso, hacia una interculturalidad positiva, es hacerlo de una manera tan equilibrada que ninguna de las dos culturas parezca «buena» o «mala», que ninguna se trague a la otra.

Hay una variante, dentro de esta situación, que alcanza a unas 150.000 personas a lo largo de la frontera lingüística quechua-aymara. Su particularidad es un alto **bilingüismo** pasivo (entienden, pero no hablan) en la otra lengua andina y una tendencia expansiva de alguna de las dos lenguas: del aymara en el norte de La Paz o del quechua en el este de Oruro, occidente de Cochabamba y norte de Potosí. En estos casos, la escuela puede incluso estimular el **trilingüismo** quechua-aymara-castellano, que sin mayor esfuerzo triplica el potencial de relación de la gente.

2. PUEBLOS Y CENTROS INTERMEDIOS

Esta situación, complementaria y dialéctica de la anterior, es la de los **pueblos y centros intermedios** (urbanos o rurales amanzanados, según su tamaño) que aglutinan un conjunto de comunidades, con frecuencia como su cabecera municipal y sede de servicios. A veces no son más que el centro administrativo o ceremonial de las comunidades y *ayllus*, casi vacío salvo el día de la feria o fiesta. Pero otros muchos han desarrollado un grupo social propio, los *vecinos*.

Aunque ahí se viva también la cultura andina del contorno, es frecuente que estos *vecinos* lo hagan con una actitud de superioridad sobre las comunidades del contorno. La marcarán simbólicamente de diversas maneras.

EJEMPLO

Por ejemplo, diciendo que no son «campesinos» (para ellos, sinónimo de «indios»), sino «agricultores»; organizándose en una «junta de vecinos» y no en «comunidad» ni en «sindicato», y probablemente rechazarán tener la modalidad EIB en la escuela y colegio del pueblo central, a pesar de que allá acuden también muchos alumnos de las comunidades del contorno.

En tal situación, lo primero o principal que los docentes deben subrayar en los centros educativos de esos centros semiurbanos es **crear un ambiente que facilite las relaciones interculturales igualitarias y amistosas** entre hijos de vecinos y de comunarios y que desincentive cualquier expresión de superioridad de los primeros sobre los segundos. Posiblemente, unos y otros conocen la lengua originaria del lugar y, cuanto mayor sea ese centro intermedio, es probable que conozcan también el castellano, por lo que allí el uso escrito tanto del castellano como del quechua puede acelerarse más.

3. ÁREAS RURALES MÁS EXPUESTAS AL CASTELLANO

Una tercera situación, semejante a la segunda pero sin ese contrapunto con las comunidades del contorno, es la de algunas **áreas rurales más expuestas al castellano**, como las de la frontera con Chile y Argentina, los valles centrales de Cochabamba, el contorno inmediato de Oruro, Yungas (donde además existe la principal concentración afroboliviana de habla castellana) y áreas de colonización, con inmigrantes de muchas partes que allí se fusionan en una misma comunidad y, en el Norte de Santa Cruz, donde conviven además con gente local de origen cruceño. En todos estos casos, el conocimiento del castellano se acelera por la necesidad del contorno y la nueva generación lo aprende muy rápidamente.

En las tres situaciones mencionadas será importante que este uso simultáneo y complementario de la lengua nativa y el castellano se mantenga a lo largo de todos los ciclos escolares, resaltando siempre el orgullo de:

- Ser fiel a la cultura originaria.
- Ser a la vez boliviano y abierto a las otras culturas.
- Las grandes ventajas prácticas e intelectuales que tiene ser bilingüe por encima del monolingüismo cerrado en cualquiera de las lenguas.

3.1.2.

Ciudades andinas

Todas las ciudades andinas tienen una población superior al 50%, que en el censo de 2001 declararon ser aymaras o quechuas, según la región. En el caso de El Alto, los que se autoidentifican como aymaras superan el 70% y en la ciudad de Potosí pasa otro tanto con los quechuas. Más aún, actualmente, tanto en el Pueblo Quechua como en el Aymara ya hay más personas en el área urbana que en el rural, aunque sólo en el campo siguen teniendo porcentajes con frecuencia superiores al 90%. Muchos de ellos son inmigrantes de primera o segunda generación provenientes del contorno rural. Pero en estas ciudades hay también un pequeño núcleo que ha nacido y vivido en la ciudad desde bastantes generaciones atrás sin haber perdido su identidad y una parte considerable, tampoco la lengua. Sin embargo, el ambiente urbano hace difícil sobrevivir allí sin hablar también el castellano, y es probable que, para la mayoría de los niños nacidos ya en la ciudad, ésta sea ya su lengua materna y también la más hablada con sus pares en la calle y la escuela. Por eso, aproximadamente un quinto de los aymaras y quechuas urbanos ya no sabe la lengua, pero no por ello rechaza su identidad.

Pese a esta realidad, lo dominante en la vida pública de estas ciudades es el castellano y la cultura criolla, propia de los sectores más pudientes. Es lo normal en los letreros y anuncios públicos, en el estilo de los actos sociales, en los templos, las escuelas y colegios y las oficinas públicas, en el transporte, en la radio, la prensa y la televisión, etc. En todo ello, **lo indígena tiende a invisibilizarse.**

Hay también en estos ambientes urbanos un sector minoritario, sobre todo entre los quechuas que, sabiendo la lengua, no reconocen pertenecer al correspondiente pueblo originario y otros que se mimetizan o pierden totalmente su identidad originaria cambiando de ropa, de apellido o incluso blanqueando su apariencia con crema Nivea, teñidos o cortes especiales de cabello.

Con todo, no faltan espacios para expresar la cultura andina en sus variantes urbanas, por ejemplo, en las ferias y mercados, en determinadas fechas y celebraciones del ciclo anual y vital o en numerosos eventos familiares. Cada ciudad tiene asimismo sus programas de radio cuya lengua, música y avisos se dirige a esta población, sobre todo a primera hora de la mañana. Pero estas situaciones y momentos son siempre de menor prestigio, lo que muestra una **diglosia** (véase apartado 4.4. en el Tema 1) entre las dos lenguas y culturas urbanas.

Aun así, algo ha cambiado en los últimos años. En 1992, con motivo de los 500 años de... [cada uno dirá qué], muchos de esos pueblos se visibilizaron de nuevo en las ciudades con grandes marchas llenas de wiphalas, que a ratos parecían un nuevo cerco pacífico de esos bastiones del mundo criollo. Y, cuando el nuevo Parlamento se instauró en agosto de 2002, debió instalar casetas de traducción simultánea porque muchos de los nuevos diputados y senadores indígenas sólo querían hablar en su lengua aunque fueran bilingües.

La nueva educación con enfoque intercultural tiene que ir un poco a contracorriente de esta tendencia diglósica tan fuerte de las ciudades andinas, porque es precisamente allí donde, en gran medida, se juega el futuro de una Bolivia multiétnica y pluricultural.

La nueva educación con enfoque intercultural tiene que ir a contracorriente de la tendencia diglósica de las ciudades andinas. Es precisamente allí donde se juega el futuro de una Bolivia multiétnica y pluricultural.

En todas estas situaciones, lo normal será partir ya de la lengua y cultura castellana, experimentadas por todos desde niños, pero **introducir lentamente la apertura a la lengua y cultura andina** del contorno y prestar atención también a sus expresiones en el medio urbano, en los medios de comunicación e incluso en Internet. La oferta de aprendizaje de la lengua originaria como L2 (lengua segunda) puede iniciarse en los ciclos avanzados de primaria y seguir en secundaria. Dado el ambiente urbano, con frecuencia hostil a ellas, esta apertura debe hacerse siempre en medio de un ambiente atractivo y alegre, por ejemplo, con actividades musicales, recitales, bellos audiovisuales, pósteres, etc.

Esta meta de apertura intercultural e incluso hacia un bilingüismo debe ser universal en todo el sistema escolar urbano tanto fiscal como privado. No es cosa de indios, sino de bolivianos. Hay que seguir el ejemplo de algunos colegios privados progresistas que ya lo introdujeron desde mucho antes de la reforma, a veces considerando que esta apertura a la diversidad lingüística boliviana era una formación cívica mucho más eficaz que largas disquisiciones teóricas sobre la estructura del Estado.

Si, además, en la escuela o en el colegio hay alumnos de origen quechua o aymara, hay que prestarles una atención especial y más personalizada, ya que podrían tender a invisibilizarse, e incluso mostrarles en ventaja para una serie de actividades y tareas escolares de promoción de la lengua y cultura andina, de modo que de vergonzantes pasen a ser animadores de otros en determinados eventos y actos cívicos.

3.2.

En las tierras bajas

Es allí bastante más común una situación en la que prácticamente todos sean de lengua y origen cultural castellano. En esos casos, la interculturalidad puede aparecer sólo de una manera indirecta por deferencia a otras regiones y por el énfasis en el respeto de otras diferencias existentes dentro del aula por género, edad, lugares de origen, nivel social o desempeño escolar. Pero es también allí cada vez más frecuente la presencia de grupos culturales distintos, como enseguida explicamos.

3.2.1.

En el área rural

La gama de situaciones puede ser muy amplia. Para empezar, sólo cuatro pueblos tienen una población superior a 20.000. Son los Guaraní, Guarayo, Chiquitanos y Mojeños; y de ellos sólo los dos primeros mantienen su lengua con fuerza. Los demás tienen una población entre 1.000 y 10.000 (nueve pueblos) o incluso menos de 1.000 (otros 15), con diversos grados de mantenimiento de su lengua. En función de ello, distinguimos varias situaciones:

- Lugares en que hay mayoría de algún pueblo indígena oriental que mantiene su propia lengua.
- Pueblos que mantienen algo su lengua, pero ya con predominio del castellano.
- Predominio casi total del castellano.
- Coincidencia en espacios educativos de varios pueblos indígenas y/o grupos no indígenas o incluso inmigrantes.

1. LUGARES EN QUE HAY MAYORÍA DE ALGÚN PUEBLO INDÍGENA ORIENTAL QUE MANTIENE SU PROPIA LENGUA

Una primera situación es la de aquellos lugares en los que hay **mayoría de algún pueblo indígena oriental que mantiene su propia lengua**. Unos pocos pueblos menores –como los Tsimane, Araona o Yuki– pueden ser incluso mayormente monolingües en su lengua. Más común es que ya tengan un significativo porcentaje que, además, es ya bilingüe en castellano. Así ocurre sobre todo con los Guaraní (con diferencias de una región a otra), Ayoreo, Cavineño, Chácobo, Ese Ejja, Pakawara, Sirionó, Tapiete, Weenhayek, Yurakaré y en algunos de los pueblos Guarayo. En ambos casos, su situación se parece más a la primera considerada en el área rural andina y, en ellos, es obvio que **la educación debe partir de su lengua materna**, con un inicio al castellano oral y escrito más o menos rápido según la destreza que ya tengan en esa lengua.

2. PUEBLOS QUE MANTIENEN ALGO SU LENGUA, PERO YA CON PREDOMINIO DEL CASTELLANO

Una segunda situación es la de pueblos que **mantienen algo su lengua, pero ya con predominio del castellano**, sobre todo en la población joven. Ocurre en otros pueblos Guarayo, en algunos bolsones de Mojos, Chiquitos (San Antonio de Lomerío) y Takana y con los Moseten, Machineri y Yaminagua, estos dos últimos con fuerte presencia del portugués que hablan otros parientes suyos en el vecino país. Hay que concentrar el **mantenimiento y desarrollo de su lengua** en aquellos bolsones y lugares en que sigue más fuerte, como un patrimonio cultural importante, aunque en muchos casos quizás se le deba ya dar un tratamiento de enseñanza como L2. Tal situación puede alcanzar también a la población urbana central como, por ejemplo, en Ascensión de Guarayos o San Ignacio de Moxos.

Nótese que en estas dos situaciones, la única forma para que los docentes sean ya diestros en la lengua es si ellos mismos provienen de estos pueblos. A ello han apuntado el INSPOC de Camiri y varios bachilleratos pedagógicos del Oriente.

3. PREDOMINIO CASI TOTAL DEL CASTELLANO

En los demás pueblos indígenas orientales o en otras áreas de algunos de los pueblos arriba señalados se da la tercera situación, con un **predominio casi total del castellano**, por lo que su identidad cultural se coloca más bien en otros rasgos como el mantenimiento y consolidación de su territorio, su organización social (tal vez el cabildo misional), aspectos de su propia historia, etc. Docentes y comunarios deberán ir fijando de manera conjunta cuáles de ellos son más significativos para la educación. Es probable que, en este diálogo, se decida también que los niños **recuperen algo de la lengua siquiera de manera simbólica**, por ejemplo, determinados nombres, términos rituales, etc.

4. COINCIDENCIA EN ESPACIOS EDUCATIVOS DE VARIOS PUEBLOS INDÍGENAS Y/O GRUPOS NO INDÍGENAS O INCLUSO INMIGRANTES

Dado el pequeño tamaño y a veces la dispersión de los pueblos mencionados, en varios de estos casos anteriores puede concurrir una cuarta situación. En el ambiente escolar, sobre todo de núcleo escolar para arriba, **coinciden varios pueblos indígenas y/o grupos no indígenas o incluso inmigrantes collas** (especialmente en el norte de Santa Cruz) o algunos de origen brasileño. Lo que entonces algunos podrían ver como un obstáculo pedagógico puede más bien convertirse en una situación ideal para desarrollar el sentido de una interculturalidad positiva entre distintos. Pero lo fundamental entonces es que, desde el INS, los futuros docentes hayan desarrollado la debida sensibilidad para percibir y manejar este tipo de situaciones.

Lo que entonces algunos podrían ver como un obstáculo pedagógico puede más bien convertirse en una situación ideal para desarrollar el sentido de una interculturalidad positiva entre distintos.

3.2.2.

Ciudades de tierras bajas

En ninguna de las ciudades de tierras bajas se da la alta presencia indígena que se da en las ciudades andinas. Pero no podemos hablar tampoco allí de ciudades sin indígenas. En algunas hay ya una creciente presencia de inmigrantes andinos (sobre todo quechuas) de primera, segunda o tercera generación, superior incluso a la inmigración de indígenas orientales. En Santa Cruz, los que se definen quechuas son el 15%, en Montero pasan del 20% y en Tarija ya superan el 10%; en los mercados de otras muchas ciudades menores del oriente la lengua más hablada, después del castellano, es también el quechua. En otras, como Trinidad y algunas capitales provinciales o municipales, hay también una notable presencia indígena oriental, aunque muchos de éstos ya sólo hablan castellano. En esta **situación minoritaria**, la prevalencia del castellano y su cultura dominante es mucho más fuerte que en las ciudades andinas y, por lo mismo, la mimetización y pérdida de identidad indígena es asimismo más fuerte.

Hay, como en tantos otros países y regiones receptoras de inmigrantes laborales, la tendencia de la población local a discriminar a los recién llegados y verlos como una amenaza; pero resultan económicamente indispensables y no son tampoco raros los matrimonios mixtos. Además, como en otras partes, estos inmigrantes hacen también un notable esfuerzo de adaptación a su nuevo ambiente. De ahí el dicho «hijo de colla peor que cambia».

En esta situación adquiere poco sentido que la escuela urbana introduzca otras lenguas originarias, pero sí resulta fundamental un trabajo intenso para establecer **actitudes interculturales**. Tampoco hay que caer en la falacia de pensar que las lenguas y culturas orientales sí deben aceptarse, por ser oriundas de la región, pero las andinas ya no, por ser foráneas. La nueva realidad de estas ciudades debe abrir a sus moradores a una interculturalidad mayor, cada vez más cosmopolita, capaz de acoger y aprender de todos los pueblos que la componen.



Actividad de comprensión. Analice la realidad del propio INS y su área de influencia para determinar con qué situaciones se encontrarán los estudiantes en su docencia y, por tanto, qué tipo de enfoques y destrezas deberán desarrollar. Apóyese en textos como: ALBÓ, X. (1995) *Bolivia plurilingüe* (incluyendo sus mapas), ALBÓ, X. (2002) *Educando en la diferencia* (cap. 7), el Censo 2001.



Ideas clave

- Desde sus raíces, en Bolivia hay diferencias culturales y ecológicas a las que, desde el siglo XVI, se añadió una situación colonial que, de alguna manera, persiste hasta hoy.
- Prevalece una interculturalidad negativa asimétrica entre una elite dominante de origen y cultura hispana y criolla y diversas culturas indígenas subordinadas.
- Se han generado diversos procesos de mestizaje, sincretismo, nuevas y múltiples identidades, y también la desaparición o el genocidio de algunos pueblos.
- Con la Revolución de 1952 se instauró un nuevo país que redistribuyó las tierras, y estableció el voto universal y el acceso a la escuela incorporando los sectores indígenas a la vida nacional, pero desconociendo su identidad étnica y convirtiéndolos en campesinos.
- Hoy en día, a pesar de que existen notables avances en las leyes, en la educación y en otros ámbitos, lograr una interculturalidad positiva continúa siendo un tema pendiente fundamental en la agenda nacional.
- Para lograrlo, debemos usar estrategias distintas para las diversas situaciones sociolingüísticas y socioculturales, en tierras bajas y en tierras altas, en los contextos urbanos y en los rurales. Los INS deben tomarlas muy en cuenta para formar docentes de acuerdo a esta realidad.

3

Tratamiento de la diversidad cultural en educación





Índice

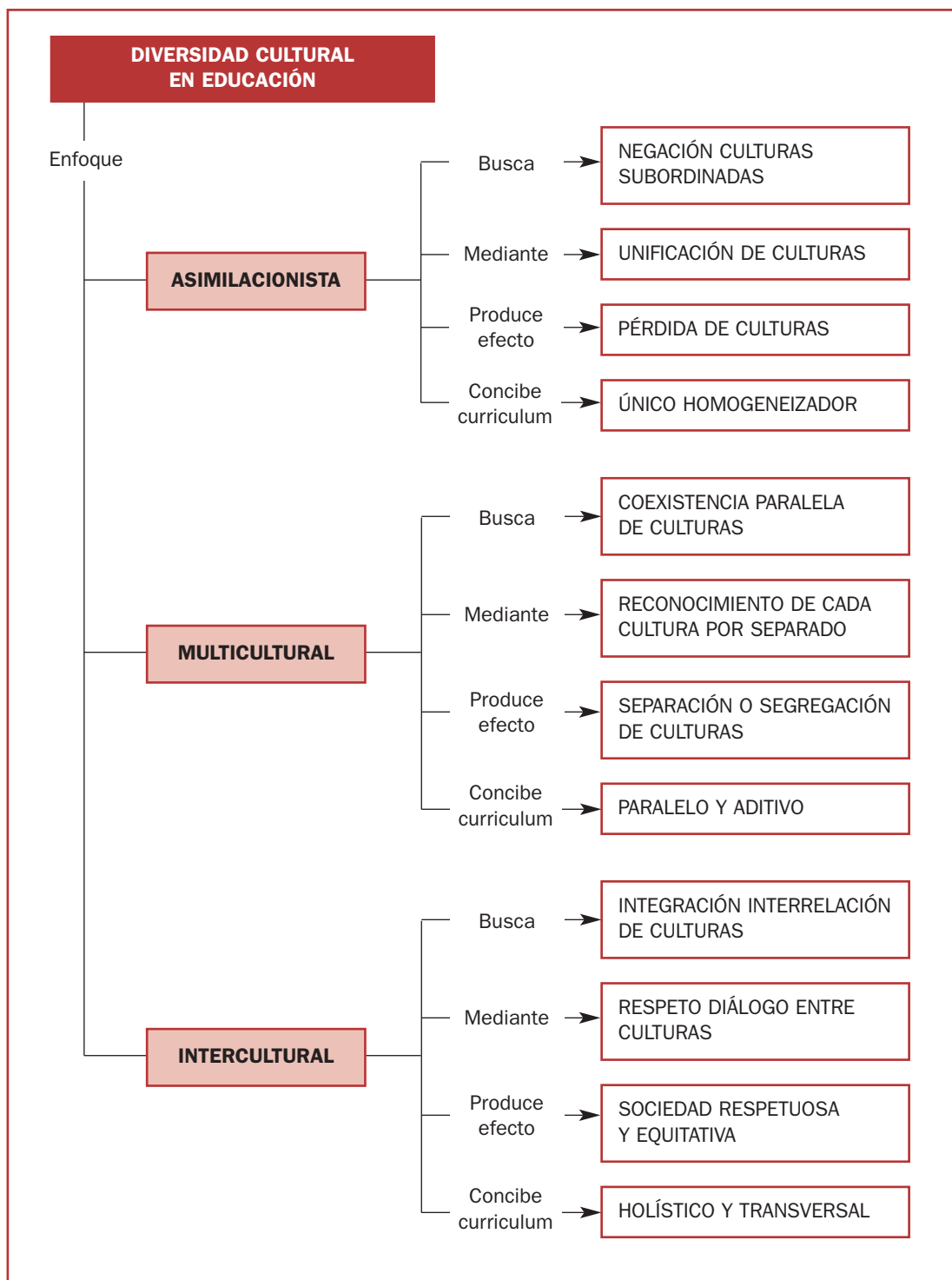
Objetivos.....	69
Mapa conceptual.....	70
Introducción	71
1. Aclarando malentendidos.....	72
1.1. Interculturalidad, ¿es un «saludo a la bandera»?	72
1.2. Interculturalidad, ¿es la mera presencia de alumnos de distintas culturas?... ..	73
1.3. Interculturalidad, ¿es exclusiva para alumnos indígenas en el campo?	73
1.4. Interculturalidad, ¿es sólo bilingüismo?	74
1.5. Bilingüismo, ¿es enseñar sólo la lengua originaria en la escuela?	75
1.6. Interculturalidad, ¿es fomentar el folclore?.....	75
1.7. Interculturalidad, ¿es recordar el pasado y volver a él?	76
1.8. Interculturalidad, ¿es un contenido de algunas áreas?.....	77
2. Algunos conceptos para el buen entendedor.....	79
2.1. Educación asimilacionista	79
2.2. Educación bicultural o multicultural.....	81
2.3. Educación intercultural	82
3. La coexistencia conflictiva actual de los diversos modelos	85
3.1. La persistencia del modelo asimilacionista	85
3.2. Educación multicultural: ¿educación para «indios» y educación para «blancos»?.....	86
3.3. Los desafíos pendientes de la educación intercultural en nuestro país	87
Ideas clave	89



Objetivos

- Analizar los sesgos y malentendidos en nuestro medio en relación a la conceptualización y práctica de la interculturalidad.
- Conocer y comparar los enfoques de tratamiento de la diversidad cultural en educación: asimilacionista, multicultural e intercultural.
- Analizar la convivencia simultánea de los diferentes modelos de tratamiento de la diversidad cultural en nuestro medio.

Mapa conceptual





Introducción

Es importante conocer los enfoques de tratamiento de la diversidad en educación que existen en nuestro país y en el ámbito internacional. Estos enfoques están articulados a políticas culturales que se implementan en un Estado o una sociedad, como son la asimilación, la coexistencia y la integración de las culturas.

Para implementar la interculturalidad en los INS, debemos tener una clara conciencia sobre el modelo o los modelos dentro de los que se mueven nuestras acciones educativas y analizar sus probables sesgos o malentendidos. Sin embargo, sería ingenuo pensar que estos enfoques se encuentran en «estado puro»; en el Sistema Educativo Nacional (SEN), encontramos todavía una convivencia simultánea de éstos, que tiene que ver con los avances de la Reforma Educativa y con un proceso paulatino de construcción de la interculturalidad en nuestro país.

1.

ACLARANDO MALENTENDIDOS

El proceso de implementación de la EIB en nuestro país nos muestra que, en torno al concepto de interculturalidad, se han generado algunos sesgos, algunos reduccionismos e ideas equivocadas que es necesario tomarlas en cuenta a la hora de abordar en su dimensión integral dicho concepto. Algunos de estos malentendidos se expresan a continuación.

1.1.

Interculturalidad, ¿es un «saludo a la bandera»?

Para algunas personas, hasta ahora, la interculturalidad no ha sido más que «un saludo a la bandera» (expresión que indica un hecho sin mayor relevancia) en nuestro país, es decir, una declaración de principios, muy loable, pero que no tiene aplicación concreta en la práctica educativa cotidiana y, por lo tanto, nada efectivo se puede hacer desde la escuela. Un gran ideal, pero irrealizable en los hechos. Sería sólo *dar un nuevo nombre de moda a la práctica de siempre*.

Para estas personas, la interculturalidad constituye simplemente una **práctica declarativa**, una nueva palabra que está de moda. Es frecuente leerla en documentos oficiales del Estado y escucharla en los discursos de autoridades, políticos y técnicos.

La **interculturalidad** no debe constituir un nuevo concepto de moda, tampoco una idea abstracta que no tiene aplicación concreta en la realidad. Es una **opción filosófica, política y pedagógica** asumida por la sociedad boliviana frente a su realidad multicultural y que tiene muchas aplicaciones en la práctica educativa.

1.2.

Interculturalidad, ¿es la mera presencia de alumnos de distintas culturas?

En muchas ocasiones se usa el término interculturalidad para describir la presencia simultánea de sujetos de diversas culturas en un mismo espacio, por ejemplo, alumnos quechuas, guaraníes y castellanos en una misma aula. Según esta idea, la sola presencia de alumnado diverso en la escuela garantiza la interculturalidad. No importa si las relaciones entre estos alumnos son conflictivas, asimétricas y de discriminación. Tampoco se busca explícita e intencionalmente desde la escuela conseguir el conocimiento mutuo, la interrelación, el respeto entre iguales, se supone que todo ello surge automáticamente por la sola presencia de personas de diversas culturas.

Esta concepción, como veremos más adelante, **en realidad, hace referencia a un enfoque de educación multicultural, pero sólo será intercultural si los distintos se relacionan entre sí.**

1.3.

Interculturalidad, ¿es exclusiva para alumnos indígenas en el campo?

En realidad, ¿esto no será discriminación camuflada? ¿«Civilizarles» por fin?

El hecho de que, hasta ahora, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en nuestro país se haya desarrollado básicamente en ámbitos rurales e indígenas parece haber reforzado la idea de que la interculturalidad es una modalidad exclusiva para alumnos indígenas y rurales. En este sentido, se habla de «educación para indígenas» o «currículo indígena». De ahí que muchos educadores, alumnos y padres de familia de ámbitos urbanos consideren que la interculturalidad es un asunto que no les compete.

Los pueblos indígenas de Bolivia han expresado su rechazo a esta forma de entender la EIB porque no se estaría involucrando a toda la sociedad boliviana.

«Una de las mayores críticas a la implementación de la educación intercultural bilingüe es que está dirigida solamente al área rural. Así se continúa generando discriminación y relaciones desiguales entre la población hablante de lenguas originarias y la que habla castellano... No existen políticas lingüísticas ni educativas dirigidas al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en contextos urbanos.»

CONAMAQ et al. (1997) *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea, página 32.

Está claro que una EIB dirigida sólo a las poblaciones indígenas y rurales del país no tiene posibilidades de éxito en su objetivo fundamental de construir una sociedad intercultural, equitativa y respetuosa de la diversidad, ya que estaría dejando de lado a importantes sectores sociales de la sociedad.

Si no se involucra a los sectores urbanos y no indígenas de la sociedad boliviana en la EIB, ésta pasará a la historia como una modalidad educativa exclusiva para alumnos indígenas y con poca repercusión en las estructuras profundas de discriminación, exclusión y racismo que todavía perviven en la sociedad boliviana.

El hecho de que en el Sistema Nacional de Formación Docente se cuente con INS EIB en una lengua originaria y castellano, generalmente ubicados en áreas rurales (excepto el INS Tomás Frías ubicado en la ciudad de Potosí), e INS no EIB que enseñan en la modalidad monolingüe castellana –ubicados esencialmente en áreas urbanas– parece reforzar esta idea de que la interculturalidad y el bilingüismo son asuntos que conciernen estrictamente a poblaciones indígenas de áreas rurales. Para muchos, esta situación conlleva al riesgo de perpetuar la vieja división entre «**normales rurales**» y «**normales urbanas**» que a su vez formaban docentes urbanos y docentes rurales.

A pesar de que el MINEDU sostiene que todos los INS del país son interculturales, ya sean de la modalidad bilingüe o monolingüe, los INS urbanos y monolingües parecen haber alcanzado muy pocos avances al respecto. Hasta el día de hoy, por ejemplo, ningún INS urbano (a excepción del de Potosí) ha formado docentes competentes para implementar la EIB en ámbitos urbanos. Sin duda, este tema demanda una mayor voluntad y reflexión por parte de los INS y del Estado para no reducir la interculturalidad a lo indígena y dejar al margen a la sociedad nacional.

1.4. Interculturalidad, ¿es sólo bilingüismo?

En realidad, la lengua sólo es una parte de la cultura.

Si analizamos las experiencias de implementación de la EIB en Bolivia, podemos apreciar que donde mayores esfuerzos se han realizado hasta ahora ha sido en la enseñanza de la lengua; es decir, ha sido más educación bilingüe que educación intercultural. Por ello se habla del **sesgo lingüístico** de la EIB en Bolivia.

Este hecho ha llevado a la confusión de que la interculturalidad se reduce a la enseñanza bilingüe de una lengua originaria y el castellano en la escuela; no cabe duda de que la lengua es una parte fundamental de la cultura. En la lengua se reflejan los valores y costumbres de una cultura, su forma de organizar y de comprender el mundo, etc., pero no por ello se puede reducir una cultura a una lengua, pues ésta no es más que una parte de una cultura. Por ello, debemos tener claro que, cuando hablamos de educación intercultural, no estamos hablando sólo de educación bilingüe (véase el apartado 1.3. del tema 1).

La lengua no es más que una parte de una cultura. Cuando hablamos de educación intercultural, no estamos hablando sólo de educación bilingüe.

1.5.

Bilingüismo, ¿es enseñar sólo la lengua originaria en la escuela?

En realidad, esto sería sólo «monolingüismo» en la lengua local originaria.

Hasta ahora, la educación bilingüe en Bolivia ha hecho un mayor énfasis en la enseñanza de las lenguas originarias (quechua, aymara, guaraní) que del castellano. Esto ha supuesto un descuido u olvido de la enseñanza del castellano como segunda lengua, por lo que la modalidad bilingüe ha quedado reducida a una modalidad monolingüe en lengua originaria.

Una verdadera educación bilingüe contempla el uso de **dos lenguas por igual**, tanto como objeto de estudio y como medio de enseñanza en el proceso de aprendizaje; por lo tanto, la educación bilingüe no es sólo enseñar una lengua originaria en la escuela.

Ésta es una de las razones que ha llevado a que muchos padres de familia indígenas rechacen la denominada educación bilingüe, ya que temen que sus hijos no lleguen a aprender el castellano o lo hagan demasiado tarde.

1.6.

Interculturalidad, ¿es fomentar el folclore?

En realidad, reducir una cultura al folclore es matarla.

En muchos casos se entiende la interculturalidad como una exaltación de los aspectos folclóricos de una cultura. Se considera que consiste en la enseñanza de la música, canciones, danzas, bailes y trajes típicos de diferentes regiones y culturas de nuestro país y se concreta en la organización de festivales folclóricos, horas cívicas, exposición de comidas típicas de las

diferentes regiones, la representación de fiestas tradicionales de una cultura o región, etc. A veces también suelen organizarse actividades como visitas a museos, observación de películas y videos, pero casi siempre se busca que todas ellas exalten lo exótico y lo diferente. Algunos autores han denominado a este tipo de actividades como «currículo del turista».

El riesgo del folclorismo es que se centra en los **aspectos** superficiales de una cultura y tiende a crear **etiquetas y estereotipos** sobre las diferentes culturas. De este modo, se llega a creer que la interculturalidad consiste en bailar el tinku, la diablada, la chovena o los macheteros, por ejemplo; o también en creer que la interculturalidad consiste en comer un plato de masaco, majadito, charquecan o *sillp'ancho*. Mediante el folclorismo se reduce una cultura a la comida, la música o el traje típico únicamente, y se olvidan otros aspectos trascendentales de ella, como los valores, el territorio, la cosmovisión, las relaciones sociales, etc. Por otra parte, el folclorismo suele inducir a que las personas se formen ideas fijas o prejuicios sobre una cultura, por ejemplo, a pensar que los indígenas amazónicos se visten con taparrabos y plumas y que andan con sus arcos y flechas, o que los indígenas que participan de la fiesta del tinku son agresivos y pelean entre sí sin motivos aparentes.

Por otra parte, el folclorismo suele mostrar una **visión estática y fija** de las culturas, y se olvida de sus aspectos dinámicos, los constantes cambios y enriquecimientos en sus continuas relaciones con otras culturas.

El folclorismo suele mostrar una visión estática y fija de las culturas, y se olvida de sus aspectos dinámicos, los constantes cambios y enriquecimientos en sus continuas relaciones con otras culturas.

Es importante valorar el folclore en su dimensión real, pues no se trata de rechazar toda manifestación folclórica. Bien llevadas, actividades como las ferias y los festivales folclóricos, por ejemplo, pueden resultar interesantes para propósitos pedagógicos de valoración de la identidad cultural y el conocimiento de los otros, pero siempre y cuando sean tratados desde una **visión integral de las culturas** y asumiendo un enfoque crítico y dinámico de éstas. Lo importante es que no se queden solamente en los aspectos superficiales y estereotipados de una cultura y, sobre todo, que no sean las únicas actividades de abordaje de la interculturalidad en la escuela.

1.7.

Interculturalidad, ¿es recordar el pasado o volver a él?

En realidad, la interculturalidad debe vivirse en el presente y sin excluir elementos de la modernidad.

Algunas personas creen que la interculturalidad consiste en recuperar el pasado de los pueblos indígenas del país, en reactualizar algunos hechos y costumbres de la historia de éstos. Esta tendencia suele ver un pasado dorado y un presente corrompido. Esta añoranza del pasado viene acompañada de una actitud de rechazo a las formas de vida modernas. En este sentido, se considera que la interculturalidad consiste esencialmente en incorporar en el currículo una historia idealizada de los pueblos indígenas.

Estas tendencias olvidan que las culturas son **dinámicas**, que se transforman permanentemente y que no viven estáticas ni estancadas en el pasado. Pero, sobre todo, desconocen los diferentes procesos de relaciones interculturales positivas y negativas que han existido en nuestro país a lo largo de su historia. Olvidan que las distintas culturas bolivianas se han transformado en sus relaciones con otras y que todas ellas en mayor o menor grado han incorporado elementos de la modernidad (véase el tema 2 del presente módulo).

La interculturalidad valora el pasado, pero no se queda en él. Implica la incorporación selectiva y crítica de diversos elementos culturales, incluidos los de la modernidad venida de occidente; sin embargo, pretende que este diálogo con la modernidad se realice sin vulnerar la identidad cultural de los diferentes pueblos.

1.8.

Interculturalidad, ¿es un contenido de algunas áreas?

En realidad, debe penetrar todas las materias y todas las actitudes y estructuras del sistema educativo.

Algunos docentes consideran que la interculturalidad es un contenido de algunas áreas de conocimiento como son Ciencias de la Vida, Educación y Sociedad, Expresión y Creatividad, Lengua Originaria, en tanto que otras áreas, como Aprendizaje, Enseñanza y Currículum, Gestión Educativa, Psicología Evolutiva, Matemática y otras más nada tienen que ver con la interculturalidad. En algunos INS, incluso se denomina interculturales sólo a los docentes del área de Lengua Originaria. Esta concepción olvida la perspectiva de **eje transversal** de la interculturalidad (véanse al respecto los apartados 1, 2 y 3 del tema 4).

Una síntesis de los malentendidos anteriores se presenta a continuación:

INTERCULTURALIDAD	
LO QUE SE DICE	LO QUE ES
Es un “saludo a la bandera”	Una opción filosófica, política y pedagógica asumida por la sociedad boliviana
La mera presencia de alumnos de distintas culturas en las aulas	Relaciones de respeto e igualdad entre personas o culturas diferentes
Es exclusiva para indígenas del campo	Para todos los bolivianos
Es solo bilingüismo	Comprende todos los elementos de la cultura
Bilingüismo es enseñar sólo la lengua originaria	Bilingüismo es enseñar dos lenguas por igual
Es fomentar el folclore	Tratar a la cultura integralmente
Es volver al pasado	Se vive en el presente
Es contenido de algunas áreas	Penetra todas las áreas, actitudes y estructuras

Figura 1. Malentendidos con relación a la interculturalidad en Bolivia.
Fuente: elaboración propia.



Actividad de comprensión. Señale y argumente cuáles son los malentendidos más frecuentes que encuentra en el INS. Póngalos en común con sus compañeras y compañeros a través del foro.

2.

ALGUNOS CONCEPTOS PARA EL BUEN ENTEDEDOR

Para poder comprender mejor el concepto de educación intercultural es necesario que revisemos los principales enfoques de tratamiento de la diversidad cultural en educación: la educación asimilacionista, la educación multicultural y la educación intercultural.

2.1. Educación asimilacionista

Por **asimilación cultural**, entendemos la absorción de un grupo por otro, es decir, la desaparición de los grupos dominados o subordinados. Las políticas culturales asimilacionistas pretenden que las culturas subordinadas abandonen su identidad cultural originaria y asuman los rasgos culturales dominantes.

En este sentido, la educación asimilacionista busca que los grupos culturales subordinados se adecuen a los valores, costumbres y formas de vida de la sociedad hegemónica o dominante la cual es considerada superior. Se trata de un **enfoque monocultural**, para el que el único camino posible es la uniformización a los patrones de la cultura dominante. Se basa en la negación de las expresiones culturales diferentes a la dominante o hegemónica considerada como la norma o el modelo que se ha de seguir. Desde ella, las otras culturas adquieren sentido. Se busca la desaparición y la pérdida de los valores, comportamientos y características culturales de los grupos subordinados. Se trata de una posición claramente etnocéntrica.

El enfoque monocultural se basa en la negación de las expresiones culturales diferentes a la dominante o hegemónica considerada como la norma o el modelo que se ha de seguir.

Desde esta visión, se construye un currículo oficial o nacional común para todos, desde la perspectiva de la cultura dominante a la que deben adecuarse todos los demás grupos culturales. No se plantea la existencia de la diversidad o si las otras culturas son negadas y olvidadas. Se actúa como si ellas no existieran.

EJEMPLO

El *Código de la Educación Boliviana* del año 1956 respondía a este tipo de política asimilacionista. Se proponía explícitamente la asimilación de los indígenas a la cultura urbana y occidental bajo el discurso de que debían articularse a la sociedad nacional, hegemonizada por las clases dominantes de la época. Por otra parte, el Estado boliviano, desde el ámbito económico, político, social, cultural y educativo, buscaba convertir a los indígenas en campesinos, reconociéndolos como clase social, pero negándoles su identidad étnica y cultural.

Si bien el **Código del 56** tuvo el mérito de introducir el carácter gratuito, obligatorio, democrático y único de la educación y de plantear la incorporación a la nación boliviana de los sectores indígenas, campesinos, artesanos, etc. —marginados hasta ese momento— dicha incorporación estaba pensada desde una lógica uniformizadora, civilizatoria y asimilacionista.

Desde esta perspectiva se implementó un **currículo único, homogéneo y castellanizante** para todo el país. Los procesos de enseñanza se realizaban en castellano, el uso oficial de las lenguas originarias en la escuela estaba prohibido y con frecuencia se penalizaba. El currículo escolar se encontraba impregnado de una ideología civilizatoria que pretendía enseñar valores, formas de comportamiento y hábitos de la cultura «blanca» y urbana; los hábitos y formas de vida de los pueblos originarios eran considerados como un retraso. Los contenidos del currículo estaban definidos desde la perspectiva de la cultura occidental, por lo que resultaban alienantes y poco adecuados al contexto boliviano. Este currículo no reconocía ni incorporaba los saberes y conocimientos de los pueblos originarios del país a los que se consideraba como conocimiento vulgar (no científico), primitivo y un lastre para el progreso que había que superar. Por ello, se propugnaba que el único camino viable para el desarrollo de la sociedad boliviana era «civilizar» a los indígenas a través de la educación.

De la visión del *Código del 56*, las escuelas normales debían cumplir la función de formar nuevos docentes, preparados para ejercer este papel civilizador de las culturas indígenas bolivianas, imponiendo a través de la educación un currículo único, homogéneo y concebido desde la visión urbana y occidental. Desde las escuelas normales se imponía un proceso de castellanización forzoso, se desvalorizaban las lenguas originarias y se promovía la pérdida de la identidad cultural de los estudiantes indígenas.



Actividad de comprensión. Describa si existen algunos elementos del modelo asimilacionista en su INS. Comparta su análisis con sus compañeros y compañeras a través del foro.

Como consecuencia de esa formación, muchos docentes hoy en día se oponen y rechazan la educación intercultural y la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en la escuela.

Este enfoque asimilacionista estuvo vigente en Bolivia como política de Estado hasta el año 1994. Sin embargo, a pesar de que con la **Reforma Educativa de 1994** el Estado boliviano asume como política la interculturalidad, como una forma de valoración y respeto a la diversidad cultural, podemos afirmar que actualmente en diversas instancias del sistema educativo nacional todavía se encuentra presente esta tendencia asimilacionista con diferentes matices.

2.2. Educación bicultural o multicultural

La **educación bicultural o multicultural** se ubica dentro de una política cultural que reconoce la diversidad de cada cultura, pero haciendo que cada una de ellas se desarrolle de forma aislada con el mínimo de contactos posibles con los otros grupos. Los efectos de estas políticas pueden llegar a ser la separación y segregación de los diferentes grupos culturales.

En este enfoque se busca que las culturas cohabiten, pero no que convivan y adquieran un compromiso social compartido, dirigido a construir una realidad distinta de relaciones horizontales, respetuosas y tolerantes.

Lo multicultural o lo bicultural se refiere a presencias diversas, a culturas con contenidos específicos. Sin embargo, corre el riesgo de derivar en guetos –comunidades cerradas–, de defender y exaltar las tradiciones culturales por separado, de promover regionalismos excluyentes. Cuando conviven diferentes grupos culturales en un territorio sin interactuar, se llega a la separación. Ésta puede conducir a la compartimentalización de las culturas, a la ausencia de intercambios, al aislamiento cultural. Se trata de una **pluralidad acrítica**.

En otras palabras, este concepto no resulta lo suficientemente dinámico para comprender la diversidad cultural, como sostiene Dolores Juliano:

«A través de él, tendemos a imaginarnos una sociedad construida como un mosaico, por el aporte de culturas diversas, cada una de ellas estáticas. Si queremos subrayar la interrelación dinámica entre las mismas y los reacomodos y ajustes constantes que esto implica, el concepto de educación *intercultural* resulta más adecuado.»

JULIANO, D. (1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema, página 66.

El enfoque multicultural o bicultural incorpora en el currículo elementos de las diferentes culturas. Supone la inclusión o agregación de contenidos étnicos en el currículo y en la planificación de estudios sobre grupos culturales, pero no necesariamente implica la reconceptualización o reestructuración del currículo. Su principal objetivo es disponer de un currículo que incluya unidades, lecciones y tradiciones de diferentes culturas. Sin embargo, no supone reconsiderar el planteamiento global de la escuela ni de las relaciones que en él se desarrollan.

El enfoque multicultural o bicultural supone la inclusión o agregación de contenidos étnicos en el currículo y en la planificación de estudios sobre grupos culturales, pero no necesariamente implica la reconceptualización o reestructuración del currículo.

Esta perspectiva reconoce la diversidad, pero se la trata en el currículo de modo complementario, aislado, no desde una perspectiva holística (que integra e interrelaciona todos los elementos del currículo) y transversal. Por otra parte, los contenidos de los diversos grupos culturales suelen ser tratados de forma superficial, centrándose en los aspectos más externos y folclóricos. Otra limitación de sus intervenciones educativas radica en que se centra en actitudes y no trata los problemas ideológicos desde un enfoque crítico; se añaden al currículo oficial algunos contenidos de las culturas presentes en la escuela desde una perspectiva aditiva y complementaria, pero el currículo no se reformula desde una visión holística; las metodologías apuntan al conocimiento de las culturas desde una visión superficial y folclórica de éstas, sin tocar los aspectos de fondo. Con ello, se corre el riesgo de considerar las culturas de manera estática y estereotipada y de preservar los prejuicios existentes hacia algunas de ellas.

En síntesis, la educación multicultural es un paso adelante en el tratamiento de la diversidad cultural, pero todavía adolece de algunos sesgos y reduccionismos que la educación intercultural pretende superar.

2.3. Educación intercultural

La **educación intercultural** responde a una política cultural integradora, cuyo propósito fundamental es la interrelación e interdependencia entre grupos de diversas culturas, pero en condiciones de igualdad política y social.

Este tipo de **integración** implica el reconocimiento de la existencia y de los aportes de los diversos grupos culturales que interactúan en una misma estructura social, en un marco de cohesión social. Integración también significa participación plena de los grupos culturales subordinados en la vida económica, social, cívica, cultural y espiritual del país.

Una observación respecto al concepto de integración que estamos desarrollando: es necesario diferenciarlo de otras definiciones, puesto que en Bolivia (y en otros muchos) también se utilizó el término integración vinculado a las perspectivas asimilacionistas, como las de la Revolución de 1952. De este modo, se hablaba de la «integración» de los indígenas a la sociedad nacional.

La educación intercultural promueve la interacción, la convivencia, la interrelación de personas de diferentes etnias o culturas. Pone el énfasis en los puntos de contacto, en las similitudes, en los rasgos que comparten las diferentes culturas entre sí y, por consiguiente, en el necesario diálogo entre ellas. Establece alianzas o define espacios de acción conjunta con respeto recíproco.

La educación intercultural pone el énfasis en los puntos de contacto, en las similitudes, en los rasgos que comparten las diferentes culturas entre sí y, por consiguiente, en el necesario diálogo entre ellas.

La **educación intercultural** se opone a la **educación multicultural** o bicultural porque se queda en la simple coexistencia de culturas y no busca la interrelación entre éstas. La siguiente figura nos brinda más elementos para analizar los avances de la educación intercultural respecto a la educación multicultural y bicultural de manera comparativa:

EDUCACIÓN MULTICULTURAL O BICULTURAL	EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Se concentra principalmente en las escuelas con presencia de alumnado indígena.	Atiende a todas las escuelas, no únicamente a los contextos con presencia de alumnos indígenas.
Se limita a aspectos curriculares, sin considerar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas.	Es un enfoque político, social y educativo que busca el establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas.
Parte de una concepción estática de las culturas.	Parte de un concepto dinámico de cultura mediante un análisis crítico de éstas.
Se preocupa principalmente de las diferencias entre las culturas.	Se preocupa simultáneamente de la diferencia entre culturas así como de la igualdad entre ellas.
Promueve el conocimiento mutuo de las diferentes culturas, la tolerancia y combate la formación de prejuicios.	Promueve la cooperación y el respeto entre las culturas, basado en principios de comprensión, aceptación del otro e igualdad.
Se limita a incluir en el currículo contenidos culturales de los diferentes grupos, pero de manera aditiva y complementaria al currículo oficial.	Supone una reconceptualización del currículo desde una perspectiva holística y transversal y de las relaciones que se desarrollan en la escuela.

Figura 2. Comparación entre los enfoques de educación multicultural e intercultural.
Fuente: Basado en Barandica, 1999: 17-18.

En Bolivia, la **educación intercultural** debe entenderse como:

- Un proyecto político, ideológico, social y educativo que apunta hacia una **sociedad intercultural**, equitativa, incluyente y con justicia social que va más allá del espacio educativo. Por tanto, no es exclusiva del sector educativo, sino que tiene un carácter transectorial.
- Un enfoque dirigido a **toda la población** escolar boliviana y no solamente a los alumnos indígenas de áreas rurales.
- Una propuesta que entiende la diversidad como un factor de **enriquecimiento educativo**, que surge a través de la posibilidad de aprender de los otros e intercambiar con ellos.
- Una posibilidad de abordar el currículo de forma **integral** y **holística**, reconceptualizando los perfiles, competencias, propósitos, contenidos, metodologías, formas de evaluación desde una perspectiva incluyente de las diferentes culturas de nuestro país y relativizando las verdades absolutas.
- Una ocasión para **formar actitudes y valores** de respeto a la diversidad, diálogo, negociación, identidad, autoestima, democracia, crítica y autocrítica.
- Una oportunidad para **organizar la institución escolar** desde los valores interculturales, analizando los reglamentos, los «usos y costumbres» (horarios, horas cívicas, reuniones, relaciones entre docentes, relaciones entre docentes y alumnos, uso de uniformes, desfiles, comidas, fiestas, actividades deportivas, etc.), el uso de las lenguas, las formas de dirección, el liderazgo y otros aspectos.
- Una manera de **hacer explícito el currículo oculto** poniendo de manifiesto la ideología, los prejuicios, las actitudes y comportamientos monoculturales y discriminatorios del sistema y de los actores involucrados en el proceso educativo.
- Un espacio para **incorporar los saberes** y conocimientos de las diferentes culturas de nuestro país al currículo.
- Un principio que busca la **igualdad** de oportunidades y resultados en la escuela y la eliminación de toda forma de discriminación.

La interculturalidad, hoy en día más que una situación alcanzada, es un ideal, un **proyecto de vida** para la sociedad boliviana, puesto que aún no se ha logrado construir una sociedad intercultural plena, ya que todavía existen en nuestro país muchas desigualdades, marginaciones, asimetrías y prejuicios.

La educación intercultural propugna que la escuela debe cumplir la importante función social de transformar esta realidad excluyente y de marginación de muchos pueblos y culturas, aunque debemos tener claro que la escuela no puede ser el único actor social en este desafío.

3.

LA COEXISTENCIA CONFLICTIVA ACTUAL DE LOS DIVERSOS MODELOS

En nuestro país y en el SEN encontramos una convivencia conflictiva de los modelos asimilacionista, multicultural e intercultural. Esto tiene que ver con los diferentes niveles de desarrollo de la Reforma Educativa en los departamentos, distritos y escuelas, en los diferentes niveles y ciclos y en los programas de mejoramiento y transformación.

Esta convivencia de los diversos modelos genera **situaciones conflictivas** en las relaciones entre los docentes de una misma escuela, entre aquellos que están trabajando con los módulos de la Reforma y los que no, entre los que trabajan en el Primer Ciclo y los que trabajan en el Tercer Ciclo, entre los que trabajan en el Nivel Primario y los que trabajan en el Secundario. Una misma escuela puede tener elementos de los diversos modelos. Esta convivencia conflictiva se produce también en la personalidad de los actores educativos, puesto que supone una confrontación de ideas, creencias, actitudes y valores. Lo mismo ocurre en otras muchas instancias administrativas o académicas del SEN, donde todavía persisten elementos del modelo asimilacionista, muchas veces en pugna con otros que tienen la nueva visión.

En nuestro país y en el Sistema Educativo Nacional (SEN) encontramos una convivencia conflictiva de los modelos asimilacionista, multicultural e intercultural.

3.1.

La persistencia del modelo asimilacionista

Aproximadamente un siglo de formación de docentes en el enfoque asimilacionista (desde que se creó la primera Normal en 1909) ha implicado el arraigo de esta ideología en el SEN y es de esperar que los cambios no se produzcan de la noche a la mañana. La EIB es todavía rechazada explícita o veladamente por algunas autoridades y técnicos del MINEDU, por muchos directores de distrito y de núcleo, por docentes de base e incluso por algunos padres de familia. Lo mismo sucede con algunas autoridades, docentes y alumnos de los INS.

En algunas escuelas e INS, hoy en día aún se observa la prohibición explícita o se desvaloriza implícitamente el uso de las lenguas originarias, continúa el proceso de castellanización así como la utilización de textos de lectura tradicionales cuyos contenidos, habitualmente, son descontextualizados, alienantes y ajenos a nuestras realidades.

EJEMPLO

En muchas escuelas e INS continúan las formaciones y órdenes de tipo militar (¡atención firme!, ¡a discreción!, ¡tomar distancia!, ¡a mis órdenes!, ¡a la derecha! ¡a la izquierda!, etc.); aún se prohíbe el uso de la vestimenta tradicional y en los desfiles se obliga a los varones a vestirse de «caballeros cadetes» y a las señoritas de «waripoleras». En algunos INS se exige a los alumnos a que asistan a las prácticas docentes con traje y corbata y a las alumnas con tacos, falda larga y un «buen peinado».

Algunas investigaciones recientes realizadas en INS han constatado la persistencia en algunas aulas de los métodos autoritarios y verticalistas, inclusive cuando enseñan el constructivismo.

Lo mismo ha sucedido en las escuelas del Programa de Mejoramiento de la Reforma Educativa, en los que todavía perviven los planes y programas elaborados desde una visión asimilacionista. También se da el caso de que, cuando un niño de una escuela rural se trasladada a una escuela urbana, automáticamente se le rebaja de grado, sin mediar prueba alguna, simplemente por haber venido de una escuela rural, o a veces se le somete a exámenes rigurosos de castellano en los que lógicamente se aplaza.

Naturalmente, el **Nivel Secundario** –en el que nunca llegó a implementarse la Reforma– ha sido el gran ausente de los procesos de transformación de la Reforma Educativa y ha continuado trabajando con los planes y programas tradicionales basados en el modelo asimilacionista. Salvo algunas notables excepciones, podemos afirmar que la interculturalidad se ha trabajado muy poco en este nivel.

Este conjunto de ejemplos reflejan cómo en algunas instancias del SEN aún pervive la concepción asimilacionista de tratamiento de la diversidad cultural en educación.

3.2.

Educación multicultural: ¿educación para «indios» y educación para «blancos»?

Existen algunas situaciones que reflejan una **visión multicultural de la diversidad cultural** en educación. Por ejemplo, tras la idea de que la EIB esta dirigida exclusivamente a las poblaciones indígenas y rurales (véase el apartado 1.3. de este tema), subyace una concepción

multicultural que visualiza dos tipos de educación, que apunta a evitar los contactos entre culturas más que a atender la especificidad de cada una de ellas. Si bien aquí se reconoce la existencia de diversidad cultural, se encubre la idea de que los indígenas vivan en su territorio, con su lengua, su cultura y su propia educación, pero separados de la educación de los colegios privados y fiscales de las ciudades.

La división que existe entre INS bilingües e INS monolingües corre el riesgo de llevarnos a un modelo multicultural que forma docentes exclusivos para desempeñarse en los sectores indígenas y rurales, y docentes exclusivos para los sectores hispanos y urbanos. Hoy en día, a pesar de que la Ley de Reforma Educativa señala que el magisterio es único, en los hechos continúa la división entre magisterio rural y urbano. Los egresados de INS rurales no son aceptados por las autoridades en las escuelas de las ciudades. Bajo este rechazo, subyace la idea de que los indígenas deben tener sus propios maestros y los hispanos los suyos, ¡cada uno en su espacio!

Por otra parte, los principales avances de la EIB en nuestro país se refieren al uso de las lenguas originarias en las escuelas indígenas rurales, pero no en las urbanas; en las de comunidades, pero no en la capital de provincia o sede del municipio, etc. Lo mismo ocurre con la elaboración y el uso de materiales educativos en algunas lenguas originarias, la incorporación de la cultura local en las escuelas indígenas, la revaloración de la identidad cultural de los pueblos originarios e incluso en la participación social. Con esa diferenciación, a la que podríamos llamar «**diglosia educativa**» (véase apartado 4.4. en tema 1), estos logros se ubican todavía dentro de un enfoque multicultural, aunque ya constituyen avances importantes hacia la educación intercultural.

La división que existe entre INS bilingües e INS monolingües corre el riesgo de llevarnos a un modelo multicultural que forma docentes exclusivos para desempeñarse en los sectores indígenas y rurales y docentes exclusivos para los sectores hispanos y urbanos.

3.3.

Los desafíos pendientes de la educación intercultural en nuestro país

La educación intercultural supone un proceso de construcción. Son importantes los avances que se han dado hasta ahora en relación al uso de las lenguas originarias en la escuela, a la incorporación de las culturas locales en el currículo y la revaloración de su identidad. Sin embargo, resultan todavía insuficientes para alcanzar una verdadera educación intercultural.

¿QUÉ HACE FALTA?

- Si bien se ha avanzado en el conocimiento y valoración de la propia cultura, falta un mayor **conocimiento y valoración del otro en la escuela**. Las diferentes culturas de nuestro país todavía no son conocidas ni aceptadas suficientemente por todos los bolivianos. Luego de este conocimiento mutuo viene el diálogo, el desarrollo de actitudes y

valores para llegar a una situación de respeto y enriquecimiento recíproco. En muy pocas escuelas e INS se ha trabajado esta dimensión de los sentimientos, de los valores y actitudes interculturales, que requiere ser trabajada con mayor profundidad.

- La educación intercultural tiene un **contenido político** en el sentido de que busca modificar las relaciones de poder neocoloniales existentes en nuestro país para construir un nuevo país plurinacional, multilingüe e intercultural. Esta dimensión política hasta ahora apenas ha sido abordada desde las escuelas y desde los INS.
- Por otra parte, definitivamente, la educación intercultural **no puede estar destinada sólo a poblaciones indígenas**, necesita extender su cobertura hacia toda la población no indígena. Lo mismo puede decirse de los INS de EIB.
- Asimismo, si bien se han incorporado elementos de la diversidad cultural en el currículo, no ha sucedido lo mismo en el aspecto institucional. Se requiere implementar procesos de **descentralización de la gestión** que incorporen diversos modelos de organización indígenas y no indígenas.
- Del mismo modo, la **diversificación curricular** tiene que repensar los conceptos de tronco común y ramas diversificadas, y proyectar un modelo de construcción curricular desde las realidades locales para llegar al currículo nacional común que, a la vez, sigue produciendo también frutos diversificados de acuerdo a cada realidad local.

Frente a todo ello, el principal desafío del Estado es ofrecer suficientes orientaciones para la concreción de la interculturalidad en la escuela. Desde que empezó la Reforma Educativa, varios intelectuales se han dedicado a escribir sobre el tema de la interculturalidad, pero hasta ahora muy pocos saben qué quiere decir eso en su aplicación en las escuelas. Ahí está el gran desafío.



Ideas clave

- Existen algunos malentendidos con relación a la interculturalidad, pues la consideran como un «saludo a la bandera»; como la sola presencia de alumnos de distintas culturas en el aula; como exclusiva para los pueblos indígenas y rurales; reducida al bilingüismo o a la enseñanza en lengua originaria; como folclorismo; como un retorno al pasado o sólo como contenido de algunas áreas de conocimiento.
- La educación asimilacionista es un enfoque que no reconoce la diversidad cultural, sino que busca homogeneizar a los patrones de la cultura dominante a todas las otras culturas, para lo que propone un currículo único, castellanizante y alienante.
- La educación multicultural sí reconoce la diversidad cultural, pero la considera como coexistencia y cohabitación de diferentes culturas. Puede llevar a nacionalismos y regionalismos extremos y a la segregación de las culturas. Incorpora en el currículo contenidos de las diversas culturas, pero con una perspectiva aditiva y no desde una reconceptualización de todo el currículo.
- La educación intercultural es un enfoque político, social y educativo que busca la interrelación de las diferentes culturas en condiciones de respeto e igualdad. Está dirigida a toda la población boliviana y trata el currículo de forma integral. Aborda el ámbito curricular e institucional: el DCB, los planes y programas, las relaciones sociales y normas en la institución, la enseñanza de valores y actitudes, el análisis del currículo oculto, las actividades extracurriculares, etc.
- Existe una convivencia conflictiva entre los enfoques de educación asimilacionista, multicultural e intercultural en el Sistema Educativo Nacional. Por ejemplo, muchas escuelas todavía no han ingresado al Programa de Transformación de la Reforma Educativa y el Nivel Secundario tampoco ha entrado en este proceso. En una misma escuela existen docentes que han avanzado en diferentes grados con relación a la interculturalidad.

4

Interculturalidad en los procesos de enseñanza





índice

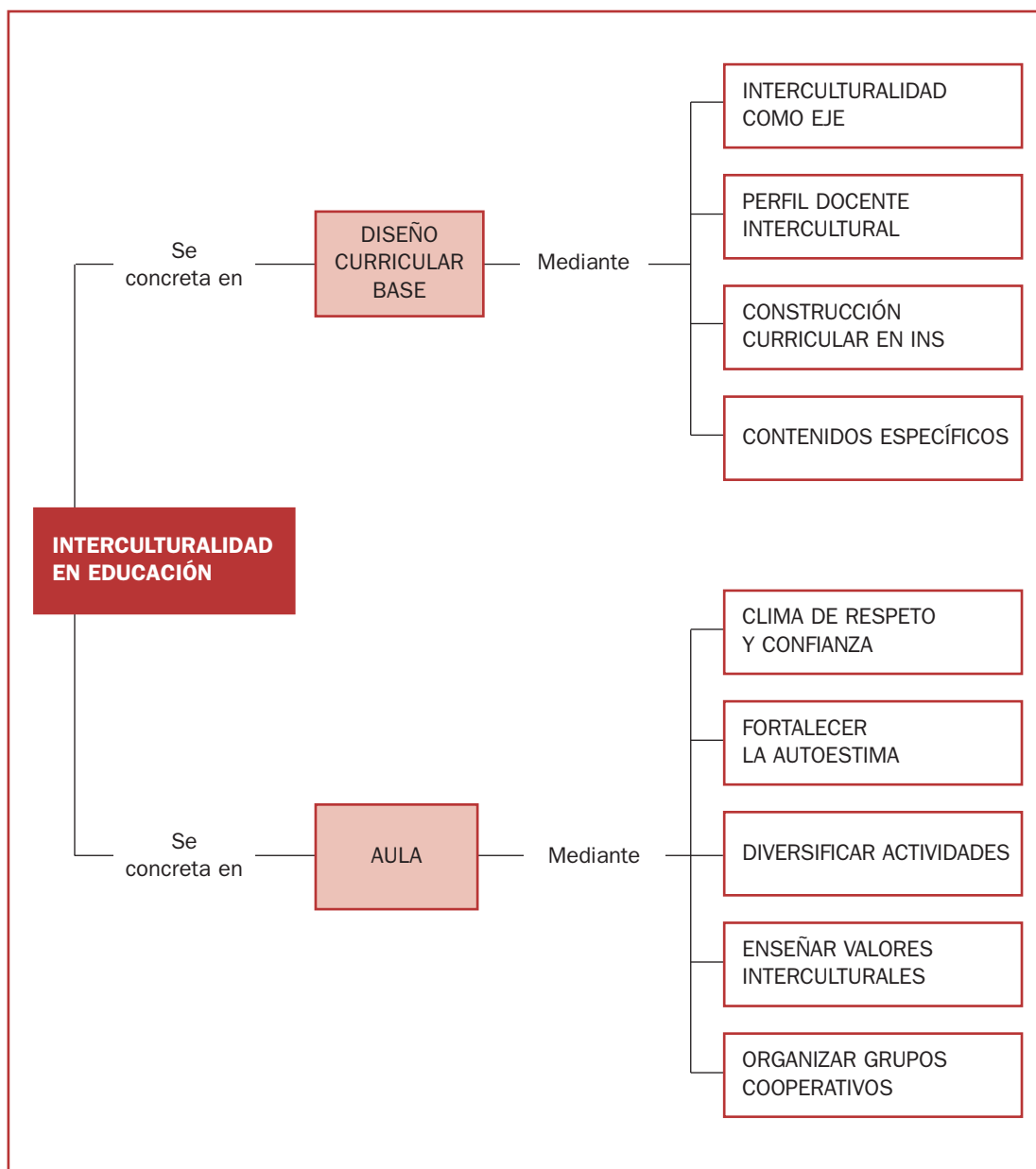
Objetivos.....	92
Mapa conceptual.....	93
Introducción	94
1. La interculturalidad, eje vertebrador de la Reforma Educativa	95
2. Implicaciones pedagógicas	97
3. Interculturalidad en todo el diseño curricular base de los INS.....	99
3.1. Perfil del futuro docente intercultural	99
3.2. Contenidos específicos para la interculturalidad en el DCB	101
3.3. Lo común y lo propio en el currículo de los INS	103
4. Interculturalidad en el aula	108
4.1. Generar un clima de respeto, confianza y aceptación.....	108
4.2. Fortalecer la autoestima personal y social de los alumnos.....	109
4.3. Diversificar las actividades de aula	113
4.4. La enseñanza de valores interculturales	115
4.4.1. Clarificación de valores.....	116
4.4.2. Discusión de dilemas	117
4.4.3. Resolución de conflicto.....	117
4.4.4. Comprensión crítica.....	118
4.4.5. Juegos de simulación	121
4.5. Organizar grupos de trabajo cooperativo en el aula.....	123
Ideas clave	126



Objetivos

- Aclarar las implicancias pedagógicas sobre el hecho de que la interculturalidad sea un eje vertebrador de la Reforma Educativa boliviana.
- Determinar las connotaciones que debería tener, en el Diseño Curricular Base de los INS, la concreción de la interculturalidad.
- Analizar mediante qué actividades puede concretarse la interculturalidad en los procesos de aula de los INS.
- Concretar la interculturalidad en el DCB y en las aulas de los INS mediante sugerencias y ejemplos de algunas acciones y políticas concretas.

Mapa conceptual





Introducción

En nuestro país existe una gran riqueza de propuestas teóricas sobre interculturalidad que contrasta con una carencia de propuestas prácticas en educación. Por ello resulta necesario analizar cómo se concreta la interculturalidad en el proceso educativo: el Diseño Curricular Base (DCB) y las prácticas de aula son dos elementos importantes a través de los cuales puede hacerse realidad la interculturalidad en los INS.

La interculturalidad es considerada por la Reforma Educativa boliviana como un eje que debe impregnar todo el proceso educativo, incluido el DCB y las prácticas de aula.

Los principales elementos mediante los cuales se expresa la interculturalidad en el DCB se refieren al perfil docente, la construcción curricular propia desde cada INS para llegar a un currículo común nacional y la dotación de contenidos específicos para su tratamiento.

Por otra parte, hacer realidad la interculturalidad en el aula implica algunas actividades como crear un clima de respeto y confianza, fortalecer la autoestima de los alumnos, enseñar valores interculturales, diversificar las actividades de aula y organizar grupos de aprendizaje cooperativo.

1.

LA INTERCULTURALIDAD, EJE VERTEBRADOR DE LA REFORMA EDUCATIVA

Como en muchos otros países, la educación boliviana busca responder a las necesidades y problemas esenciales de nuestra sociedad y así contribuir a mejorar la calidad de vida. Por ello, la educación ha definido como uno de sus ejes vertebradores la **interculturalidad**.

Ser un eje vertebrador dice más que ser sólo un tema *transversal* dentro del currículo. Indica algo que constituye y estructura todo nuestro modo de ser individual y social y, a la vez, un enfoque educativo que apunta solucionar un problema estructural que arrastramos desde los orígenes de nuestra sociedad boliviana. Es como la columna vertebral sin la cual se derrumbaría todo nuestro organismo, nuestro sueño de sociedad y la razón de ser de nuestro sistema educativo. Junto con el otro eje vertebrador –la **participación popular** (al final de este módulo nos referiremos a este otro eje, íntimamente muy ligado al de la interculturalidad)– son como los dos ejes que sostienen las ruedas de un vehículo, sin los cuales quedaría totalmente inútil.

Como hemos visto en el tema 2, la realidad *multicultural* y *pluri-lingüe* es constituyente de la sociedad boliviana. Pero esta realidad no es tomada en cuenta ni en la estructura de la sociedad ni –hasta hace poco– en la de su sistema educativo. La *interculturalidad* en educación es una demanda consensuada de los sectores mayoritarios de la sociedad boliviana y una necesidad esencial del país porque, a pesar de que la realidad multicultural es ya reconocida en el Artículo 1 de la *Constitución Política del Estado*, en Bolivia aún persiste una estructura neocolonial heredada de la conquista española que ha configurado una pirámide en la que se refuerza permanentemente la desigualdad económica y social con la exclusión social y cultural. En la parte superior y más angosta de esta pirámide se encuentran los sectores dominantes de origen hispano criollo, y en su ancha base los sectores pobres y explotados que, a la vez, son de extracción indígena originaria y populares. Las relaciones entre estos grupos, hasta ahora, no sólo han generado inequidad y exclusión, sino también pérdida de identidad y alienación individual y colectiva de los sectores pobres e indígenas.

Los ejes vertebradores de la educación en Bolivia son la interculturalidad y la participación popular.

Frente a esta realidad, la interculturalidad es una propuesta de construcción de un país pluricultural, plurilingüe e incluso plurinacional, relacionado de manera equitativa, positiva y creativa entre los pueblos que lo componen. La **educación intercultural** apunta –en lo social y en lo político– a la construcción de una sociedad democrática y pluralista, con identidad cultural y lingüística, solidaria y participativa.

Asimismo –en el ámbito personal– la educación intercultural, como parte de una educación siempre abierta al *otro distinto* (véase tema 1) juega un papel importante en la formación de sujetos seguros de sí mismos y a la vez abiertos a lo propio y a los distintos y, de ahí, capaces de análisis crítico y creativo. Ésta debe llegar a ser un valor fundamental en la estructura de la personalidad.

Por todo ello, la interculturalidad, en un país con las características de diversidad y exclusión que tiene Bolivia, no puede menos que ser uno de los dos ejes vertebradores de toda la educación.

2.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

El hecho de que la interculturalidad sea un eje vertebrador de toda la educación boliviana significa que todos los elementos del proceso educativo –el enfoque, los principios, las bases, los valores, los objetivos, los contenidos, la metodología, los materiales educativos, los procesos de evaluación, la formación y selección de recursos humanos, la infraestructura, la organización del sistema educativo en todos sus niveles, la administración y gestión educativa, etc.– se constituyen y desarrollan alrededor de la interculturalidad.

Por lo mismo, la interculturalidad es un gran **eje transversal** que cruza y enriquece cursos, ciclos, niveles y áreas curriculares, impregnando todos los procesos de enseñanza y la vida institucional de la escuela y del sistema educativo, transversalizando también los temas transversales.

Concentrándonos en el caso de los INS, la interculturalidad debe constituir una responsabilidad de toda la comunidad educativa y debe estar integrada en el Diseño Curricular Base, en los Proyectos Educativos Institucionales, en el Proyecto Curricular de Centro y en las programaciones de aula. Debe entenderse como responsabilidad compartida por todos los docentes del INS y formar parte explícitamente de sus programaciones didácticas con objetivos, contenidos y evaluación específicas en las distintas áreas.

La interculturalidad no es una especialidad exclusiva de los INS con modalidad bilingüe, sino el corazón de todos ellos; no es responsabilidad sólo de los docentes de ciertas áreas (lengua originaria, educación y sociedad, ciencias sociales, ciencias de la vida u otras), sino de todos: autoridades, docentes, alumnos, administrativos y comunidad educativa del INS.

La interculturalidad no es una especialidad exclusiva de los INS con modalidad bilingüe, sino el corazón de todos ellos.

La interculturalidad como gran eje vertebrador constituye un hecho educativo **intencionado, planificado y explicitado** en el currículo y las programaciones de aula que apunta al logro de competencias interculturales en los alumnos, mediante el desarrollo de determinadas actividades y actitudes que comportan una metodología, unos contenidos y un proceso de evaluación.

Hacer de la interculturalidad un eje de la formación de nuevos docentes implica incorporarla en la vida institucional del INS como un clima, una atmósfera global, un referente en el que se desenvuelve toda la acción educativa. Este clima debe ser de diálogo y de respeto de la diversidad que, desde todas las áreas curriculares, contribuya al desarrollo de competencias interculturales.

La interculturalidad ha de penetrar tan hondo en toda la estructura del INS que llegue a sentirse también permanentemente presente y actuante en lo más recóndito de los supuestos, segundas intenciones y conductas tácitas del currículo oculto.

Los teóricos críticos sostienen que actitudes como la intolerancia, la injusticia, la violencia, el autoritarismo y la discriminación se expresan en la escuela por medio del **currículo oculto**, que se manifiesta precisamente mediante el lenguaje utilizado por docentes y alumnos, en las relaciones sociales, en las vivencias de los alumnos, en la valorización de ciertas formas de conocimiento, en las omisiones del currículo, etc. (Cf. Giroux, 1990; Perrenoud, 2004a). Por ello, la interculturalidad apunta a trabajar de manera transversal con la ideología, las creencias, el lenguaje, las actitudes, valores y comportamientos de alumnos y docentes y todos los actores del proceso educativo.

La interculturalidad apunta a trabajar de manera transversal con ideologías, creencias, lenguaje, actitudes, valores y comportamientos.

El tratamiento de la interculturalidad como eje vertebrador del currículo no necesariamente supone incorporar nuevos y más contenidos en las diferentes áreas de conocimiento, sino problematizarlos y situarlos en su contexto histórico, relativizarlos y analizarlos desde diversas miradas culturales. Por ejemplo, analizar los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento del Diseño Curricular Base (DCB) desde la perspectiva de la ciencia y la epistemología de los pueblos originarios de Bolivia, contrastándolos con los saberes occidentales y, al mismo tiempo, cuestionar por qué hay tan pocos intercambios enriquecedores entre estas diversas experiencias y fuentes de conocimiento.

3.

INTERCULTURALIDAD EN TODO EL DISEÑO CURRICULAR BASE DE LOS INS

Uno de los componentes fundamentales del proceso educativo en los INS es el Diseño Curricular Base (DCB), por ello la interculturalidad debe estar expresada en todos sus componentes. En este apartado nos concentraremos en el perfil del docente intercultural, en la necesidad de incorporarlo como contenido en la formación básica de los estudiantes y la necesidad de que los INS desarrollen su propio currículo a partir de los contextos locales.

3.1. **Perfil del futuro docente intercultural**

Puesto que todos los INS de Bolivia son interculturales, este perfil lo deberían tener todos los futuros docentes egresados de los INS, sean de la modalidad bilingüe o monolingüe. Esto supone también que los catedráticos de los INS deben tener ya este mismo perfil, puesto que, cuando se trata de la enseñanza de valores y actitudes, lo fundamental es el ejemplo del docente, ya que: «uno enseña lo que es». De otro modo, caeríamos en una interculturalidad discursiva y declarativa, una pedagogía del «haz como yo digo, pero no como yo hago». Asumiendo que todo docente boliviano debe ser intercultural, el proceso formativo de nuevos docentes en los INS debe apuntar al logro de un **perfil intercultural**.

El docente intercultural:

- Se identifica con su comunidad cultural propia, la valora positivamente y se valora a sí mismo como miembro de ella.
- Mantiene a la vez un sentido crítico constructivo respecto a su propia cultura.
- Con relación a los demás, tiene una actitud respetuosa y abierta para enriquecerse con lo que puedan aportarle.
- Demuestra sensibilidad y compromiso de servicio hacia los sectores empobrecidos y excluidos de la sociedad boliviana, y trata de buscar una mayor justicia social e igualdad de oportunidades para éstos.
- Ha superado sus prejuicios hacia personas, grupos étnicos, sociales o culturales y busca superar toda forma de discriminación racial, cultural, étnica o lingüística, de género, social, religiosa, política o de otra índole.

- Respetar las diferencias de género, cultura, lengua, opción religiosa, preferencia sexual y cualquier otra diferencia que pueda existir entre sus alumnos, compañeros de trabajo y miembros de la comunidad (adaptado de: MECyD, 2000).
- Es capaz de diseñar el currículo o adecuarlo al contexto, partiendo de los saberes, las necesidades y las características cognitivas, afectivas, lingüísticas y socioculturales de los alumnos.
- Aplica conocimientos y habilidades para desarrollar una pedagogía activa en el aula basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, el conocimiento de la diversidad y el trabajo cooperativo en equipo (adaptado de: MECyD, 2000).
- Es capaz de implementar una enseñanza adecuada a las características lingüísticas de los alumnos, ya sea educación con la modalidad monolingüe o bilingüe.
- Cuando se trata de un docente bilingüe, domina el castellano y una lengua originaria de forma competente, de manera oral y escrita, y utiliza ambas lenguas de acuerdo a las necesidades de las situaciones sociolingüísticas. Cuando el docente es monolingüe castellano muestra una actitud positiva para aprender una lengua originaria, como una necesidad para lograr un buen desempeño profesional en contextos bilingües.
- Valora el uso de la lengua originaria en la institución educativa y en diferentes contextos formales e informales de la sociedad.
- Realiza investigaciones educativas para enriquecer su práctica profesional y para generar conocimientos que permitan la transformación y la mejora de las situaciones educativas y sociales.
- Desarrolla su práctica educativa mediante procesos de negociación, resolución de conflictos y búsqueda de consensos (adaptado de: MECyD, 2000).
- Trabaja cooperativamente con toda la comunidad educativa y promueve procesos participativos, dentro y fuera del aula y del INS, para hacer más pertinentes los procesos de enseñanza y aprendizaje (adaptado de: MECyD, 2000).
- Reconoce el derecho de la comunidad y de los órganos de participación popular de intervenir en la gestión pedagógica e institucional de la escuela y desarrolla estrategias para promover la participación social necesaria para asumir dicho derecho (adaptado de: MECyD, 2000).

En vista de que la mayoría de los docentes de nuestro país ha sido formada bajo la concepción asimilacionista del *Código del 56* (véase apartado 2.1. del tema 3), los INS deberían potenciar los procesos de formación de formadores que apunten al logro de este perfil. Se debe contar con catedráticos interculturales para tener futuros nuevos docentes interculturales.

Se debe contar con catedráticos interculturales para tener futuros nuevos docentes interculturales.



Actividad de comprensión. Realice una copia de todos los elementos del perfil anterior en un cuadro como el que sigue, y complete la columna de los aspectos que usted cree que cumple y que le faltan:

Características del perfil intercultural	Aspectos que cumpla	Aspectos que me faltan
Se identifica con su comunidad cultural propia, la valora positivamente y se valora a sí mismo como miembro de ella.		

Una vez completada la tabla, reflexione sobre aquellos aspectos que le faltan y aquellos que cumple:

- ¿A qué grandes ámbitos pertenecen?
- ¿A qué cree que es debido su falta o su cumplimiento?
- ¿Qué formación ha tenido al respecto?

Comparta sus impresiones con sus compañeras y compañeros a través del foro virtual.

3.2.

Contenidos específicos para la interculturalidad en el DCB

Actualmente, en los Diseños Curriculares Base (DCB) de los INS no existen módulos específicos para el tratamiento de la interculturalidad. Se entiende que su eje transversal debe impregnar los propósitos, los fundamentos, las características, las fuentes, las competencias, la organización curricular, los ámbitos y áreas de formación, los contenidos, la metodología y la evaluación. Según esta idea, la interculturalidad está en todo el DCB y es tarea de todos. Lamentablemente, con este argumento, en la práctica se ha diluido la responsabilidad de la interculturalidad y se ha vuelto potestad de nadie. El significado de «transversal» ha pasado a ser «tangencial» y el de «impregnación» ha sido entendido como «dilución». Se observa la misma situación respecto al tratamiento de los diferentes temas transversales.

El significado de «transversal» ha pasado a ser «tangencial» y el de «impregnación» ha sido entendido como «dilución».

Algunos docentes creen que la interculturalidad no tiene contenidos ni horario y, por lo tanto, no debería formar parte de sus programaciones habituales. Desde este punto de vista, la interculturalidad llegaría de manera automática o sería sólo una especie de añadido extra al currículo, un acto de buena voluntad que se realiza cuando se tiene tiempo libre, y que no requiere ningún tipo de control o evaluación.

La falta de claridad conceptual sobre lo que se entiende por interculturalidad y la falta de orientaciones didácticas desde el MINEDU para concretar la interculturalidad en la práctica cotidiana de aula han contribuido, sin duda, a esta situación.

La interculturalidad requiere un soporte conceptual básico, un marco de definiciones y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben ser planificados y explicitados en las programaciones de aula.

Los especialistas dicen que un tema transversal debe ser tratado didáctica y metodológicamente a nivel teórico, a nivel personal y a nivel social. En este sentido, el desarrollo de la interculturalidad implica dedicar sistemáticamente muchas horas de trabajo para trabajar sus contenidos en horarios establecidos. El hecho de que sea un eje vertebrador no implica que la interculturalidad tenga un espacio específico en el DCB.

El hecho de que la interculturalidad sea un eje vertebrador no implica que tenga un espacio específico en el DCB.

Por ello, la interculturalidad debería **insertarse específicamente** en un espacio del DCB para la formación inicial de docentes, ya sea como un área, un módulo o módulos, una guía, o un conjunto de contenidos específicos en las diferentes áreas. Ello no significa que se descarte su enfoque transversal; al contrario, nos permitirá potenciarlo dotándolo de un espacio específico para concretar su marco conceptual y operativo. Debemos tomar en cuenta que no es lo mismo abordar la interculturalidad en el Nivel Primario que en la formación de nuevos docentes, donde es mucho más obvia la necesidad de tener, además, un área o módulos específicos.

Este material debería incorporar **contenidos** referidos al significado que tiene la interculturalidad en nuestro medio, como podrían ser, entre otros, los siguientes:

- Diferentes enfoques de tratamiento de la diversidad cultural en educación.
- Su incorporación en el proyecto institucional y el proyecto curricular de centro.
- Su tratamiento en el DCB y en las programaciones de aula.
- La incorporación de sugerencias didácticas para su desarrollo en las diversas áreas.
- La incorporación la interculturalidad en la enseñanza de valores, en la vida institucional del INS, la dirección, las relaciones sociales, la organización del INS, los modelos de gestión, la relación con la comunidad, el currículo oculto, el extracurriculo, etc.

3.3.

Lo común y lo propio en el currículo de los INS

Actualmente, los diferentes INS de Bolivia cuentan con un Diseño Curricular Base (DCB) para la formación en el Nivel Inicial y un DCB para la formación en el Nivel Primario. Estos DCB son únicos para todo el país y cada uno de ellos contempla 3.200 horas obligatorias y comunes para todos los INS y 400 horas de «libre disposición» en cada INS. Las 3.200 horas constituyen el **tronco común** de la formación y están destinadas al desarrollo de los diferentes ámbitos y áreas contempladas en el DCB, el cual ha sido elaborado en el nivel central del MINEDU. Las 400 horas de libre disponibilidad están destinadas a «...desarrollar actividades complementarias al tronco común en temas que considere pertinentes o que contextualicen el proceso de formación en aspectos particulares de la región» (MECyD, 2000: 34), es decir, constituyen las **ramas complementarias** diversificadas de la formación docente que deberían ser diseñadas e implementadas en cada INS.

La experiencia nos demuestra que la mayoría de los INS le ha dado más importancia a la aplicación del tronco común que al desarrollo de las ramas complementarias. Lo mismo sucede en la educación primaria, donde, hasta ahora, se ha trabajado solamente con los módulos que desarrollan las competencias del tronco común.

En este sentido, en algunos casos, las 400 horas se han distribuido en función de alguna oferta existente en el medio, de completar la carga horaria de algunos docentes o de la prioridad que le han asignado las autoridades del INS. Estas 400 horas no siempre responden a un análisis serio de las características y necesidades del contexto local y regional y a un plan coherente y articulado del INS para responder a estas demandas.

La experiencia de formación de docentes indígenas de la Amazonía peruana en el Instituto Loreto de Iquitos (Perú) nos muestra que la definición de un 60% para el currículo nacional y un 40% para el currículo local resulta todavía insuficiente para formar docentes capaces de responder a las demandas de los pueblos indígenas de la región y a la realidad amazónica de la selva peruana. En la Amazonía boliviana contamos con realidades bastante similares, por lo que podríamos preguntarnos, por ejemplo, si:

- ¿El DCB es representativo de la realidad del pueblo mojeño y permite formar docentes mojeños para enseñar a niños mojeños?
- ¿Los saberes, conocimientos, costumbres, valores, reglas de comportamiento, procesos de socialización y cosmovisión del pueblo mojeño están reflejados suficientemente en el DCB como para garantizar una educación pertinente y de calidad para éstos?
- ¿Resultan suficientes para ello las 400 horas de libre disposición?
- ¿El modelo de diversificación curricular del DCB es el más adecuado para esta realidad?

Desde la experiencia de educación primaria se cuestiona hoy los conceptos de *tronco común* y *ramas complementarias diversificadas* propuestos por el Estado boliviano. El tronco común ha sido elaborado en el nivel nacional del MINEDU y las ramas complementarias diversificadas deberían ser elaboradas en los niveles locales. El siguiente esquema nos muestra cómo ha funcionado hasta ahora esta propuesta:

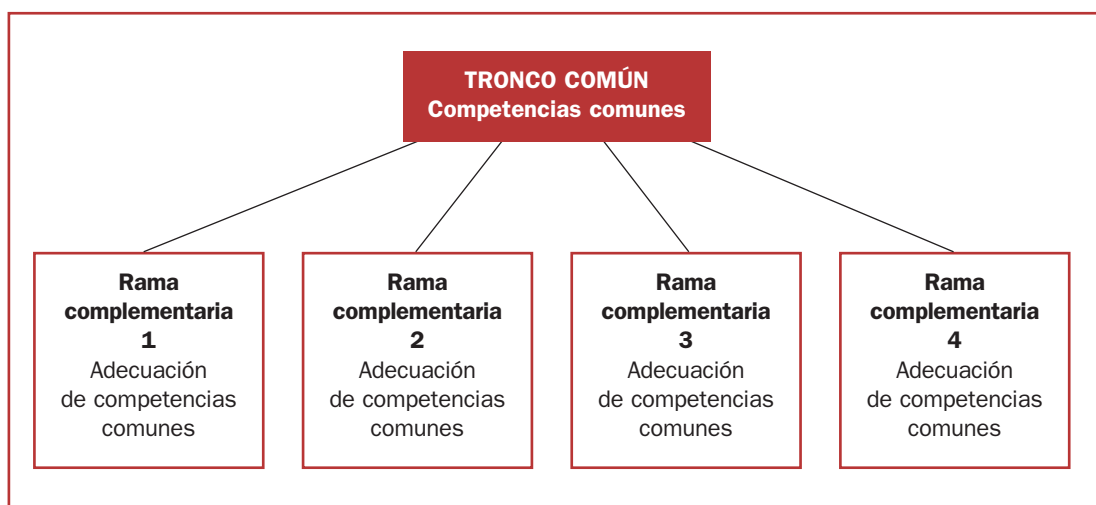


Figura 1. Diversificación curricular implementada por el Estado.
Fuente: elaboración propia.

En el esquema observamos que se ha seguido una lógica de arriba abajo en la definición de las competencias y contenidos comunes. Bajo esta lógica, las escuelas se han abocado a intentar adecuar y contextualizar las competencias del tronco común a sus realidades locales y han olvidado la elaboración de nuevas competencias para las ramas complementarias del currículo, el concepto de «diversificación curricular» se ha reducido a «adecuación curricular». En la práctica se ha dado muy poca posibilidad de retroalimentar el tronco común desde las realidades locales y regionales, por lo que el tronco común ha llegado a convertirse en una propuesta centralista muy poco representativa de las diversas culturas existentes en el país, sobre todo desde el ámbito de los pueblos indígenas de las Tierras Bajas.

El concepto de «diversificación curricular» se ha reducido a «adecuación curricular».

En el contexto de las actividades preparatorias al «Congreso Nacional de Educación», desde diferentes instancias, han surgido varias propuestas de revisión del enfoque de diversificación curricular basado en los conceptos de tronco común y ramas diversificadas.

- La propuesta de los pueblos indígenas y originarios al congreso Nacional de Educación plantea la elaboración de:

«...currículos acordes a las realidades socioculturales, considerando que cada nación indígena originaria tiene un territorio propio, historia, economía, denominación específica y sus actividades están organizadas de manera integral en el espacio y el tiempo»

CONAMAQ et al. (2004) *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz, Unidad Nacional de Naciones Indígenas, página 64.

- El Foro Educativo Boliviano plantea que:

«el desarrollo curricular no sólo debe concentrarse en el tronco común, sino mas bien abordar integralmente la diversificación del currículo...»

Foro Educativo Boliviano (2005).

Planteamientos similares se realizaron en los diferentes Congresos Departamentales de Educación.

El esquema que se presenta a continuación puede resultarnos bastante útil para comenzar a repensar el **proceso de diversificación curricular** en nuestro país.

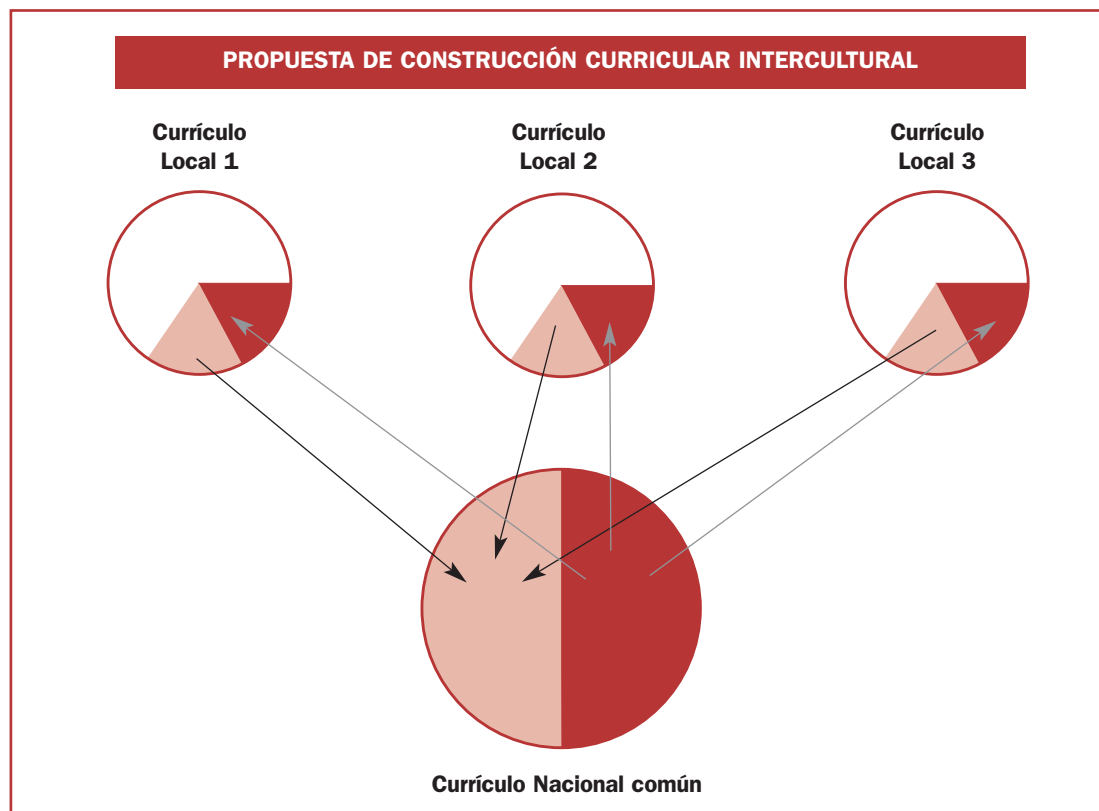


Figura 2. Propuesta de construcción curricular intercultural.

En el esquema:

- La parte blanca de los currículos locales, representa lo específico de cada cultura local.
- La parte sombreada más clara representa lo propio que se aporta al currículo nacional.
- La parte sombreada más oscura representa lo que se recibe del currículo nacional y que constituye los conocimientos universales más una síntesis de los conocimientos de las otras culturas locales.

Como se representa en este esquema, el currículo se construye localmente en cada contexto a partir de su diversidad social, económica, cultural, lingüística, territorial, ecológica, etc. En este sentido:

- El **currículo nacional** se construye en articulación con los currículos locales, que ceden una parte de su identidad para construir el espacio de lo nacional.
- El **currículo nacional común** estaría compuesto por la síntesis de las similitudes y las equivalencias de los currículos locales y por los conocimientos más universales.
- Por su parte, los **currículos locales** reciben también los aportes del currículo nacional en una especie de dialéctica y retroalimentación permanente entre lo local y lo nacional.

El currículo se construye localmente en cada contexto a partir de su diversidad social, económica, cultural, lingüística, territorial, ecológica, etc.

El modelo de construcción curricular intercultural (figura 2) tiene la ventaja de que el **currículo** se construye desde las **realidades locales**, siguiendo una lógica mucho más democrática y participativa. Requiere una estructura institucional y organizativa descentralizada y con mayor grado de autonomía curricular asimismo implica una mayor confianza en los actores y en las capacidades locales.

En el caso de la formación inicial de docentes, según el esquema anterior, se propone que cada INS diseñe y desarrolle su propio currículo en coherencia con su diversidad sociocultural y en respuesta a las necesidades regionales; el currículo nacional de formación inicial de docentes se construiría con los aportes de cada INS, en el marco de un reenvío simultáneo permanente. De este modo, responderíamos, desde los INS, a las demandas de una educación más pertinente que se realizan desde los pueblos indígenas de Bolivia y desde otros sectores importantes de la sociedad.



Actividad de comprensión

- Describa cómo se realiza el proceso de diversificación curricular en su INS.
- Compárelo con la propuesta de construcción curricular intercultural.
- Compártalo con sus compañeros y compañeras a través del foro virtual y analicen las similitudes y diferencias entre sus INS.

En este contexto, uno de los mayores desafíos para los INS es el de formar recursos humanos con capacidad de elaborar y desarrollar currículos locales en contextos diversificados y cambiantes.

Para ello, los **INS** y el **Estado** deben encarar algunas tareas, como son:

- Incorporar a la comunidad y a los órganos de participación popular en los procesos de investigación y construcción del currículo.
- Elaborar un conjunto de alineamientos metodológicos que orienten la elaboración de currículos locales (pueden estar formulados en un módulo o una guía).
- Formar recursos humanos (formación de formadores) con capacidad para el diseño y desarrollo del currículo y así como para realizar investigaciones educativas y socioculturales que permitan analizar, construir y reconstruir el currículo.
- Ofrecer apoyo técnico, asesorías, consultorías especializadas sobre elaboración de currículo diversificado a los INS.
- Implementar una estructura institucional-organizativa descentralizada y con mayor grado de autonomía en los INS.
- Constituir un departamento de investigaciones en cada INS y asignarle recursos humanos y financieros, puesto todo proceso de construcción curricular parte necesariamente de la investigación y se basa en ella.

Concluyendo, la interculturalidad implica afirmar la identidad y, a la vez, apropiarse crítica y selectivamente de elementos culturales de otros contextos, principio que debería estar reflejado en el DCB de los INS a través de esa dialéctica entre lo propio y lo común, lo local y lo nacional.

4.

INTERCULTURALIDAD EN EL AULA

El último nivel de concreción de la interculturalidad es el aula, pues es aquí donde la teoría se hace realidad. Bien sabemos que, en relación a la interculturalidad, existe una gran riqueza de propuestas teóricas, pero una notable pobreza de experiencias concretas. La interculturalidad tiene que ver no sólo con la enseñanza de conceptos, sino también con relaciones entre personas, con valores y actitudes, con procedimientos y metodologías que se utilizan en el aula, por ello el espacio de aula resulta privilegiado para el desarrollo de estos aspectos.

En relación a la interculturalidad, existe una gran riqueza de propuestas teóricas, pero una notable pobreza de experiencias concretas.

En este apartado vamos a referirnos a la importancia de generar un clima de confianza y comunicación en el aula, a la necesidad de trabajar la autoestima cultural y personal de los alumnos, a la enseñanza de valores interculturales, a la organización de grupos cooperativos, a la diversificación de las actividades de aula y a los efectos perversos del currículo oculto en las actividades de aula.

4.1.

Generar un clima de respeto, confianza y aceptación

Para desarrollar una educación intercultural en el aula, se requiere un marco de relaciones entre alumnos y entre alumnos y docentes de verdadera **comunicación e interacción**, donde sea posible la expresión espontánea de la identidad cultural de cada uno de los participantes. Siempre existe la posibilidad de que estas interacciones sean entre «distintos»; en algunos casos puede tratarse de alumnos de distintas culturas –por ejemplo, alumnos aymaras, quechuas, hispanos, etc.– y, en otros, de alumnos de una misma cultura, pero de distintas variantes dentro de ella –por ejemplo, todos pueden ser aymaras, aunque algunos serán de la provincia Omasuyos; otros, de la provincia Pacajes; otros, de los Yungas; otros, de El Alto, etc.

- Esto supone, en primer lugar, que los alumnos aprendan a:
 - Valorar críticamente su identidad.
 - Valorar la identidad de los otros.

- Analizar los factores ideológicos y sociales que generan prejuicios y discriminación. Esto sólo puede darse en un marco de conocimiento mutuo, confianza, amistad y aceptación.
- En segundo lugar, generar un **clima de respeto y aceptación** implica desterrar del ambiente del aula cualquier forma de autoritarismo, descalificación, insulto, mentira, deshonestidad, desconfianza y discriminación entre alumnos y docentes.

La creación de este ambiente de trabajo requiere que el docente se **relacione de forma horizontal** con sus alumnos (lo que no implica pérdida de autoridad): tiene que hacer notar los fallos y los defectos de sus alumnos, pero de modo constructivo y adecuado, así como tener capacidad para aceptar la crítica respetuosa de sus alumnos sin enojarse o tomar represalias. En algunos INS existen todavía docentes renuentes a aceptar críticas de sus alumnos o a que éstos los evalúen. La crítica y la autocrítica son los pilares sobre los que se construye un ambiente de confianza. Por supuesto que la crítica debe realizarse sin ofender a la persona, primero destacando sus aspectos positivos y luego haciendo notar sus errores pero de forma positiva.

La crítica y la autocrítica son los pilares sobre los que se construye un ambiente de confianza.

Se puede comenzar a crear un clima de respeto y confianza enseñando a los alumnos ciertas **habilidades sociales** como:

- Saber criticar y saber recibir una crítica.
- Expresar sus sentimientos en relación a las personas y al grupo.
- Hacer halagos y saber recibirlos.
- Aprender a pedir disculpas.
- Aprender a expresar su discrepancia, molestia o disconformidad.
- Reclamar el cumplimiento de acuerdos, etc.

Solamente si un estudiante del INS ha vivido en un clima de aceptación, respeto y confianza podrá reproducirlo con sus futuros alumnos.

4.2.

Fortalecer la autoestima personal y social de los alumnos

La autoestima es esencial en todo proceso educativo, pero es mucho más importante todavía en nuestro país, donde contamos con grandes grupos sociales excluidos y discriminados.

Las investigaciones muestran que las personas pertenecientes a grupos sociales excluidos y discriminados tienden a desarrollar una imagen negativa de sí mismos, lo que sin duda incide en su rendimiento académico. Algunos autores hablan inclusive de la **baja autoestima social** del boliviano.

Se reportan también en nuestro medio bajos niveles de **autoestima profesional** de los docentes. Torres R. M. (1996) señala que la profesión docente en América Latina ha venido sufriendo una erosión de sus condiciones laborales y una marginalización crecientes del estatus, el salario, el saber y la autoestima. Para el caso específicamente boliviano, Urquiola y otros (2000) reportan un deterioro de los salarios, de la imagen social del maestro, precarias condiciones laborales, abandono de la profesión y bajos niveles de autoestima.

Por lo anterior, resulta fundamental trabajar el fortalecimiento de la autoestima en los Institutos Normales Superiores, porque docentes con una baja autoestima difícilmente podrán alcanzar un adecuado desarrollo profesional y ayudar a sus alumnos a desarrollar su autoestima.

Una buena autoestima es fundamental y permite al alumno:

- Enfrentar las dificultades que se le presentan.
- Resolver los problemas escolares y superarlos con relativo éxito.
- Trabajar y aprender de forma autónoma para desarrollar su creatividad y originalidad.
- Establecer relaciones sociales positivas, proyectos de vida y cumplimiento de metas.

La autoestima debe ser parte del clima de aula y de la programación didáctica habitual de cada docente. Puede trabajarse también a través de programas específicos en los que participen todos los educadores y alumnos del INS.

El trabajo de la autoestima en los INS debiera apuntar hacia los siguientes **propósitos**:

- Valorar la identidad sociocultural del alumno.
- Potenciar la singularidad de cada alumno.
- Estimular la seguridad del alumno en su propia capacidad.
- Ayudar a relacionarse con los demás.



Actividad de comprensión. A través del foro, participe en un debate sobre el tema autoestima docente, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles cree que son las causas de la baja autoestima de los docentes en Bolivia?
- ¿Qué se puede hacer en los INS para mejorar la autoestima de los futuros docentes?

VALORAR LA IDENTIDAD SOCIOCULTURAL DEL ALUMNO

Es importante que el alumno se sienta miembro importante de su familia, de su comunidad y de su cultura, y que como tal se relacione con los demás. Tomando en cuenta el contexto de los INS de nuestro medio –en los que existe una gran cantidad de alumnos procedentes de grupos indígenas y mestizos, muchos de los cuales tienden a negar su identidad debido a los históricos procesos de discriminación por los que han pasado– una de las prioridades de los INS debe ser la de **valorizar la identidad cultural de cada alumno**.

En esta cuestión, son necesarias las siguientes acciones:

- **Desarrollar actividades** que reconozcan y valoren los aportes de las diferentes culturas de nuestro país en el ámbito de la lengua, la agricultura, la tecnología, la historia, la medicina, los valores sociales, la conservación del medio ambiente, la religión, la música y otros aspectos.

EJEMPLO

Para este tipo de actividades, se puede convocar a especialistas y sabios indígenas, antropólogos, historiadores, sociólogos, lingüistas, etc. que den a conocer los aportes de estas culturas a la cultura común boliviana.

También pueden realizarse ferias, exposiciones, debates sobre los aportes de las culturas originarias del país, teniendo el cuidado de que no caigan en un simple folclorismo.

- **Incorporar los saberes y conocimientos** de los pueblos indígenas de Bolivia en los procesos educativos. Un gran desafío para los INS y las universidades bolivianas, puesto que, durante siglos, dichos saberes y conocimientos han sido rechazados por una escuela y una academia neocolonialistas. Esto implicará:
 - a) Cuestionar y repensar los conceptos de ciencia que tenemos.
 - b) La incorporación de nuevos enfoques epistemológicos con base en las culturas indígenas.
- Es necesario que el alumno reciba el **aprecio público** de sus autoridades, profesores y compañeros por ser miembro de un determinado grupo cultural, que le hagan sentir orgulloso de los aportes de su cultura a la sociedad, que le hablen de la riqueza de su lengua y sus costumbres. Es importante que las autoridades y los docentes que pertenecen a una cultura se muestren como orgullosos portadores de su cultura y se vistan con los trajes de su comunidad y hablen con orgullo su lengua. Éste es el mejor ejemplo para fortalecer la identidad cultural del alumno.

INS y universidades tienen el desafío de incorporar en los procesos educativos los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas de Bolivia.

POTENCIAR LA SINGULARIDAD DE CADA ALUMNO

Es fundamental que cada persona se sienta especial y distinta, con cualidades y defectos, pero valioso para sí mismo y para los demás. Para ello es necesario que cada uno se conozca a sí mismo, sea conciente de sus potencialidades y debilidades. Una buena forma de alcanzarlo es reconocer y señalar sus progresos académicos por pequeños que sean. El docente puede ayudar a descubrir los puntos fuertes y valiosos de la personalidad de los alumnos, y también a que se conozcan, acepten y superen sus propias limitaciones. Este clima es fundamental para que el estudiante desarrolle su originalidad y su capacidad crítica.

ESTIMULAR LA SEGURIDAD DEL ALUMNO EN SU PROPIA CAPACIDAD

Para ello se debe enseñar al alumno a proponerse actividades y a realizarlas. El alumno debe aprender a tomar decisiones con autonomía en la escuela y en su propia vida. Para alcanzar seguridad personal, es fundamental el **conocimiento de uno mismo** y la **autocrítica**, a partir de lo cual se puede desarrollar el autocontrol, la satisfacción con el estudio o el trabajo y la autonomía.

AYUDAR A RELACIONARSE CON LOS DEMÁS

Una buena autoestima implica también una adaptación eficaz de la persona a su entorno social y cultural. Para alcanzar una buena interacción social, a veces es necesario enseñar previamente a los alumnos determinadas **habilidades sociales**, como son:

- Hablar en público.
- Hacer y recibir una crítica.
- Realizar y recibir halagos.
- Expresar un desacuerdo.
- Sostener su punto de vista.
- Saber decir que no a un pedido.
- Saber pedir disculpas, etc.

En los INS existen muchos alumnos «tímidos» que se podrían relacionar mejor con los demás si se les enseñase este tipo de habilidades. Las interacciones que se producen en el aula son el espacio ideal para desarrollar estas habilidades.

La autoestima implica abordar la dimensión personal y emocional de la formación del alumno. Este aspecto es fundamental para lograr docentes interculturales, seguros de sí mismos.

4.3.

Diversificar las actividades de aula

La educación intercultural comparte los principios y las metodologías **constructivistas**:

- Partir de los conocimientos previos del alumno y conectarlos con los conocimientos nuevos.
- Generar situaciones de conflicto sociocognitivo.
- Crear zonas de desarrollo próximo.
- Fomentar la interacción como medio de aprendizaje
- Impulsar el rol de ayuda del docente y la atención a la diversidad.

Estos aspectos están ampliamente tratados en los módulos de R. Zabala y M. Justiniano (2004) y J. Escaño y M. De la Serra (2004) de este programa. Agregaremos que el aporte de la educación intercultural al constructivismo consiste en el énfasis que hace en la diversidad cultural.

El aporte de la educación intercultural al constructivismo consiste en el énfasis que hace en la diversidad cultural.

Responder adecuadamente a la diversidad cultural en el aula implica **diversificar las diferentes actividades de aula** de manera que se adecuen a las diversas características culturales de los alumnos, como también a sus características individuales. A modo de síntesis de módulos anteriores, se puede diversificar:

- **La organización del aula y los agrupamientos.** Las formas de organizar el aula deben ser varios tipos dependiendo de la clase de contenido que se vaya a tratar, de las preferencias de los alumnos y de los objetivos de aprendizaje; se pueden organizar grupos de trabajo permanentes o grupos eventuales por actividad. Asimismo, algunas veces pueden desarrollarse actividades con todo el grupo clase y otras actividades exigirán la realización de tareas individuales o la organización de parejas.
- **Las técnicas y modalidades de trabajo.** Del mismo modo, el aula intercultural implica el uso de diversas técnicas y modalidades de trabajo. En ocasiones se realizarán clases expositivas, trabajos prácticos, proyectos de investigación, actividades de observación, debates, exposiciones, experimentos, conferencias, estudios de casos y otras estrategias según el tipo de contenido que se aborde.
- **Los materiales.** Responder a la diversidad cultural implica el uso de una variedad de materiales que trasciendan el tradicional libro de texto. Se pueden utilizar módulos de aprendizaje, guías didácticas, libros especializados, tesis, informes de investigaciones, cuadernos de actividades, diarios, artículos de Internet, videos, grabaciones, revistas, periódicos. Cuando se trata del **estudio de las culturas originarias** de nuestro país, no siempre pueden utilizarse medios escritos, ya que son culturas que expresan sus conocimientos básicamente por medios orales. En estos casos, se emplean materiales como relatos, testimonios orales, instrumentos tecnológicos, artesanía, vestimenta, objetos religiosos y otros objetos culturales.

- **Las actividades de aprendizaje para un mismo contenido.** Un mismo contenido puede ser alcanzado a través de diferentes actividades y viceversa. Es importante tener en cuenta que:
 - Se pueden organizar actividades que dependen del total apoyo del profesor, actividades que dependan del apoyo de sus pares o actividades que deben ser desarrolladas de forma completamente autónoma por el alumno.
 - Según sus características individuales y culturales, algunos alumnos pueden alcanzar el mismo contenido a través de diferentes fuentes: la explicación del docente, mediante la lectura de un texto, mediante un debate o a través de una dramatización.
 - Se pueden proponer diversos tipos de contenidos para alcanzar un mismo propósito educativo.
- **La evaluación.** Una evaluación intercultural no puede ser uniformizadora. Dado el contexto de gran diversidad que existe en nuestras aulas, resulta necesario diversificar los momentos y los instrumentos de evaluación. La evaluación debe realizarse en diferentes momentos del proceso: al principio, durante y al finalizar una actividad de aprendizaje, ya que ello permite una visión integral del aprendizaje del alumno. Asimismo, la evaluación intercultural implica utilizar varios instrumentos y estrategias de evaluación, ya sean de tipo oral, escrito o factual. Esto permite adecuarse a la diversidad de capacidades del alumnado.

Es muy importante que los instrumentos de evaluación sean seleccionados de acuerdo al tipo de contenido que se quiere evaluar:

- Para evaluar **contenidos conceptuales**: pruebas objetivas, resúmenes, mapas conceptuales, cuestionarios.
- Para evaluar **contenidos procedimentales**: exposiciones, los ensayos, investigaciones, entrevistas.
- Para evaluar **contenidos actitudinales**: los estudios de casos, dilemas morales, dramatizaciones, la observación de la conducta.

La **coevaluación** entre alumnos y las **evaluaciones grupales** constituyen recursos importantes para desarrollar actitudes de conocimiento, tolerancia y respeto hacia el otro, puesto que permiten generar un clima afectivo de confianza mutua, honestidad y solidaridad. Por su parte, la **autoevaluación** resulta un recurso importante para potenciar la autoestima cultural y la seguridad personal del alumno.

4.4.

La enseñanza de valores interculturales

La enseñanza de valores es uno de los puntos esenciales de la educación intercultural. Los valores se forman primero en la familia y en el contorno social inmediato del alumno; sin embargo, los INS pueden jugar un papel fundamental en su enseñanza, pues son espacios donde se vivencian y se ejercitan valores.

Docentes y estudiantes no llegan a los INS «libres de valores», sino con un conjunto de percepciones, creencias, actitudes y comportamientos con respecto a la diversidad cultural, regional, de género, la democracia, la justicia, etc. Por ello, los INS pueden constituirse en un espacio privilegiado de **educación en valores interculturales**.

Los valores no pueden imponerse a través del poder del docente o de la coacción de la autoridad, tampoco se adquieren por medio del relativismo moral del «dejar hacer» considerando que todo es igualmente bueno. Los valores se asumen de manera autónoma y por medio de un proceso de construcción racional, por medio del diálogo y la definición de principios que constituyen las guías del comportamiento de las personas en diferentes situaciones.

La educación intercultural implica la enseñanza de valores como respeto, paz, amistad, justicia, cooperación, solidaridad, autoestima, diálogo y otros, pero no mediante una pedagogía transmisiva e impositiva que promueve la memorización de conceptos, sino mediante una **pedagogía de ayuda** que apunta a desarrollar el **juicio crítico**. Los valores no son tanto conocimientos y conceptos, sino actitudes, sentimientos y comportamientos frente a determinadas situaciones.

El ejemplo del docente es uno de los principales medios de la enseñanza de valores, la coherencia entre lo que dice y lo que hace. El comportamiento del docente constituye un modelo para los alumnos. Por ejemplo, no se puede enseñar democracia en una clase autoritaria, no se puede hablar de paz y respeto en un ambiente donde existe violencia (verbal, institucional, psicológica, física), el docente no puede pretender enseñar puntualidad si él mismo llega tarde a clases. De otro modo, estaríamos hablando de una pedagogía de discurso y no de la práctica.

El ejemplo del docente es uno de los principales medios de la enseñanza de valores.

La finalidad de la educación en valores no es la de imponerlos, sino la de generar **competencias** en el individuo que le permitan esclarecer sus posiciones y elegir libremente aquello que considere humano y justo.

La educación en valores ha sido hasta ahora una de las grandes debilidades de la Reforma Educativa. Lamentablemente, a muchos docentes de los INS, el anterior sistema no nos ha dotado de suficientes herramientas teóricas y metodológicas para la enseñanza de valores. Por ello es fundamental la **autoformación** y la **formación de formadores** en educación moral. Operativizar la educación en valores en los diferentes centros educativos es un desafío muy importante en el contexto de la crisis de valores que están viviendo nuestras sociedades y en función de la agenda educativa para el siglo XXI.

La educación en valores ha sido hasta ahora una de las grandes debilidades de la Reforma Educativa.

Existen muchas estrategias y técnicas para trabajar valores interculturales en el aula. En los siguientes apartados nos limitaremos a describir brevemente algunas de ellas.

4.4.1.

Clarificación de valores

La *clarificación de valores* es una estrategia que permite al alumno conocer lo que realmente valora. Le ayuda a desarrollar un proceso reflexivo y crítico que lo lleva a tomar conciencia y responsabilizarse de aquello que valora y piensa. En la educación en valores lo importante es que la persona realice un proceso de **clarificación** que le permita escoger libremente entre la multiplicidad de valores que existen en la sociedad. Una técnica de clarificación de valores es la de las **frases inconclusas**. Veamos un ejemplo:

EJEMPLO

Técnica de clarificación de valores: frases inconclusas

- El aymara es una lengua...
- Los collas son...
- No debería enseñarse lenguas originarias en los INS porque...
- La interculturalidad está dirigida a los...
- Los cambas son...

Existen también otras técnicas de clarificación de valores como:

- Las **preguntas esclarecedoras**. Consisten en plantear una lista de preguntas que obligan a definir una postura personal frente a un tema determinado.
- Los **diálogos clarificadores**. Consisten en una serie de preguntas, basadas en un texto o en un acontecimiento que implican un conflicto de valores. La finalidad es generar conversaciones y debates.
- Las **hojas de valores**. Son textos breves seguidos de preguntas que motivan la discusión y la controversia en el aula, la toma de conciencia y la explicitación de las jerarquías de valores de grupo.

4.4.2.

Discusión de dilemas

La *discusión de dilemas* consiste en la presentación al alumno de situaciones de conflicto moral, de forma que se vea obligado a elegir entre dos valores en conflicto. Este tipo de actividades ayudan al desarrollo del **juicio moral** en el alumno. Un ejemplo de dilema moral puede ser el siguiente:

EJEMPLO

Sonia es una alumna del INS que comparte su cuarto con sus amigas Isabel y Silvia. Sonia es hija de padres campesinos quechuas, quienes le han enviado a estudiar para maestra a un INS de la ciudad. Ella ha desarrollado una buena amistad con sus compañeras de cuarto. Sin embargo, Isabel y Silvia le han manifestado que debería cambiar algunos de sus hábitos de vida como, por ejemplo, dejar de hablar en quechua, dejar de escuchar «música del campo», dejar de vestirse y peinarse como una «campesina» porque sus amigos se burlan de todas ellas por esta razón. También le dicen que debe tomar en cuenta que dentro de poco será profesora y no puede seguir con sus costumbres anteriores.

Cuestiones para reflexionar

- ¿Sonia debería hacer caso a sus amigas?
- ¿Debería decirles que no cambiará sus hábitos de vida?
- ¿Debería cambiar de amigas?
- ¿Qué debería hacer Sonia?

4.4.3.

Resolución de conflicto

La estrategia de *resolución de conflicto* apunta a que el alumno aprenda a analizar, a regular y resolver los conflictos mediante el diálogo y la negociación, parte del principio de que el conflicto cumple un papel importante en la educación. Busca la forma de aprovechar las diferentes situaciones de conflicto que se viven en la institución educativa haciendo de ellas oportunidades pedagógicas.

4.4.4.

Comprensión crítica

Mediante la *comprensión crítica*, se impulsa la discusión, la crítica, el entendimiento sobre temas controversiales que plantean un conflicto de valores. Estos problemas pueden referirse a alumnos, profesores o a la sociedad en general. El objetivo central de la estrategia es entender críticamente las razones que tienen todos los involucrados en el conflicto y comprometerse con soluciones de mejora de la realidad considerada.

Una de las técnicas de la comprensión crítica son los **diálogos a partir de un texto**. Se trata de presentar un texto (escrito, icono, audiovisual, etc.) que refleje la diversidad de opiniones sobre un determinado tema para que sea leído por el alumno; posteriormente se seleccionan los aspectos más importantes del problema y se genera un debate respetuoso, finalizando con algunas conclusiones. Un ejemplo de este tipo de actividad puede ser el siguiente:

EJEMPLO

Actividad: «Cada quien en su territorio»

Técnica de comprensión crítica: *diálogos a partir de un texto.*

Objetivos

- Reconocer la diversidad como potencial para el desarrollo de los pueblos.
- Fortalecer el valor de la convivencia y el respeto mutuo dentro del pluralismo.
- Rechazar las ideas de aislacionismo y segregacionismo cultural, social, lingüístico, étnico o de otra índole.

Desarrollo

Organizar la clase en grupos de 4 a 6 alumnos y leer el texto *Cada quien en su territorio*. A partir de éste, los alumnos deberán responder en grupo a las siguientes preguntas:

1. ¿Ha escuchado argumentos similares a los de la historia en la vida real? ¿Dónde y en qué situaciones?
2. ¿Está de acuerdo con la posición de alguno de los representantes de los países de San Carlos, de Jila Jila o de la Glorieta? ¿Por qué?
3. ¿El comportamiento del público del palco le pareció adecuado? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son las principales diferencias entre bolivianos? Hacer un listado.
5. ¿Cree que se resolverían los problemas de convivencia, discriminación y desarrollo en Bolivia si cada quien viviera en su propio territorio de acuerdo a su diferencia?
6. ¿Se adscribiría al manifiesto de los jóvenes de la Asamblea Constituyente? ¿Agregaría algo más a su manifiesto?





Cada grupo realizará un afiche, un collage, un graffiti, un escrito, una poesía, una consigna, un dibujo o algo que crea conveniente para convencer a los demás de que Bolivia debe ser un país intercultural.

Cada grupo presentará su propuesta en el plenario. Finalmente, toda la clase deberá describir elementos que debiera tener una Bolivia intercultural.

Texto: Cada quien en su territorio

La Asamblea Constituyente fue instalada el día 6 de agosto del año 2025. El público y los medios de comunicación llenaban a reborar el palco. Todo el país estaba a la expectativa, pues ese evento era clave para aprobar una nueva Constitución Política del Estado que iría a refundar el país sobre la base de pequeñas repúblicas independientes. Las propuestas preliminares contemplaban la creación de 189 estados autónomos en lo que hasta ahora había sido el territorio boliviano. El país pasaba por una crisis en la que algunas regiones y pueblos se habían declarado como repúblicas independientes. Los que se consideraban blancos no querían vivir con ningún negro o moreno, los ciudadanos no aceptaban a los campesinos, los del norte rechazaban a los del sur, los de occidente discriminaban a los del oriente, las regiones ricas habían cerrado sus fronteras a las regiones pobres, algunas ciudades mestizas rechazaban la presencia de indígenas y, a su vez, algunos pueblos indígenas rechazaban a los no indígenas, los que hablaban castellano rechazaban a los que no lo hablaban, los que hablaban una lengua originaria rechazaban a los que no lo hablaban, los de las tierras bajas no querían saber nada de los de tierras altas, etc.

El presidente de la Asamblea inició las sesiones con las siguientes palabras:

– Señoras y señores, hoy es un día trascendental para nuestro país que fue fundado hace exactamente doscientos años. Hoy debemos afrontar el desafío histórico de conformar unos nuevos países para cada uno de nosotros de acuerdo a nuestras características culturales, territoriales, lingüísticas, raciales, ecológicas,

socioeconómicas, políticas, regionales, familiares y otras»...

– ¡Basta de charla!– interrumpió el representante del país de San Carlos, que recientemente se había declarado autónomo e independiente, y con tono exasperado dijo:

– Debemos reconocer que ésta es la gran oportunidad en la que resolveremos el problema de las migraciones a nuestro territorio de gente que no es nuestra y que nos está invadiendo. Lo peor de todo es que se trata de gente pobre que no nos aporta capitales y no produce nada más que desempleo y pobreza en nuestro territorio, que de un tiempo a esta parte se está convirtiendo en una especie de depósito de mendigos. Por otra parte, es gente que no comparte nuestras costumbres, no hablan como nosotros (ni siquiera saben hablar bien el castellano), no se visten como nosotros, de manera apropiada a nuestro clima, y comen alimentos muy diferentes a los nuestros. Además que no se nos parecen a nosotros ni física ni estéticamente. No queremos que nuestros hijos se casen con sus hijos porque degenerarían nuestro linaje, de una vez y por todas, queremos vivir sólo entre personas de nuestra cultura y además que hayan nacido en el país de San Carlos. Ya es hora de que cada uno viva en su propio territorio, así evitaremos más migraciones y problemas de convivencia.

Se escucharon aplausos de una parte del público y silbidos de otra.

– ¡La palabra, señor presidente! –dijo el representante de la región de Jila Jila, que también quería constituirse en una república independiente– Nosotros, los indígenas, hemos sopor-





tado más de quinientos años de colonialismo interno y externo que ha avasallado nuestras costumbres, nuestra lengua, nuestro territorio, nuestra cultura y nuestros valores. Bolivia se ha fundado en nuestro territorio y se ha construido con nuestro esfuerzo, con el sudor y la sangre de nuestros hermanos. Por ello, señor presidente, consideramos que es hora de que nos constituyamos en una república independiente en la que imperen exclusivamente nuestros usos y costumbres, gobiernen nuestras autoridades tradicionales, se hable únicamente nuestra lengua originaria. No queremos que invadan nuestro territorio los q'aras, blancos o mestizos. Nosotros, los indígenas de Jila Jila, queremos vivir en base a nuestras tradiciones y nuestra identidad. No aceptaremos a nadie que no sea indígena en nuestro nuevo país.

En el palco se escucharon algunos aplausos y un murmullo entre el público, luego un grito que decía:

– ¡Fuera de aquí indio, campesino!

Llegó el turno de la representante de la república recién fundada de La Glorieta.

– Señores miembros de esta magna Asamblea Constituyente –dijo–, a nosotros, los auténticos descendientes de españoles, nos asiste un mayor derecho para organizar nuestra propia república, ya que hemos traído el desarrollo y la civilización a estas regiones, hemos hecho progresar a las sociedades paganas, incultas y salvajes que existían en este territorio antes de la llegada de nuestros antepasados. Deseamos seguir aportando al desarrollo de la humanidad con nuestra cultura, nuestra religión y nuestros conocimientos, pero no queremos entre nosotros a ningún indígena o sus descendientes, ya que su cultura y sus costumbres constituyen una rémora y un lastre para el progreso de la humanidad. Nosotros hemos traído la modernidad a este continente y queremos articularnos a la globalización, al mundo internacional y al futuro. Si existen sociedades que desean permanecer en la barbarie y en el pasado, allá ellos, pero nosotros no renunciaremos al progreso.

– ¡Cállese, vieja jailona y birlocha!– le gritó otra mujer del público.

Se hizo una pausa, continuaban los murmullos de los asistentes, los cuales se vieron interrumpidos por el ingreso de un grupo de aproximadamente 200 jóvenes de ambos sexos, de diferentes regiones, culturas y lenguas: indígenas, ciudadanos, cambas, collas, chapacos, quechuas, aimaras, guaraníes, mojeños, ayoreos, chipayas, chácobos, blancos, negros, morenos, rubios, mestizos, andinos amazónicos, chaqueños, vallunos, altiplánicos, etc., que traían un manifiesto. Uno de ellos tomó la palabra y dijo:

– Señoras y señores de la Asamblea Constituyente, nosotros hemos decidido re-fundar un nuevo país llamado Bolivia. En nuestro país queremos que exista gente de todas las culturas, regiones, lenguas, religiones, colores, tamaños, porque consideramos que nuestras diferencias más que separarnos nos enriquecen cuando nos respetamos. No encontramos ninguna razón lógica que nos lleve a discriminarnos y vivir aislados los unos de los otros. Por ello, hemos decidido que en nuestro país se aceptará como a igual a cualquier persona sin mirar su raza, su cultura, el color de su piel, el sexo, la lengua, la religión ni su manera de pensar. En nuestro país se aceptará a cualquier persona, por el solo hecho de ser persona, porque consideramos que todos tenemos derecho al respeto de los demás. Hemos hecho conocer nuestra propuesta por los medios de comunicación y, al momento, ya van más de quince millones de personas que se han adherido a ella.

El público comenzó a aplaudir sin parar y la mayoría comenzó a dar vivas a la propuesta de los jóvenes.

Los representantes de la Asamblea Constituyente también se adhirieron a la propuesta de los jóvenes y ese día se refundó un nuevo y único país denominado la República Intercultural de Bolivia.

4.4.5.

Juegos de simulación

En los *juegos de simulación* los participantes recrean situaciones de la vida real, permiten a los alumnos vivenciar y recrear una serie de situaciones en las que asumen roles que habitualmente no son los suyos, pero que les permiten analizar las situaciones conflictivas, poniéndose en el lugar y en el punto de vista de los «otros». Un ejemplo de este tipo de actividad puede ser el siguiente:

EJEMPLO

Actividad: «Cintas de prejuicios»

Técnica: juego de simulación

Objetivo

- Vivenciar «en carne propia» los prejuicios.
- Analizar cómo se expresan y cómo se forman los prejuicios.
- Determinar la relación entre los prejuicios y las conductas de discriminación.

Material

Cinta adhesiva y un marcador

Desarrollo

Es ideal hacer esta dinámica durante una comida. Si esto no fuera posible, se puede realizar en cualquier situación en la que todo el grupo esté desarrollando una actividad determinada en un mismo espacio.

1. Se comprueba que el lugar donde vamos a desarrollar esta dinámica no tenga espejos ni gente ajena al grupo.
2. Se explica a los participantes que les vamos a colocar en la cabeza una cinta. La cinta tendrá escrito un prejuicio en la parte que cubre la frente. En ningún momento pueden ver el contenido de lo que allí está escrito, ni leer en voz alta lo que pone en las cintas de los demás.
3. En cuanto las cintas estén colocadas, los participantes, continuando con la actividad que tuvieran entre manos, se tratan entre sí como si fuera cierto lo que pone en su cinta.

No se trata de adivinar qué tiene puesto en la cinta ni de decir a nadie lo que pone en su cinta.





Posibles etiquetas: Indio/a, campesino/a, negro/a, colla, camba, maleante, puta, gordo/a, clefero/a, monolito, lesbiana, chola/o, t'ara, homosexual, burro, feo, opa, tonto, cunami, cochino/a, etc.

4. Pueden seleccionarse otras etiquetas que respondan a prejuicios más específicos de una determinada región.
5. Cuando acabe la comida o la actividad (20 a 30 minutos), nos quitamos la cinta y, sin ver el contenido de ésta, comenzamos en círculo la evaluación.

Evaluación

- ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Cómo nos han tratado?
- ¿Cómo cambió su comportamiento en el transcurso de la actividad?
- ¿Cómo cambió su actitud? ¿Qué le provocó?
- ¿En qué otras situaciones se ha sentido con una etiqueta de la que no le dejaban salir?
- ¿Por qué cree que se generan los prejuicios?
- ¿Cómo influyen los prejuicios en la conducta de una persona?

Fuente: adaptado de Colectivo AMANI, 1994.

Otros métodos que se pueden utilizar para la enseñanza de valores interculturales son los estudios de casos, debates, autorregulación, juegos de roles, modelado, moralización, habilidades sociales y comunicativas, etc. Para profundizar sobre ellos, sugerimos revisar los siguientes autores: J. M. Puig (1995), R. Yus (1998), M. A. Agualeles y otros (1994), Carreras y otros (1997), Colectivo AMANI (1994), Yachay Tinkuy (2003).



Actividad de comprensión. Elabore un ejemplo de dilema moral en base a situaciones reales que suceden en el INS y en su entorno sociocultural. Intercámbienlos entre todas y todos los participantes para compararlos y analizarlos.

4.5.

Organizar grupos de trabajo cooperativo en el aula

Los grupos de trabajo cooperativo en el aula favorecen el desarrollo de la interculturalidad, y es el método más pertinente para promover la diversidad entre el alumnado, pues intentan superar la enseñanza tradicional, expositiva, homogeneizadora, individualista y competitiva. Según Jordán (1996), en **contextos multiculturales** permiten:

- Valorar la diversidad como potencialidad y no como un problema.
- La integración de todos los alumnos a través de la convivencia intercultural.
- Que todos los alumnos alcancen un adecuado rendimiento escolar.
- La mejora de la autoestima, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de desventaja sociocultural.
- La posibilidad de tratar los contenidos académicos desde diferentes perspectivas.
- Desarrollar habilidades sociales y actitudes interculturales como la aceptación, solidaridad, empatía, resolución de conflictos mediante la negociación, destrezas comunicativas.
- Valorar la cooperación y superar la orientación individualista.

Habitualmente, en los INS, los docentes forman grupos permanentes o grupos flexibles por actividad compuestos por 5 o 6 personas. Sin embargo, cuesta lograr la participación de todos los alumnos, muchas veces son dos o tres los que realmente se involucran en la tarea, los demás compran los refrescos, traen los materiales, transcriben las respuestas o se encargan de leer la presentación.

No debe confundirse el trabajo cooperativo con el sólo hecho de trabajar juntos, en un sentido puramente físico. El simple contacto de personas sin la orientación pedagógica adecuada puede resultar no cooperativo y provocar resultados contrarios a los objetivos interculturales, por ejemplo, generar intolerancia, acentuar los prejuicios, provocar rechazo a la diversidad, etc.

El simple contacto de personas sin la orientación pedagógica adecuada puede resultar no cooperativo y provocar resultados contrarios a los objetivos interculturales.

Según Allport, citado en Jordan (1996), deben existir algunas **condiciones básicas** para que se dé un auténtico trabajo cooperativo:

- Se debe crear un clima de interdependencia mutua entre los componentes del grupo.
- Es necesario igualar el estatus académico, personal y social de todos los miembros.
- Los alumnos deben percibir una valoración positiva de la diversidad por parte de figuras significativas como el profesor y miembros destacados de la institución escolar.

Por su parte, Slavin (1985) considera que una de las características esenciales del aprendizaje cooperativo es la **interdependencia mutua**, por ello los grupos cooperativos deben cumplir los siguientes requisitos:

- Todos los miembros del grupo deben sentirse responsables del éxito académico de sus compañeros de equipo.
- Todos ellos participan en metas y recompensas comunes a todo el grupo. Los logros no se juzgan individualmente, sino grupalmente. Esto obliga a que los más destacados del grupo se preocupen porque los más desaventajados alcancen también los aprendizajes deseados.
- Se debe armonizar la responsabilidad individual con la responsabilidad grupal.

Sin embargo, Cohen –citado en Jordán (1996)– advierte que, cuando la recompensa es externa, se corre el riesgo de que la cooperación no sea auténtica, y se ayude a los otros sólo por el móvil de la recompensa grupal. Lo más importante del aprendizaje cooperativo son las interacciones y relaciones entre los miembros del equipo. Por ello, las actividades que se trabajen en el aprendizaje cooperativo deberían ser intrínsecamente **motivadoras**. Las tareas tendrían que ser presentadas a los alumnos de modo que invitasen a una cooperación profunda y a una relación intensa entre ellos.

TRABAJO COOPERATIVO E INTERCULTURALIDAD

El trabajo cooperativo en el aula permite **mejorar las actitudes interculturales** porque permite experimentar viva y significativamente las relaciones con personas diferentes. Esto genera un clima afectivo y de amistad que ayuda a superar muchas de las percepciones negativas que se tienen de los otros. Recordemos que la intolerancia y los prejuicios se dan esencialmente por desconocimiento y desinformación.

La intolerancia y los prejuicios se dan esencialmente por desconocimiento y desinformación.

El trabajo cooperativo es una oportunidad para conocer y relacionarse con la persona y su cultura. Asimismo, permite crear una atmósfera de trabajo cálida y positiva, y brinda una oportunidad para que cada miembro se sienta estimado, ayudado y aceptado en calidad de persona, en especial si se trata de alumnos que provienen de grupos sociales y culturales discriminados y excluidos. Esto es muy importante para el desarrollo de la **autoestima personal** y el fortalecimiento de la **identidad cultural** (véase el apartado 4.4.2. de este tema).

Los métodos cooperativos poseen una gran potencialidad educativa para distribuir éxito escolar entre todos los participantes del grupo y para mejorar actitudes interculturales.

TIPOS DE INTERACCIONES ENTRE LOS MIEMBROS DE GRUPOS COOPERATIVOS

En la conformación de grupos cooperativos, se debe poner especial cuidado en las interacciones entre los miembros del grupo.

A menudo se produce una **jerarquía de estatus** académica, social y afectiva. Es decir, los alumnos perciben y valoran de manera diferente a sus compañeros de grupo de acuerdo a sus habilidades académicas, a ello se asocia una jerarquía social (género, clase social, etnia) y afectiva (liderazgo, popularidad, etc.).

Esto hace que los alumnos que tienen percepciones más elevadas en la jerarquía sean los más activos, los que más intervienen y los que tienden a asumir el liderazgo del grupo; por el contrario, los alumnos con más bajo estatus tienden a ser pasivos y a participar menos. La interacción grupal en estas condiciones es **asimétrica**, pues hace crecer más a los mejor valorados y desfavorece a los menos valorados.

La interacción grupal asimétrica hace crecer más a los mejor valorados y desfavorece a los menos valorados.

Para superar esto es necesario buscar estrategias pedagógicas que permitan ofrecer a todos **iguales oportunidades** de contribuir en el trabajo. Para lograr al máximo esta igualdad, para que los alumnos desfavorecidos se autoperciban como competentes, pueden emplearse algunas estrategias como:

- Designar **tareas curriculares polivalentes**, de forma que todos puedan actuar como expertos en algún aspecto.
- Entrenar en especial a los percibidos más desfavorablemente para convertirlos en expertos en ciertos aspectos de las tareas académicas usuales, bien valoradas académicamente por el alumnado.
- Aplicar el tratamiento didáctico de la **habilidad múltiple**, que consiste en asignar una tarea que requiera capacidades diversas y establecer que cada persona tiene al menos una de esas habilidades, sin que ninguna persona pueda tener todas las capacidades requeridas. De este modo, se puede comenzar a reconocer y valorar las habilidades de los alumnos más desfavorecidos.
- Otra manera de igualar el estatus es otorgar **roles relevantes** para el funcionamiento de trabajo grupal de forma rotativa a todos los miembros del equipo.

Si bien el trabajo cooperativo en aula tiene una gran potencialidad pedagógica, debemos tener el cuidado de que no constituya la única forma de organización en todo momento y para todo tipo de contenidos. Como señalan A. Zabala y M. D. Justiniano (2004), las formas de agrupamiento deben ser definidas en función de los tipos de contenidos y nuestras intenciones educativas.



Ideas clave

- La interculturalidad es un eje vertebrador de la Reforma Educativa por la persistencia de una estructura neocolonial heredada que ha creado una pirámide económica y social desigual y asimétrica, que en lo cultural genera pérdida de identidad y alienación individual y colectiva de varios grupos culturales.
- La interculturalidad como eje vertebrador significa que estructura el modo de ser individual y social de las personas. Es la columna vertebral sin la cual se derrumbaría todo el organismo educativo, y constituye el sueño de sociedad y la razón de ser del sistema educativo.
- El DCB es uno de los primeros niveles de concreción de la interculturalidad, puesto que debe afectar a todos sus elementos: bases, fines, perfiles, objetivos, competencias, contenidos, metodología, evaluación y otros.
- Los INS deben tener la capacidad de elaborar el currículo a partir de las necesidades de los contextos locales y de adecuar los contenidos del DCB a sus realidades.
- La interculturalidad en el aula se concreta mediante la creación de un clima de respeto y aceptación, diversificando las actividades de aula, enseñando valores interculturales y trabajando con grupos cooperativos.

5

Interculturalidad y gestión institucional





Índice

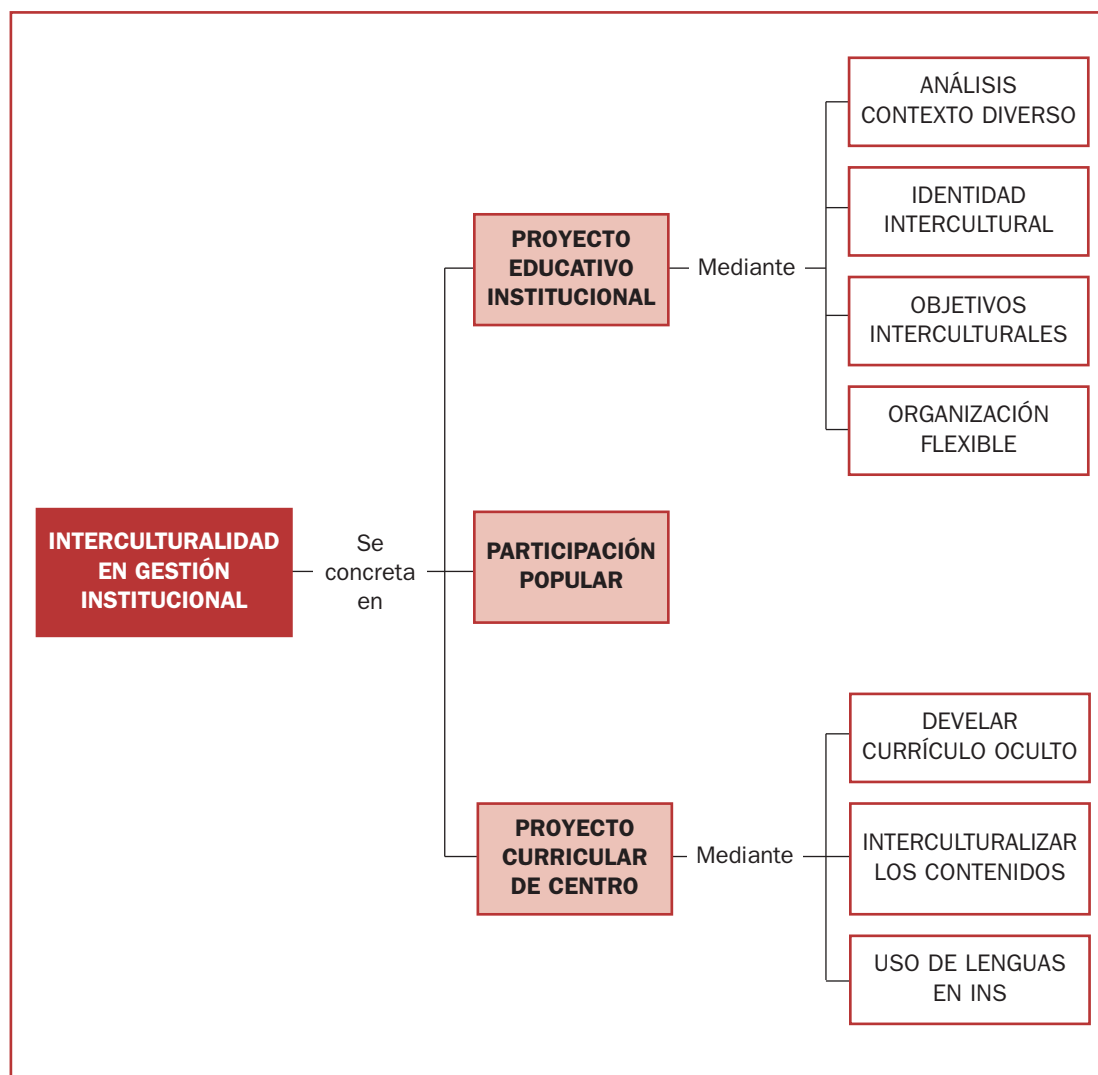
Objetivos.....	129
Mapa conceptual.....	130
Introducción	131
1. La administración y organización de un INS intercultural.....	132
2. El Proyecto Educativo Institucional del INS.....	135
2.1. Análisis del contexto.....	135
2.2. Definición de la identidad.....	137
2.3. Objetivos interculturales del PEI	138
2.4. Organización del INS.....	138
3. El Proyecto Curricular de Centro (PCC).....	140
3.1. Interculturalizar los contenidos	140
3.1.1. Incorporar nuevos contenidos.....	140
3.1.2. Situar los contenidos del DCB en el contexto local	141
3.1.3. Relativizar y analizar los contenidos desde diversas miradas culturales	141
3.2. Sacar a la luz el currículo oculto.....	142
3.2.1. Incoherencias entre el discurso y las prácticas (lo que se dice, pero no se hace)	143
3.2.2. Las prácticas veladas (lo que se hace, pero no se dice)	144
3.2.3. Las ausencias del currículo (lo que ni se dice ni se hace, pero debería hacerse).....	145
3.2.4. El papel del docente para desvelar el currículo oculto.....	146
3.3. Uso de las lenguas en los INS	148
3.3.1. Tratamiento de las lenguas en INS que trabajan con alumnos bilingües	149
3.3.2. Tratamiento de las lenguas en INS que trabajan con alumnos monolingües en castellano.....	150
4. Sin participación popular no existe interculturalidad.....	153
Ideas clave	155



Objetivos

- Analizar la forma como la interculturalidad se concreta en los aspectos administrativos y organizativos de la institución educativa.
- Definir los elementos más importantes que debieran caracterizar la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular de Centro de los INS.
- Relacionar la interculturalidad con el otro eje vertebrador de la Reforma Educativa: la participación popular.

Mapa conceptual





Introducción

La interculturalidad se refleja también en las formas de administración y organización de un INS; por ello, resulta necesario definir las características que debe tener una institución educativa intercultural en relación con estos aspectos.

El Proyecto Educativo Institucional es un instrumento fundamental en la definición de la identidad y los objetivos interculturales de un INS, los mismos que deben partir de un análisis cuantitativo y cualitativo del contexto y quedar reflejados en la organización del INS.

Así también el proyecto curricular del INS resulta importante para interculturalizar los contenidos, adecuándolos a los contextos locales, analizándolos desde diversas perspectivas culturales e incorporando nuevos elementos. Asimismo, el proyecto curricular del INS debe realizar el análisis del currículo oculto para desenmascarar las actitudes y formas de pensamiento monoculturales y antidemocráticas en la administración y en las aulas. Otro aspecto esencial en un INS intercultural se refiere al uso de las lenguas en los diferentes espacios curriculares e institucionales, lo cual implica la definición de recursos, materiales y políticas lingüísticas tanto para los INS que enseñan a alumnos bilingües como para los que trabajan con alumnado monolingüe castellano.

Finalmente, nos referimos a la participación popular, el otro gran eje vertebrador de la Reforma Educativa. Este aspecto todavía no se encuentra suficientemente reglamentado en los INS. Sin embargo, esbozamos algunas ideas en la definición de quiénes son los actores que participan y cuáles, los ámbitos en los que compete su participación.

1.

LA ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE UN INS INTERCULTURAL

Toda institución educativa tiene ciertas formas de pensar y comportarse que determinan las características de la organización de un centro y las relaciones que se establecen entre sus miembros. Por ello, la **dimensión institucional** es importante a la hora de definir si un INS posee o no elementos interculturales.

En lo institucional debemos considerar tres dimensiones que definen a un INS como intercultural: los objetivos, las estructuras y el sistema relacional.

- **Los objetivos.** Se reflejan principalmente en el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular de Centro.
- **Las estructuras.** Respecto a su organización, un INS intercultural debe caracterizarse por contar con estructuras flexibles y adaptativas que faciliten la atención a demandas diversas y a los constantes cambios. Asimismo, este tipo de INS debiera ser bastante versátil para dar respuestas a las variadas situaciones de diversidad, y contar con niveles de descentralización considerables así como plantearse como meta el funcionamiento por unidades flexibles.

De acuerdo con Gairín (1992), las principales características de la organización de un centro intercultural, son las siguientes:

- Pasar de una estructura vertical a una gestión participativa.
- Superar las modalidades de atención a la diversidad rígidas y asumir planteamientos más flexibles; por ejemplo, agrupamientos flexibles, horarios variados, talleres, adaptaciones curriculares, etc.
- Una organización escolar basada en el trabajo colegiado de equipos de profesores.
- La disposición de recursos materiales como bibliotecas, hemerotecas o videotecas con materiales diversificados desde el punto de vista intercultural.
- La organización del ambiente escolar: utilizando los espacios libres para atender el espíritu pluralista del centro. Los pasillos, las aulas y los patios pueden ser lugares de exposiciones permanentes de la diversidad cultural, lingüística, religiosa, geográfica, etc.

- **El sistema relacional.** Otro aspecto fundamental en la administración de un INS intercultural se refiere al sistema relacional. Éste debe tomar en cuenta la comunicación, la participación, la toma de decisiones, los procesos de control y otros. En este sentido, las actitudes y las relaciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa son fundamentales.

Las relaciones que se establecen en el INS dependen de las actitudes de las personas. Muchas veces debe comenzarse trabajando las actitudes de los docentes, ya que una buena disposición por su parte facilita en gran medida el desarrollo de procesos interculturales en el INS, pues su función principal es generar y transmitir nuevas actitudes positivas hacia la diversidad y también modificar las actitudes negativas existentes.

Por ello, un sistema relacional intercultural implica **establecer relaciones de respeto y de participación activa** entre los diferentes miembros de la comunidad (véase el apartado 4 de este tema). Requiere de sistemas de comunicación e información precisos, amplios, que circulen en sentido descendente y ascendente.

En la figura siguiente podemos observar las características administrativas más importantes de una institución intercultural:

CENTRO EDUCATIVO VERSÁTIL	CENTRO EDUCATIVO TRADICIONAL
Centro abierto al entorno	Centro encerrado en sí mismo
Dirección participativa	Dirección unipersonal
Currículo diferenciado	Currículo uniforme
Metodología individualizada	Metodología indiferenciada
Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social	Disciplina formal
Evaluación continua	Evaluación discontinua
Agrupamiento flexible de alumnos	Agrupamiento rígido de alumnos
Enseñanza de equipo	Profesor autosuficiente
Diversidad del espacio	Uniformidad del espacio
Abundancia de recursos para el aprendizaje	Escasez de recursos
Horarios flexibles	Uniformidad de horarios

Figura 1. Dimensiones organizativas de una educación intercultural.
Fuente: Gairín (1992), página 300.

Todos los aspectos señalados en la columna de la izquierda constituyen elementos relevantes para caracterizar la cultura institucional de un INS como intercultural. La misma constituye un factor importante para la enseñanza y el aprendizaje de competencias interculturales.

Vivenciar un **clima institucional** de valoración y respeto a la diversidad, de flexibilidad y apertura a nuevas propuestas, de solidaridad y compromiso contra toda forma de discriminación es la mejor didáctica para el aprendizaje de la interculturalidad.

2.

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DEL INS

Como bien sabemos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del INS permite establecer sus finalidades o su razón de ser. Este proceso se realiza a través de:

- El análisis del contexto sociocultural.
- La explicitación de la identidad del INS.
- Los objetivos asumidos.
- La concreción de una estructura institucional.

Todo ello define las **opciones ideológicas** de la comunidad educativa del INS. Desde el punto de vista de la interculturalidad, estas opciones ideológicas deben expresar una valoración de la diversidad como un factor de enriquecimiento, una defensa del pluralismo cultural y una opción contra toda forma de desigualdad y discriminación.

Si el **PEI** del INS no se elabora con la participación real y efectiva de los diversos actores, no logrará su implicación. Por otra parte, el PEI tiene que concebirse como un conjunto de acuerdos que iluminan y guían las acciones educativas del INS y no como un instrumento burocrático que sirve únicamente para presentar al Ministerio.

2.1. Análisis del contexto

El análisis de las características del contexto sociocultural es esencial para definir un PEI. Todo INS necesita definir la situación de pluralidad social y cultural que lo rodea.

Para ello, el INS requiere realizar una **lectura amplia de la diversidad** que lo compone y lo circunda: el origen regional de alumnos y docentes, la pertenencia a contextos rurales o urbanos, las lenguas que se hablan, las clases sociales, etc. De esta manera, podemos contribuir a

que la interculturalidad y otras diversidades sean una cuestión que implique a todos los actores y no solamente a los que provienen de sectores indígenas y rurales o hablan una lengua originaria.

Algunos elementos de análisis de la diversidad cultural en el INS son:

- Las características de la zona.
- Las de alumnos, autoridades y docentes.
- Las del INS.
- La conciencia que tienen los miembros de la comunidad educativa de la realidad diversa del INS.
- Las relaciones del INS con la sociedad.
- Los reglamentos internos y externos.
- La realidad sociolingüística del INS y del entorno.
- La participación popular.

La diversidad cultural debe analizarse cuantitativa y cualitativamente. Es importante describir cuantitativamente la importancia de cada uno de los **factores de diversidad**: la cantidad de miembros que se autoidentifican como pertenecientes a una cultura, la de personas que hablan una determinada lengua, o, por lo menos, cuántos son de provincias distintas, cuántos vienen de medios rurales y urbanos, etc. Asimismo, es necesario analizar cómo se expresan estas identidades culturales y lingüísticas en el INS, su conciencia, las expectativas que se tienen, etc.

Todos los INS cuentan con diversidad cultural entre sus alumnos y docentes y en su contorno inmediato. En algunos casos, debido a la situación de marginación y opresión cultural existente en el medio, muchos de ellos no se autoidentifican como pertenecientes a culturas originarias o rurales, por lo que tiende a invisibilizarse la diversidad. Sin embargo, existen también situaciones en las que autoridades y docentes suelen negar la existencia de diversidad en su contexto o prefieren hacer la vista gorda, pues ello, aparentemente, les otorga mayor estatus y les implica menos «problema» para programar tareas y contenidos homogéneos para todos.

Resulta también esencial conocer las situaciones de diversidad de los lugares donde probablemente irán a trabajar los futuros egresados del INS. El **análisis del contexto** desde una perspectiva intercultural nos permite:

- Dimensionar la diversidad.
- Identificar los aspectos que no están adecuadamente atendidos, las situaciones de discriminación y los conflictos existentes.
- Proponer desde el INS las soluciones y acciones más adecuadas para cada caso.

2.2.

Definición de la identidad

La **identidad de un INS** se define en función del contexto en el que se encuentra y de los objetivos que persigue. Responde a la pregunta esencial de quiénes somos. Esta identidad requiere explicitar aspectos como:

- Las lenguas de aprendizaje que asume el INS.
- La opción religiosa.
- La línea metodológica.
- La modalidad de gestión institucional (véase los apartados 2.3 y 2.4 del tema 1).

Un aspecto importante en la definición de la identidad son los **valores** que asume el INS. Aunque ello es dificultoso por la diversidad de posturas axiológicas que tienen los diferentes miembros del INS, es necesario llegar a determinados acuerdos sobre los mismos. Es de esperar que un INS intercultural asuma valores, entre otros, como:

- Solidaridad.
- Respeto y valoración de las identidades culturales.
- Desarrollo de la autoestima.
- Rechazo de toda forma de discriminación.
- Crítica y autocrítica.
- Participación democrática.
- Libertad de opción.
- Consideración positiva del conflicto.

Lo fundamental al definir la identidad del INS no es elaborar un listado de valores, sino describir las características que éstos deben tener en la vida institucional del INS, es decir, el **comportamiento** que se espera en relación con los mismos de parte de la comunidad educativa.

2.3.

Objetivos interculturales del PEI

Los objetivos educativos del PEI se definen en relación con el contexto y la identidad. Apuntan a una meta final; sin embargo, es importante analizar su **práctica educativa diaria**, si no queremos caer en el discurso.

Algunos de los **objetivos** de un **INS intercultural** podrían ser los siguientes:

- Implementar procesos de formación de formadores relacionados con la concreción de un currículo intercultural.
- Generar un clima institucional de respeto, confianza y aceptación de la diversidad como riqueza y potencialidad.
- Eliminar situaciones de prejuicios, estereotipos, discriminación y generar actitudes positivas hacia la diversidad.
- Desarrollar un régimen educativo comprometido en la lucha contra la exclusión, las desigualdades, el etnocentrismo, los regionalismos, el racismo, el autoritarismo.
- Favorecer el desarrollo de procesos de crítica y autocrítica, autonomía, apertura, ejercicio de los derechos.
- Promover el fortalecimiento de la identidad cultural, el conocimiento y la valoración de otras culturas.
- Coordinar la actividad intercultural del INS con otros proyectos similares nacional e internacionalmente.
- Resolver los conflictos mediante procesos de diálogo, negociación y acuerdos.
- Establecer una estructura institucional y curricular flexible que permita atender adecuadamente la diversidad cultural de la población del INS.

Todos estos objetivos forman parte de diferentes ámbitos de la vida escolar: pedagógico, institucional y comunitario. No constituyen un «saludo a la bandera» sino que requieren de propuestas y acciones concretas para ponerse en marcha.

2.4.

Organización del INS

La organización del INS implica definir una estructura organizativa que permita responder a los objetivos interculturales. Un INS intercultural debería contemplar **dos principios que crucen toda su estructura organizativa**:

1. **Participación.** No olvidemos que la **participación popular** es el otro eje vertebrador de la Reforma Educativa boliviana. En este sentido, los diferentes órganos de gobierno

del INS deberían contemplar la participación de estudiantes, docentes, padres de familia, instituciones de la comunidad, CEPOs, Juntas Distritales, Consejos Departamentales de Educación, etc. Este aspecto se desarrollará en el apartado 4 de este mismo tema.

El PEI es un proceso de construcción continua que se retroalimenta de la práctica cotidiana.

2. **Trabajo en equipo.** Por otra parte, la estructura organizativa debe promover el trabajo de equipo, pues esta metodología supone un compromiso compartido, mayor legitimidad y participación, el desarrollo de actitudes interculturales en el proceso de interacción y alcanzar mejores resultados académicos.

Finalmente, es importante recordar que un PEI elaborado con principios interculturales no es ninguna garantía de su cumplimiento automático: lo importante es su **legitimidad**, es decir, que responda realmente a las necesidades del contexto y que haya sido elaborado participativamente. Por otra parte, el PEI es un proceso de construcción continua que se retroalimenta de la práctica cotidiana. Esto es lo único que asegura que no se quede como un documento burocrático y un discurso retórico.



Actividad de comprensión. Revise el Proyecto Educativo Institucional de su INS, en relación con el análisis del contexto, de los objetivos, la definición de identidad y la estructura organizacional, y determine qué características interculturales poseen los mismos.

3.

EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (PCC)

El Proyecto Curricular de Centro constituye el segundo nivel de concreción del currículo. Es el instrumento que permite concretar el conjunto de decisiones que se han de tomar colectivamente con relación a los diferentes componentes curriculares. Para su elaboración, se considera como punto de partida los planes y programas de base así como la fundamentación del PEI. (Zabala, A.; Justiniano, M., 2004).

En el **PCC** se define cómo se va a adecuar y desarrollar el currículo en sus aspectos fundamentales en cada INS; por ello, es fundamental la impregnación intercultural de este instrumento. Sin duda que todos los niveles del PCC deben responder a una lógica intercultural (en este apartado hemos priorizado el tratamiento de los contenidos desde una perspectiva intercultural), al análisis del currículo oculto y a la definición de metodologías y políticas para el tratamiento de las lenguas en el INS.

3.1.

Interculturalizar los contenidos

Interculturalizar los contenidos en el aula implica aportar nuevos contenidos desde los contextos locales, pero otras veces más que añadir nuevos contenidos se trata de trabajar de otra manera los ordinarios del DCB, ya sea adecuándolos al contexto local, o analizándolos desde diversos enfoques culturales. Este proceso debe realizarse sobre la base de investigaciones acerca de las **necesidades del medio** y de la **pertinencia cultural** del currículo.

3.1.1.

Incorporar nuevos contenidos

Un **currículo abierto y flexible** ofrece al docente la posibilidad de incorporar nuevos contenidos. Ello resulta fundamental en un contexto tan diverso como el boliviano, donde los conocimientos y las necesidades locales no siempre están representados en el DCB. En el apartado 3.3 del tema 4 hemos señalado la importancia de que los INS desarrollen un currículo propio y no se limiten a la aplicación de los DCB.

Por otra parte, sabemos que la producción de **conocimiento «universal»** es muy dinámica y acelerada, lo cual también hace necesaria la incorporación de nuevos contenidos en los procesos de enseñanza. En una educación intercultural resulta muy importante la incorporación de nuevos conocimientos tanto del contexto local como del más global. Ambos aspectos deben considerarse a la hora de elaborar el PCC del INS.

3.1.2.

Situar los contenidos del DCB en el contexto local

Otras veces no hacen falta nuevos contenidos, sino **contextualizar** los del DCB a la realidad social y cultural del medio. En este sentido, un contenido puede presentar una variedad de matices en función de los contextos específicos.

El principio de «**pensar globalmente y actuar localmente**» resulta muy útil en esta situación. Adecuar los contenidos en función del contexto supone un buen conocimiento del mismo, e implica un buen diagnóstico socioeducativo, que debe realizarse a través de procesos de investigación serios. Situar los contenidos en el contexto local implica no sólo adecuarlos a las características culturales de los alumnos, sino también a sus características individuales.

3.1.3.

Relativizar y analizar los contenidos desde diversas «miradas» culturales

No debemos olvidar que los contenidos son **productos socioculturales** y que, por ello mismo, responden a una determinada perspectiva cultural. En una educación intercultural es necesario relativizarlos y comprenderlos desde diversas explicaciones culturales.

La **contrastación y comparación** de los referentes culturales propios, con otros modelos conceptuales, posibilita la incorporación de nuevos contenidos al acervo cultural y cognitivo de la persona, pero permite hacerlo sobre todo desde situaciones de conflicto cognitivo, desde perspectivas problematizadoras de los contenidos, generando a la vez, actitudes positivas hacia la diversidad, considerándola como un medio de enriquecimiento.

Relativizar los contenidos significa considerarlos no como verdades absolutas sino como construcciones culturales y que, algunas veces, expresan sesgos culturales y epistemológicos. Esto sucede con frecuencia con los conocimientos occidentales (elaborados en Norteamérica y Europa) aplicados a nuestras sociedades indígenas. Se muestra un ejemplo de ello en la siguiente actividad de comprensión.

Relativizar los contenidos significa considerarlos no como verdades absolutas sino como construcciones culturales y que, algunas veces, expresan sesgos culturales y epistemológicos.



Actividad de comprensión. Repase el apartado 2.3 «Aportaciones de la descripción de los estadios evolutivos» del tema 2 del módulo de *Psicología de la Educación* de José Escaño y María Gil de la Serna y responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que los diferentes estadios del desarrollo cognitivo, descritos por Piaget, son válidos, respecto al orden de sucesión y a las edades en las que se alcanzan, para nuestros niños indígenas quechuas, aymaras, guaraníes, mojeños, chiquitanos, guarayos u otros? ¿Por qué?
2. Algunas investigaciones realizadas en nuestro medio han llegado a la conclusión de que algunos adultos indígenas no llegan nunca al período de las operaciones formales abstractas, que en los niños occidentales se alcanza entre los 12 y los 15 años, y se quedan en el período de las operaciones concretas.
 - ¿Será que estos adultos piensan como los niños europeos de 7 a 12 años? ¿Por qué?
 - ¿Cómo debería entenderse el desarrollo cognitivo desde la visión de los pueblos originarios?
 - ¿Qué puede aportar esta mirada cultural del desarrollo cognitivo desde los pueblos originarios a la psicología cognitiva?

Conéctese al foro y contraste las respuestas con compañeros/as que trabajan en otros contextos culturales.

3.2.

Sacar a la luz el currículo oculto

El análisis del currículo oculto tiene una gran relevancia en educación intercultural puesto que las actitudes discriminatorias, los valores intolerantes, la ideología homogeneizadora y los comportamientos autoritarios se transmiten fundamentalmente mediante el currículo oculto.

El currículo oculto se refiere a aquellos contenidos y mensajes que se enseñan al margen del currículo oficial; se transmite de manera inconsciente a docentes, estudiantes y todos los actores del proceso educativo. Este currículo no es planificado ni intencionado, y tiene un carácter implícito y encubierto. Los aspectos que se enseñan a través de él suelen ser: creencias, ideología, principios, actitudes, mitos, rituales, valores, normas, comportamientos. Debido a su **carácter inconsciente**, puede tener una influencia muy profunda en la formación de la persona.

El currículo oculto se manifiesta en las **normas no escritas**, en los **ritos** que se realizan en las horas cívicas, la iza de la bandera, el saludo al personal directivo cuando ingresa en el aula, etc., así como en las **actitudes** personales frente a la autoridad, la subordinación, lo indígena, la pobreza, el género, etc. Todo ello está mediado por las relaciones que establecen las personas en la institución.

El currículo oculto no puede evitarse completamente, pero sí se puede aminorar su influencia haciéndolo **explícito y consciente**; de esta manera puede reducir su efecto negativo en la educación.

El currículo oculto no sólo se transmite a través de la información que proporciona el docente, sino esencialmente mediante las relaciones sociales que se establecen entre los actores educativos, en los aspectos organizativos de la vida institucional y del aula, en las normas y los principios que se aprenden en la vida institucional. Por ello es importante que en el PCC queden clara y suficientemente explicitados los diferentes valores que se asumen, los principios que se sostienen, las actitudes y los comportamientos que se esperan, las normas que se definen y la ideología que nos guía. Asimismo, el PCC debe contemplar contenidos y actuaciones que apunten a desvelar y analizar la presencia del currículo oculto en las aulas y en el ámbito institucional del INS.

En este apartado analizaremos tres formas de currículo oculto:

1. Las incoherencias entre el discurso y las prácticas.
2. Las prácticas veladas.
3. Las ausencias en el currículo.

3.2.1.

Incoherencias entre el discurso y las prácticas (lo que se dice, pero no se hace)

Una forma muy común de currículo oculto se encuentra en las incoherencias entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se predica explícitamente y las acciones contrarias que se realizan, entre los valores retóricos y los reales. Con frecuencia, este **doble discurso** llega a ser tan habitual en la institución que nadie lo cuestiona. Puede llegar a convertirse en prácticas arraigadas e institucionalizadas.

El currículo oculto se refiere a aquellos contenidos y mensajes que se enseñan al margen del currículo oficial; se transmite de manera inconsciente a docentes, estudiantes y todos los actores del proceso educativo.

Algunos ejemplos de este tipo de currículo oculto en los INS son los siguientes:

EJEMPLO

- Algunos INS definen como sus valores el respeto y la valoración de las culturas originarias, pero algunos profesores y alumnos se burlan y se ríen de las características físicas, lingüísticas y culturales de las personas que provienen de los pueblos originarios del país.
- Algunos docentes pregonan ser democráticos y horizontales, pero no aceptan ninguna crítica de su alumnado y tampoco permiten que ellos los evalúen.
- Un principio de los INS de modalidad bilingüe es que se utilicen ambas lenguas en todo el proceso educativo, pero algunos docentes y autoridades no usan la lengua originaria ni en las clases ni en el ámbito institucional.

3.2.2.

Las prácticas veladas (lo que se hace, pero no se dice)

Las prácticas veladas constituyen otra forma de expresión del currículo oculto. Se trata de prácticas subrepticias; constituye lo «no dicho» del proceso educativo. A veces, las personas no son concientes de la existencia de este tipo de prácticas, pero, cuando lo son, prefieren guardar silencio sobre ellas.

En las aulas como en la institución, pasan muchas cosas, pero no se habla abiertamente sobre ellas. Con respecto a este punto, Perrenuod (2004) pone un ejemplo interesante de cómo, en muchas instituciones educativas, los docentes representan el **mito del profesor «intachable»**.

Es decir, aun cuando tienen conciencia de sus fallas y carencias, evitan hablar abiertamente sobre estos temas, como, por ejemplo: el cumplimiento de las horas de trabajo, las ausencias, los retrasos, la falta de preparación de los temas, las clases improvisadas, los contenidos que no se dominan, las evaluaciones apresuradas, los alumnos que no les caen bien, las ocasiones en que se grita y se impone castigos, las relaciones de seducción que se mantienen con algunos alumnos, las ocasiones en que éstos saben más que los docentes, etc. Por ello, según el autor, uno de los desafíos más importantes de los docentes debe ser el de trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio.

Algunos ejemplos de este tipo de currículo oculto en los INS pueden ser los siguientes:

EJEMPLO

- Los alumnos que físicamente son más blancos, hablan mejor el castellano y tienen un nivel socioeconómico elevado reciben un mejor trato de parte de algunos docentes, quienes tienen mejores expectativas académicas de dichos alumnos.
- Algunos docentes todavía realizan mandados a sus alumnos, les ordenan, por ejemplo, ir a comprarles un refresco, llevarles el maletín, ir a buscar las llaves de su cuarto, llevar un encargo a otro docente, etc.

En todos estos casos, las conductas suceden sin que estén escritas en ningún documento; no se habla abiertamente sobre estos aspectos, pero a veces constituyen prácticas institucionalizadas.

Constituyen también parte del currículo oculto los casos contemplados en el Reglamento de Faltas y Sanciones del Sistema Educativo Nacional y en los reglamentos internos de cada INS.

Este tipo de faltas no sólo debe tratarse como casos de orden administrativo, sino también como situaciones educativas. Cuando no se sanciona ejemplarizadamente a los responsables, los alumnos no solamente aprenderán a cometer las mismas faltas, sino también a que éstas no se penalizan. Aprenderán a reproducir la injusticia y la impunidad en su futuro desempeño profesional. Ésta será la doble enseñanza del currículo oculto.

3.2.3.

Las ausencias del currículo (lo que ni se dice ni se hace, pero debería hacerse)

Aunque este aspecto se conoce más propiamente como **currículo nulo**, constituye también una forma de currículo oculto, ya que con las omisiones también se enseña. Generalmente, lo que está ausente del currículo es aquello que está desvalorizado, aquello que no se considera importante. Todo currículo es siempre una **selección cultural**; en este sentido, los teóricos críticos sostienen que el currículo oficial es una selección cultural de las culturas dominantes de un país, en el que muchas otras culturas minoritarias o subordinadas han sido negadas y silenciadas.

Aplicando este principio al currículo oficial de formación inicial de docentes en nuestro país, tenemos el siguiente ejemplo:

EJEMPLO

Los grandes ausentes del currículo oficial de los INS son los pueblos indígenas, especialmente los minoritarios de las tierras bajas, las culturas infantiles y juveniles, el campesinado, los obreros y obreras, los mineros, los zafreros, el comercio minorista, los coccaleros, el mundo femenino, los homosexuales y lesbianas, las personas con discapacidad y otros.

El ejemplo anterior constituye una forma de currículo oculto que, a través de la omisión de dichas culturas, valora unas más que otras. No sólo se trata de una selección cultural, sino también de una selección epistemológica de ciertas formas de pensamiento.

La selección cultural del currículo se realiza también en el desarrollo de los procesos de aprendizaje cuando se priorizan unos contenidos más que otros. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

La selección cultural del currículo se realiza también en el desarrollo de los procesos de aprendizaje cuando se priorizan unos contenidos más que otros.

EJEMPLO

- En un país como Bolivia, con índices de corrupción tan elevados, probablemente debería darse un mayor énfasis en las instituciones educativas al tema de educación para la honestidad.
- Partiendo del principio de que se evalúa aquello que tiene valor y lo que se considera importante, podemos preguntarnos: ¿por qué no se evalúan las actitudes interculturales en el ámbito institucional y en los procesos de enseñanza de los INS?

En ambos casos, las ausencias nos están enseñando a valorar aquello que es prioritario y lo que no lo es.

3.2.4.

El papel del docente para desvelar el currículo oculto

La función esencial del currículo oculto en las instituciones educativas es la de enmascarar y mistificar situaciones de poder desiguales. Según los teóricos críticos, en la escuela se reproducen las relaciones de dominación y neocolonialismo que existen en la sociedad. La escuela es un aparato ideológico del estado que cumple el papel de reproducir y transmitir la cultura dominante.

Para preservar estas desigualdades, la escuela ha creado determinadas estructuras, ideado ciertos tipos de relaciones e interacciones, elaborado una ideología, un lenguaje y un discurso, y generado valores y actitudes. En este sentido, la cultura dominante impone en las escuelas determinadas formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias de vida y formas de razonamiento, y descalifica por medio de la exclusión y el insulto las experiencias de los grupos subordinados. Todo ello se trasmite por medio del currículo oculto.

Frente a ello, el papel del docente debe ser el de desenmascarar lo oculto, de desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como «natural» en la institución educativa. Las ideas de diferentes autores que lo definen como «profesional reflexivo», «profesional crítico», «profesor como intelectual» destacan este importante papel que debe jugar en la institución educativa.

El análisis del currículo oculto en el proceso educativo de los INS demanda el desarrollo de una **didáctica crítica** con capacidad de identificar, cuestionar y poner en el tapete de discusión las diferentes formas y situaciones en las que se expresa en la institución. Para ello, es necesario que las aulas y el INS se constituyan en **espacios democráticos**, destinados a enseñar competencias para vivir en una auténtica democracia. Una forma inicial de crear relaciones democráticas y horizontales en el aula es eliminando las relaciones jerárquicas. Incorporar estrategias como la «calificación dialogada» o el trabajo cooperativo pueden ayudar a crear este clima democrático.

Por otra parte, los docentes deben proporcionar a los estudiantes conocimientos y habilidades que les permitan analizar los principales problemas sociales y culturales de la sociedad y actuar con sentido crítico en su transformación. La lucha contra el currículo oculto actual implica que docentes y alumnos asuman un papel político, un compromiso contra toda forma de injusticia y que tiene que convertirse en actores entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación.

El desarrollo de estrategias como la observación de la realidad, el análisis del discurso, el estudio de las formas comunicacionales, el análisis de la institución con metodologías clínicas e interpretativas, los foros, los debates, las mesas redondas, los estudios de casos y otros puede ayudar a desvelar la ideología asimilacionista, el pensamiento único, las actitudes racistas y discriminatorias, los comportamientos autoritarios, los valores intolerantes, etc. que se expresan en el INS mediante el currículo oculto y que son el reflejo de una sociedad desigual.

Finalmente, debemos afirmar que la incorporación de estrategias para sacar a la luz el currículo oculto en el PCC resulta fundamental para hacer de los INS verdaderos espacios de **diálogo intercultural**.



Actividad de comprensión. Describa tres situaciones de currículo oculto con relación a la interculturalidad que haya observado en su INS.

A partir de las situaciones aportadas por todo el grupo, realice una lista con las situaciones más paradigmáticas.

3.3. Uso de las lenguas en los INS

Las políticas y metodologías de uso de lenguas en el INS deben ser también definidas en el PCC. Partimos del principio de que todos los INS del país debieran tener como perfil de salida alumnos bilingües. Sin duda que los contextos sociolingüísticos de los diversos INS son bastante variados y complejos, pero en grandes líneas se pueden diferenciar **dos tipos de situaciones**:

1. INS que trabajan con alumnos bilingües que al ingresar tienen ya dominio de una lengua originaria y del castellano. En este caso, la meta educativa del INS será la de lograr un **bilingüismo coordinado**, el conocimiento fundamental de la gramática y el manejo escrito de ambas lenguas.
2. INS que trabajan con alumnos monolingües castellanos que desconocen o tienen poco dominio de una lengua originaria. En tal situación, la meta educativa del INS será la de conseguir un **bilingüismo subordinado**, con el aprendizaje de la lengua originaria como L2 para la comunicación con interlocutores potenciales, el conocimiento de la escritura de ambas lenguas, un saber fundamental de la gramática de su propia lengua materna castellana y al menos un conocimiento elemental de la gramática de la segunda lengua originaria.

En ambos casos, la meta del INS será la del bilingüismo, sólo que en el primero se trata de un bilingüismo coordinado y en el segundo de uno subordinado. Algunos INS pueden decidir dedicarse simultáneamente a ambos tipos de situaciones, optando por **modelos mixtos** que trabajen el tratamiento de las lenguas tanto con alumnos monolingües como con bilingües (véase el libro de Sainz y Ruiz, 2004).

3.3.1.

Tratamiento de las lenguas en INS que trabajan con alumnos bilingües

En los INS que cuentan con alumnos bilingües en una lengua originaria y castellano, el tratamiento de las lenguas requiere de las siguientes condiciones:

- **Recursos humanos bilingües.** Requiere que **todo el personal del INS**, autoridades, docentes, administrativos, personal de servicio y todos los alumnos sean bilingües en una lengua originaria y castellano. De entrada, las autoridades, los docentes y administrativos deberán ser competentes no sólo oralmente sino también de forma escrita en ambas lenguas. De lo contrario, la práctica muestra que todo el esfuerzo se diluye, para acomodarse a los que no manejan la lengua indígena. El perfil de entrada de los alumnos debe contemplar como mínimo el dominio oral de la lengua originaria y el oral y escrito del castellano.
- **Uso de ambas lenguas como medios de enseñanza.** Ambas lenguas son utilizadas habitualmente en los procesos de enseñanza, como **medios de enseñanza**, es decir, como vehículos a través de los cuales se desarrollan los procesos de información y comunicación. Esto implica definir qué contenidos y actividades se trabajará en una lengua y cuáles en la otra, así como también la definición de criterios metodológicos para el tratamiento lingüístico de estos contenidos y estas actividades. No se descarta asimismo que, para ciertos contenidos, se utilice el castellano, por ejemplo para la discusión teórica a partir de un texto en esta lengua, pero que los ejercicios prácticos a fin de aplicar esa teoría sean en la lengua indígena de la región.
- **Las lenguas como objeto de estudio.** Supone el estudio lingüístico sistemático de cada una de las lenguas, el análisis de cada una de ellas en sus niveles, morfo-sintáctico, fonológico semántico y pragmático, sus características gramaticales, sus variedades dialectales, las situaciones sociolingüísticas, etc.
- **Materiales para la enseñanza bilingüe.** Se necesita la disponibilidad de una serie de materiales como: guías para la enseñanza como L1 y como L2, textos escolares, literatura, textos científicos y académicos sobre diferentes áreas, revistas, periódicos y otros materiales escritos y audiovisuales en cada una las lenguas. La necesidad de estos materiales es mucho mayor en el caso de las lenguas originarias, puesto que se trata de lenguas deterioradas por procesos históricos de colonización y con poca tradición de escritura en el sentido occidental. Aunque estos materiales deben estar, por lo general, escritos en el alfabeto oficial, convendrá conocer también otros de uso común para establecer las correspondencias entre ellos. Es fundamental asegurar que cada alfabeto debe pronunciarse en cada lugar de acuerdo a sus variantes locales, como ya hacen por ejemplo los españoles, argentinos, caribeños, etc. con el alfabeto español único.
- **Una política lingüística para el INS.** Es necesario definir una política lingüística y una estrategia organizativa. Esta política lingüística debe definir las prioridades y las metas lingüísticas que el INS debe alcanzar, los espacios, momentos, recursos, las normas para la enseñanza de las lenguas tanto en el ámbito institucional como en el aula. Debido al

poco prestigio de las lenguas originarias, la política lingüística debería establecer también las estrategias que se utilizarán para promover el uso de las lenguas originarias en el INS y en su entorno.

Es importante recordar que sólo vivenciando un proceso de formación bilingüe, en y desde la lengua y la cultura propia, se logrará que los alumnos apliquen esta modalidad en sus escuelas una vez que egresen como maestros.

3.3.2.

Tratamiento de las lenguas en INS que trabajan con alumnos monolingües en castellano

En los INS que mayoritariamente cuentan con alumnos que tienen el castellano como primera lengua y poco o ningún dominio de la lengua originaria del entorno, se requiere de las siguientes condiciones para desarrollarse:

- **Recursos humanos bilingües.** A diferencia de los INS bilingües, no es necesario que todo el personal del INS sea bilingüe en castellano y la lengua originaria. Sin embargo, lo óptimo es que por lo menos **el 50% de los docentes sean bilingües**. Obviamente, esta calificación es imprescindible para los docentes de las áreas de Lengua Originaria, y Didáctica de L2.
- **Uso de ambas lenguas como medios de enseñanza.** Esto difiere de los INS bilingües: no se requiere que ambas lenguas se utilicen como medio de enseñanza en los procesos de aprendizaje de todas las áreas, sino que el medio habitual de comunicación en el proceso de enseñanza es el castellano, salvo en las áreas de Lengua Originaria y Didáctica de L2. Lo óptimo es que también algunos docentes de otras áreas empleen ambas lenguas en los procesos de enseñanza y hagan prácticas de aula en ellas.
- **Las lenguas como objeto de estudio.** Supone asimismo el tratamiento de cada una de las lenguas como objeto de estudio en los procesos de enseñanza, es decir, el estudio lingüístico sistemático de ambas lenguas en sus diferentes dimensiones.
- **Materiales para la enseñanza bilingüe.** Al igual que en los INS con alumnos bilingües, requiere también de la disponibilidad de un conjunto de materiales como: guías para la enseñanza de ambas lenguas como L1 y como L2, textos escolares, literatura, textos científicos y académicos sobre diferentes áreas, revistas, periódicos y otros materiales escritos y audiovisuales. La exposición permanente de materiales en lengua originaria familiarizará a los alumnos en su lectura y escritura.
- **Una política lingüística para el INS.** Igual que con la formación de alumnos bilingües, es necesaria la definición de una política lingüística y una estrategia organizativa que determine: el perfil lingüístico de salida de los alumnos, la importancia y la evaluación de éste (de nada servirá que el alumnado lleve durante cuatro o más semestres el área de Lengua Originaria si al final egresan sin poder establecer un diálogo básico en dicha lengua); los espacios y momentos curriculares y los institucionales en los que se utilizarán

las lenguas, evitando mezclarlas, ya que ello genera confusión; los recursos humanos y económicos que se destinarán, pues la voluntad política se expresa «poniendo»; el paisaje lingüístico de la institución, etc.

Como parte de la política lingüística, en el caso de alumnos monolingües castellanos, es muy importante trabajar el **aspecto motivacional** y la **revalorización cultural**, ya que probablemente muchos de ellos se consideren portadores de una cultura y lengua «superiores» en relación con las originarias a las cuales consideran «inferiores». Para crear actitudes favorables hacia la lengua originaria, es importante fomentar el conocimiento de uno mismo y de la otra cultura. La identidad cultural propia se puede trabajar reconociendo las raíces y la historia de las sociedades nacionales, pues, igual que en el Perú, también se puede decir que en Bolivia «el que no tiene de inga, tiene de mandinga» (Albó, 2002). El conocimiento y la valoración de la otra cultura pueden trabajarse mediante el uso de videos, cantos, bailes, actividades recreativas, juegos, concursos, etc., pero sin caer en una visión meramente folclórica de la misma y promoviendo los elementos centrales de la cultura. Asimismo, pueden programarse visitas a ambientes culturales donde se utiliza la lengua originaria.

En la figura siguiente se resume las diferencias en el uso de lenguas en ambos tipos de INS:

	INS QUE TRABAJAN CON ALUMNOS BILINGÜES	INS QUE TRABAJAN CON ALUMNOS MONOLINGÜES CASTELLANOS
Perfil de entrada del alumno	• Dominio oral de la lengua originaria (LO) así como dominio oral y escrito de castellano.	• Dominio oral y escrito de castellano, poco o ningún conocimiento de LO.
Perfil de salida del alumno	• Bilingüismo coordinado, conocimiento fundamental de la gramática y manejo escrito de ambas lenguas.	• Bilingüismo subordinado, conocimiento de la escritura de ambas lenguas, conocimiento fundamental de gramática castellana y conocimiento elemental de gramática de LO.
Recursos humanos bilingües	• Todas las autoridades, los docentes y los administrativos manejan ambas lenguas tanto de forma oral como escrita.	• Sólo los docentes de LO y Didáctica de L2 manejan ambas lenguas de forma oral y escrita • Lo óptimo es que, por lo menos, el 50% del personal sea bilingüe.
Lenguas como medio de enseñanza	• Uso de ambas lenguas como medio de enseñanza en todas las áreas.	• El medio habitual de enseñanza es el castellano. • Docentes de LO y Didáctica de L2 usan ambas lenguas como medio de enseñanza. Lo óptimo es que también otros docentes lo hagan.
Lenguas como objeto de estudio	• Ambas lenguas por igual constituyen objeto de estudio.	• Ambas lenguas constituyen objeto de estudio, pero la LO no tiene el mismo nivel de profundidad que el castellano.

	INS QUE TRABAJAN CON ALUMNOS BILINGÜES	INS QUE TRABAJAN CON ALUMNOS MONOLINGÜES CASTELLANOS
Materiales de enseñanza	• Guías para la enseñanza como L1 y como L2, textos escolares, literatura, textos científicos y académicos sobre diferentes áreas, revistas, periódicos y otros materiales escritos y audiovisuales en cada una las lenguas.	• Los mismos que en el caso anterior, más otros especiales para la enseñanza de la LO como L2.
Política lingüística	• Uso de ambas lenguas en todos los espacios curriculares e institucionales del INS. • Uso escrito de ambas lenguas en documentos curriculares y administrativos. • Paisaje lingüístico en ambas lenguas. • Promover el uso y la valoración de la LO en el entorno.	• Definición de momentos y espacios de uso de la LO. • Motivar actitudes favorables hacia la LO en el propio INS. • Conocimiento y valoración de la propia cultura y de la otra. • Paisaje lingüístico en ambas lenguas. • Prácticas en contextos de uso de la LO.

Figura 2. Modalidades de uso de lenguas en INS.

Como conclusión, podemos afirmar que en ambos casos es fundamental que los alumnos aprendan a diferenciar claramente cuándo una lengua debe trabajarse con metodologías de primera lengua y cuándo, con metodologías de segunda lengua, ya que actualmente existen muchas confusiones de este tipo.



Actividad de comprensión. Tomando como elemento de análisis la figura 2, elabore una similar sobre cuál es el tratamiento de las lenguas que se realiza en su INS.

4.

SIN PARTICIPACIÓN POPULAR NO EXISTE INTERCULTURALIDAD

Como indicamos anteriormente, el otro eje vertebrador de la Reforma Educativa es la **participación popular**. Nos fijamos en su relación con la interculturalidad. Es también vertebrador porque, en una nueva situación democrática en la que además se pretende contribuir a la construcción de un nuevo país, no tiene ningún sentido una educación vertical impuesta desde afuera. Toda ella debe ser construida a partir de las necesidades y la participación activa de los actores locales a los que se pretende servir. Ello es lo que da legitimidad a los contenidos, procedimientos y permanentes ajustes del currículo. La educación ya no se encierra en el aula sino que se abre a toda la sociedad del entorno.

Por otra parte, estos dos ejes vertebradores –interculturalidad y participación popular– están íntimamente entrelazados. La primera se teje sobre todo en la práctica con los «distintos» y, para ello, los actores (comunidades y sus dirigentes, organizaciones educativas, etc.) «distintos» son los interlocutores privilegiados para esta práctica. De lo contrario, se corre más el riesgo de que estos principios se queden en «saludos a la bandera». Por tanto, esta participación debe establecerse desde el mismo diseño curricular hasta la evaluación del producto final.

La participación popular está todavía poco normada y adquiere características diversas en cada INS, dependiendo de si están ubicados en ámbitos urbanos o rurales.

Respecto de quiénes son los que deben participar en los INS, desde una perspectiva intercultural, consideramos que los **actores** vertebrales deben ser:

- El Consejo Departamental de Educación.
- Las Juntas de Distrito del área de influencia del INS.
- El CEPO correspondiente (tanto en los INS rurales como en los urbanos).
- Las organizaciones de base (campesinas, indígenas, de docentes y otros).
- Los propios alumnos.

No se descarta la participación de otros actores sociales vinculados a los INS, dependiendo de cada contexto. En algunos de ellos existen, por ejemplo, asociaciones de padres de familia de alumnos. Tomando en cuenta que los INS son instituciones de educación superior, habrá que analizar qué rol cumplen estas asociaciones y si no constituyen una reproducción de la cultura escolar tradicional.

Desde una perspectiva intercultural, la participación popular en los INS debe abarcar principalmente los **ámbitos** siguientes:

- La definición de políticas de formación docente.
- El diseño y la ejecución de determinados aspectos del currículo (con énfasis en las particularidades locales).
- Las políticas de admisión y los procesos de selección y admisión de alumnos, de autoridades y docentes.
- La organización de actividades extracurriculares (viajes, intercambios, ferias, festivales, etc.), como parte de un currículo intercultural.
- La evaluación de los resultados alcanzados en los aspectos institucionales y curriculares, sobre todo en relación con las metas interculturales.

Un aspecto que no se debe descuidar en los INS es la formación de **actitudes positivas hacia la participación** de la comunidad en educación. Por supuesto que la mejor manera de enseñar estos valores es mediante las prácticas participativas dentro del INS. La participación en los INS tiene que vivirse, sólo de este modo los futuros docentes serán abiertos e impulsarán la participación de la comunidad en sus escuelas.



Actividad de comprensión. Elabore un listado de los actores que participan en su INS y otro de los ámbitos en los que éstos participan; luego, confeccione un organigrama que describa cómo debiera ser la participación popular en su INS, acompañado de un listado de funciones.



Ideas clave

- La interculturalidad también se concreta en la gestión institucional del INS mediante una administración y organización flexibles, participativas, abiertas a la diversidad cultural en todos sus elementos y colaborativas.
- El Proyecto Educativo Institucional del INS incorpora la interculturalidad a través de un adecuado diagnóstico de la diversidad cultural en el contexto, la definición de la identidad y los objetivos interculturales y la determinación de una estructura organizacional abierta y flexible.
- La interculturalidad se concreta asimismo en el Proyecto Curricular de Centro del INS, en el que es fundamental interculturalizar los contenidos, desvelar el currículo oculto y realizar un tratamiento apropiado de las lenguas, de acuerdo a las características sociolingüísticas del contexto y de los alumnos.
- La participación popular es la «yunta» de la interculturalidad. Los INS deben ser espacios de participación de la comunidad desde el diseño hasta la evaluación de las diferentes actividades de enseñanza. Esto permitirá a los alumnos «vivir» la participación para que la practiquen luego en sus futuras escuelas.



Síntesis del módulo

La interculturalidad juega un papel esencial en una sociedad multicultural y plurilingüe como Bolivia. Apunta a construir una sociedad equitativa y respetuosa de la diversidad cultural rompiendo con las actuales estructuras sociopolíticas verticalistas, excluyentes y neocoloniales.

La interculturalidad se refiere a las relaciones entre personas o entre grupos de diversas culturas. Puede llegar a ser negativa, cuando lleva a la destrucción del otro culturalmente distinto, o positiva, cuando existe aceptación y enriquecimiento mutuo entre los que son culturalmente diferentes.

La educación intercultural es un enfoque político, ideológico, social y pedagógico que, desde el ámbito educativo, busca relaciones equitativas y de respeto entre personas o grupos de personas de culturas distintas. Se diferencia de la educación multicultural y la educación asimilacionista, porque considera la diversidad como riqueza y porque realiza un tratamiento integral y transversal del currículo.

La interculturalidad se concreta en el ámbito institucional de los INS mediante la elaboración y práctica del Proyecto Educativo Institucional en el que se define la identidad, los objetivos y la estructura organizativa del INS en base a un análisis del contexto. Asimismo se concreta en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro mediante la definición de la modalidad de uso de lenguas en el INS, estableciendo estrategias para sacar a luz el currículo oculto y programando actividades para interculturalizar los contenidos. Además, sin la articulación con el otro eje vertebrador de la Reforma Educativa, la participación popular, no podría existir interculturalidad en los INS.

La interculturalidad se concreta también en el DCB y en las actividades de aula. Esta concreción implica su tratamiento transversal en todas las áreas de conocimiento, pero también un tratamiento específico como área. Supone asimismo la construcción curricular en los INS a partir de las necesidades de los contextos locales. En el trabajo de aula, implica la creación de un clima respetuoso y de aceptación, el trabajo de la autoestima, la enseñanza de valores interculturales, la diversificación de actividades y la organización de grupos de trabajo cooperativo.

La formación de formadores en interculturalidad es esencial para que los futuros docentes puedan encarar estos retos.



Bibliografía del módulo

AGUARELES, M. A. *et al.* (1994) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: GRAO-ICE.

Teoría y práctica de educación en valores.

ALBÓ, X. (2002a) *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. 4ª edición actualizada.

Una primera aproximación general y práctica al tema en el contexto boliviano.

— (2002b) *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. 4ª edición actualizada.

Aplicación de los criterios del libro de Albó (2002a) al sistema educativo boliviano con énfasis en la educación primaria, en la formación docente inicial y permanente, y en la necesidad de diferenciar las diversas situaciones sociolingüísticas.

— (2003) *Cultura, interculturalidad, inculturación*. Caracas y La Paz: Federación Internacional de Fe y Alegría y Fundación Santa María.

Módulo para educadores del ámbito latinoamericano.

— (2003) *La invención política. Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos e Instituto de Estudios Peruanos.

ALBÓ, X.; ANAYA, A. (2004) *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA y UNICEF. 2ª edición.

Logros, dificultades y desafíos futuros para llegar a consolidar este enfoque como política de Estado en Bolivia. Su «bibliografía selecta» (pp. 275-280) incluye lo más relevante para profundizar en el tema.

ALBÓ, X.; BARNADAS, J. M. (1990) *La cara india y campesina de nuestra historia*. La Paz: UNITAS y CIPCA. 3ª edición ampliada.

El reverso de la historia boliviana visto desde la perspectiva indígena y rural.

— (1992) *Autodeterminación*. La Paz, núm. 10.

Dedicado en gran parte al tema de las identidades indígenas, mestizas y nacionales.



BARANDICA, E. (1999) «Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares», en Essomba, M. A. *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: GRAÓ.

BENEDICT, A. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica. Original inglés de 1983; véase la Introducción en *Autodeterminación* (La Paz), núm. 10, 1992, páginas 75-82.

BOLIVIA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2002) *Censo Nacional de Población 2001*. La Paz: INE. 10 vols.

Documento mínimo esencial para planificar la EIB. Véanse particularmente los datos por municipios en los cuadros 1.15, 1.17 y 1.19 del volumen correspondiente a su departamento. Con el Sistema de Naciones Unidas se está preparando un CD con un procesamiento aun más detallado de esta información.

BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. Original francés de 1987, 1984.

CARRERAS *et al.* (1997) *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.

Sugerencias de actividades prácticas para educación en valores.

COLECTIVO AMANI (1994) *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

Marco conceptual y actividades para educación intercultural.

CONAMAQ *et al.* (1997) *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.

— (2004) *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz: Unidad Nacional de Naciones Indígenas.

DEL ARCO, I. (1998) *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universitat de Lleida.

Dirigido a formación de docentes.

DEMELAS, D. (1980) *Nationalisme sans nation? La Bolivie aux XIXe-XX siècles*. París: CNRS.



DENISE, A.; YAPITA, J.; ALVADO, L. *et al.* (2000) *El rincón de las cabezas: luchas-textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: ILCA y UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

ESCAÑO, J.; GIL, M. (2004) *Psicología de la Educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona Virtual.

Módulo 1 del Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores (INS) públicos de Bolivia. (Material de este curso.)

GAIRÍN, J. (1992) «Diseños organizativos que facilitan la impartición por los establecimientos educativos de programas de Educación Intercultural», en *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Vol. I. Salamanca: Anaya.

Uno de los pocos textos sobre el abordaje institucional de la interculturalidad.

GARCÍA LINERA, Á. (2000) «Espacio social y estructuras simbólicas. Clase, dominación simbólica y etnicidad en la obra de Pierre Bourdieu», en Hugo Suárez *et al.* *Bourdieu leído desde el Sur*. La Paz: Plural.

GIROUX, H. A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: MEC - Paidós.

Fundamental para el desarrollo de una didáctica crítica.

JORDÁN, J. A. (1996) *Propuestas de Educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

Dirigido a formación de docentes en interculturalidad.

JULIANO, D. (1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

KLEIN, H. (1982) *Historia General de Bolivia*. La Paz: Juventud.

El subtítulo del original inglés de 1982 es más revelador: «La evolución de una sociedad multiétnica».

LLUCH, X.; SALINAS, J. (1996) *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC-CIDE.

Uno de los textos más completos sobre este tema.

— (1997) «Del proyecto educativo al aula: 21 ideas para ponerse en marcha», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 264, páginas 54-60.

Sugerencias prácticas para la implementación del proyecto educativo.



MECyD (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes) (2000) *Diseño Curricular Base para la Formación de Docentes del Nivel Primario*. La Paz: MECyD.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - UNICEF (2004) *Situación actual y proyección de la educación intercultural bilingüe* (Memoria del Taller La Paz, diciembre 2002). La Paz: MINEDU-UNICEF.

Testimonial y evaluativo del avance de la EIB.

MUÑOZ, A. (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela.

Texto detallado que ofrece un marco teórico y sugerencias de actividades.

OIT (1989) «Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes». <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm> (Última visita: mayo de 2005.)

Ratificado por Bolivia en la Ley 1257 de 11 de julio 1991. Desde entonces es el documento internacional y nacional de mayor rango y detalle sobre el tema, que ha inspirado también los recientes cambios constitucionales. Reproducido en las diversas compilaciones sobre legislación indígena.

PERRENOUD, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

Marco conceptual para una pedagogía crítica.

PUIG, J. M. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-Horsori.

Texto base para educación en valores.

RIVERA, S. (1993) «La raíz: colonizadores y colonizados», en Xavier Albó y Raúl Barrios (coord.) *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz: CIPCA y ARUWIYIRI. Vol. I, Cultura y Política, páginas 27-139.

ROEDERS, P. (1998) *Aprendiendo juntos*. Lima: Valkiria.

Aborda el trabajo cooperativo teórica y prácticamente.

SAINZ, S.; RUIZ, O. (2004) *Formación de maestros en la enseñanza del castellano como segunda lengua*. Santa Cruz: PAEIB.

Una experiencia práctica en el INSPOC.

SLAVIN, R. E. (1985) *La enseñanza y el método cooperativo*. México. Edamex.

Texto clásico sobre trabajo cooperativo.

TANTANAKUY-PROEIB-ANDES (2004) *Percepciones de la EIB*. Cochabamba: TAN-TANAKUY-PROEIB-ANDES.

Resultados de una investigación.



TORRES, J. (1998) *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

Tratamiento del concepto de currículo oculto.

TORRES, R. M. (1996) *Formación docente: clave de la Reforma Educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

UNESCO (2001) «Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural». Adoptada por la 31 reunión de la Conferencia General de la UNESCO (París, 2 de noviembre 2001).

Pueden verse documentos relacionados en la página web de la UNESCO: http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html_sp/index_sp.shtml (Última visita: mayo de 2005.).

UNICEF (1993) Materiales de apoyo a la formación docente en Educación intercultural bilingüe. La Paz: HISBOL.

Adaptación para Bolivia de textos producidos inicialmente por UNESCO/OREALC, (Santiago de Chile, 1983):

1. Cultura: texto base de Emanuele Amodio, adecuado por Gabriel Martínez.
2. Lengua: Luis Enrique López.
3. Educación bilingüe: Madeleine Zúñiga, Paolo Venezia y Equipo PEIB.
4. Comunidad, escuela y currículo: texto base de Luis Montaluiza, adecuado por Gabriel Martínez.

URQUIOLA *et al.* (2000) *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

YACHAY TINKUY (2004) *Educación para la no discriminación, un diálogo con lo diverso*. Cochabamba: Yachay Tinkuy.

Guía práctica para talleres preparada conjuntamente por equipos de Bolivia, Brasil y República Dominicana.

YUS, R. (1998) *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: GRAÓ. Clarificador para educación en valores.

ZABALA, A.; JUSTINIANO, M. (2004) *Aprendizaje, enseñanza y currículo. La metodología didáctica en la formación inicial del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona Virtual.

Módulo 2 del Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores (INS) públicos de Bolivia. (Material de este curso.)

PRINCIPALES PELÍCULAS Y VIDEOS BOLIVIANOS SOBRE ESTE TEMA (PARA DEBATE EN LOS INS)

Dir. Jorge Sanginés:

- *Yawar mallku*
- *La nación clandestina*
- *Para comprender el canto de los pájaros*

Dir. Antonio Eguino:

- *Chuquiago*

NICOBIS:

- | | |
|--|--|
| – <i>Paraíso frágil</i> | – <i>Mejor unidas que solas</i> |
| – <i>Lucho vives en el pueblo</i> | – <i>María</i> |
| – <i>El llamero y el sal</i> | – <i>Rebeldías, mujeres de clase media</i> |
| – <i>Semillas de arte</i> | – <i>Sikuya</i> |
| – <i>Bailamos nuestra historia</i> | – <i>Rebeldías, mujeres mineras</i> |
| – <i>Café con pan</i> | – <i>El legado de nuestros dioses</i> |
| – <i>La marcha por la vida</i> | – <i>Arqueología andina Bolivia</i> |
| – <i>Los cinco sentidos</i> | – <i>Jiwasá arusa</i> |
| – <i>Pintemos el mundo de colores</i> | – <i>Nuestra palabra</i> |
| – <i>Rebeldías, mujeres campesinas</i> | – <i>Rimariyninchik</i> |
| – <i>Rebeldías, mujeres de barrios populares</i> | – <i>Ciclo de conferencias sobre educación: 1, 2 y 3</i> |
| – <i>Tiempo de vida y muerte</i> | – <i>Historia de la Reforma Educativa</i> |
| – <i>Derecho a la salud</i> | |

NOTA IMPORTANTE

1. Todo los videos de NICOBIS se encuentran en las videotecas de los INS del P. INS-EIB. <http://www.utopos.org/Cine/Produc/Nicobis.htm> (Última visita: mayo de 2005)
2. También pueden verse los videos de:
 - **Productoras de Video Jenecherú** (Santa Cruz, sobre pueblos indígenas del oriente boliviano).
 - **CEFREC** (La Paz, videos producidos por los propios indígenas). Tiene además una excelente videoteca sobre esta temática. <http://www.nativenetworks.si.edu/esp/rose/cefrec.htm> (Última visita: mayo de 2005)



Créditos

EQUIPO DE AUTORES

Xavier Albó

Doctorado en Lingüística-Antropología. Cornell U., N.Y.
Licenciado en Teología. Facultad Borja y Loyola University, Chicago.
Doctorado en Filosofía. Universidad Católica del Ecuador, Quito.
Humanidades. Cochabamba y Universidad Católica del Ecuador, Quito.

Ruperto Romero

Coordinador del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de las Tierras Bajas de Bolivia.
Diplomado en estudios andinos en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
Estudios de doctorado en Diseño Curricular en la Universidad de Valladolid.

EQUIPO DE COORDINACIÓN

Ministerio de Educación - Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. Dirección General de Educación Escolarizada

Patricia Marín

Directora General de Educación Escolarizada

Mario Paz

Director de Desarrollo Docente

Teresa del Granado

Responsable del Área de Formación Inicial

Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Oficina Técnica de Cooperación (OTC). Embajada de España en Bolivia

Josep Serra

Experto Coordinador del Área de Educación

María Renée Chinchilla

Experta del Área de Educación

Universidad de Barcelona

Francisco Imbernón

Doctor en Ciencias de la Educación

DISEÑO PEDAGÓGICO Y EDICIÓN

Universidad de Barcelona Virtual

DISEÑO GRÁFICO

Aguiló Gràfic SL