

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POST GRADO  
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE  
PARA LOS PAISES ANDINOS  
**PROEIB Andes**

**PERCEPCIÓN Y PRÁCTICA DISCURSIVA ENTRE LOS  
ACTORES EDUCATIVOS REFERIDAS A LA EIB, EN LA  
UNIDAD ACADÉMICA DE FORMACIÓN DE MAESTROS  
“SAN LUIS” DE SACACA**

**Wilber Uzares Sabido**

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en  
cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del  
título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe**

**Asesor de tesis: Mgr. Vicente Limachi Pérez**

**Cochabamba, Bolivia**

**2011**

**La presente tesis PERCEPCIÓN Y PRÁCTICA DISCURSIVA ENTRE LOS ACTORES EDUCATIVOS REFERIDAS A LA EIB, EN LA UNIDAD ACADÉMICA DE FORMACIÓN DE MAESTROS “SAN LUIS” DE SACACA fue aprobada el.....**

**Asesor**

**Tribunal**

**Tribunal**

**Tribunal**

**Jefe del Departamento de Post-Grado**

**Decano**

## AGRADECIMIENTOS

### **Agradezco:**

*A los directivos y docentes de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, en especial al Prof. Policarpio Itamari, por la confianza depositada en mi persona, por el apoyo y aporte brindado durante el tiempo de la investigación.*

*A la comunidad estudiantil, por haberme permitido convivir con ellos, realizar la estudio y haber soportado la mirada siempre atenta del investigador.*

*A mi tutor y amigo Mgr. Vicente Limachi Pérez, por la constante orientación y apoyo brindado con sugerencias pertinentes.*

*A mi familia, en especial a mi padre el Prof. Nilo Uzares Guzmán, por el apoyo durante toda mi vida y formación profesional, guía desinteresada y experiencia profesional que enriqueció la presente investigación.*

*A la Cooperación Técnica Belga (CTB) y su representante en Bolivia Myriam Tamayo, por el apoyo económico durante el tiempo de formación en el curso de post-grado.*

*A los administrativos y docentes del PROEIB ANDES, por transmitir, compartir y generar diálogo, a veces confrontación, de enseñanzas y experiencias en torno a la EIB durante y después del tiempo de formación.*

*A mis compañeros, amigas y amigos de la Maestría en EIB 6° Versión PROEIB ANDES (UMSS), por compartir conocimientos, experiencias y vivencias en este arduo camino de la interculturalidad.*

***A todos ellos, desde lo más profundo de mi ser ¡¡¡GRACIAS!!!***

*Wilber Uzares Sabido.*

## RESUMEN

Mejorar la educación, implementar la educación descolonizadora, productiva comunitaria, intra e intercultural propuesta en la nueva Ley educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, pasa ineludiblemente por la formación pertinente de los nuevos maestros, los cuales puedan responder a las necesidades, expectativas y características socioculturales y lingüísticas de la cultura quechua, especialmente en el norte de Potosí.

En ese sentido, nuestra investigación se centra en la interacción entre los actores educativos de la Unidad Académica (anteriormente en EIB) “San Luis” de Sacaca, dependiente de la Normal de Chayanta, la cual se caracteriza porque dentro y fuera del aula se dan manifestaciones a favor y en contra de la cultura originaria, relaciones simétricas y complementarias entre docentes y estudiantes. A saber, por un lado: valoración a expresiones de la cultura originaria, respeto a la trayectoria del docente colega, uso de la lengua quechua (especialmente fuera del aula), reconocimiento a la práctica docente, relación horizontal entre el personal de la institución educativa, mezcla de la lengua originaria y el castellano en las diferentes comunicaciones. Pero, por otro lado: ciertas actitudes discriminatorias a manifestaciones de la cultura originaria, todavía algún docente que practica la comunicación vertical y autoritaria con los educandos, valoración a elementos de la cultura citadina y preferencia manifiesta por el castellano, entre otros ejemplos.

Ello, a consecuencia de una concepción reduccionista o tergiversada de la EIB en general y de la interculturalidad en particular, porque la socialización y difusión de diferentes documentos académicos como el Diseño Curricular Base, planes y programaciones de áreas donde se abordan los lineamientos de la EIB son ínfimas. Además, la falta de consenso entre maestros y alumnos respecto al reglamento de faltas y sanciones de la institución trae, especialmente en la comunidad estudiantil, percepciones de injusticias cometidas en su aplicación.

Por tanto, la interacción verbal y no verbal, las actitudes y conductas respaldadas por testimonios que hemos registrado nos permiten reflejar, analizar y reflexionar lo que se dice y lo que se hace, lo que está prescrito en los documentos acerca de la EIB y la praxis intercultural cotidiana dentro de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca.

Las palabras claves son: procesos de interacción social dentro y fuera del aula, actores educativos, paradigma sistémico en la educación, psicología de la comunicación, actos de habla, EIB, PINS-EIB, interculturalidad y documentos académicos.

## **RESUMEN EN LENGUA QUECHUA**

### **PISIYAYNIN QILLQAY**

#### **IMAYMANA KHAWANKU, CHANTA IMAYMANAN APAYKACHANAKUNKU JATUN YACHAY WASI “SAN LUIS” SACACA UKHUPI YACHACHIKUNA CHANTA YACHAQAKUNA**

##### **QALLARIYNIY**

Qay qillqasqa yuyaymanta taripayqa, llamk'ani imaymanachus apanakunku Mama Yachay Wasi “San Luis” Sacaca ukhupi tukuy yachachikuna, yachaqakuna. Ajina chaymanta umaririnku ima chay EIB ñisqa, chay ukhupiri interculturalidad ñisqa sapa tantanakuy kawsayninchikmanta; ichaqa, mana riqsinkuchu imatachus ñisqan chaymanta p'anqas jatun yachay wasimanta, ni imaymana purisqan tiyan chay ukhupi mana ñawirispa cha kachkanku, chanta mana yachankuchu walliqta.

Ajina chayrayku, apakuchkan kay musuq jatun kamachi, ichaqa rikhumuyku astawan kallparichina tiyan, ñawirichina tiyan, chaymanta purisunchik sumaqlata. Kay yachay wasi kawsay yuyaymanta kachkan, llusqin Jatun Mama Yachay Wasimanta Chayantapi “Andrés de Santa Cruz” sutichasqa.

##### **CH'AMPAY RIQSICHIY**

Sacaca llaqtaqa Potosí llaqtapi tarikun, chay Norte de Potosí ñisqapi. Jaqaypi kicharikun, watiqmanta, mama yachay wasi ñawirinapaq sumaqta yachay cuerpo humano ñisqamanta. Kay yachay wasipi sapa kuti wak jatun kamachi rikhurin, jinallataq wak yachachikuna, chantapis mana sumaq yuyayniyuq kachkanku.

Ajinapis kay jatun yachay wasi sutikullantaq karqa Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe ñisqa, ichaqa imaymanatachus apaykachkanku chayta, imata rimarinku, chantapis imata ruwarparinku, chaqallanchu richkan, manachu. Kunanri tukurparin phichqa watapi ñawirina tiyan, manaña kimsachu, wak sutinpis: Escuela Superior de Formación de Maestros ñisqa. Chayqa musuq jatun kamachi rikhurimun, sutichasqa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, chaypiri intra, intercultural ñisqa qhawarikun, chanta comunitario productivo ima.

Chayrayku, kay t'aqaypi qhawamuyku chaykunata juk killa chay 2009 watapi, juk killa qayna wata 2010. Kay wata 2011 tukurparichiyku, ichaqa astawan llamk'ananchik tiyanllantaq kallparichinapaq.

### **YACHAY TARIPAYTA RUWAYNIN**

¿Imatataq ruwamurqani? ¿Pikunataq tapumurqani? ¿Imaymana ruwamurqani?

Sapa p'unchaw khuska yachaqaqkunawan, yachachiqkunawan chayani Mama Yachay Wasiman. Cursu ukhupi ch'insitupi uyariq kani, qhawani, qillqani, jawapiri rimariq kani paykunawan, tapuriq kani, fotos ñisqata jurqhuni, tukuy chayta qhawamuspa kani.

Tapurirqani yachachiqkunata, yachaqaqkunatawan. Achkha chaykuna kachkan ñawirinapaq, chanta yachay ruway taripanapaq.

Sacacamanta kasqayku rayku sumaqta tukuy parlarimuwanku, yaykuchiwanku, yanapawanku, chantapis ñuqa umarichispa paykunata kallpachini chay Educación Intercultural Bilingüe ñisqamanta, chantapis psicólogo jina wak ch'ampasmanta khuska t'ukuriyku.

Mask'aypi, sapa ruwanapi kanay karqa. Qhawarinay karqa imatachus ruwarinku, rimarinku qallumanta, yachaykunamanta wasi ukhupi. Achkha llusqsimun, chaymanta umaririspalla ñawiriyku imaymana aparikunku yachachiqkuna, yachaqaqkuna, imaymana t'ukurinku chanta ruwamunku EIB ñisqata, riqsinkuchu manachu p'anqasta chaymanta.

### **YUYAY TARIPAYKUNA**

Mask'arqani yachanaypaq, chanta riqsichinaypaq imaymana apaykachanakunku tukuy yachachiqkuna, yachaqaqkunawan, paykuna puru kikillantapis parlarispa, mana parlarispa.

Juch'uy yuyay taripaykuna mask'arqani: ñawirispalla qillqana tiyan, chay apaykunanku ukhu cursupi ñisqa chanta jawapi, ñawirina jatun p'anqa chay yachay wasimanta, yachachinaypaq imaymana paykuna qhawarinku yachayninkuta chantapis imaymana umallirinku chaykunamanta.

### **YACHAY KUNA YUYAYTA KALLPACHAQ**

Ñawirirqani yuyaykunata jatun wakichikunamanta. Chaypi kachkan: qillqay suqta Mama Yachay Wasi Educación Intercultural Bilingüe ñisqamanta waturiy, apaypanakuna, rimarikuna runapura, ajinata achka p'anqasta kunankama ñawirichkani puni.

## **TARIPAYKUNATA RIQSICHIY**

Kunankama achkha taripaykunataqa tarini. Kay t'aqaypi astawan llusqikunata ñawirisun, juk ñan chaqaypi rikhurimun:

### **1. Kay phatmapi tariyku imaymana kunan qhawarinku, kawsarinku chay jatun yachay wasipi tinkurisp**

Yachachikuna chanta yachaqaqkuna umallirisp tukuchinku chay EIB ñisqata, Interculturalidad ñisqata, chantapis kunan parlakun descolonización, comunitario, productivo chaykunamantapis.

Ajinapi paykuna astawan chaykunastaqa qhawarinku:

Qhichwa simipi, chay yachaykunapi chanta yachachikunatawan. Ñinku yachaqaqkuna: “ñuqayku área ñisqa qhichwa simipi, chayllapi astawan rimariyku quichwapi, yachaqaqku kay kawsayniymanta. Wakkunapi mana puni, juk chhikallata. Chantapis yachachikuna qhichwa área ñisqapilla qhawarinku chaykunapaq.

Yachachisp imatachus kampupi ruwakun, imata mikhukun astawan, imata takikun, tusukun, adurakun, tukuy chaykunata. Chayta yachachinku, rinku ñawirinapaq, qillqanapaq.

Astawan kallpachisp chay tusuykunas, takiykuna, p'acha vistikunapaq. Horas cívicas ñisqapi anchata rikhurimunku chaykunaqa, ichaqa mana anchata valichinkuchu imaraykuchus wak vistiduman kutipunku.

Interculturalidad ñisqata qhawarinkullataq achkha larumanta kasqanku rayku: La Pazmanta, Potosimanta, Ururumanta, Qhuchapampamanta, quechuas, aymaras; ichaqa, mana sumaqta apakunkuchu chayta mana qhawarinkuchu. Chayrayku yachachina tiyan suma kawsanapaq, mana maqanakuspalla jatun yachay wasipi, chaymanta tukuy suyunchikpi.

### **2. Ima ñintaq p'anqa jatun yachay wasimanta**

Yachaqaqkuna ni riqsinkuchu, wak yachachikuna manallataq. Ajinata juk yachaqaqkuna rimarin: “Kan chay p'anqa, ichaqa mana... mana ñawirinichu”.

Yachachiqpis wakkuna mana riqsinkuchu, parlarinku: “Chayta mana riqsinichu, Qhichwa yachachiq tapunaykitiyan, pay parlarisunqa”. Qhichwa simipi yachachiq, payllata qhawarispa tukunku EIB ñisqata ruwananpaq.

Wak yachachiqri, juk chhika riqsisqa ñirparin: Ari, chay malla curricular ñisqa o el plan de base, chaypi kachkan EIB ñisqaqa”. Ichaqa, manallataq rikhurimuykuchu chayta yachachiqkunatawan.

Ñawiriyku reglamento ñisqata, ichaqa chay astawan yachaqaqkunallapaq. Kay kikillantaq, mana tukuypis riqsinkuchu. Kunanqa, astawan kallparichisqa kachkanku yachachiqkunaqa, t’ukurinku, rimarinku ima.

### **3. Apaykunaku yachachikuna, yachaqaquna ima ukhu chanta jawa cursu ñisqapi**

Rikhukun pisillata yachachikunamanta sumaq apanaku, sumaqtapis parlarinku uyarinku. Juk jatun kamachiq ñin: Kaypi sumaqlata apakuni, ichaqa kan puni juk, iskay yachachiq mana munankuchu. Ñuqa mana tukuyta kuntintaymanchu.

Astawan rikhurimun qhawanaku yachachikunamanta pura. Ñawirina juk rimayta: Coordinador mana yachanchu, políticallawan yaykun, mana ni piwan parlarinchu sumaqta, sapa wata cambiakun, kunitan kachkan chay qhaparillaspa ruwayta munan y mana ajinachu.

Chantapis yachaqaqkuna wak llaqtamanta ruwaykunata riqsiyta munarinku. Ajina qhutuchakunku: “San Juanpi kaypi juq’uchakunku puqllaspa, ajina puni kasqa. K’achitu, ni maypi ajinata rikhunichu!”

Wakkuna mana anchata jatun kawsayninkuta munakunkuchu: “Qhichwaqa... uh... ñuqapaq pisiyapuchkan, wawasqa manaña parlankuchu, p’inqakuspacha ñisunman”.

Wak rimarparin: “Compañerosmantapis kan discriminación, wakin ancha chay jailoncitos kanpuni kutinku, qhichwa parlaptin campesinocha ajina ñinku”.

Ajinapis chayta astwan rikhuriyku jaqaypi kasqaykupiqa. Chayrayku munanku kawsayta wak jatun kawsay jina jawamanta.

Jinallataq apaykachanakunku yachachiqkuna, yachaqaqkuna ima. Juk yachaqaqkuna ñimuwarqa: “Walliqlla apakunku yachachiqkuna yachaqaqkunawan, kanpuni problemitas, ajina compañerunsiyan tomamunku. Chaypi rimaspa kanku y chaypi reflexionanku”.

Jina kaspá jatun yachay wasi ukhupi rikhu yku astawan sumaqla apanachikunku, chay horizontalidad ñisqa. Juk yachachiq karqa ancha vertical, autoritario ñisqa, piru Chayantaman qhipachinku, manaña Sacacapichu.

Cursu ukhupi, chanta jawapi astawan yachaqanku yachaykunata wak jatun kawsaymanta, jatun llaqtamanta ima. Chaytapuni astawan munarinku paykunaqa. Juk sipas qhaparimurqa: “¡Ñuqa Santa Cruz llaqtapi tiyakamusaq, chaypi runasqa sumaq kanku, mana kaypi jinachu!” Wak cursupiri astawan uyarikun takiy reggaetone ñisqa wak suyusmanta, ajinapi ch’inyachinku huayños takichkarqanku jukkuna.

Chaykuna manacha walliqtachu apaykachanchik jatun yachay wasipi yachachiq llusqinankupaq. Chayrayku jatun kamachiqpa achkha llamk’aynin tiyan, tukuy yanapananchik kallpachanapaq.

#### **4. Imaymana apachkanku qhichwa simita chata kastilla simi**

Achkha yachachiq qhawakunku uriginarius jina tiyallantaq. Ichaqa, astawan llusqin yachachiqkunamanta kastilla simillapi rimarinku cursu ukhupi.

Rikhurillantaq juk ch’inqu parlaypi qhichwapi kastilla simipi kay jatun yachay wasi ukhupi:

Yachachiqkuna parlarichkarqanku jawapi kastilla simipi, chayllapi juk rimarin qhichwapi: “Ururupi paradapi kasharqa... kunankama chayanñacha”. Ajinapi ima simipi parlarikullanku paykunaqa jinamanta sumaqlata intindikunku.

Ajinapi astawan parlarinku kastilla simipi: “Ñuqaqa astawan munani kastilla simita ¿ichari? Qhichwallawan mana llusqiy atiykuchu jatun llaqtaman”.

#### **TUKUCHAY**

Chay qhawarispa jina iskay killapi, juk 2009 watapi jukri 2010 watapi, kan llamk’ay jatun yachay wasi ukhupi, ruwachkanku; ichaqa, manaraq sumaqta jap’ichkankuchu mana capacitación ñisqa kasqanrayku.

Jinapi llamk’ananchik tiyan apanapaq tukuy kikisitun jina, yachanapaq pi kanchik, imaymana jap’inanchik tiyan chaykuna jawamanta chayamuptinku.

Mana kaptin ñawiy p’anqakuna jatun yachay wasimanta imaynamantachus thatkirichinapaq EIB ñisqata, chanta kunan rimarikullantaq descolonizaciónmanta y wakkunamantapis jatun kamachimanta.

Chaypiqa, mana sumaqtachu apaykachanku y astawan t'ukurichkanku Biología ñisqa ukhupi. Chayrayku kanan tiyan kallpachiy, Ministeriumanta, jatun kamachiqmanta ima, tukuypaq.

Chay kaptinqa recién thatkisun aswan ñawpaqman yachachiqkuna, yachaqaqkuna, tukuy runa masis Qullasuyumanta pacha.

### **ALLIN RUWANAPAQ**

Tukuchispa, llusqinña allin ruwanapaq kay p'anqamanta. Jina kaptin munayku ruwayta thatkirinapaq umarichispa jatun yachay wasi ukhupi yachachiqkuna, yachaqaqkuna, tukuypaq.

Chaypi t'ukurisun ima kanman ñuqanchikpaq EIB ñisqa, chanta interculturalidad, descolonización, comunitario ima kawsayninchikpaq. Chantapis ñawirina tiyan sumaqta reglamento ñisqata yachay wasipi sumaq purinapaq.

Chay apakunanapaq jatun kamachiqmanta qulqi kanan tiyan, wak institucionesmantapis. Ajina kaptin jatun yachay wasi sumaq purinqa, paykunallaña kayta ruwarimunqanku. Sumaq yachaspari kutimunqanku jatun kawsayniychikman watiqmanta Abya Yala jina, kallparikusunchik tukuy.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>i</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>ii</b>
<b>RESUMEN EN LENGUA QUECHUA</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÍNDICE</b> .....	<b>x</b>
<b>ABREVIATURAS</b> .....	<b>xiii</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>5</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>5</b>
1.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	9
1.2.1. Objetivo General:.....	9
1.2.2. Objetivos Específicos:.....	10
1.3. JUSTIFICACIÓN.....	10
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>12</b>
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>12</b>
2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	12
2.2. METODOLOGÍA .....	12
2.3. SUJETOS DE ESTUDIO Y UNIDADES DE ANÁLISIS .....	14
2.4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN .....	15
2.4.1. Observación .....	15
2.4.2. Observación participante.....	16
2.4.3. Entrevista .....	16
2.5. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	18
2.5.1 Recursos tecnológicos .....	19
2.6. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	20
2.6.1. Autorización para realizar la investigación .....	20
2.6.2. Reciprocidad .....	20
2.6.3. Fases del trabajo de investigación .....	20
2.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	23
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>24</b>
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>24</b>
3.1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA .....	24
3.1.1. Marco Normativo .....	24
3.1.2. Una aproximación a la EIB en Bolivia .....	25
3.1.3. Los INS-EIB .....	27
3.1.3.1. Características de los INS-EIB .....	29
3.1.3.2. El DCB en la formación de maestros de secundaria.....	33
3.1.4. EL Proyecto INS-EIB .....	36
3.1.4.1. Logros del PINS-EIB.....	37
3.2. UNA APROXIMACIÓN A LA LENGUA Y LA CULTURA EN LOS PROCESOS INTERACTIVOS.....	38
3.2.1. Identidad lingüística .....	40
3.2.2. Identidad cultural .....	41
3.2.3. La interculturalidad ¿Un enfoque solamente para el ámbito educativo? .....	43

3.2.3.1. Conflicto intercultural y educación .....	46
3.2.3.2. Del discurso a la praxis .....	47
3.2.3.3. Nuevos actores educativos .....	50
3.2.4. Alternativa intercultural.....	56
3.2.4.1. Diálogo intercultural .....	56
3.3. ENFOQUE DEL PARADIGMA SISTÉMICO EN LA EDUCACIÓN .....	57
3.3.1. La Unidad Académica como comunidad discursiva .....	59
3.3.1.1. Interacción en una institución de educación superior.....	59
3.3.1.2. Interacción en el aula bilingüe y fuera de ella .....	60
3.3.1.3. Conductas y actitudes de los actores educativos .....	64
3.3.2. Psicología de la comunicación .....	66
3.3.2.1. Elementos de la comunicación.....	67
3.3.2.2. Una aproximación al análisis del discurso.....	71
3.3.2.3. Tipología de los discursos.....	73
3.3.2.4. Actos de habla .....	74
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>77</b>
<b>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>77</b>
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO .....	77
4.1.1. Breve Historia de la Comunidad .....	77
4.1.2. Población de estudio.....	79
4.1.2.1. La Unidad Académica “San Luis” de Sacaca .....	80
4.2. CONCEPCIÓN DE EIB DE LOS ACTORES EDUCATIVOS .....	82
4.2.1. La EIB como enseñanza de y en lengua originaria .....	82
4.2.2. La EIB como enseñanza de valores culturales indígenas originarios.....	87
4.2.3. La EIB como recuperación de danzas originarias .....	93
4.2.4. La interculturalidad: entre el discurso y la práctica.....	98
4.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS INTERACTIVOS QUE PROPONEN LOS DOCUMENTOS ACADÉMICOS.....	105
4.3.1. Propuesta prescrita para el INS-EIB: entre el discurso y la praxis .....	105
4.3.1.1. Propuesta teórica de los documentos académicos .....	105
4.3.1.2. Los documentos académicos en la acción .....	110
4.3.2. Reglamento de faltas y sanciones para docentes y estudiantes .....	112
4.3.2.1. Reglamento para docentes .....	113
4.3.2.2. Reglamento para estudiantes.....	114
4.4. PROCESOS DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES .....	117
4.4.1. Indicios de interculturalidad en la interacción entre docentes .....	118
4.4.1.1. Aprecio a expresiones de la cultura originaria .....	118
4.4.1.2. Respeto a la trayectoria profesional del otro .....	119
4.4.1.3. Descalificación a la participación del otro.....	120
4.4.2. Interacción entre estudiantes: entre la valoración y el rechazo cultural .....	122
4.4.2.1. Actitudes de valoración a manifestaciones de la cultura originaria .....	122
4.4.2.2. Descalificación y rechazo a la cultura originaria .....	125
4.4.3. Interacción entre docentes y estudiantes: entre la comunicación simétrica y la complementaria .....	130
4.4.3.1. Interacción en actividades dentro del aula .....	131
4.4.3.2. Interacción en diferentes actividades dentro y fuera del aula .....	136
4.5. EL ROL DE LAS LENGUAS EN LAS INTERACCIONES ENTRE LOS ACTORES EDUCATIVOS.....	150
4.5.1. Empleo de la lengua originaria .....	151

4.5.2. Mezcla de la lengua originaria y el castellano.....	154
4.5.3. Predominio de la lengua castellana .....	159
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>161</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>161</b>
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>175</b>
<b>PROPUESTA .....</b>	<b>175</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>188</b>

## ABREVIATURAS

DCB	Diseño Curricular Base
CEPOs	Concejo Educativo de los Pueblos Originarios
CODESA	Concejo de Desarrollo de Sacaca
CONAMAQ	Concejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu
CSUTCB	Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIIP	Educación Intra e Intercultural Plurilingüe
JEVS-Entr.C 19, 10 May. 10	Sigla Entrevistado-Entrevista a Coordinador, Número 19, 10 de Mayo del 2010
ET-Entr.D 10, 19 Oct. 09	Sigla Entrevistada-Entrevista a Docente, Número 10, 19 de Octubre del 2009
RL-Entr.E 04, 15 Oct. 09	Sigla Entrevistado-Entrevista a Estudiante, Número 04, 15 de Octubre del 2009
ENTEL	Empresa Nacional de Telecomunicaciones
ESFM	Escuela Superior de Formación de Maestros
GTZ	Cooperación Técnica Alemana
INS	Instituto Normal Superior
L1	Primera Lengua
L2	Segunda Lengua
LO	Lengua Originaria
ME	Ministerio de Educación
MEyC	Ministerio de Educación y Culturas
Obs.A 21, 12 May. 10	Observación en Aula, Número 21, 12 de Mayo del 2010
Obs.FA 22, 13 May. 10	Observación Fuera de Aula, Número 22, 13 de Mayo del 2010
PCC	Proyecto Curricular de Centro
PDI	Práctica Docente e Investigación
PCI	Proyecto Curricular Institucional
PINS-EIB	Proyecto Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe
PROEIB ANDES	Programa en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

## INTRODUCCIÓN

La presentación general de la tesis es con el fin de situar el trabajo, motivar y orientar al usuario para una lectura gratificante y productiva.

A partir de la Ley de Reforma Educativa N° 1565 del año 1994, la interculturalidad se sitúa como uno de los pilares que sostienen la educación al reconocer la diversidad cultural y lingüística del Estado boliviano. Más aún, con la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” promulgada el año 2010 se concibe la educación descolonizadora, productiva, comunitaria intra e intercultural.

Si bien su implementación plena requiere tiempo y ajustes técnicos, la Educación Intercultural Bilingüe ya tiene larga data, por lo menos anivel prescriptivo, y la comunidad educativa que participó en nuestro estudio todavía no ha logrado apropiarse de esta política educativa en la práctica cotidiana, aunque si está presente en su discurso.

Entre tanto, la formación docente constituye una instancia importante en el análisis y reflexión para generar nuevos posicionamientos en el proceso de transformación pedagógica, desde los documentos que guían su desarrollo, las concepciones que construyen a partir de las interacciones entre docentes y estudiantes y cómo éstas trascienden a su praxis cotidiana, las conductas y actitudes que muestran en la institución educativa.

Gran parte de los Institutos Normales Superiores (INS), hoy transformados en Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) adquieren características diferentes de acuerdo a los procesos de cambio y, ante todo, de gobierno. Cabe señalar que el estudio se dio, en un primer momento, en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca dependiente del INS en EIB “Mariscal Andrés de Santa Cruz” de Chayanta, en un segundo momento la conclusión y el informe se dan en el marco de transición a una ESFM, pero aun como Unidad Académica dependiente de Chayanta y con una nueva normativa Educativa: la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

En ese sentido, un aspecto particularmente novedoso de la investigación es la exploración de la interculturalidad con vistas a aportar para la concreción, de una vez por todas, de este concepto utópico y abstracto; pues, con ese pretexto se posterga su estudio y práctica siendo que el énfasis de la EIB está, precisamente, en el aspecto intercultural de la educación y a partir de ahí será posible trascender a otros sistemas. Si bien hay

avances en la EIB, es sobre todo en el aspecto de la lengua y bilingüismo, no tanto en la interculturalidad que aún se encuentra en una nebulosa. Asimismo, en las diferentes interacciones entre docentes y estudiantes se aprecian actitudes y conductas de respeto al otro, al desempeño del maestro, comunicación horizontal y simétrica, valoración a elementos de la cultura originaria, mezcla del castellano con el quechua; pero también, resaltan actitudes con clara preferencia por el castellano, a elementos propios de la cultura citadina y ciertas actitudes que discriminan a la cultura originaria.

En esta situación tiene mucho que ver la falta de socialización de los documentos académicos que hacen referencia a la EIB y la concepción que tienen los actores educativos sobre este paradigma educativo, actualmente acerca de la Educación Intra e Intercultural Plurilingüe. Las cuales en muchos casos se reducen a ciertas manifestaciones cotidianas o; en su defecto, solamente a áreas como Lengua Originaria y Educación y Sociedad gozando la especialidad de Biología de preferencia y prestigio en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca y que no conjuga con los conocimientos locales para el abordaje de esta ciencia.

De esta manera, a partir de las concepciones que se construyen de la EIB, lo que está prescrito en los documentos académicos y la interacción entre los actores educativos en la institución, el estudio pretende aproximarse a la reflexión acerca de lo que ahí se está haciendo a título de EIB y particularmente de interculturalidad. Pues, si bien ha habido avances, hay todavía incoherencia entre el plano prescrito y discursivo con la práctica de los actores educativos; o sea, el plano formal aun no trasciende a la praxis intercultural en las diferentes actividades cotidianas dentro y fuera del aula.

La tesis está organizada en seis capítulos: El primer capítulo se torna en el eje del trabajo porque aborda el planteamiento del problema donde identificamos y hacemos evidente la necesidad del estudio sobre la interacción entre docentes y estudiantes dentro y fuera del aula, las preguntas de investigación y los objetivos que nos guiaron a lo largo de la investigación, la justificación que responde al por qué de la importancia para realizar el estudio y su factibilidad; puesto que, la investigación más que una evaluación institucional: administrativa, de recursos y funcionamiento, aborda la evaluación de programas: objetivos, resultados, avances y dificultades.

En el segundo capítulo presentamos el diseño metodológico que ha seguido la investigación. El tipo de estudio cualitativo, con aspectos particulares de los métodos etnográfico y fenomenológico, así como sus técnicas nos ha permitido lograr los objetivos propuestos, los resultados esperados y vías adecuadas para la recolección de la información requerida, su posterior procesamiento y análisis. Además, contempla la reciprocidad y las consideraciones éticas que debe tomar en cuenta todo investigador como un agente, a veces externo, al contexto geográfico y cultural, en este caso al norte de Potosí y su cultura andina.

El tercer capítulo se refiere a la fundamentación teórica, se muestra de manera articulada y ampliamente discutida los principales conceptos que sostienen el trabajo de investigación, ya sea en diálogo o en confrontación con los autores. Este abordaje nos lleva a detenernos crítica y reflexivamente en conceptos como: consideraciones de la educación en Bolivia donde se revisó la EIB en nuestro país, el Proyecto INS-EIB, los INS-EIB, y la interculturalidad específicamente; la lengua y la cultura en relación a la identidad; el enfoque del paradigma sistémico en la educación donde enfatizamos a la institución como comunidad discursiva y la psicología de la comunicación.

En el cuarto capítulo, considerado el punto medular, primero caracterizamos a los sujetos de estudio, las referencias contextuales, abordamos el escenario del trabajo en toda su trayectoria como institución de formación profesional. Luego, reflejamos, desarrollamos y analizamos ampliamente los resultados de la investigación: las concepciones de los actores educativos sobre EIB que construyen a partir de sus interacciones en la institución, las características de los documentos académicos que prescriben lineamientos de la EIB con relación a la praxis, el proceso de interacción entre docentes y estudiantes dentro y fuera del aula y el rol de las lenguas en esas interacciones. Todo ello, en conjunción analítica, crítica, reflexiva siempre en diálogo con la experiencia y la teoría estudiada.

El quinto capítulo contiene las conclusiones de la investigación. Se extrajeron de los aspectos centrales del apartado de resultados, pero sin perder de vista nuestros objetivos propuestos, que finalmente logramos. Damos pistas de nuevas interrogantes, con vistas a orientar la realización de nuevos estudios.

Y por último el sexto capítulo, a partir sobre todo de los resultados y conclusiones, está destinado a una propuesta que responde a la exigencia de contribución para el aporte hacia una práctica de EIB; pero además, el abordaje y reflexión de una educación descolonizadora, productiva, comunitaria, intra e intercultural en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 1.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La formación de maestros incluye trabajar con recursos humanos que luego formarán a las nuevas generaciones, es decir “formar a formadores”. Lamentablemente, la vocación ya no es la principal condición para acceder a la noble carrera de la educación, hay más maestros por ocasión que por vocación. Para ello ha influido notablemente la situación socioeconómica y sociopolítica de nuestro Estado.

La formación docente en Bolivia ha cambiado bastante, no solo por la transformación curricular y los cambios institucionales, sino porque ha crecido de forma vertiginosa la demanda por estudiar esta carrera. La cantidad de postulantes a los INS aumentó de unos 5000 postulantes por año en el 2000, a unos 25000 en el 2002, a 50000 este año. Seguramente, factores estructurales del país han contribuido con este hecho, así como el aumento permanente de los salarios de los maestros (a diferencia de los salarios decrecientes en otros sectores) durante los últimos años, superando incluso el nivel de inflación anual. Pero es posible pensar que también hubo mejoras en el prestigio de la carrera. El problema es que, por las limitaciones de presupuesto, personal docente e infraestructura, el cupo máximo es de 7000 alumnos nuevos por año. (Nucinkis 2006:49)

La calidad de la educación ha sido una preocupación constante en todos los países, los cuales cuentan con diversidad de reformas educativas. Al respecto, Luis Enrique López en un documento del Ministerio de Educación, comenta la importancia de transformar los INS en EIB para responder a las necesidades de las diferentes culturas: “El Ministerio de educación de Bolivia ha dado pasos gigantescos en aras de la transformación de su educación y de su sociedad al haber incorporado la EIB como parte constitutiva del Sistema de Educación Nacional” (López 2005:9).

De esta manera, el año 1995 las Escuelas Normales se transformaron en Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe y son ocho los que funcionaban en regiones sociolingüísticas aymaras y quechuas: el INS “Warisata” en la localidad de Warisata, el INS “Eduardo Avaroa” en la ciudad de Potosí, el INS “René Barrientos Ortuño” en Caracollo, el INS “Franz Tamayo” en Llica, el INS “Simón Bolívar” en Cororo, el INS “Ismael Montes” en Vacas, el INS “Bautista Saavedra” en Santiago de Huata y el INS “Mariscal Andrés de Santa Cruz” en Chayanta.

La Normal “Mariscal Andrés de Santa Cruz”, como ya se mencionó, funciona en el Municipio de Chayanta, provincia Bustillos del Departamento de Potosí. De éste depende

la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, capital de la provincia Alonso de Ibáñez, al extremo norte del Departamento de Potosí, que vuelve a funcionar después de más de una década de inactividad institucional debido a políticas estatales que así lo determinaron.

La Unidad Académica “San Luis” de Sacaca reinició actividades en Mayo del año 2007 y se denomina en EIB. Ahí es, precisamente, donde se llevó a cabo nuestra investigación porque se ha constatado que los recursos humanos que se forman en estos INS no implementan el enfoque de EIB a la hora de su desempeño laboral, por imposición del sistema educativo o por factores conductuales y actitudinales. Es decir, aspectos como la educación bilingüe y la interculturalidad se quedan sobre todo en el plano prescriptivo y no trascienden a esferas de la vida cotidiana<sup>1</sup>.

Los estudiantes normalistas y los docentes provienen del mismo pueblo de Sacaca y de otros distritos vecinos de Potosí, Oruro y Cochabamba. La gran mayoría proviene de las culturas andinas, especialmente quechua y dominan la lengua originaria, lo cual es una gran ventaja para el desempeño profesional posterior, por la importancia que va adquiriendo la EIB como una demanda desde las bases orgánicas indígenas. Pero, una serie de problemas institucionales y administrativos como cambio frecuente de coordinador académico, docentes seleccionados en muchos casos por favores políticos, abandono por parte de la sede central de Chayanta a la Unidad Académica de Sacaca y, cuando aparece, imposición de su autoridad en diferentes ámbitos. Todo ello, influye en la comunicación, coordinación y capacitación entre docentes y estudiantes en lo que es la EIB y los principios de la Nueva Ley Educativa promulgada el año 2010, pues la concreción de esta política educativa es la que nos motiva ya que los planes globales, por ejemplo, todavía no contemplan aspectos interculturales que propicien cambios actitudinales.

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

---

<sup>1</sup> Actualmente, con la Nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” los INS se transformaron en ESFM, con cinco años de estudio a nivel Licenciatura y con otros objetivos más en la educación: descolonizadora, comunitaria, productiva, intra e intercultural.

escuela. Un gran ideal, pero irrealizable en los hechos. Sería sólo dar un nuevo nombre de moda a la práctica de siempre. (Albó y Romero 2004:29)

Entonces, la interculturalidad es más que una nueva palabra de moda, es un concepto acuñado en diferentes ámbitos, especialmente en el educativo. La hemos leído en documentos oficiales del Estado, Leyes y oído en los discursos de algunas autoridades, pero cabe preguntarse si conocen realmente la dimensión intercultural y lo que ella implica.

El propósito fundamental para la transformación de los centros de formación de maestros en INS ha sido el de mejorar la calidad educativa a partir de la implementación del Diseño Curricular Base, el cual menciona una interculturalidad presente en todos los ámbitos de la formación educativa. “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” (Albó y Romero 2004:99). Compartimos ese planteamiento, en tanto entendemos que la interculturalidad debe abordarse teóricamente y asumirse en nuestras diversas acciones personales y profesionales.

Asimismo, el año 2008 el Ministerio de Educación y Culturas realizó un estudio minucioso y llegó a la conclusión de que este cambio no logró los objetivos del DCB en la formación de docentes, debido a la orientación enciclopedista que despreocupó la dimensión pedagógica y didáctica de la práctica docente.

Nos planteamos, entonces, conocer profundamente los procesos de interacción entre docentes y estudiantes porque ahí se consolida la identidad y valoración de su propia cultura; ó por el contrario, la adopción de otra que se presenta como más fuerte y moderna. Esto se da durante el abordaje de los diversos temas, en actividades extracurriculares y de recreación fuera del aula: ejemplificación, ilustración, aplicación curricular, empleo de una u otra lengua para las diferentes comunicaciones con otros actores de la comunidad educativa y las actitudes siempre presentes. Todo ello hace notorio el desconocimiento de la comunidad educativa respecto a los planteamientos de EIB, educación intra e intercultural, descolonizadora, productiva y comunitaria en los diferentes documentos académicos:

(...) 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 solo con la enseñanza de conceptos, sino también con relación entre personas, con valores y actitudes, con procedimientos y metodología que se utilizan en el aula, por ello el espacio de aula resulta privilegiado para el desarrollo de estos aspectos (...) Para desarrollar una educación intercultural en 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. (Albó y Romero 2004:108)

Se evidencia, por tanto, el efecto en la comunicación y coordinación del personal de la Normal por los problemas antes mencionados, quien a pesar de todo, está en constante interacción.

En síntesis, pretendemos caracterizar cómo maestros y educandos conciben o construyen durante su formación conceptos de EIB en general, de interculturalidad en particular y su trascendencia a la praxis institucional, desde la más profunda subjetividad discursiva hasta conversaciones informales y en triangulación con sus prácticas a través de sus actitudes, conductas y personalidad toda dentro y fuera del aula. Ello, como consecuencia de tergiversaciones y reducciones conceptuales por el desconocimiento teórico que está prescrito. Para ello, nos respaldamos en indicadores específicos propuestos y trabajados por algunos autores, ya que la interculturalidad es un campo muy grande y un proceso que aún no concluye. También es importante realizar una revisión exhaustiva de la propuesta institucional y el reglamento normativo sobre la interacción entre docentes y estudiantes en una Normal en EIB.

Desde nuestra perspectiva resulta novedoso e interesante conocer si en su formación profesional y a través de los procesos interactivos, los actores educativos consolidan una interculturalidad positiva: como la convivencia armoniosa con otras culturas, por ejemplo la occidental, sin que ello signifique la pérdida de su identidad cultural o; por el contrario, una interculturalidad negativa: que supone la subordinación de una cultura y la imposición de otra cultura más fuerte (Albó y Romero 2004). Esto, como una visión muy utópica de la interculturalidad

Por último, más que una evaluación institucional: administrativa, de personas, de recursos y funcionamiento, la tesis aborda la evaluación de programas: procesos interactivos, resultados e incoherencias acerca de nuestro objeto de estudio, lo que se dice y lo que se hace en nombre de EIB, especialmente de interculturalidad. Entonces, el matiz evaluativo está en lo que la institución se propone hacer y los resultados que alcanza.

En el sentido expuesto anteriormente, surge la cuestión o interrogante principal y otras secundarias que guiaron nuestro estudio:

¿Cuáles son las características de las interacciones entre los actores educativos referidas a la EIB en diferentes situaciones dentro la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, al Norte de Potosí?

Preguntas de investigación:

¿Cuál es la incidencia de la interacción entre docentes y estudiantes para la concepción de una interculturalidad?

¿Qué manifiestan los documentos académicos y el reglamento normativo sobre la EIB y los procesos interactivos entre docentes y estudiantes?

¿Los procesos interactivos que proponen están acorde a la EIB y específicamente a la interculturalidad que practican?

¿Cómo se presenta y acoge la cultura citadina durante la formación en la institución?

¿El discurso en torno a la EIB, y actualmente EIIP, se relaciona con la conducta, actitud y personalidad que manifiestan los actores educativos?

¿Cuál es el rol de las lenguas en las interacciones de los actores educativos de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca?

## **1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.2.1. Objetivo General:**

- Caracterizar las interacciones entre los actores educativos referidas a la EIB en diferentes situaciones dentro la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, al Norte de Potosí.

### **1.2.2. Objetivos Específicos:**

- Identificar las concepciones de EIB de los actores educativos, subyacentes a sus interacciones en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca.
- Conocer las características interactivas que proponen los documentos académicos de la institución educativa.
- Analizar la interacción entre docentes y estudiantes, dentro y fuera del aula.
- Describir el rol de las lenguas en las interacciones de los actores educativos de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca.

### **1.3. JUSTIFICACIÓN**

Se desea conocer el funcionamiento de una institución que se denominaba Unidad Académica en EIB. Otros argumentos que responden al ¿por qué de la investigación? Son:

Con esta investigación buscamos volcar el bagaje teórico y metodológico con el que contamos a la realidad concreta, pues una ciencia y área de conocimiento no tendría razón de ser si no reflexiona nuestra realidad.

Una investigación de esta naturaleza responde en gran medida al problema planteado, ya que nos enfocamos en un indicador concreto y específico del quehacer institucional, como es la interacción y lo contrastamos con registros de las acciones. También, el aporte de la investigación que es evaluativo significaría la reorientación o; en su defecto, la consolidación del quehacer académico de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca en beneficio de los estudiantes y de la cultura andina toda.

El estudio nos permitió reflexionar sobre lo que se construye durante la formación en la institución y lo que demuestran las acciones. Así, comprendimos mejor la realidad en la que nos desenvolvemos, la cual nos permite afirmar nuestra cultura e identidad o abrazar otra ajena y foránea.

El estudio es urgente para que la formación de maestros en EIB sea efectiva. De otro modo “caeríamos en una interculturalidad discursiva y declarativa, una pedagogía del ‘haz como yo te digo, pero no como yo hago’ (...) El proceso formativo de nuevos docentes en los INS debe apuntar al logro de un perfil intercultural” (Albó y Romero 2004:99).

Asimismo, pretendemos difundir esta experiencia, sus resultados y conclusiones en ámbitos de la comunidad y otros escenarios, lo cual nos permitirá repensar la EIB como demanda de las organizaciones indígenas que no se reduce solamente al aula, sino a todo el quehacer cotidiano de la comunidad; o sea, la EIB tiene un enfoque integral, mas aun ahora que se plantea en la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” los principios de una educación descolonizadora, productiva, comunitaria, intra e intercultural. Estos argumentos nos motivaron a continuar y concluir la investigación que ahora tiene en sus manos el lector.

## **CAPÍTULO II**

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

#### **2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

El tipo de estudio es cualitativo, ya que no pretendemos cuantificar sino trabajar con discursos y actitudes de los participantes, percepciones e interpretaciones del investigador. En este sentido, se trabajó con un grupo de estudiantes y docentes de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca.

La investigación cualitativa (...) es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales – entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez *et al* 1996:32)

Nuestra relación con los participantes fue cordial e involucrada, especialmente por nuestra procedencia sacaqueña, pero sin perder el propósito principal de la investigación y la objetividad del estudio. En el contexto de investigación, los datos manifiestos y latentes de los participantes son sumamente valiosos e irrepetibles, tal como describimos y analizamos en el capítulo de resultados.

#### **2.2. METODOLOGÍA**

Para la presente investigación, dentro del tipo de estudio cualitativo, seleccionamos y aplicamos algunos aspectos específicos de los métodos etnográfico y fenomenológico.

##### **Método etnográfico**

Usamos algunas bondades particulares de la etnografía que nos permitieron describir e interpretar las características, inquietudes, concepciones de los estudiantes normalistas y de algunos docentes. Una particularidad es la observación de y participación en la práctica por parte del investigador. Nos referimos a aquellos aspectos que los motivan a continuar en una institución con estas características, conceptos que construyen a partir de sus interacciones en la comunidad educativa y la influencia actitudinal respectiva.

(...) Cuando nos referimos a la etnografía la entendemos como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de

carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto de etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social. (Rodríguez *et al* 1996:44-45)

Es así que este método nos permitió trabajar con un grupo de estudio reducido, especialmente, en relación a su cultura. Por nuestra procedencia, también de Sacaca, conocemos la forma de vida y tipo de organización social de esta zona, lo que nos facilitó interactuar cómodamente en el escenario y analizar nuestro objeto de estudio.

Entonces, el rol que asumimos fue el de investigador “nativo” ya que nuestro propósito principal fue el objeto de estudio de la investigación, reflexionando y entendiendo por qué pasa lo que observamos y registramos; además, nuestra interrelación con la comunidad educativa fue grata al compartir muchas inquietudes y conocer manifestaciones de nuestras raíces y manifestaciones culturales.

(...) La etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana (...) En cuanto proceso, la etnografía es uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano (Goetz y Le Compte 1988: 28-29).

### **Método fenomenológico**

Aspectos, también específicos, de este método nos permitieron conocer el fenómeno de la interacción en el contexto natural de la Unidad Académica, el significado y la experiencia desde la subjetividad de los sujetos de estudio manifestados a través de sus testimonios. Para ello, interpretamos el discurso que nos manifestaron en las entrevistas y en diferentes comunicaciones, sean éstas verbales o no.

(...) Destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva. La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital del mundo de la vida, de la cotidianidad (...) Procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana (...) (Van Manem citado en Rodríguez *et al* 1996:40)

En definitiva, esos aspectos particulares de la fenomenología nos ayudaron a conocer los significados que los diferentes actores educativos dan a su experiencia a partir de sus subjetividades. Encaramos la convivencia con los actores educativos a partir del compartimiento de la cultura, otros intereses propios de la juventud, llegando a convertirnos y ser considerados ya parte de la institución; pues, nuestra presencia no incomodaba de sobre manera el normal desarrollo de las situaciones interactivas y más

bien establecíamos observaciones participantes como técnica para el logro de nuestros objetivos.

De esta manera, como investigador “nativo”, la investigación significó hacer algo más por nuestra propia cultura, nuestro terruño. Reflexionar el por qué del fenómeno y cómo superar las felencias que íbamos identificando. Lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que docentes y estudiantes definen su mundo, su contexto y actúan en consecuencia.

De ahí la importancia de entrevistar a los actores educativos, previa confianza y empatía establecidas; pero, sin olvidar la triangulación de datos para dar la validez correspondiente a nuestro estudio.

### **2.3. SUJETOS DE ESTUDIO Y UNIDADES DE ANÁLISIS**

Los sujetos de estudio fueron estudiantes de primer y segundo semestre y cinco docentes más el Coordinador de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, la cual funciona como dependiente de la Normal de Chayanta. Los estudiantes provienen en su mayoría de contextos rurales de Oruro, Potosí, La Paz y Cochabamba, tienen como L1 el quechua o el aymara y como L2 el castellano, reiteramos que algunos estudiantes son trilingües en esos idiomas. Los docentes, por su parte, son de Sacaca, otros vienen después de desempeñarse en la ESFM de Chayanta y alguno viene de la ciudad. Recalamos que se trabajó sobre todo con primer semestre (en algunos momentos con segundo) y con la mayoría de los docentes, tomando en cuenta algunos criterios de selección o variables: edad, sexo, comunidad de origen, manejo de la lengua indígena y del castellano, integración con los demás y otros.

De estos actores de la comunidad educativa, nos interesaron las actividades dentro y fuera del aula, acciones, actitudes, conductas, comunicaciones horizontales y verticales. Nuestra formación previa en Psicología nos otorga las herramientas necesarias para registrar y estudiar conductas y actitudes, en este caso con las particularidades que presentan. Así, analizamos los procesos de interacción y su incidencia en la concepción de una interculturalidad ya sea ésta meramente teórica o práctica en las manifestaciones actitudinales dentro y fuera del aula durante los días y horas de actividades académicas en los diferentes lugares y ambientes de la institución. Asimismo, describimos la percepción subjetiva de los sujetos de estudio sobre los conceptos que construyen a partir

de sus interacciones durante su formación profesional; además, es importante revisar las características de este aspecto que se propone en documentos académicos de la institución educativa.

## **2.4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

Dentro de la metodología elegida trabajamos con las siguientes técnicas: observación, observación participante y entrevista.

### **2.4.1. Observación**

Con esta técnica recolectamos los datos que nos proporcionan la representación de la realidad y los fenómenos de estudio. Las características de observación en nuestro estudio son: sistemática, objetiva y selectiva con el recojo de información de manera detallada. “La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce (...)” (Rodríguez *et al* 1996:149). Estos son, precisamente, las unidades de análisis abordadas en el punto precedente.

La observación es la técnica de recolección de información más importante. Una de sus ventajas es que se puede registrar y describir en el momento exacto en que está ocurriendo una determinada conducta, otra ventaja es que se puede observar directamente a las personas que están dispuestas a cooperar con esta investigación en el lugar mismo de estudio.

Parte de la observación fueron los registros de diálogos abiertos y desarrollados de manera espontánea. Para ello fue importante desarrollar la empatía y compenetración con la vida social de la comunidad educativa. En este sentido, primero establecimos relaciones abiertas con los participantes limitando el tiempo de cada observación y a medida que nos familiarizamos con el escenario aumentamos el tiempo de observación.

Por consiguiente, las implicancias metodológicas de abordar conductas y actitudes tienen que ver con la coherencia entre lo prescriptivo y discursivo con la acción concreta de los actores educativos. En otras palabras, la técnica de observación nos permitió identificar la relación entre lo que dicen y lo que hacen en nombre de los nuevos lineamientos institucionales y políticas educativas actuales como son la educación intra, intercultural y plurilingüe.

Es importante hacer conocer que en la observación nuestras percepciones e interpretaciones están respaldadas por el análisis documental y testimonios de los entrevistados. Focalizamos nuestra atención seleccionando ciertos fenómenos que nos interesaron: conductas y actitudes dentro y fuera del aula referidas a la EIB.

#### **2.4.2. Observación participante**

Este tipo de observación nos facilitó interactuar en algunas actividades que desarrollaban los sujetos de estudio, tales como colaborar en algunas sesiones de clase a requerimiento del docente, tareas y trabajos que realizaban los estudiantes, conversaciones, diálogos y también conversaciones con los docentes acerca de diferentes temáticas entre otras. Nos vimos compensados con la calidad de información que obtuvimos con esta técnica (Ver capítulo de resultados).

(...) Método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir en las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución (...) Implica, por tanto, el dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias de cualquier observador. (Rodríguez *et al* 1996:149-150)

Esas habilidades sociales de participación en actividades que realizaban los actores educativos, nos permitieron implicarnos con ellos, pero sin perder de vista nuestro objeto de estudio.

Por tanto, la observación implica organizar y acentuar los sentidos como la mirada y el oído. Este tipo de observación ha sido el más característico y utilizado en nuestra investigación cualitativa, la empleamos como un método interactivo de recolección de datos en diferentes actividades que los actores educativos realizaron; es decir, la confianza establecida como miembro del sistema institucional nos permitió recabar información en los diferentes momentos y situaciones ya señalados.

#### **2.4.3. Entrevista**

Una vez ganada la confianza, establecida la empatía y otras condiciones, aplicamos esta técnica de investigación. Durante las entrevistas se dio bastante amplitud al entrevistado para que exprese aspectos muy personales y profundos de su percepción sobre el tema que nos interesa. Esta técnica nos permitió obtener datos sobre las expectativas y vivencias que tienen los actores educativos a partir de sus interacciones institucionales y

la percepción que tienen sobre la interculturalidad, la cual construyen a partir de sus interrelaciones. Todo ello a través de la interacción verbal.

Por entrevistas (...) entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor *et al* 1990:101)

Asimismo, la entrevista fue una técnica muy importante para la recolección de información. De acuerdo con Martínez “la entrevista, en la investigación etnográfica, es un instrumento técnico (...), adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semi-estructurada, complementada, posiblemente con alguna otra técnica escogida” (Martínez 1996:6). Es así, porque las preguntas si bien eran abiertas, partían de una guía de entrevista en relación estrecha con nuestro objeto de estudio y los objetivos planteados. La entrevista en el trabajo de campo se considera también una herramienta que permite al investigador establecer relaciones de comunicación verbal entre dos personas (investigador-investigado), aunque también no verbal porque los gestos y ademanes también nos expresaban algo. Estas relaciones tienen como objetivo recoger opiniones, aspiraciones y percepciones de los sujetos investigados sobre el objeto de estudio.

Esta técnica de investigación permite al entrevistado expresar su subjetividad, sus percepciones acerca de nuestro objeto de estudio al construir conceptos sobre EIB y los principios de la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Nos permite interpretar los testimonios en triangulación con las otras técnicas de investigación, para que den validez y fiabilidad a la información recabada.

Entonces, una vez ganada la confianza de los sujetos los abordamos para entrevistarlos siguiendo el modelo de una conversación informal y entre iguales.

En la entrevista (...) el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador (...) Tienen ciertas ideas, más o menos fundadas, y desean profundizar en ellas hasta hallar explicaciones convincentes. Puede, incluso, que en ocasiones solo desee conocer cómo otros – los participantes en la situación o contexto analizado – ven el problema. (Rodríguez *et al* 1996:168)

Para el desarrollo de la entrevista creamos un espacio acogedor, con cierta privacidad, donde pudimos conversar sin mayores interrupciones y los entrevistados se sintieron relajados, mostramos capacidad de escucha y habilidad necesaria para establecer en el entrevistado la confianza necesaria que permita obtener información clara y ordenada. La

entrevista constituyó una técnica valiosa para indagar entre los entrevistados las temáticas específicas del estudio como son la EIB y, particularmente, la interculturalidad.

Las preguntas eran abiertas, esto con el fin de profundizar la información requerida y complementar aquello que no se ha podido registrar con la observación. Se aplicó en horas extra curriculares previa solicitud a los entrevistados y con la autorización para grabarlos.

A este tipo de entrevistas también se les suele identificar como entrevistas informales, porque se realizan en las situaciones más diversas: mientras ayuda al entrevistado a realizar determinada tarea; en la cafetería, donde se reúne con un grupo de colegas; o en el transcurso de cualquier acontecimiento que se está compartiendo con él. (Rodríguez *et al* 1996:168)

Asimismo, al ser un contexto bilingüe, dejamos a elección y preferencia de los entrevistados en qué lengua hablar. Afortunadamente, como quechuas y hablantes de nuestra lengua originaria, no hubo dificultades a la hora de entrevistar en esta lengua cuando el entrevistado mostró predisposición para ello. Ahí también asumimos nuestro rol como investigador “nativo” y miembro de la comunidad.

La información registrada mediante la entrevista fue útil para triangularla con lo observado en el proceso de análisis e interpretación de datos.

**Revisión bibliográfica y documental;** La investigación está apoyada en bibliografía que aborda el diagnóstico cultural, socioeconómico, político y educativo del municipio Sacaca.

Mediante esta técnica también revisamos el DCB, programaciones de LO, documentos académicos, reglamento normativo y otros documentos de la institución, con el fin de examinar el tipo de contenidos que se desarrollan en el aula y su influencia en la interacción entre los actores educativos. Por tanto, la aplicación de esta técnica nos permitió contrastar lo propuesto y planificado con los contenidos que se desarrollan dentro y fuera del aula.

## **2.5. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

Los principales instrumentos que se utilizaron fueron: la guía de observación, la guía de entrevista, el diario de campo y el cuaderno de campo.

**La guía de observación:** está construida en base a los términos conceptuales que están dentro de los objetivos que alcanzamos al concluir la investigación. Se observó actitudes y conductas subyacentes a la EIB, interacción entre los actores educativos. Nos permitió

recolectar y confrontar la praxis a partir de sus discursos. En otras palabras, nos orienta el campo de acción para evitar registrar aquello irrelevante a nuestro estudio.

**La guía de entrevista:** también construida en base a los términos conceptuales que están comprendidos en nuestros objetivos. Igualmente, orienta nuestro campo de acción sobre las temáticas específicas que nos interesan investigar. Sin embargo, la guía de entrevista es abierta y se indaga según las respuestas de cada entrevistado en particular; eso sí, sin salirnos de nuestro tema de estudio.

**Diario de campo:** es semiconfidencial, en él registramos todos los datos posibles que la realidad y el contexto nos presentan, en relación al tema de investigación que proponemos. En este diario anotamos palabras claves, los sucesos tal cual ocurrieron, anécdotas, cuestiones, nuestras impresiones y reflexiones.

El cuaderno de notas fue un pequeño cuaderno de bolsillo que se portó durante todo el proceso de recolección de datos en el campo de estudio. “La finalidad de esta libreta será anotar en el momento preciso la información surgida en las actividades cotidianas” (Cerdeña 1993:250). De acuerdo con los objetivos planteados y guías de trabajo, se anotó en este diario no solamente las informaciones de las actividades cotidianas sino también las actividades regulares o poco realizadas; por ejemplo, las reuniones, actos cívicos, recreativos, riñas, etc.

**Cuaderno de campo:** a partir del diario de campo, vimos las potencialidades y reflexiones que enriquecen el cuaderno de campo. El cuaderno de campo nos facilitó la triangulación de datos y tiene las siguientes características: datos generales, descripción, interrogantes, conjeturas, pre categorías y categorías.

### **2.5.1 Recursos tecnológicos**

Los recursos imprescindibles fueron:

**Cámara fotográfica y grabadora:** estas máquinas posibilitaron almacenar todos los datos registrados que respaldan la investigación. Captamos imágenes inherentes a conductas y actitudes del personal de la institución, grabamos el testimonio de los entrevistados. Además, la cámara y la grabadora capturan la información en el instante y de manera fidedigna.

## **2.6. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

### **2.6.1. Autorización para realizar la investigación**

Para el ingreso al campo fue necesario contar con la autorización respectiva de las autoridades de la institución e inclusive de la sociedad civil. Este ingreso ha sido consensuado y no impuesto desde las capas superiores de las autoridades educativas, ya que de ser así hubiera existido recelo y quizás rechazo a nuestra presencia en la Unidad Académica del entonces INS, hoy ESFM.

### **2.6.2. Reciprocidad**

Como una característica básica y sólida de nuestras culturas originarias, en la investigación apoyamos en algunas actividades de capacitación y otros requerimientos que la comunidad educativa demandó y a los que podíamos coadyuvar. Si bien estos aspectos particulares de la reciprocidad están fuera del objeto de estudio, no podíamos abandonar el lugar sin dar algo a cambio por la cordialidad y el apoyo que recibimos durante el tiempo de investigación; o sea, no deseábamos que los actores educativos se sientan como simples objetos de estudio, sino que tienen sus necesidades y requerimientos como todo ser humano, sin que esto signifique el descuido de nuestro principal propósito para la permanencia en campo. También existe el compromiso personal de entregar un ejemplar de la tesis al personal de la institución como material para consulta bibliográfica, socializar los resultados más importantes de la investigación y consensuar la propuesta que tenemos para su implementación.

### **2.6.3. Fases del trabajo de investigación**

Siguiendo la línea de Rodríguez, Gil y García desarrollamos las cuatro grandes fases, con sus respectivas etapas, que nos guiaron en el desarrollo del presente trabajo. Así, tomamos en cuenta las fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

**Fase preparatoria:** comprendió la preparación del proyecto de tesis.

En esta fase inicial de la investigación cualitativa podemos diferenciar dos grandes etapas: reflexiva y diseño. En la primera etapa el investigador, tomando como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos y, claro está, su propia ideología, intentará establecer el marco teórico-conceptual desde el que parte la investigación. En la etapa de diseño, se dedicará a la planificación de las actividades que se ejecutaran en las fases posteriores. (Rodríguez *et al* 1996:65)

Efectivamente, primero partimos de nuestra propia experiencia para, posteriormente, planificar las actividades en campo.

**Trabajo de campo:** es la fase que consideramos más excitante, importante y rica porque aplicamos las técnicas de investigación en función a nuestros objetivos principalmente, estuvimos en campo interactuando en la realidad con los sujetos de estudio. También tenemos dos etapas: el acceso al campo y la recogida productiva de datos que se dio en dos momentos: el mes de Octubre del año 2009 y el mes de Mayo del 2010.

El acceso se da con la primera entrada al campo, nos permitió conocer el contexto educativo institucional a través del vagabundeo. Obtuvimos autorización de la Coordinación Académica por escrito, de los docentes y también de los estudiantes.

Posteriormente nos presentamos e hicimos conocer el propósito de nuestra presencia en el campo dejando satisfechos a los actores educativos, obviamente no se dijo aspectos específicos de la investigación para no provocar recelo ni conductas artificiales en los sujetos de estudio.

Luego, tuvimos un acercamiento más formal para construir esquemas sociales, temporoespaciales, relacionales entre docentes y estudiantes, características y competencias de los actores educativos, organigrama y funcionamiento de la institución.

(...) En los primeros momentos de la investigación las observaciones pueden no estar del todo centradas, y es preciso que el investigador vaya aprendiendo en los primeros días quién es quién y construir un esquema o mapa de los participantes en el lugar y un mapa de la distribución física del escenario (...) Es preciso que el investigador aprenda las reglas formales e informales de funcionamiento del lugar. (Rodríguez *et al* 1996:72)

Después, procedimos a la recogida productiva de datos registrando a través de la observación y la observación participante todos los datos pertinentes a nuestro tema según la guía de observación: actitudes y conductas. Una vez ganada la confianza y establecida la empatía, se precedió a entrevistar a estudiantes y docentes.

Esta es la etapa más interesante del proceso de investigación; la luz, el orden y la comprensión van emergiendo. Pero ello sucede gracias al esfuerzo que la indagación realizada pertinazmente y dentro de un marco conceptual. Esto lleva tiempo, esfuerzo, perseverancia. El proceso de análisis de datos ya comienza en esta etapa, y se inicia un proceso de recogida de aquellos datos que realmente interesan al desarrollo de la investigación, de tal forma que se evite la recogida de informaciones innecesarias. (Rodríguez *et al* 1996:74)

En todo el proceso, simultáneamente se fueron revisando algunos documentos que nos facilitó la institución y de manera específica el DCB, el documento académico sobre EIB del entonces INS, los planes globales y otros para contrastarlo con la realidad concreta que presenciamos y en la cual también participamos.

Cuando los datos ya no nos aportaban elementos novedosos o eran repetitivos, consideramos la posibilidad de abandonar el campo. Sumado a esto, también se cumplía el tiempo asignado para el trabajo de campo.

Los datos registrados son todas aquellas manifestaciones de interacción entre los actores educativos, que reflejan la construcción de conceptos y de una interculturalidad teórica en correspondencia con la praxis cotidiana.

**Fase analítica:** ya se inició durante el trabajo de campo. Es la etapa de sistematización de información con descripción, transcripción, interpretación y triangulación de datos: categorías sociales, del investigador y de la teoría.

En esta etapa se seleccionaron los datos que nos proporcionan mayores y mejores insumos para la comprensión del fenómeno estudiado. Asimismo, se seleccionaron las unidades de análisis registradas en las categorías o términos conceptuales correspondientes, analizamos crítica y reflexivamente cada una y elaboramos conclusiones conjuntas en cada categoría "(...) Estas tareas son: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones" (Rodríguez *et al* 1996:75).

Es un trabajo moroso y minucioso que consiste en prestar atención a los datos obtenidos, dejar que los datos nos hablen y se conviertan en información sustentada en los hallazgos por las técnicas de investigación, la teoría, la interpretación y el análisis reflexivo de las categorías identificadas.

**Fase informativa:** se refiere a la elaboración del informe final de nuestra investigación. Luego, la difusión de la información tanto al ámbito académico cuanto al contexto dónde realizamos la investigación, ofreciendo un resumen de los principales hallazgos y presentando los resultados que apoyan las conclusiones.

El proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados. De esta forma el investigador no sólo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esa comprensión con lo demás. (Rodríguez *et al* 1996:76)

De esta manera, nuestro compromiso inicial con la institución de presentar y entregar un ejemplar del trabajo ha sido cumplido. Sigue en pie la difusión a otros ámbitos que también tienen que ver con el quehacer educativo y la implementación de la propuesta a la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca.

## **2.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Como investigador y profesional, la ética es muy importante en tanto y en cuanto:

- Asumimos el compromiso de socializar la presente investigación con los docentes, estudiantes y administrativos antes de empezar el trabajo de campo. Esto con la finalidad de analizar y reflexionar los resultados de la investigación y que nuestra propuesta pudiera ser un aporte a ser tomado en cuenta; obviamente, si así los consideran los directos involucrados.
- Respetamos a los sujetos de estudio y no los consideramos simples objetos a quienes se les extrae datos, sino personas íntegras que tienen el derecho a conocer los resultados de la investigación para reflexionar las falencias que se tienen y la manera de encararlo a partir de la ejecución de la propuesta, por ejemplo. Ahí está un aspecto particular de la reciprocidad como valor que todavía se practica en la cultura andina.
- Transcribimos las evidencias, especialmente de las entrevistas, tal cual fueron pronunciadas las palabras y las resaltamos en cursiva, así como las expresiones en lengua originaria y su traducción inmediata entre paréntesis. Esto fue más evidente en las expresiones entremezcladas en quechua y castellano.
- Se respetó el anonimato de los entrevistados que así lo desearon y se emplearon pseudónimos.
- Se trabajó con cautela y reserva en emitir juicios de valor respecto a cuestiones observadas y testimonios que no tenían que ver, necesariamente, con nuestro objeto de estudio.

## CAPÍTULO III

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### 3.1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA

##### 3.1.1. Marco Normativo

Desde la anterior Reforma Educativa ya se reconoció la participación popular y la interculturalidad como ejes transversales de la educación. Dicha Ley 1565 promulgada el 7 de Julio de 1994 en su artículo cinco, título uno de la Educación Boliviana manifiesta: “(Artículo) 5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Ley de Reforma Educativa 1565 1994:3).

No obstante, a pesar de esas premisas, se hicieron críticas a esta Reforma porque se consideraba que todavía respondía a intereses foráneos:

(...) A partir de la promulgación de la Ley 1565 la educación se ha convertido en funcional al modelo neoliberal siendo por su concepción ideológica y política contraria a los intereses, necesidades y demandas del pueblo boliviano. En este sentido, se plantean políticas educativas para la formación del profesorado de secundaria en EIB, entendidas estas políticas como normas, fundamentos y directrices que orientan el proceso formativo. (Vega y Gabriel 2007:383)

Lo importante es que ya se visualiza en la norma legal estos nuevos conceptos de EIB. Ahora revisemos lo que la Nueva Constitución Política del Estado señala al respecto:

Cap. Sexto Educación intercultural y derechos culturales, Sección II, Artíc. 91 II. La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social. (Asamblea Legislativa Plurinacional 2009)

La anterior EIB, por tanto, con la Nueva Constitución Política del Estado se convierte en EIIP (Educación Intra e Intercultural Plurilingüe). De igual manera, la Nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” promulgada el año 2010 en el capítulo I, artículo 1, párrafo 6 plantea que “La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (Asamblea Legislativa Plurinacional 2010:2).

Asimismo, en el capítulo II (Bases, fines y objetivos de la educación) expresa:

[Artículo 3, parágrafo 8:] Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. [También en el Artículo 4, parágrafo 3:] Universalizar los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales. [Y en el parágrafo 4:] Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales. (Asamblea Legislativa Plurinacional 2010:4-6)

En esta Ley, como en ninguna otra, se promueve la convivencia en igualdad de oportunidades, valoración de los conocimientos propios y fortalecimiento de la identidad cultural, así como la EIIP para el Vivir Bien. Más adelante, en el artículo 47 (Formación de maestros) en el punto 2 claramente establece:

Forma a los nuevos profesionales en el marco de la educación comunitaria, productiva territorial, intracultural, intercultural y plurilingüe a partir de los saberes y conocimientos de las naciones indígenas originarias en complementariedad con los conocimiento universales. (Asamblea Legislativa Plurinacional 2010:25)

De esta manera, la normativa legal está dada para la implementación de la política educativa con el enfoque de la EIB y actualmente EIIP, en los distintos niveles de formación, especialmente en la de formación de maestros.

### **3.1.2. Una aproximación a la EIB en Bolivia**

La Educación Intercultural Bilingüe tiene ya bastante tiempo como demanda desde las bases de los pueblos originarios para que responda verdaderamente al contexto y a las necesidades de cada una de las regiones, en este caso particular, de la zona andina en el norte de Potosí. Surge como oposición a la larga trayectoria castellanizante de la escuela rural en la época republicana. “[A principios de la década de los ‘90] EL equipo de EIB de La Paz manifiesta muy claramente la necesidad de diseñar un programa de formación docente en EBI<sup>2</sup>, pero expresa igualmente la necesidad de preparar docentes para asumir esta tarea”. (Jung y López 1993:13-14)

---

<sup>2</sup> EBI (Educación Bilingüe Intercultural), con énfasis en el aspecto del bilingüismo y es una política del país vecino del Perú. En Bolivia tenemos la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), con mayor énfasis en el aspecto intercultural.

Se evidencia, entonces, la necesidad de formar y contar con recursos humanos en EIB. Posteriormente, a partir de un diagnóstico con los países de Ecuador, Perú y Bolivia los mismos autores señalan:

[La propuesta era] el perfeccionamiento de docentes en materia de EBI a nivel de segunda especialización o post-titulación en un programa de un año y dos meses de duración (...) Podrían postular a este programa todos los docentes que cuenten con título profesional (...), que cuenten con experiencia docente en el medio rural. (Jung y López 1993:39)

Se va legitimando y concretando la formación en este nuevo paradigma educativo. Otra autora también reconoce que “en el terreno de las políticas, como veremos, encontramos algunos avances que van abriendo quienes quieren hacer de la educación un instrumento eficaz de liberación, de protagonismo, de forja de nuevas identidades y formas democráticas” (Zúñiga 2007:226).

El planteamiento de Zúñiga es respaldado y concretizado cuando “en todos los Ministerios de Educación [de Ecuador, Perú y Bolivia], las autoridades entrevistadas manifestaron su interés en el programa de formación de especialistas en EBI y su disposición a apoyar a sus funcionarios para participar en el programa” (Jung y López 1993:23).

Por tanto en nuestro país, como hemos podido apreciar en el anterior acápite, la EIB como política de Estado inicia con la promulgación de la Reforma Educativa en Julio de 1994, su ejecución en aula comienza en 1996 y en algunas regiones recién en 1998. No solo se institucionaliza la modalidad de EIB sino que, reiteramos, se concibe la interculturalidad como eje transversal de todo el sistema educativo.

Dicha Ley señala que la educación es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.

Por tanto, la educación ya se sustenta (por lo menos teóricamente) en dos pilares: la interculturalidad y la participación popular. Reconoce la participación social y comunitaria en educación, valorando a los órganos de participación indígenas la potestad de intervenir en la formación de políticas educativas. Adopta el enfoque socioconstructivista del aprendizaje, colocando al educando al centro de los procesos de aprendizaje; es decir, construcción de aprendizajes en grupos colaborativos y en estrecha relación al contexto inmediato, reconociéndolo como el actor privilegiado del proceso. También se incorpora la transformación de la formación docente que, como veremos más adelante, con el apoyo

de la GTZ y a través del PINS-EIB se trabajó en la modalidad de EIB con varios Centros de Formación Docente.

Ahora bien, como vimos, con la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” el actual paradigma educativo se denomina EIIP. La particularidad prescrita de la EIB es que sólo toma en cuenta la interculturalidad y dos lenguas: el castellano y la lengua originaria; en cambio, la EIIP rescata también el concepto de la intraculturalidad y la naturaleza diversa de lenguas presentes y vivas en nuestro Estado. Nosotros, consideramos que tanto EIB como EIIP prácticamente llegan a ser lo mismo en y para nuestro estudio. No obstante, en los siguientes subtítulos desarrollamos con mayor profundidad estos conceptos.

Por otro lado, “(...) la introducción del modelo educativo de la EIB ocasiona choques, no solamente por la necesidad de adaptarse a nuevos principios y técnicas pedagógicas, sino también porque en su ejecución deben producirse cambios de orden socio-estructural para poner en práctica la interculturalidad” (Howard 2007:280).

La EIB todavía es insuficiente para los pueblos originarios, pues la lengua y los conocimientos indígenas están restringidos solamente al área rural y reducidos a la escuela, no están aun involucrados en esta política el área urbana ni el nivel secundario, tímidamente se ejercita su implementación en la educación superior. Para hacer frente a esa situación nació un proyecto en los INS con el enfoque en EIB.

### **3.1.3. Los INS-EIB**

Como hemos podido apreciar, ha sido de larga data las demandas o reivindicaciones de los pueblos originarios por una educación superior o terciaria con pertinencia cultural y calidad educativa. Así se reconoce en la siguiente cita:

(...) Centramos la discusión en la relación entre pueblos indígenas y educación superior, en tanto las demandas por cambios profundos en este nivel educativo son resultado, en muchos países de la región, del movimiento indígena organizado y de la interpelación a su condición educativa por parte de líderes indígenas. (López *et al* 2009:223)

A mediados de los años noventa se inició el proceso de transformación de las Escuelas Normales en INS, en la perspectiva de los objetivos de la Reforma Educativa de 1994 y para incorporar el enfoque EIB en la formación del personal docente. De esa manera surgieron los INS-EIB en las zonas quechuas, aymaras y guaraníes.

El año 1995 el Ministerio de Educación observó que las 23 Escuelas Normales que existían ese momento, tenían serias debilidades. Entonces se decidió hacer una propuesta de cambio desde el nivel central.

Con una nueva estructura institucional, dirigida a generar relaciones más horizontales y procesos de participación, en 1997, se crearon los primeros INS, algunos de modalidad bilingüe, y se convirtieron algunas EN [Escuelas Normales] en instituciones con otro perfil (por ejemplo, de formación técnica). (Nucinkis 2006:50)

La demanda de una EIB desde las bases de los pueblos originarios, permitió que ellos participen activamente en las actividades y ciertas decisiones de los INS-EIB:

Desde el 2000, se mejoraron los exámenes de ingreso – que ahora se toma cada año – en los que, con el apoyo de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), se evalúa el manejo oral de la lengua originaria para estudiar en un INS bilingüe; los concursos para cargos docentes y la administración universitaria, en algunos casos, han logrado atraer profesionales mejor cualificados a los INS, con formación en EIB (...); se han realizado capacitaciones y se han elaborado programas de estudio propios, aunque aun débiles en cuanto a innovaciones. (ibíd)

Entonces, la participación de las organizaciones indígenas es activa en la evaluación, ingreso de nuevos estudiantes y docentes a las Normales. Empero, la debilidad todavía radica en un diagnóstico cultural y lingüístico preciso de los postulantes y, sobre todo, trabajar su autoestima para sobrellevar de la mejor manera sus diferentes interacciones sociales en la institución.

Asimismo, los INS-EIB nacieron como una respuesta a la diversidad cultural y lingüística. De ahí que, si bien se practica el bilingüismo en la institución, no debe dejarse de lado la interculturalidad en la interacción, el campo académico para la reflexión y compartimiento de aprendizajes.

Por otro lado, recordemos que actualmente con la vigencia de la Nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, los INS se denominan ESFM. Precisamente, la mencionada Ley, en el Capítulo III, Sección 1, Artículo 35. (Formación Inicial de Maestras y Maestros) establece:

I. Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son instituciones de carácter fiscal y gratuito dependientes del Ministerio de Educación, constituidas como centros de excelencia académica (...) IV. El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Asamblea Legislativa Plurinacional 2010:19)

Entonces la mencionada Ley va más allá, busca consolidar y profundizar el proceso que ya se inició anteriormente con la formación de maestros. Plantea un currículo basado en la educación descolonizadora, intra e intercultural, comunitaria y productiva. Además, reconoce el proceso socio-histórico del país y el reconocimiento de nuestra identidad cultural. Al respecto cada Centro de Formación Docente tiene avances y limitaciones particulares en la implementación de la EIB o la actual EIIP.

### **3.1.3.1. Características de los INS-EIB**

Si bien cada INS anterior tiene su particularidad histórica, contextual y política, también presentan rasgos comunes generales por el enfoque que presentan:

Los cinco INS-EIB [Caracollo, Warista, Eduardo Avaroa, Vacas y Chayanta] enfrentan situaciones similares en cuanto al aumento en la demanda de cupos para la formación docente. Este crecimiento se debe a diferentes razones, entre las que está la relativa facilidad de acceso con relación a otros centros de formación superior, la relativamente corta duración de la formación (tres años)<sup>3</sup>, la seguridad de tener un empleo tras el egreso y, posiblemente, también por un creciente prestigio de la modalidad de EIB con el proceso de la Reforma Educativa. Los INS-EIB atraen a jóvenes indígenas que se valoran por su diferencia. (Hanemann *et al* 2005:66)

Esas situaciones, en la actualidad, gozan aún de mayor incremento especialmente por el prestigio de formación durante cinco años.

No obstante, otro dato importante que debe llamarnos a la reflexión es que “todos los INS-EIB comparten el problema de la poca inserción laboral de los egresados formados en la EIB (...) Del 78% de egresados que lograban insertarse en el sistema, solo el 24% trabajaba en unidades educativas bilingües” (op. cit.:69). Entonces, no es tan seguro acceder a empleo tras el egreso como se expresaba en la primera cita de esta evaluación.

Asimismo, las instituciones en EIB tienen características particulares como: La inversión en la formación de maestros durante tres años, no es suficiente para lograr cambios relevantes en la conducta y actitud de los futuros profesores. Ahora, como se amplió a cinco tendremos que esperar a los nuevos egresados para nuevamente emitir una evaluación a la formación recibida en las ESFM. Del mismo modo, Howard señala que “la implementación correcta del modelo EIB requiere del docente un compromiso social, una mentalización cultural, y una formación adecuada, se está formando una nueva

---

<sup>3</sup> Recordemos que con la Nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, promulgada en Diciembre del 2010, las ESFM forman en cinco años y a nivel de Licenciatura.

generación de maestros, pero la transición es un proceso que requiere tiempo” (Howard 2007:263-264).

Una alternativa principal para intentar revertir esta situación es la naturaleza de la capacitación en EIB, pero al mismo tiempo plantea los primeros inconvenientes al dar prioridad a las especialidades que ofertan, en el caso de Sacaca Biología, y a elementos occidentales relacionados con esta ciencia.

(...) Se ha puesto demasiado énfasis en la estrategias, metodologías y enfoques pedagógicos que han reducido la trascendencia de la educación intercultural a un aspecto más bien de orden técnico, en el cual cobran mayor relevancia los postulados pedagógicos que el contexto social, cultural, económico y político (...) De esta forma se dejan exiguos espacios para el ejercicio crítico y la autonomía en la toma de decisiones por parte de los maestros; por otro lado, pone de manifiesto la intención de invisibilizar la cultura, ideología y cosmovisión de los diferentes pueblos que constituyen el mapa pluricultural de la nación. (Moya 2007:84)

Estamos totalmente de acuerdo con ese planteamiento, ese es precisamente un desafío que tenemos de aquí en adelante: ¿Cómo trascender a la praxis intercultural que sea coherente con nuestro discurso?

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. (Albó y Romero 2004:137)

Además, toda institución educativa tiene ciertas formas de pensar y comportarse que determinan las características de la organización: de un centro con poder 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” (op. cit.:132).

Para terminar, recordemos otra vez que, con la promulgación de la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” a finales del año 2010, las Normales se renuevan nuevamente: de INS pasan a ser ESFM, con cinco años de estudio y a nivel de Licenciatura.

#### **a) Normas y directrices que rigen la institución**

Primero revisemos la misión y visión de la Normal en EIB “Mariscal Andrés de Santa Cruz” de Chayanta, las cuales obviamente incluyen y alcanzan a la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca que todavía depende de Chayanta:

## Misión

El Instituto Normal Superior “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta es una institución destinada a la formación de docentes Interculturales y Bilingües para el nivel primario y secundario de la Educación Boliviana; promotores y agentes de cambio dentro del proceso de transformación e innovación pedagógica, con criterio profesional, compromiso social e identificados con las necesidades e intereses de la sociedad y de manera específica con la cultura quechua y aymara del Norte Potosí.

## Visión

Ser un INS-EIB abierto y competente, que forme docentes de primaria y secundaria con valores: críticos, creativos y reflexivos; conocimientos científico, teórico - práctico, tecnológico y metodológicos, que respondan a las necesidades educativas, socio culturales y económicas; con compromiso y responsabilidad social para elevar la calidad educativa a nivel regional y nacional. (Plan Estratégico Institucional 2005-2010)

Se hace énfasis en la formación de maestros interculturales y bilingües para el Norte de Potosí y para elevar la calidad educativa.

La Unidad Académica en EIB “San Luis” de Sacaca es una institución pública superior, tiene la responsabilidad de formar profesionales para el área sociolingüística principalmente quechua como maestros de Secundaria en la especialidad de Ciencias Biológicas. Asimismo, otra de sus responsabilidades es desarrollar la docencia, investigación, interacción comunitaria, preservación/difusión de las culturas y lenguas originarias.

En cuanto al reglamento de faltas y sanciones, hay reclamos por parte de los estudiantes en sentido de que no fueron consultados a la hora de decidir un reglamento y que las normas disciplinarias deberían aplicarse a todos por igual. Demandan que se controle no solo su conducta, sino también la de docentes y directivos. “(...) Las relaciones en los INS aun muestran prácticas autoritarias, generalmente ejercidas por los directivos. No todos los actores de los INS conocen las normas, aun cuando éstas están por escrito” (Hanemann *et al* 2005:121).

La convivencia colectiva requiere de un sistema de normas basado en la participación y experiencias acumuladas, que sea respetuoso de las formas de convivencia cultural de los pueblos originarios para ser consecuente con los principios de las Normales en EIB.

Cabe aclarar que, un reglamento tiene potestad sobre la conducta de sus miembros dentro la institución, fuera de ella ya no rige y su personal puede hacer lo que desea. Es

la vida privada y personal de cada uno, sino se estaría transgrediendo los derechos humanos fundamentales. Además, se ha visto que el reglamento normativo de la institución no posee elementos interculturales y que más bien fomenta la relación no horizontal.

Asimismo, hay una suerte de contradicción cuando por ejemplo los docentes de la Normal informan que la práctica docente será en una zona dispersa donde no hay pensiones, el acceso es solamente a pie y por caminos de herradura, pero a esta actividad deben asistir vestidos formalmente según el modelo urbano y bien pulcros.

En muchas escuelas e INS continúan las formaciones y órdenes de tipo militar (...); aun 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 que asistan a las prácticas docentes con traje y corbata y a las alumnas con tacos, falda larga y un “buen peinado”. (Albó y Romero 2004:86)

Mucho de lo que expresan Albó y Romero se pudo observar en Sacaca, particularmente en los desfiles cívicos, práctica docente, exposiciones y con un docente considerado verticalista y autoritario por la mayoría de los estudiantes (Ver Capítulo de Resultados).

#### **b) Necesidad de formar docentes para el nivel secundario**

Se ha consensuado con algunos estudiosos un aspecto particular en la implementación de la EIB en el sistema educativo: se implementa en el nivel primario, se hace un puente en la educación secundaria y muchas veces se hace el ejercicio de retomarlo en la educación superior. De ahí nace la necesidad de formar maestros para el nivel secundario en sus diversas especialidades, pero con enfoque en EIB.

Es evidente la demanda de la comunidad educativa de un Centro de Formación Docente para el nivel secundario, con maestros que cuenten con especialidades y que también tengan formación en EIB. Con esa finalidad, precisamente, surgieron los programas de formación en EIB para maestros como el PROEIB Andes a nivel de post grado:

(...) Se beneficiarán de este programa algunos docentes de aula y especialistas a cargo de programas de EBI en pueblos indígenas minoritarios de la región a través de cursos de capacitación y/o actualización de corta duración en algunas temáticas específicas de la EBI (Jung y López 1993:37)

No obstante la formación recibida, todavía el proceso es largo ya que el enfoque de la EIB en las instituciones para el nivel secundario se ha visto reducido al área de Lengua Originaria y con ínfimas manifestaciones en Educación y Sociedad, Currículo y alguna

otra área. Hasta hora la EIB es entendida como el uso de dos o más lenguas en la educación: una lengua originaria y el castellano, limitando así el propósito que tiene este tipo de enseñanza, el cual es “fomentar la presentación cultural y facilitar la participación de los pueblos indígenas en la sociedad nacional con sus propios elementos culturales”. (Aikman 1995:667, citado en Vega y Gabriel 2007:424)

Es decir, el maestro formado en esta institución debería conjugar la teoría occidental con el conocimiento originario en diferentes áreas y coadyuvar para que la comunidad participe en la sociedad nacional con su propia cosmovisión.

Finalmente, el docente debe poseer competencias para enfrentar acciones pedagógicas y curriculares según el contexto donde se desenvuelve. “Estos son: diseñar y formular un currículo intercultural” (...) (Tito 2009:47). Y no solo en las áreas identificadas, sino interculturalizar los diferentes documentos académicos de la institución.

### **3.1.3.2. El DCB en la formación de maestros de secundaria**

Tradicionalmente la dimensión epistemológica en la educación superior solo se abocaba al conocimiento occidental como único y verdadero. No obstante, esto ha sido cuestionado y criticado por los pueblos originarios que tienen otra forma de ver y percibir al mundo.

(...) Los indígenas y sus organizaciones han puesto en cuestión la ontología del conocimiento, y, desde tal perspectiva, cuestionan las posturas positivistas que priman en casi todas las universidades [en este caso Normales] de la región y el carácter de universalidad asignado al conocimiento occidental hegemónico (...) Intelectuales y líderes indígenas, habiendo sido formados en esa misma tradición académica, hoy la recusar por su condición y carácter coloniales y, desde la subalternidad, reclaman un lugar en la Academia para su voz y los conocimientos de sus mayores. (López *et al* 2009:229)

Hoy, la presencia de indígenas y/o maestros en la educación superior y post gradual es una realidad concreta. El DCB presenta los lineamientos generales y básicos del plan de estudios para la formación de profesores del nivel secundario con enfoque de EIB y otorga el grado académico de Técnico Superior, actualmente con la ESFM, el título de Licenciatura. Pero, revisemos la formación anterior en tres años de los INS-EIB:

La malla curricular abarca siete semestres con una carga horaria de 4200 horas de formación del tronco común de 56 módulos (...) Considera cuatro ámbitos de formación docente: ámbito de formación general, de formación personal, de formación especializada

y de la práctica profesional e investigación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha relación entre los mismos. (Vega y Gabriel 2007:450)

Este es el principal documento de referencia que tiene la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca; no obstante, su revisión por parte de los docentes no es muy detallada y profunda. Consideramos que la adecuación del DCB al contexto enriquecería la pertinencia educativa de los futuros profesores.

(...) Se plantea que la formación de maestros y maestras indígenas debe situarse en un marco de relocalización de estas dos vertientes de conocimientos [universal y originario], desde una lógica de complementariedad, aun cuando algunas veces estos pueden ser vistos como opuestos. Desde esa perspectiva, se plantea que la formación docente y la propia educación formal deben pasar por una etapa de reinención, a partir de un proceso de traducción y negociación de naturaleza y vocación intercultural. (López *et al*/2009:14-15)

Ese es, precisamente, el punto medular: la complementariedad de conocimientos en igualdad de condiciones, que incluye nuestra vocación hacia la concreción de la interculturalidad, pues ésta tropieza con dificultades en las instituciones educativas.

Actualmente, en los DCB de los INS no existen módulos específicos para el tratamiento de la interculturalidad (...) La interculturalidad esta 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 puesto potestad de nadie (...) La interculturalidad requiere un soporte conceptual básico, un marco de definiciones y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben ser planificados y explicitados en la programaciones de aula (...) Este material debería incorporar contenidos referidos al significado que tiene la interculturalidad en nuestro medio, como podrían ser: (...) 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 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. (Albó y Romero 2004:101-102)

Por ello, justamente, hablamos de la interculturalidad como un modo de vida y no simplemente un paradigma educativo. La tarea recae en el MEyC con orientaciones didácticas y de capacitación para concretar la interculturalidad en la práctica cotidiana.

Interculturalizar los contenidos en el aula implica aportar nuevos contenidos desde los contextos locales, pero a veces más que añadir nuevos contenidos se trata de trabajar de otra manera los contenidos ordinarios del DCB, ya sea adecuándolos al contexto social y cultural o analizándolos desde diversos enfoques culturales. Para ello se debe partir de un diagnóstico que permita conocer las necesidades de Sacaca, el medio y la pertinencia

cultural del currículo. Así, “Un currículo abierto y flexible ofrece al docente la posibilidad de incorporar nuevos contenidos” (op. cit.: 2004:140).

En síntesis, la interculturalidad en los documentos académicos debe contemplar las siguientes recomendaciones que nos hace Luis Enrique López:

- La recuperación para los currículos nacionales de las historias no oficiales que tienen que ver con la presencia indígena (...)
- La incorporación a los currículos de conocimientos y saberes indígenas y de las contribuciones que han hecho al patrimonio universal (...)
- La recuperación y la sistematización de la tradición oral local y su transformación en material educativo, ya sea escrito o audiovisual.
- La incorporación de padres y madres de familia y de expertos comunitarios al proceso educativo. (López 2001, citado en Castillo 2004:50)

Entonces, la interculturalidad implica afirmar nuestra identidad; pero a la vez, apropiarse crítica y selectivamente de elementos de otras culturas y contextos. Ello debería estar reflejado en el DCB y diferentes documentos académicos de las Normales. Empero, a veces de manera no conciente se transmiten contenidos ajenos a la realidad cultural, el cual se denomina currículo oculto y que es preciso revisarlo aunque sucintamente.

#### **a) Currículo oculto**

Existen elementos que se transmiten inconcientemente en la interacción entre los actores educativos:

El currículo oculto se refiere a aquellos contenidos y mensajes que se enseñan al margen del currículo oficial; se transmite de manera inconciente 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 inconciente, puede tener una influencia muy profunda en la formación de la persona (...) 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 la 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. (Albó y Romero 2004:142-143)

El análisis del currículo oculto tiene una gran relevancia en la educación intercultural percibida en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca; puesto que, las actitudes discriminatorias, los valores intolerantes, la ideología homogeneizadora y los comportamientos autoritarios se transmiten fundamentalmente mediante este currículo y

es al que debemos atacar para superar las dificultades expuestas. Ello, se evidencia en la construcción de la identidad lingüística y cultural a partir de la interacción entre los actores educativos.

#### **3.1.4. EL Proyecto INS-EIB**

A partir de la demanda identificada para hacer una educación más pertinente, se elabora y ejecuta un proyecto en varias Normales rurales de la zona andina de Bolivia con la implementación de la EIB y con el apoyo técnico de la GTZ Alemana. Según el informe de evaluación presentado de los INS-EIB, tenemos que:

El proyecto inició su trabajo en Octubre de 1997, en el marco de un convenio general suscrito en 1987 entre la República de Bolivia y la República Federal de Alemania. El proyecto se concibió como un aporte a la implementación sistemática de la EIB en las escuelas primarias de Bolivia. En este sentido, debía contribuir en la creación de las condiciones correspondientes en la formación y capacitación de maestros de las regiones socioculturales y lingüísticas quechuas y aymaras (...) Su objetivo fue la implementación de un subsistema de formación y capacitación docente en EIB en el marco de la Reforma Educativa en ámbitos quechua y aymara. (Hanemann *et al* 2005:50)

El objetivo de formar y capacitar a docentes en la EIB y como un aporte a su implementación sistemática, trece años después, vemos que hay avances y resultados en la capacitación docente, sin embargo aún falta mucho por lo que debemos seguir trabajando en esa línea. Resaltamos la importancia de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y otras instancias para la ejecución del mencionado proyecto:

El PINS-EIB, en sus dos fases de intervención, proporcionó apoyo y asistencia técnica inicialmente a cuatro INS y, paulatinamente se amplió hasta llegar a ocho en total, todos ubicados en las regiones sociolingüísticas aymara y quechua de la zona andina de Bolivia. (Hanemann *et al* 2005:12)

Estas Normales se encuentran en: Warisata, Santiago de Huata (La Paz), Vacas (Cochabamba), Caracollo (Oruro), Chayanta, Llica, Eduardo Avaroa (Potosí) y Cororo (Chuquisaca). El PINS-EIB fue creciendo en cobertura, por eso goza de reconocimiento por otra autora:

El PINS-EIB es probablemente uno de los proyectos con mayor reconocimiento dentro del Ministerio, entre los INS y en las organizaciones de los pueblos indígenas. La gestión participativa, la continuidad en las tareas ejecutadas y la convergencia de estas en el fortalecimiento de la EIB son algunas características con las que muchos lo identifican. (Nucinkis 2006:51)

Nucinkis resalta la importancia del proyecto que, hoy por hoy, ha ido tornándose en políticas estatales con mucho apoyo en diversos ámbitos, enmarcados en el proceso de cambio y la filosofía del *sumaq kawsay* (vivir bien) en el cual todos estamos inmersos. De esta manera, el PINS-EIB tiene algunos resultados importantes y tangibles que las revisamos a continuación.

#### **3.1.4.1. Logros del PINS-EIB**

Estos se presentaron en cinco INS-EIB atendidos por el proyecto, reiteramos: Llica, Caracollo, Chayanta, Warisata y Vacas. Cada Normal tiene sus características particulares determinadas por factores históricos, sociales, culturales, lingüísticos y su contexto geográfico, en el caso singular de la Unidad Académica de Sacaca también influye su tipo de administración.

Veamos los aspectos más relevantes en la gestión educativa de los entonces INS-EIB, según un informe de evaluación:

##### a) Con relación al resultado de Desarrollo Curricular

- El DCB y su implementación son el referente fundamental para la formación docente en los INS-EIB (...)

- La aplicación de una enseñanza basada en el enfoque de EIB está en pleno proceso; el bilingüismo tiene más espacio ganado en este proceso que otras dimensiones de la interculturalidad (...) Las organizaciones indígenas aprecian que son centros de formación docente preponderantemente para estudiantes indígenas con una identidad sociocultural fortalecida y manifiesta.

- Algunos de los temas transversales y la EIB han empezado a generar cambios actitudinales tanto en estudiantes como en docentes.

- Se fomenta el uso y desarrollo de las lenguas originarias mediante su uso instrumental y comunicativo (...)

##### b) Con relación al resultado de formación de Formadores

- Se ha logrado desarrollar en los docentes de los INS-EIB competencias en el trabajo curricular con el DCB y se han concientizado a favor de la EIB iniciando cambios de actitud hacia el uso de las lenguas originarias y la interculturalidad (...)

##### c) Con relación al resultado de Desarrollo Institucional

- Los CEPOs están ganando espacio en la toma de decisiones del ámbito institucional. Con sus ideas y apoyo a la gestión de recursos están contribuyendo a la calidad y pertinencia del proceso de formación docente de los INS.

- Los INS-EIB construyen una identidad institucional propia que se sostiene en la interculturalidad y la participación social.

- En los lugares donde están establecidos los INS-EIB existe mayor valorización de la cultura local y regional, lo que está motivando mayor uso de la lengua originaria y desarrollo de la cultura. (Hanemann et al 2005:141)

Entonces, según este informe de evaluación hay implementación del DCB con ajustes al contexto inmediato, avances en la EIB, uso de las lenguas originarias (que tiene más espacio ganado) y la interculturalidad (todavía como un constructo), también hay ciertos cambios de actitud entre los actores educativos respecto a la cultura originaria y la participación de las organizaciones originarias en el quehacer de las Normales.

### **3.2. UNA APROXIMACIÓN A LA LENGUA Y LA CULTURA EN LOS PROCESOS INTERACTIVOS**

Se hace preciso abordar la temática de lengua en nuestro estudio porque los resultados y los objetos de estudio así lo exigen. Debido al estatus de una lengua sobre otra u otras, las lenguas indígenas han permanecido ignoradas en la educación profesional y en las actividades formales:

En situaciones de multilingüismo, y sobre todo cuando se trata de lenguas de diferente tradición escrita y estatus social, se cuestiona con frecuencia la utilidad de las lenguas de menor o incipiente uso escrito para la educación formal (...) La lengua escrita es, por una parte, la reproducción incompleta de la lengua oral, pero, por otra parte, es una forma de lengua relativamente independiente que repercute de manera diversa sobre la lengua hablada. Su incidencia se documenta, en la gran falta de coincidencia que existe entre sonido y escritura. (Gleich 2003:105-106)

Siendo que la lengua es el instrumento y un canal muy sofisticado de comunicación entre los actores educativos, la misma autora va más allá y nos recuerda que “la función principal del lenguaje humano según Lewan-Dowski consiste en ser ‘herramienta del pensamiento y la acción’ (Gleich 2003:107). Efectivamente los pensamientos y, posteriormente, la acción de docentes y estudiantes se concretizan en su interacción y lenguaje.

Entonces, el lenguaje es la codificación o forma por el que transmitimos un contenido. Puede ser verbal, no verbal, mímico, simbólico, etc. Algunas funciones del discurso pedagógico que nos interesan son: sentido de influencia y expresión de las intenciones; o sea, el lenguaje también es un medio para alcanzar objetivos. Por ejemplo, a través del

lenguaje el maestro habla su intención de valoración a la cultura citadina y crea pensamientos y configura modos de pensar en los estudiantes.

[Por tanto,] consideramos el lenguaje como codificador de la cultura (...) ya que al final se habrán logrado dos tipos de resultados: uno lingüístico (en el sentido de que el sujeto será capaz de codificar mentalmente la realidad estudiada dándole nombre y conectándola con la red de predicados que le son atribuibles) y otro conductual. (Gleich 2003:111)

De ahí que, el uso de una u otra lengua y del lenguaje dentro y fuera del aula va a tener influencia en la actitud, conducta, relaciones sociales de los actores educativos. Más adelante, la misma autora señala:

También el lenguaje tiene una “influencia organizadora, en el sentido de que a través del lenguaje los sujetos organizamos significativamente la conducta (...) Y la modificación de la conducta que se realiza a través de la modificación de los conceptos que el sujeto poseía” (...) Otra función [del lenguaje] es definir la relación entre los interlocutores, donde el lenguaje regula la interacción social. La reversibilidad del lenguaje entre maestro y alumno depende de las formas lingüísticas utilizadas por el docente; si no son democráticas, el alumno no las puede usar. (Gleich 2003:112-115)

La competencia intercultural de los futuros docentes no termina con el conocimiento de las características culturales de los sujetos o de grupos y no solo se refiere a lo visible, sino también, lo simbólico que integra al grupo (la identidad, la lengua, la simbolización de los objetos) y lo psicológico (el afecto, la autoestima, la seguridad y la autoimagen que los sujetos tienen de su cultura).

La dinámica lingüística muchas veces influye en lo que denominamos cambio cultural. Pero antes, definimos lo que entendemos por cultura y finalizamos este acápite con el abordaje sucinto de la identidad lingüística e identidad cultural.

Desde nuestra formación y experiencia, entendemos la cultura como el todo complejo que incluye cosmovisión, conocimientos, lengua, creencias, arte, ley, moral, costumbres, tradiciones y cualquier manifestación/capacidad adquirida por los seres humanos como miembros de una sociedad o comunidad y nos permite actuar en ella. Es así que, la cultura abarca lo que influye en los procesos de pensamiento y comportamiento de cada individuo, lo que es propio de cada sociedad: aprendemos quiénes somos y cuál es nuestro lugar.

Ya podemos darnos cuenta de que, si el aprendizaje y la transmisión de la cultura son muy importantes, lo son también todos los contextos donde se realiza este proceso. Y la

Unidad Académica “San Luis” de Sacaca es una de ellas, en tanto que coadyuva al cambio cultural de los estudiantes, especialmente en las acciones de enseñanza que algunos docentes realizan.

Empero, los miembros de una unidad social pueden oscilar entre diferentes roles durante su cotidianidad. Ello, no significa necesariamente pérdida de identidad cultural:

¿Cómo se reconocen a sí mismos los miembros de un grupo étnico? ¿Qué los hace reconocerse entre ellos frente a los demás? ¿Qué quiere decir quechua para un quechua? (...) La identificación es siempre múltiple y admite contradicciones: pertenezco o soy, sucesivamente, padre, esposo, miembro de diversos círculos (...) Los andinos y amazónicos, cuando están fuera de sus círculos más íntimos, pasan de un ámbito a otro, de una identificación a otra (...): en el trabajo soy ingeniero (o sea blanco cultural), en mi club provincial pertenezco a la clase “mestiza”, pero si allí me embriago con mis amigos, grito en quechua, soy un “neto” como el que más; esto no me impide residir en Estados Unidos, rechazar el castellano y volver para la fiesta patronal de mi pueblo. (Ortiz 2002:130-131)

Entonces desde la psicología, depende de la autoestima personal y cultural de cada actor educativo, de cómo se interactúa en la Unidad Académica en lo formal y en lo más informal para someterse o no a ese cambio cultural. “En el caso de las poblaciones indígenas, esta peculiar interacción entre lo global y lo local produce inusitadas tensiones transculturales” (Lloréns 2002:140).

### **3.2.1. Identidad lingüística**

Si bien actualmente se valoran las lenguas indígenas en la formación profesional y en diferentes ámbitos, los docentes son todavía productos del sistema dominante:

(...) La formación de docentes bilingües, el uso de una lengua indígena de tradición oral constituye un reto especial, pues los maestros mayormente han recibido su formación en la lengua suprarregional/nacional/oficial. Normalmente los maestros tienen que revitalizar su lengua autóctona y también se debe desarrollar el lenguaje didáctico (...) (Gleich 2003:111)

Los actores educativos se identifican como hablantes de una determinada lengua, esa identidad es la voz del sujeto. Se revela la lealtad hacia el uso de la lengua o a su variante social. Por ejemplo, cuando surge espontáneamente el quechua en la conversación de los estudiantes fuera del aula.

La lengua es una dimensión de la práctica social particularmente difícil de someter a controles externos (...) La lengua está íntimamente ligada a nuestra ontología humana, así como también forma parte de nuestra identidad social (...) Mediante nuestra lengua construimos y negociamos las relaciones que tenemos con otros, en todo tipo de interacción social. (Howard 2007:17)

De esta manera, la lengua quechua goza de vitalidad en diversas interacciones dentro y fuera del aula. Aunque también, pueden existir actitudes discriminatorias entre los mismos actores educativos, especialmente entre pares.

Somos sensibles a las evaluaciones que los otros hacen de nuestra forma de hablar. Es probable que nos sintamos mas heridos si alguien se burla de algún rasgo de nuestro modo de hablar que si la crítica va dirigida hacia otro aspecto de nuestra persona. Porque la burla verbal a menudo es reflexiva, usa la imitación y en ello radica su eficacia como forma de discriminación. (Howard 2007:57)

El discurso que se manifiesta verbalmente, siguiendo a Howard, es la fuente principal para investigar el funcionamiento de las ideologías lingüísticas en el discurso de la identidad. O sea, se construye una ideología lingüística a partir de las palabras que emiten docentes y educandos en sus diferentes procesos interactivos.

### **3.2.2. Identidad cultural**

El docente y el estudiante de la Normal en EIB tienen la virtud de reconocerse como miembros de una cultura originaria, obviamente hay algunas excepciones. Pero quien lo hace muestra su labor comprometida con la causa de los pueblos indígenas, reconoce la importancia de su trabajo para la comunidad/sociedad, valora el trabajo en equipo con personas que como él comparten esos intereses.

Conozcamos algunas concepciones de identidad cultural: "(...) La identidad se construye de acuerdo con una serie de principios organizativos: clase, etnicidad, género, raza, edad y ocupación, por nombrar los más destacados" (Howard 2007:43). En ese sentido, la base de toda identidad personal es la realidad sociocultural de los actores educativos que se distinguen y reconocen en el proceso de interacción.

Se da también el caso de que discursivamente se asume la identidad cultural, pero en la práctica surgen otro tipo de actitudes. Así lo señala nuevamente Howard:

(...) Podemos diferenciar entre la representación de la identidad en el discurso, por una parte, y la práctica de la identidad en la interacción social, por otra. La representación de la identidad suele aparecer en el contexto de las entrevistas cuando los individuos dan cuenta de sí mismos y de los demás en beneficio de la entrevistadora. Existe una dimensión metadiscursiva de estos intercambios, que reflexionan sobre la realidad más que vivirla. (Howard 2007:45-46)

Efectivamente, en el discurso de los actores educativos durante las entrevistas se evidenció que negociaban su identidad para buscar aprobación social, particularmente del entrevistador. Eso es lo metadiscursivo; o sea, más allá del discurso y lo apreciamos en el siguiente capítulo.

Asimismo, otros factores contemporáneos como la globalización influyen en la identidad jugada y asumida: “Los procesos de modernización económica y cambio social en curso en el ámbito mundial están separando a las gentes de sus antiguas identidades locales” (Huntington, citado en Kahhat 2002:68).

Por tanto, la identidad se construye y se reconstruye de manera dinámica y permanente, desde las actividades, relaciones y comportamientos cotidianos de los sujetos con relación a otros, tomando en cuenta elementos seleccionados y aspectos significativos del presente y el pasado. Este proceso de construcción identitaria, si bien parte de la autopercepción (subjetividad), también es influido por la heteropercepción (intersubjetividad) del entorno.

En esta perspectiva, la construcción de la identidad pasa principalmente por el reconocerse y aceptarse. La identidad colectiva sería reconocer que se pertenece a una comunidad y a sus manifestaciones características como cuando un miembro de una cultura exclama: yo soy guaraní, soy chiquitano, soy guarayo, soy aymara o soy quechua.

Aunque muchas veces predomina la identidad geográfica antes que la cultural; por ejemplo: ¡Yo soy sacaqueño, norte potosino donde florece el chuño!<sup>4</sup> Se reconoce y se siente orgulloso de su procedencia cultural, pero no se identifica como quechua porque el quechua muchas veces se reduce a la lengua y no abarca a toda la expresión de la cultura.

Sobre esto Ruth Moya nos explica:

Gracias a las construcciones ideológicas que tales aparatos generan se explica el temprano desarrollo de las identidades republicanas, por definición identidades supraétnicas. De allí que surja la “mexicanidad”, la “guatemalidad”, la “peruanidad”, la “ecuatorianidad”, etc., como el ideal a seguir y como el deber ser de todos los ciudadanos, mas allá de toda diferencia étnica o socioeconómica. Es por tanto “la” identidad “nacional” la que va a subsumir a las identidades étnicas y va a servir de pivote para manipular las identidades de clase (...) (Moya 2009:25)

---

<sup>4</sup> Expresión común de personas oriundas del pueblo de Sacaca, especialmente mayores, cuando se presentan ante otras personas e instituciones.

Pero, como sabemos, ese “proyecto nacional” no logró satisfacer ni dar bienestar a sus ciudadanos, particularmente a la población indígena. Por ello, fue preciso un nuevo reordenamiento de las relaciones sociales, una refundación del Estado como va ocurriendo en nuestro país.

La reivindicación del derecho a una identidad diferenciada, la concepción de la interculturalidad como utopía para trascender la condición multicultural y construir sociedades más democráticas, y el mismo asenso político indígena de los últimos lustros han llevado a organizaciones y líderes indígenas de distintos países a plantear también la noción de desarrollo con identidad. (López *et al* 2009:241)

Lo que se ha ido tornando en una filosofía: el “*sumaq kawsay*” (vivir bien), de carácter intercultural y está ahora en manos de los pueblos originarios el mantenimiento y el cambio cultural en una sociedad globalizada y contemporánea. Por tanto, la institución tiene que formar maestros enseñando ese “vivir bien”, vinculado al carácter productivo de la región dentro de la nueva EIIP.

### **3.2.3. La interculturalidad ¿Un enfoque solamente para el ámbito educativo?**

La interculturalidad es un concepto que tiene ya cierta data. Surge de conceptos anteriores que la han consolidado:

La interculturalidad (...) surge de ideas y definiciones primigenias como la multiculturalidad, pluriculturalidad, pluriétnicidad, multilingüismo (...) Llega un momento en que esa idea de lo “multi” o pluricultural se torna en una especie de dos grandes bolsones, como son la lengua y los rasgos distintivos que diferencian a unos de otros. (Castillo 2004:35)

Las ideas primarias como multiculturalidad, pluriculturalidad o pluriétnicidad no dan cuenta de una real y estrecha interacción entre miembros de diferentes culturas. Pero originaron el concepto de interculturalidad:

Estas concepciones [de multiculturalidad o pluriculturalidad y, con cierta relatividad, el biculturalismo] no denotan una dinámica interactiva, tipo de relacionamiento sociocultural y enriquecimiento mutuo entre las personas culturalmente distintas (interculturalidad), sino, “solo nos indican que, en algún lugar o en alguna situación, existen muchas culturas, mantengan o no relaciones entre ellas”. (Albó y Romero 2004, citado en Tito 2009:28)

Así también nos respalda la siguiente cita: “(...) Nótese la distinción teórica entre el “multiculturalismo”, que simplemente apunta a la coexistencia de pueblos y culturas, y la “interculturalidad, que recalca la interacción entre culturas, ya sea armoniosa o conflictiva” (Alvarado 2003, citado en Howard 2007:256).

Por consiguiente, la multiculturalidad da cuenta de la presencia de varias culturas en un contexto sin que exista entre ellas un involucramiento más estrecho. En cambio, la interculturalidad busca la interacción, la relación armónica y el intercambio recíproco entre varias culturas.

No obstante, estamos aún lejos de alcanzar esa convivencia e incluso utopía intercultural: "(...) No podemos hablar de discurso intercultural en tanto la conciencia expresada demuestra más diferencias que semejanzas; por esto se trata de un contexto diverso culturalmente, pero no intercultural" (Alvarado 2002:124).

Del mismo modo, ahora surge otro concepto que debemos revisar por la importancia que presenta. Complementa a la interculturalidad y se denomina, como no podría ser de otra manera, intraculturalidad.

La Nueva Ley Educativa "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" en el CAPÍTULO III DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA, Artículo 6 expresa:

I. Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. (Asamblea Legislativa Plurinacional 2010:9)

El ideal que plantea la Ley Educativa busca recuperar, fortalecer, desarrollarse al interior de las culturas originarias y la incorporación de sus saberes al currículo educativo. Por su parte, Illescas considera que "la intraculturalidad es la recuperación, afirmación y recreación de la identidad y la vida (...), de manera que es preciso transportarla al imaginario colectivo y reafirmarla como propia y como válida" (Illescas 2007, citado en Tito 2009:39). Entonces, esta categoría conceptual es reciente y también reafirma a una cultura.

Eso sí, Tito lanza una advertencia:

Lo que hay que poner de manifiesto es que con la intraculturalidad no se trata de retornar al pasado, mucho menos obviar los desafíos que la posmodernidad trae consigo; de lo que se trata es de posicionarse desde la propia filosofía de vida, desde los propios principios epistemológicos y desde los propios ordenadores lógicos (Tito 2009:40).

Consiste en partir del conocimiento de nuestra propia cultura, volcar la mirada primero en nuestra cultura y de ahí trascender a otras. Por tanto, sus principios y doctrinas epistemológicas son constituyentes del nuevo enfoque pedagógico que emerge con la actual Ley Educativa.

Ahora bien, enfocándonos en la interculturalidad no pretendemos caer en ese neologismo contemporáneo de recurrir a este concepto solo para satisfacer a los pueblos originarios, ni como un adorno de la educación. Sin embargo, no podemos hacer ni hablar de educación sin interculturalidad. Nuevamente, como punto de partida, recurrimos a la Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, también en el CAPÍTULO III DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA, Artículo 6 señala:

II. Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia. (Asamblea Legislativa Plurinacional 2010:10)

En ese sentido, entendemos la interculturalidad como la expansión de capacidades integrales de los estudiantes que se forman para formar y de sus docentes que ven la necesidad de repensar su formación y desempeño profesional en un contexto particular por la presencia de más de una cultura y cosmovisión que constantemente interactúan estrechamente y fortalecen su propia identidad. También, la ampliación de oportunidades para ejercer como profesionales y ciudadanos identificados con su cultura.

Por su parte, Albó y Romero mencionan que la interculturalidad influye en las conductas y actitudes de los participantes en una situación, en este caso educativa:

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 occidental. Pero estos son unos derivados del primero, mas interpersonal, sobre todo desde una perspectiva educativa. (Albó y Romero 2004:29)

Entonces, la interculturalidad es una opción y un posicionamiento filosófico, político y pedagógico. Más que un enfoque educativo, tendría que ser toda una filosofía de vida, de práctica y, por tanto, una realidad que impregna los diferentes ámbitos donde nos desenvolvemos. Sin embargo, en la Normal se dan todavía tergiversaciones en la

concepción de los actores educativos, aunque recordemos que son 12 a 14 años de discurso frente a una realidad de más de 500 años:

Algunos docentes [y estudiantes] consideran que la interculturalidad es un contenido de algunas áreas de conocimiento como son Ciencias de la Vida, Educación y Sociedad, 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. (op. cit.:77)

Inclusive, en nuestra institución objeto de estudio, se denomina intercultural sólo al docente de LO. Esta concepción ignora la perspectiva transversal de la interculturalidad. Precisamente, Nucinkis concibe la educación intercultural como “Promotora de valores de convivencia como el respeto, solidaridad, reciprocidad, intercambios y enriquecimiento mutuos, sin negar la diversidad de identidades culturales y lingüísticas y sin la imposición de una cultura sobre otra”. (Nucinkis 2007, citado en Tito 2009:53)

Por ello, coincidimos con Albó y Romero cuando señalan que “La interculturalidad apunta a trabajar con ideologías, creencias, lenguaje, actitudes, valores y comportamientos de alumnos y docente y todos los actores del proceso educativo. (Albó y Romero 2004:98)

De ahí que, la práctica intercultural trasciende a otros ámbitos de la cotidianidad comunitaria y no se reduce solo a lo educativo. Por tanto, la interacción docentes-estudiantes tiene que abarcar ideologías, actitudes y conductas, pero en coherencia con la praxis intercultural.

### **3.2.3.1. Conflicto intercultural y educación**

El conflicto de la interculturalidad en la educación comienza cuando se da énfasis solamente a la educación bilingüe, a pesar que, como ya habíamos visto, la EIB tendría que dar ese énfasis en la parte intercultural que precede a lo bilingüe. “(...) En la mayoría de los casos, al hablar de EIB en realidad solo se ha pensado en la EB (educación bilingüe), dejando el tema de la interculturalidad en una nebulosa (...)” (Albó 1996b:28).

Otro conflicto es que “(...) Los maestros se ven enfrentados al dilema de cumplir con las exigencias planteadas desde los órganos Ministeriales o; por el contrario, asumir una propuesta intercultural bilingüe con todos los retos que esta implica” (Moya 2007:84-85).

Este hecho pone en evidencia la incongruencia existente de un modelo educativo aun centralista y desarticulado que no ofrece las mejores posibilidades de desarrollo intercultural a los maestros de las nuevas generaciones.

De igual manera, el contexto social no reconoce ni legitima los oficios comunales, la lengua ni la cultura quechua, lo cual desfavorece el trabajo en la EIB, pues pone en evidencia la predominancia de un modelo de desarrollo contrario a las nociones sobre el bienestar que pudieran manejar algunas comunidades campesinas. (op. cit.:86)

La EIB es vista como un retroceso, por eso es necesaria una socialización general a toda la población. En este sentido, la interculturalidad supone conflicto y eso es saludable desde el punto de vista de que ya se la reconoce como elemento central de la EIB y de la educación en general. Así lo plantea Moya: “La interculturalidad no es solamente la ‘relación entre culturas’, sino ‘la relación entre culturas en conflicto’ y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial”. (Moya 2009:29)

Asimismo, Luis Enrique López nos permite aterrizar en la formación de maestros interculturales que se demanda hoy, como un derecho legítimo:

Una formación profesional general en materia de interculturalidad, si bien vinculada con la humanística, debería penetrar más en aspectos antropológicos y lingüísticos relativos a situaciones de contacto/conflicto entre sociedades portadoras de distintas lenguas y pertenecientes a culturas igualmente diferentes (...) también deberían dirigirse a preparar a los futuros docentes para el diseño y ejercicio de prácticas y comportamientos orientados a formar los ciudadanos interculturales que el presente y el futuro exigen. (López 2007:26)

Vale decir que la formación del estudiante Normalista debe orientar su formación tanto a la adquisición de información y construcción de conocimientos sobre la diversidad lingüística, cultural, condiciones y desafíos que se plantean para la vida en convivencia. Ese será su directriz en la formación de las nuevas generaciones y eso no es un capricho, sino una necesidad que se demanda.

Entonces, la noción práctica de interculturalidad todavía está lejos de esa convivencia armónica de las culturas que algunos autores plantean. Más bien, se presenta como conflicto en diversos ámbitos: visiones, formas de vida, concepciones, leyes, etc.

### **3.2.3.2. Del discurso a la praxis**

Comenzamos revisando lo que Millán Dena nos advierte respecto a la dificultad de concretizar este concepto que continúa en construcción:

El concepto “interculturalidad” se ha puesto de moda y con ello corre el peligro de perder significado a medida que se escucha con mayor frecuencia, además de que se encuentra en un nivel suficientemente abstracto para no poder llegar a concretarlo por lo que se queda en un discurso con buenas intenciones. (Millán Dena 2002, citado en Castillo 2004:38)

Efectivamente, este término se ha puesto tan de moda que indiscriminadamente se ha bautizado lugares y escenarios con el “apellido” interculturalidad, sin conocer en realidad de qué trata. Por ejemplo, en el trópico cochabambino se oyen lugares como: Sede de la Federación Intercultural de Productores de..., Asociación Intercultural de..., etc. Ello da cuenta que el concepto intercultural es sobre todo político, es lo no indígena, lo mestizo.

Continuamos ahora con la apreciación al respecto de un autor muy poco convencido de la concreción intercultural:

(...) La expresión más clara de su profunda vivencia respecto de los límites de la comunicación intercultural; el antropólogo y el escritor, el sabio quechua y el intelectual occidental, todas aquellas realidades que en él convivían, sustentaron la última decisión, en la constatación no solo del fracaso de las esperanzas personales, sino también, en la desesperación frente a la incomunicación (...) La comunicación intercultural es, en numerosos contextos de nuestro continente, tan solo un sueño, uno hermoso e irrealizable. (Alvarado 2002:113)

Más adelante, el mismo autor plantea que el “sueño de la comunicación” se ve truncado por la existencia de textualidades o percepciones originadas en sistemas culturales distintos y sólidos: el quechua y el occidental (Alvarado 2002).

Esta revisión teórica nos permite examinar lo que se dice y lo que se hace en nombre de interculturalidad en una institución de formación docente, en este caso particular la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca. Conozcamos, como un antecedente, esa realidad percibida en un país vecino:

En esta oportunidad nos referimos con exclusividad a las políticas EBI; queda por explorar como pasamos, si pasamos, del dicho al hecho; cuánto de las rutas trazadas hemos recorrido, así como una reflexión sobre la posibilidad de nuevas rutas, luego de lo aprendido en el camino ya andado. (Zúñiga 2007:226)

La cita anterior referida al Perú, nos convoca a la reflexión sobre lo que decimos y lo que hacemos en nombre de interculturalidad. Del mismo modo, en Bolivia hay una situación similar:

(...) Si bien existe un discurso, relativamente elaborado y sólido [de interculturalidad]. Falta aun mucho para que este discurso se convierta en práctica y para que a través de ella comencemos a transformar radicalmente las relaciones en el aula y en la escuela” (López 1999, citado en Tito 2009:37).

Respecto a la formación de docentes interculturales en los anteriores INS sean bilingües o monolingües, puesto que todas las Normales de Bolivia ahora son interculturales (por lo menos así lo manifiestan), supone que también los catedráticos deben ser interculturales:

(...) 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 te digo, pero no como yo hago' (...) (Albó y Romero 2004:99).

Nos es difícil y costoso todavía salir del discurso y trascender a la pragmática, conducta y actitudes. La percepción de otra autora es importante cuando destaca que la interculturalidad discursiva permite formular políticas educativas, aunque en el plano práctico nos quedamos con cierta ambigüedad:

(...) He propuesto que se distinga el manejo del concepto de interculturalidad en el plano de la teoría, por un lado, y el de la práctica, por el otro lado (...) En el plano teórico, la interculturalidad es clave para formular políticas educativas basadas en ideales de diálogo, comprensión, respeto mutuo y democracia (...) En el plano de la práctica, la interculturalidad sirve para caracterizar las vivencias sociales y culturales de los mismos actores. Bajo esta óptica, la interculturalidad es la realidad vivida de los sujetos multilingües, construida mediante los discursos y los comportamientos que se generan en la interacción personal, infundidos por actitudes y valores (...) Estos procesos interactivos son los que he llamado "la interculturalidad vivida". (Howard y Malverde 1996, citado en Howard 2007:256)

Precisamente la distinción entre esa interculturalidad al nivel ideal y la interculturalidad vivida, explican las diversas perspectivas y ambigüedades que se revelaron en el curso de la investigación; por ejemplo, cuando se preguntaba a los actores educativos ¿qué entendían por interculturalidad y cómo lo practicaban en la institución? (Ver capítulo de resultados)

Presentamos otra apreciación más conciliadora al respecto: "(...) Algunos entendidos del tema recomiendan no limitarse a la comprensión discursiva o conceptual únicamente, sino más bien descubrir la dimensión operativa o práctica de la interculturalidad" (Tito 2009:34). Los llamados a descubrir mecanismos de operativización son principalmente los actores educativos, quienes forman y trabajan con recursos humanos.

He aquí algunas pautas para continuar esta ardua tarea: "La aplicación de la interculturalidad en el aula incluye una revisión de la historia nacional a fin de abrir espacios para la expresión de la visión histórica indígena" (Howard 2007:258). Asimismo, partir de los conocimientos culturales previos del área de Biología como base de un currículo intercultural e ir interculturalizando los planes y programas áulicos.

No podemos negar que ha habido avances favorables al respecto, aunque para Xavier Albó todavía son incipientes:

(...) La dimensión cultural está entrando con paso lento. En el mejor de los casos se limita a cierta actitud más respetuosa de los maestros hacia la cultura de los lugares en que les toca trabajar, pero, por lo general, les falta incorporar mejor los elementos y valores de estas culturas locales como un punto fundamental de partida para el desarrollo del currículum. La mayor valoración se limita a la aceptación de la lengua y de algunos elementos artísticos, como la música y el baile. (Albó 1996b:14)

Así, percibimos algunos avances al respecto durante la última década: la misma autoestima de los pueblos originarios se ha elevado, tanto su cultura como su lengua gozan ahora de mayor prestigio en diferentes ámbitos, se aborda y se practica esta temática en diferentes eventos y situaciones, se está intentando hacer justicia social con la población históricamente discriminada y explotada. Para ello también han influido los cambios políticos, discurso favorable del actual gobierno hacia los pueblos indígenas, nueva CPE, etc. Nuestro horizonte tendría que ser alcanzar una meta, como la que nos propone nuevamente Albó:

La meta final de la educación intercultural es llegar a establecer, en el aula y en las futuras generaciones, relaciones interculturales que a la vez sean igualitarias. Ello implica romper la asimetría, discriminación y bloqueos que ahora se dan en las relaciones existentes y ampliar estas relaciones equitativas a nuevas situaciones. (op. cit.:28)

Por tanto la interculturalidad, además de ser entendida casi utópicamente como la convivencia armónica entre diferentes culturas, es un acto y un proceso de comportamiento y redistribución del poder. Se busca construir un Estado más participativo, equitativo, incluyente y con justicia socioeconómica. La interculturalidad así entendida, repetimos, no debe limitarse al ámbito educativo solamente, sino que debe implementarse como práctica en todos los ámbitos de la sociedad y de las relaciones sociales.

### **3.2.3.3. Nuevos actores educativos**

La Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” norma el perfil y objetivos de la formación de maestros. En el Capítulo III, SECCIÓN I FORMACIÓN SUPERIOR DE MAESTRAS Y MAESTROS hallamos lo siguiente:

Artículo 32. (Naturaleza de la Formación Superior de Maestras y Maestros). La Formación de Maestras y Maestros es (...): 4. Diversificada, en cuanto a formación curricular e implementación institucional, porque responde a las características económicas, productivas y socioculturales en el marco del currículo base plurinacional (...)

Artículo 33. (Objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros) 1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la

inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos. 2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país (...) (Asamblea Legislativa Plurinacional 2010:18)

Esos son, entonces, los nuevos actores educativos que el país y sus organizaciones demandan. Siendo la Normal un centro de formación de formadores reflexionamos los logros, dificultades y desafíos en el campo de la EIB, y particularmente en la interculturalidad:

#### **a) Logros**

Ahora se habla y plantea la EIB no solo para el área rural, sino también para las ciudades; es decir, interculturalidad de ida y vuelta:

(...) La EIB gradualmente ha comenzado a trascender la esfera indígena para impregnar con sus ideas, propuestas y utopías el conjunto de la educación latinoamericana en un momento en el cual, tal vez como nunca antes, la humanidad se ve ante la necesidad de aprender a convivir en un mundo de múltiples diferencias en aras de consensos y de proyectos comunes que aseguren la supervivencia de la especie. No obstante es menester reconocer que aún estamos lejos de una realización de todas las implicaciones que acompañan estas propuestas y utopías (...) (López y Kuper 2004:65)

Por consiguiente, la convivencia en la diversidad es una necesidad para permitir la sobrevivencia de nuestra especie, pues hay derechos que enmarcan las políticas y también hay organismos que los promueven. Un logro particular de la institución, objeto de estudio, se refleja en la siguiente cita:

Docentes y estudiantes en el área de LO efectivamente hablan en la LO; se ha ido perdiendo la "vergüenza lingüística"; hubo desarrollo de competencias lingüísticas orales y escritas (...); y los estudiantes, con el acompañamiento de sus docentes, han producido textos en quechua o aymara. (Hanemann *et al* 2005:83)

Otro logro importante por la aplicación de la EIB, es el fortalecimiento de la autoestima y de la identidad cultural en muchos estudiantes: son más sociables, participativos en las clases, más dinámicos, interpeladores o cuestionadores al docente que no convence con su argumento. Entonces, existe confianza y mejores condiciones psicológicas como la autoestima para un mejor aprendizaje.

Así también, docentes y estudiantes hablan de la interculturalidad; entonces, tienen presente este concepto: "Se puede considerar un logro que el tema de la interculturalidad

esté presente en la conciencia y el discurso de los directivos, docentes y estudiantes entrevistados en los INS-EIB” (op. cit.:97).

También, existen intentos de operativización en el aula durante las actividades extracurriculares como las horas cívicas, en las relaciones más informales con muestras de respeto e interés. Desde la perspectiva actitudinal de las relaciones interculturales “existen progresos en las actitudes y las relaciones hacia la interculturalidad. Se promueve el respeto a la cultura propia y a las de los demás” (op. cit.:134).

La condición de los diversos orígenes que tienen los actores educativos contribuye a la práctica de cierta convivencia intercultural, pues no se desaprovecha la oportunidad para hacer conocer expresiones de la propia cultura.

### **b) Dificultades**

La mayoría de los docentes antiguos en la comunidad educativa muestran resistencia a nuevos paradigmas educativos e innovaciones pedagógicas. Así también lo señala Moya, aunque a nivel general: “(...) Algunos maestros, quienes a pesar de haber experimentado en carne propia la discriminación, se aferran a una propuesta monolingüe castellano como una posibilidad de insertarse de manera más adecuada y efectiva en la lógica dominante” (Moya 2007:85).

A lo más que se ha avanzado en algunos casos y también en textos es al reconocimiento de la diversidad cultural en un mismo espacio y de la propia cultura de los estudiantes, por parte de algún docente inquieto y comprometido. Empero, “no importa si las relaciones entre estos alumnos son conflictivas, asimétricas y de discriminación. Tampoco se busca explícitamente desde la escuela conseguir el conocimiento mutuo, la interrelación, el respeto entre iguales” (Albó y Romero 2004:73).

Por otro lado, la EIB se reduce al área del profesor de LO, tanto por sus colegas cuanto por los alumnos:

(...) La LO es considerada principalmente una responsabilidad de los docentes del área de LO (...) En otras áreas no existe un desarrollo planificado y sistemático de las LO. En algunos casos se limita a los saludos, a algunos comentarios o a la síntesis final. (Hanemann *et al* 2005:84-85)

Asimismo, se emplea la lengua originaria mayormente para regañar y hacer bromas. Ello parece más una exigencia administrativa y no una motivación intrínseca de compromiso cultural para su formación.

Otra dificultad percibida es reducir la interculturalidad a un fomento del folclore o a la folclorización.

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. (Albó y Romero 2004:75-76)

No estamos sosteniendo que lo expresado en la cita anterior esté mal, no somos quiénes para juzgar. Más bien, consideramos que ése es un inicio muy importante, en especial desde una visión integral y asumiendo un enfoque crítico y dinámico de las culturas. Pero, reducir la interculturalidad sólo a esas manifestaciones es como matar a la cultura y condenarla a un viejo recuerdo porque olvidamos otros aspectos trascendentales como los valores, el territorio, la cosmovisión y las relaciones sociales que en esta investigación de alguna forma se estudiaron.

También, el hecho de que los anteriores INS-EIB generalmente estén ubicados en áreas rurales, excepto el INS "Tomas Frías en la ciudad de Potosí, de alguna manera refuerza la idea de que el bilingüismo (en castellano y en una lengua originaria) y la interculturalidad conciernen estricta y solamente a poblaciones indígenas. Entonces, falta la socialización y su implementación en otras esferas de la sociedad nacional.

Más que a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la interculturalidad se vincula a las relaciones interpersonales de los actores educativos que provienen de distintas colectividades y que en la institución construyen y deconstruyen nuevos conceptos y formas de ver el mundo.

### **c) Desafíos**

A partir de las dificultades, principalmente, los desafíos que tenemos son muchos. Tratando de sistematizar, tenemos la visión general de Martín Moya:

(...) Por un lado creemos que la EIB se ha reducido casi exclusivamente a un tema de bilingüismo y, por otro, que este es más fácil de visualizar que la interculturalidad, tema poco abordado (por lo menos a nivel práctico) y al mismo tiempo mucho más complejo de evaluar por la carga subjetiva que conlleva (...) Por eso planteamos que la EIB sea tratada desde su componente intercultural y no solamente desde el bilingüismo, que se extienda el trabajo también a las zonas urbanas y se genere de esta forma un modelo de doble vía, pertinente y necesario en la actual coyuntura. (Moya 2007:87-88)

Es preciso enriquecer la concepción y el componente de interculturalidad, evitar en la EIB su restricción al bilingüismo y a “lo indígena”. Una concepción amplia de interculturalidad es esencial para poder expandir este enfoque a todos los ámbitos sociales, niveles y modalidades de la educación.

(...) Contenidos seleccionados de disciplinas como la sociolingüística y la antropología cultural y social pueden contribuir a dotar a los futuros maestros de herramientas capaces de describir y analizar los procesos socioculturales que ocurren en este contexto de mayor complejidad. (López 2007:27)

Efectivamente, se da la urgencia de la inter y transdisciplinariedad y romper con esa segmentación del conocimiento, buscando rescatar la integralidad y complementariedad de las ciencias.

Ya hemos visto que el PINS-EIB ha contribuido en el fortalecimiento de la formación docente inicial en EIB. Tuvo una trayectoria con apoyo institucional, continuidad y claridad en la asesoría del proyecto, autonomía administrativa y apoyo de los CEPOs. “Aun así, cabe mencionar que la diversificación del currículo base persiste como desafío para los INS-EIB, así como el asegurar que sus profesores sean profesionales de alto nivel (...)” (Nucinkis 2006:66).

También es menester desarrollar capacidades para una diversificación curricular acorde al entorno y al tipo de formación que se pretende:

La diversificación curricular, como desafío para que los INS-EIB incorporen los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas que responden a las necesidades locales y regionales de aprendizaje, forma parte de la organización curricular del DCB. Consiste en complementar el tronco común (módulos) con contenidos propios, así como en las (400) horas de libre disponibilidad previstas en el DCB. (Hanemann *et al* 2005:77-78)

Pero no solo incorporar conocimientos locales al currículo, sino también llevar la institución educativa a la comunidad, esa es la circularidad; es decir, la Normal trae conocimientos de la comunidad y también sale a la comunidad.

Otro desafío importante está en el desarrollo de un trabajo más articulado entre el área de LO con las otras y sus diferentes didácticas y, en especial, con el área de Lenguaje. Hay que perfeccionar y promover la literacidad, la escritura normalizada que, según logramos comprender, posibilita el fortalecimiento y difusión de la lengua originaria,

estimular la lectura y apoyar los procesos de recuperación y acuñación de nuevos términos.

Para iniciar sus estudios en una institución en EIB principalmente, los estudiantes deben pasar por una prueba diagnóstica para determinar el nivel que tienen de competencia y dominio de la lengua originaria, así como su autoestima y motivación para un desenvolvimiento comprometido.

Si bien se ha avanzado en el conocimiento y valoración de la propia cultura, falta mayor conocimiento del otro, luego de ese conocimiento mutuo viene el diálogo, el desarrollo de actitudes y valores para llegar a una situación de respeto y enriquecimiento recíproco. Si bien se ha 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 incorpore modelos de organización indígenas y no indígenas (Albó y Romero 2004).

Por consiguiente, la interculturalidad sigue siendo una categoría en pleno proceso de construcción. Es urgente plantear su abordaje desde lo pedagógico, pero también desde lo político.

Por último, la siguiente cita sintetiza el desafío mayor que pretende reflexionar esta investigación:

Interculturalidad para todos, pero no solo en la legislación y en el discurso sino también en el aula (...) Las propuestas de interculturalidad para todos siguen ancladas aún en el plano discursivo y difícilmente logran influir suficientemente, por ejemplo, en el plano de la operación pedagógica en el ámbito de aula. Es menester con urgencia identificar y diseñar tanto mecanismos que permitan una incorporación efectiva de la interculturalidad tanto en el diseño curricular como su puesta en vigor en el aula, mediante la implementación de actividades y prácticas diversas que impregnen la cotidianeidad de las aulas y que modifiquen las relaciones sociales en ellas. (López y Kuper 2004:65-66)

Ese es nuestro desafío, definir nuevas estrategias y mecanismos de conceptualización y operacionalización de la interculturalidad, así como diseños metodológicos y materiales para desarrollar esta dimensión de la EIB. Así, podremos hablar del fortalecimiento de la identidad cultural y cambio de las relaciones sociales cotidianas en la institución y de ahí, trascender a instancias mayores.

### **3.2.4. Alternativa intercultural**

Todos somos responsables de acercarnos a la praxis de esa utopía intercultural de manera integral:

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 (...) (Albó y Romero 2004:97)

Si bien la definición de interculturalidad está en proceso de construcción y las que existen, como las que citamos en nuestro trabajo, están cargadas de subjetividad, discusión, idealismo y utopía, nos atrevemos a proponer provisionalmente la siguiente definición trabajada en Perú. Posteriormente sostendremos este concepto con mayores apoyos teóricos, vivenciales y especialmente registros de información: “La interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la educación, sino que se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo” (Heise *et al* 2000:5).

Y proponemos el mecanismo de diálogo intercultural para alcanzar ese ideal que buscamos y que se denomina interculturalidad.

#### **3.2.4.1. Diálogo intercultural**

Conozcamos la posición de un autor bastante crítico sobre este punto:

Si la filosofía quiere ser universal tiene que practicar el diálogo intercultural y ponerse a prueba contrastando sus conceptos, con las versiones correspondientes en otras culturas: no se puede, por ejemplo, tratar del estatus ontológico de la mente humana, sin tomar en consideración los aportes de otras culturas: las distinciones que han hecho entre mente y alma, en algunos casos (...) O también entre mente, ánimo y alma (...) Hay que entender la lógica de estos conceptos y ver qué lugar ocupan en la construcción de su mundo, solo así empezamos a entender. (Helberg 2001:67)

Se hace hincapié en el conocimiento místico y animista de nuestras culturas. Ya se ve la necesidad, desde el conocimiento eurocéntrico, de dar cabida a otras formas de conocimiento para entender las lógicas de otras culturas y permitirnos sobrevivir en este mundo complejo y diverso.

En esa misma línea otro autor expresa: “(...) Creemos que no podemos hablar de interculturalidad o diálogo entre culturas mientras se mantengan las asimetrías existentes entre unas y otras” (Moya 2007:87).

Por tanto, hay que buscar la relación simétrica entre los diversos conocimientos, formas de ver el mundo y de relacionarnos con los demás.

Las organizaciones originarias también reconocen la importancia del diálogo intercultural, son incluyentes y la mayoría no guarda resentimiento a sus opresores: Para los CEPOs (Concejo Educativo de los Pueblos Originarios), la interculturalidad significa diálogo, interacción, convivencia y compartimiento de saberes entre los pueblos indígenas y los no indígenas.

E inclusive va más allá del conocimiento, la redistribución del poder ya que conocimiento es poder: Interculturalidad, además, significa participación en la toma de decisiones en los diversos ámbitos y niveles; en otras palabras, redistribución del poder. Implica el mejoramiento significativo del desequilibrio sociopolítico y económico.

Plantean, además, oportunidades en igualdad de condiciones, refundación del Estado que se está dando con el proceso de cambio irreversible que estamos viviendo, una sociedad igualitaria e inclusiva dejando atrás la explotación política y económica a la que fueron sometidos los pueblos indígenas.

La mayor coordinación de los actores educativos, las organizaciones indígenas como los CEPOs y las comunidades permiten la recuperación y sistematización de los conocimientos locales de manera que se coadyuve en la diversificación del DCB. Entonces, el diálogo intercultural es propositivo, apunta a la articulación de las diferencias, busca la complementariedad entre los diferentes pueblos. Su comprensión pide consecuencias prácticas y concretas en estos aspectos para convertirse, al fin, en una estrategia de desarrollo y un nuevo relacionamiento entre todos.

### **3.3. ENFOQUE DEL PARADIGMA SISTÉMICO EN LA EDUCACIÓN**

El paradigma sistémico nos posibilita un estudio profundo en el ámbito de la educación, especialmente en una institución de formación del área rural. Este enfoque es el modelo que seguimos para el trabajo de investigación, ya que trabajamos con un grupo reducido de sujetos: algunos docentes y estudiantes.

El sistema, es el conjunto de elementos que interactúan entre sí. La Normal, específicamente dentro y fuera del aula, es un sistema que tiene subsistemas (alumnos - docentes). La orientación sistémica considera a los miembros de un grupo social como elementos de un circuito de interacción. El sistema social es un holón, es decir, es

simultáneamente una parte y un todo. Al incluir y comprender los efectos de determinadas interacciones-conductas-comunicaciones en el aula y fuera de ella, nuestro interés se desplaza a las relaciones; o sea, aquello que une al individuo y a su ambiente (Minuchin 1992).

Conozcamos la caracterización de la teoría sistémica en relación a nuestro objeto y sujetos de estudio:

La idea central de la Teoría del Sistema General es que todos los sistemas están formados por elementos en interacción, y que estos elementos son a su vez sistemas. Arthur Koestler propuso que se les denominara holones para subrayar el hecho de que son partes constituyentes de un sistema (...) [También,] la Teoría del Sistema General, propone principio de funcionamiento y característica de los sistemas que se encuentran presentes en todos los niveles de jerarquía, y que por lo tanto, permite el desarrollo de conceptos que tengan aplicabilidad vertical, es decir, que puedan ser usados independientemente del nivel de estudio que se elija. Cualquiera que sea el que se quiera estudiar: biológico, social, cultural, psicológico, las características de los sistemas presentes en un nivel: [digamos educativo] aparecerán en los otros [cultural, por ejemplo]. (Rubio 1994:29)

Por consiguiente, el sistema es abierto porque estudiantes y docentes intercambian entre sí y con el ambiente, implementos, ideas, influencias, contenidos, conceptos y energía. Entonces, el input es la información que entra al sistema y el output es la información que sale de él. Toda la retroalimentación, la información de retorno, hace o provoca la pérdida de estabilidad y equilibrio del sistema; o sea, puede favorecer a una y no a otra cultura (Minuchin 1992).

De ahí que, cuando la autorregulación no funciona algunas consecuencias pueden ser: que predominen los procesos transformativos que pueden llevar a la disolución del sistema o que se produzca un endurecimiento del mismo, así pierde flexibilidad dando respuestas repetitivas cada vez menos eficaces y coherentes con nuestra propia realidad.

Por tanto, no podemos pensar a los sujetos aislados, sino en constante interacción. El paradigma sistémico nos ayuda a comprender e interpretar como un subsistema influye en los demás subsistemas. Nuestro grupo de estudio, como sistema, está formado por partes interconectadas, donde si algo sucede a una de sus partes afectará a la totalidad del sistema. Ya que un sistema no es igual a las partes, sino que se lo piensa como unidad. Entonces, se puede afectar a los demás en forma circular y en la interrelación entre las partes.

Lo que nos interesa es la organización de este sistema. Por ejemplo, el docente como un subsistema en interrelación con los demás subsistemas, aplica un currículo que valora los contenidos ciudadanos, que no contempla una EIB y esto, en forma circular, afecta a la totalidad del sistema; es decir, a todos los educandos y demás docentes. Produciendo un tipo de formación profesional inadecuada para el trabajo comprometido en el campo.

En esta perspectiva, los aspectos actitudinales y conductuales no tienen la intención de mantener y difundir los valores de la comunidad; mas al contrario, se busca socializar, mantener comunicación y asimilación de la cultura ciudadina. Es decir, los jóvenes van perdiendo el sentimiento de pertenencia a la cultura andina originaria.

Los actores educativos tienen un escenario de interacción muy importante en la institución, probablemente ahí hay más carga afectiva en comparación a la familia y a la comunidad que por lo general están a gran distancia. La necesidad de pertenencia y aceptación es muy clara, intentan romper con la familia y vecinos para estar en un “grupo de amigos” que valoran o no la sociedad occidental. A través de la retroalimentación buscan reconocimiento, esperan algún implemento a cambio del suyo; pueden hablar más entre ellos y con algún docente de cosas ajenas a la comunidad, comparten experiencias comunes. En estas actividades de asociación de nuestro grupo, cada uno compromete a diario partes importantes del YO (de ellos mismos); o sea, utilizan mucha energía en estas pautas de interacción.

### **3.3.1. La Unidad Académica como comunidad discursiva**

Nos referimos a las diferentes manifestaciones verbales, conductuales y actitudinales entre los actores educativos dentro de la institución.

#### **3.3.1.1. Interacción en una institución de educación superior**

Los estudiantes ya tienen su personalidad formada, sus preferencias y decisiones personales ya están cimentadas, pues la mayoría oscila entre 18 y 30 años, más aun en el caso de los docentes. No obstante, resulta interesante analizar como interactúan en una institución con enfoque de EIB y lo que hacen en la práctica en nombre de ella, especialmente de interculturalidad. Entendiendo interacción como la influencia recíproca entre los actores educativos a partir de teorías y técnicas relativas al diálogo y comunicación. Con el apoyo teórico fundamentamos la interacción entre nuestros sujetos de estudio.

Es obvio que dichas dimensiones, la de aprendizaje y la comunicativa, están estrechamente conectadas pero conservando su autonomía y funcionalidad propias. Y en el marco de la autonomía del aprendizaje, es interesante comprobar que las estrategias de comunicación sirven para la función de autorregulación y evaluación del aprendizaje en el contexto comunicativo de realización del conocimiento aprendido. (Navarro *et al* 1997:44)

Es así que, la comunicación se aboca más a la regulación del sistema y a la evaluación de aprendizajes.

Por consiguiente, entendemos la interacción, especialmente académica, como la gran influencia recíproca entre los actores educativos, a partir de un conjunto de teorías y técnicas relativas al diálogo y a la comunicación. Asimismo, conlleva gran carga afectiva hacia ciertos contenidos, posibilita un mejor aprendizaje y aprehensión de dichos contenidos.

### **3.3.1.2. Interacción en el aula bilingüe y fuera de ella**

Señalamos bilingüe, porque están presentes la lengua castellana y una lengua originaria: quechua. La presencia en un aula de estas características, no es una tarea sencilla:

No es fácil saber qué es lo que pasa en la clase. Primeramente porque la presencia de observadores extraños – directores, inspectores, investigadores – eventualmente provistos de aparatos de registro, perturba el campo psicológico en una medida difícil de determinar. Ciertas modificaciones son voluntarias (...), otras son inconscientes. Por otra parte, tantas cosas se desarrollan a un mismo tiempo que ni los hombres ni los aparatos pueden registrarlas. (De Landsheere 1983:11-12)

A pesar de ello obtuvimos gran cantidad y calidad de datos e información respecto a la interacción entre los actores educativos. La diversidad de los mismos resalta en primera instancia.

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. (Albó y Romero 2004:115)

Empero, aun no se aprovecha ese capital intercultural en la educación porque se impone contenidos programáticos muchas veces ajenos a nuestra realidad. Asimismo, la interacción tendría que ir acorde a la realidad cultural y lingüística de los actores educativos.

Hacer una educación intercultural bilingüe también implica la necesaria transformación de las relaciones sociales en el aula y la modificación sustancial del clima áulico, en pos de una relación menos asimétrica y, por ende, más horizontal y democrática que reconozca el protagonismo de los aprendices y de la comunidad a la que pertenecen así como el de las prácticas socioculturales de las que ellos son portadores. En este sentido, la interculturalidad en el aula implica también nuevos modos de relacionamiento entre educandos y docentes (...), así como el reconocimiento de otras formas de aprender y de construir conocimientos. (López y Kuper 2004:452)

En la misma línea otros autores coinciden manifestando que “la creación de un 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 los alumnos, pero de modo constructivo y adecuado (...)” (Albó y Romero 2004:109). De esta manera, una interacción más simétrica y horizontal nos acercaría a una práctica intercultural institucional y de ahí trascender a otros ámbitos.

Describimos todo el proceso interactivo entre docentes y entre estudiantes dentro y fuera del aula. Así también, existe el beneficio instrumental que los actores educativos le otorgan a la lengua originaria para alcanzar logros personales; por ejemplo, acceder a un cargo docente por el dominio que tienen de una lengua originaria. Es así que nos enfocamos en el empleo y frecuencia de una y otra lengua para las diversas actividades académicas e informales.

#### **a) Interacción verbal**

Se refiere a todas las palabras, la oralidad y más importante aun quién, dónde y cómo lo dice. Prestamos especial interés al quehacer en EIB de la Unidad Académica.

En la interacción verbal a veces hay confusión, porque cada palabra que emite un actor educativo puede reflejar actitudes positivas o negativas, ser decodificada e interpretada de una u otra forma por el interlocutor ya que las ambigüedades son parte de la comunicación humana. También, es posible el contradiscurso o pequeñas resistencias que son sutiles cuando esa oralidad es reprobada por el otro; es decir, cada uno interpreta el discurso oral según sus intereses, conocimientos y también prejuicios.

Teóricamente, la comunicación es esencial a la enseñanza, es decir a las interacciones profesores-alumnos, y ella es fundamentalmente verbal. Ahora bien, sobre el plano práctico, son precisamente los comportamientos verbales los que se registran con más facilidad y mayor seguridad, gracias a los magnetófonos. Se formula la hipótesis de que los comportamientos verbales son representativos del conjunto de los comportamientos que constituyen las interacciones entre el profesor y sus estudiantes. (De Landsheere 1983:23)

Por tanto, las manifestaciones verbales han sido trianguladas con conductas y actitudes también registradas. En esta lógica, además de interesarnos quien dijo qué respecto a nuestro objeto de estudio, nos importa el cómo lo dijo.

### **b) Interacción no verbal**

Son las actitudes, conductas, gestos y otras manifestaciones que no emplean palabras expresadas por docentes y estudiantes en lo que se refiere a nuestro tema.

El concepto de actitud se usará aquí para denotar la suma total de inclinaciones y sentimientos humanos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico. (Thurstone 1986:158)

Por ejemplo, cuando uno de los docentes de la Normal dice: “la interculturalidad no solo es el uso de la lengua originaria, sino que se debe incentivar la formación docente en los jóvenes bachilleres de las comunidades rurales para preservar su cultura”. Lo que nos interesa no es la secuencia de palabras, ni siquiera el significado inmediato de la frase, sino más bien la actitud de quien la dijo, sus pensamientos y sentimientos acerca de la interculturalidad y de la formación de jóvenes indígenas. Por tanto, reiteramos, los testimonios tienen mayor interés si los interpretamos junto a las actitudes y conductas de los sujetos de estudio.

O sea, primero reconocemos las creencias que se tiene de un objeto, en este caso de la interculturalidad. También reconocemos que el afecto es una dimensión muy importante de la actitud y se refiere a las emociones y sentimientos ligados con el objeto de la actitud, pueden ser favorables o desfavorables. Y la tendencia a la acción consiste en la disposición conductual del individuo a responder al objeto. Así, lo que se quiere son muestras de conducta que revelen las creencias, sentimientos y tendencias a la acción propias del individuo con relación al objeto en cuestión. Por ejemplo, cuando pregonamos la interculturalidad para todos y en nuestra práctica hacemos lo contrario. Estas serían las bases para inferir los tipos de conducta de las actitudes manifiestas. Sin embargo, las actitudes no son susceptibles de observación directa. Su existencia e intensidad deben inferirse de lo que puede ser observable. En consecuencia, debemos escoger conductas que sean aceptables como bases de inferencia (Thurstone 1986).

La investigación nos exigió seleccionar aquellas manifestaciones específicas, desechando aquello irrelevante a nuestro tema. Si el fenómeno es la actitud, el proceso de registrar se

hace complejo porque las actitudes no pueden observarse directamente, sino que necesitan inferirse de la conducta de los sujetos de estudio.

Los problemas de actitud y de cambio de actitud son apremiantes y decisivos en la actualidad, tal vez más que en ningún otro periodo de la historia humana. El dominio del hombre sobre su ambiente físico (...) ha creado un mundo nuevo. Quienes difieren drásticamente en actitud, les guste o no y ya sea para bien o para mal se encuentran en contacto. Al mismo tiempo, el medio cambiante del hombre, tanto físico como social, exige nuevos modos de adaptación que presuponen cambios de actitud en amplia escala. (Sherif y Sherif 1986:361)

Si bien no podemos estar al margen de la globalización, podemos ser selectivos de aquello útil a nuestra cultura, pues la dinamicidad es una característica general a la que debemos adaptarnos manteniendo nuestra propia identidad fruto de la interacción con el otro. Además estos problemas de actitud y de relaciones, propios del desarrollo social del hombre, han sido reconocidos como fundamentales en la psicología social. Así, algunas características de las actitudes son: que no son innatas; se refieren a la motivación humana, llamadas “pulsiones sociales”, “necesidades sociales”, “orientación sociales (Thurstone 1986).

Entonces, esa pulsión o energía que enfocamos hacia uno u otro elemento (propio o ajeno) es la actitud y se debe a una motivación despertada en la interacción docente-estudiante. Al respecto:

La relación entre personas y objetos no es neutral pero tiene propiedades motivacionales-afectivas; se deriva del contexto de interacción social muy significativa en el que muchas actitudes se forman, del hecho de que los objetos no son neutrales para otros participantes y del hecho de que el yo, a medida que se desarrolla, adquiere valor positivo para la persona. Por consiguiente, la relación entre el yo y el medio social rara vez es neutral (...) (Sherif y Sherif 1986:366-367)

Así también, las actitudes siempre implican una relación entre la persona y los objetos; se forman o aprenden en relación con referentes identificables, ya sean personas, grupos, instituciones, objetos, valores, asuntos sociales o ideologías. Y todo ello se aprehende en la institución educativa.

Como se piensa que la mayor responsabilidad recae en el profesor, Albó propone que: “(...) Tal situación exige en el docente una gran flexibilidad para atender a gente muy diferenciada entre sí y habilidad para saber aprovechar este mismo hecho y poder crear la actitud de apertura al distinto, base de toda interculturalidad” (Albó 1996a:15).

Finalmente, aunque en la práctica académica sobre todo durante el abordaje de los contenidos curriculares, esa apertura al distinto es limitada y una conducta puede decir más que mil palabras y no necesariamente a favor de la interculturalidad. De ahí que, las actitudes tienen su enfoque conductual porque los únicos datos posibles de los que pueden inferirse actitudes son conductas, ya sean verbales o no verbales.

### **3.3.1.3. Conductas y actitudes de los actores educativos**

Tanto docentes como estudiantes muestran determinadas conductas y actitudes individuales y a veces colectivas. Tales conductas y actitudes, en reiteradas ocasiones, demostraban apego a su identidad cultural. Al respecto, compartimos el planteamiento de Albó:

La identidad cultural consiste en sentirse parte de un grupo por compartir con él todo un conjunto de rasgos culturales. Ordinariamente implica también compartir una historia común, durante la cual se han ido generando y transmitiendo esos rasgos culturales comunes a lo largo de las generaciones. (op. cit.:12)

No obstante, también los actores educativos pueden rechazar o negar su identidad cultural. Así lo afirma también Albó en otra publicación:

(...) El volumen de cambio puede ser tan masivo que llega a desestructurar esa identidad; o, por las razones que sean, un individuo o un grupo puede rechazar su anterior identidad cultural y adoptar más bien otra. En esos casos se da una transculturación o cambio de una identidad cultural a otra. Es una situación frecuente en emigrados de segunda o tercera generación. (Albó 1996b:17)

Lo que sí es claro, es que la interacción de los sujetos de estudio diversa como es, afecta a todo el sistema de una u otra forma. “La incursión y permanencia de las lenguas y culturas indígenas (...) tiene efectos en la población en general, estableciéndose nuevos comportamientos, actitudes, o percepciones entre [indígenas y] no indígenas” (Sichra 2006:189).

Existen nuevos posicionamientos, actitudes positivas o negativas hacia una determinada cultura y se relaciona con el uso de su lengua, la práctica de su cultura la identificación con su comunidad. Pero, existen otros factores como el socioeconómico, político e histórico que también inciden en las actitudes, especialmente dentro de la institución. Estas actitudes son psicosociales, en tanto relación del yo con el entorno y el significado de la cultura originaria entre los actores educativos. Así, muestran connotaciones sociales ya que dicha cultura es apreciada cuando goza de estatus o cuando es practicada por el actor educativo que es el modelo a seguir, como sería el docente.

Este planteamiento está dentro de la psicología social por su composición y características. El autor Fasold (1996) señala dos acercamientos al estudio de las actitudes lingüísticas: la noción mentalista concibe la actitud como una disposición mental, un estado interno del individuo; mientras que la noción conductista ve la actitud como una respuesta o reacción a un estímulo determinado. Es decir, desde el punto de vista conductista, las actitudes se encuentran en las respuestas de las personas a situaciones sociales. En este sentido, la actitud positiva o negativa se interpreta como una conducta o respuesta a la interacción verbal y no verbal entre docentes y estudiantes.

Ese mismo autor añade que los conductistas ven las actitudes como unidades simples, mientras que los mentalistas creen que las actitudes presentan subcomponentes como la cognitiva (conocimiento), la afectiva (sentimiento) y la conativa (acción) (Fasold 1996). De ahí que las diversas actitudes no solo influyen en las conductas, sino en la personalidad toda.

Entonces, diferenciamos entre actitudes y creencias. Las actitudes en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca serían reacciones conativas de aceptación o de rechazo a elementos de la cultura originaria. En cambio, las creencias son los supuestos para justificar sus actitudes (positivas o negativas) y tiene una base cognoscitiva o afectiva en la mente del actor educativo.

Como las actitudes son subjetivas, son difíciles de inferir; empero, permiten relacionarlas con las creencias de las estructuras de la cultura citadina y de la originaria, así como de las relaciones sociales que se dan en la institución.

Los aprendices que tienen una actitud positiva hacia el uso de la lengua por el profesor aceptan el papel del profesor como consejero y como el participante que proporciona “feedback”<sup>5</sup> y ven el aprendizaje como una colaboración entre el profesor y los alumnos. Ya hemos comentado que actitudes positivas en estas variables también corresponden a una mayor motivación y valoración personal. (Navarro *et al* 1997:123)

En esta perspectiva, nuevamente Xavier Albó sugiere la estructura de personalidad de un docente con relación a los demás, la cual se visibiliza en su conducta: respetuoso y comprensivo, particularmente con los que son diferentes; sociable con todos ellos: colegas, alumnos, padres de familia, comunarios; participa con gusto en las actividades y

---

<sup>5</sup> Término inglés que se refiere a la circularidad comunicacional, información que entra y sale, de ida y vuelta.

costumbres propias del lugar; comprometido con su gente y dispuesto a permanecer un tiempo largo en lugares periféricos o rurales; consulta a colegas, padres de familia y comunarios; analiza y toma en cuenta sus críticas (Albó 1996a).

Como se verá, a partir de las conductas y actitudes que influyen en la personalidad toda, estamos frente al planteamiento de un maestro ideal el cual debe ser formado en nuestras instituciones en EIB ó; por lo menos, pretender acercarnos a ese modelo de educador.

### **3.3.2. Psicología de la comunicación**

La ciencia psicológica es el paradigma que marca nuestra postura y desde la cual no movemos a lo largo de la investigación. Ahora, abordamos el proceso de comunicación enfocado a nuestro objeto de estudio.

La teoría básica de la comunicación establece que la identificación de similitudes entre los participantes es un aspecto importante de la interacción. Para que se pueda mantener una relación de comunicación establecida entre participantes de culturas diferentes, finalmente se deberá llegar a un punto en que se perciban más semejanzas que diferencias entre sí. (Asunción-Lande 1986, citado en Alvarado 2002:124)

Es así que, percibimos las similitudes y las identificaciones entre los actores educativos por compartir una misma cultura e intereses análogos en sus diversas interacciones.

Ahora bien, se evidencia la correspondencia entre conducta y comunicación: "(...) El comportamiento relacionado con el rol varía según 'el conjunto de interacciones', un término que parece corresponder al 'contexto no lingüístico' o al 'ambiente' (Firth 1957, citado en Gumperz 1974:238).

Por tanto, cada rol se caracteriza por ciertos atributos implícitos en el comportamiento de un rol dado a docentes y estudiantes, tales como vestido, ademanes, habla y actitudes que se refieren a la naturaleza del comportamiento esperado para el rol en cuestión.

El comportamiento social se caracteriza por un alto grado de distinción de roles, de modo que los individuos actúan en forma diferente en contextos diferentes. Estas distinciones se enfatizan por medio de rituales elaborados y convenciones de comportamiento (etiqueta), por diferencias en el vestir, hábitos de comida, [rol de docente de un área y rol de estudiante], etcétera (Gumperz 1974:238).

Ello, explicaría el uso de una u otra lengua dentro y fuera del aula, la presentación con una u otra ropa para diferentes situaciones formales y también para situaciones consideradas más informales.

### 3.3.2.1. Elementos de la comunicación

La interacción del hombre con su entorno se efectúa a través de la comunicación que es el intercambio de información a distintos niveles. Estos intercambios instauran reglas relacionales; o sea, todo intercambio comunicacional se inscribe en redes interaccionales, lo que influye circularmente la actitud de docentes y estudiantes (Watzlawick 1995).

Los problemas de comunicación, causados por las diferentes visiones del mundo, no son solamente típicos de encuentros entre personas de diferentes naciones, si no que se dan también en encuentros entre personas que comparten una formación, a pesar que tienen rasgos muy comunes, también presentan particularidades muy específicas.

La psicología de la comunicación es un subsistema de la teoría general de los sistemas. Por tanto, vamos a desarrollar detalladamente el proceso comunicativo que se presenta dentro y fuera del aula entre alumnos y docentes, siempre en relación a las características de la aplicación y práctica de la EIB.

La comunicación humana alcanza un nivel muy alto gracias a la utilización de instrumentos y canales muy sofisticados, como la lengua. Permite relacionar contenidos entre sí e intercambiarlos con otros. En definitiva, permite al docente y/o estudiante producir y transmitir un tipo de cultura en detrimento de otra, mediante la interacción que se produce entre estos actores educativos. Asimismo, comprobamos que la base de cualquier tipo de comunicación entre los individuos es principalmente el cuerpo, pues como veremos, toda conducta o actitud siempre comunica algo (Uzares 2004).

En el proceso comunicativo participan cuatro elementos:

- **Fuente** – Origen del mensaje, el lugar: la interacción verbal y no verbal entre docentes y estudiantes.
- **Mensaje** – Señal que tiene un significado y puede decodificarse.
- **Canal** – Vehículo por el cual se transporta el mensaje: lengua, gestos, actitudes y conductas.
- **Destino** – Lugar a donde llega el mensaje: los estudiantes principalmente y también, aunque en menor medida, los docentes (Watzlawick 1995).

Entonces el mensaje no se manda por un solo canal; o sea, no solo con el lenguaje, la lengua o la voz, sino también con los gestos, las conductas, las expresiones y los gestos

de la cara, los movimientos del cuerpo y manos, la vestimenta, etc. Los estudiantes, cuando les toca estar en posición de receptor, no solo escuchan el contenido de la información sino que clasifican el mensaje; por ejemplo, percibe que su profesora de Biología está enojada por la forma en que habla y cuando emplea el quechua para regañarlos.

Para que en el aula se pueda compartir el mensaje debe haber una experiencia, un espacio en la percepción común de ambos. Existe un nivel aceptable de entendimiento en lo que se refiere a los códigos analógicos, es decir, aquello que no es un comportamiento verbal porque docentes y estudiantes son en gran medida bilingües (Watzlawick 1995).

Es un esquema circular conocido como la retroalimentación, significa que los docentes y los educandos son al mismo tiempo fuente y receptor. Esto nos abre la posibilidad de considerar la nueva tendencia teórica de que no son Emisor-Receptor, sino Interlocutor-Interlocutor ya que continuamente ambos elementos están emitiendo mensajes. Entonces, todo el tiempo se están clasificando y decodificando mensajes, con las limitaciones que de por sí la lengua impone a algunos interlocutores. Es evidente que los docentes son más activos en cuanto a comunicación se refiere y los alumnos son más pasivos; pues, ellos más aprehenden los mensajes que se originan mediante la interacción con el otro.

Por lo expresado antes, el flujo de mensajes presenta algunas dificultades en cuanto a que la fuente (docente) y el receptor (educandos) no siempre están bien sintonizados. Veamos: Si bien la fuente tiene sus habilidades comunicativas como la elección del código y contenido apropiado, no siempre su actitud en la enseñanza se dirige a valorar la cultura originaria frente al receptor.

El contenido del mensaje se refiere al tratamiento que se hace de ese mensaje; es decir, el profesor puede decir una misma cosa pero de muchas maneras, no cambia el contenido sino la forma de decodificación. Igual fenómeno se presenta en los estudiantes cuando son ellos quienes envían los mensajes.

Entonces, el emisor (maestro) para transmitir un mensaje debe codificarlo (traducir en gestos y sonidos). El receptor (alumno) para entenderlo tiene que decodificarlo (atribuir a cada grupo de sonidos y a cada gesto un significado). En tanto hay una información que ingresa y una información que sale, esta información va dar una vuelta (feed-back).

Parece difícil, pero vimos que no lo es porque finalmente ambos son interlocutores de manera simultánea.

Por otro lado, el fenómeno de la causalidad circular va ir en contra de la explicación lineal de causa-efecto. Puede ser positiva (movimiento circular que lleva al cambio o a la evolución del sistema) o negativa (mantiene el sistema, base de la estabilidad) (Watzlawick 1995).

Por ejemplo, el grupo de estudio siempre sufre ciertas crisis culturales (evolutivas o accidentales). Toda crisis supone un cambio en sus preferencias, a medida que los educandos evolucionan y se forman profesionalmente van cambiando ciertas reglas (efecto de retroalimentación positiva); además, luego de la evolución siempre hay estabilidad, intento de mantener cierto equilibrio (retroalimentación negativa). De ahí que no se perciba un malestar en los sujetos.

Por lo expuesto, a nosotros nos interesa el área pragmática de la comunicación humana. Esta se refiere a que toda comunicación afecta a la conducta. Es la ciencia de los modos en que la conducta del profesor, por su efecto de mensaje, afecta a la conducta de los jóvenes estudiantes. Es decir, toda conducta es un mensaje y por eso afecta la conducta de otros y, también es afectada por ellos (Uzares 2004).

Ahora bien, hacemos referencia a los axiomas de la comunicación humana. Los axiomas son cálculos hipotéticos, cuya importancia radica en el efecto que tiene en las relaciones y que están presentes en la investigación<sup>6</sup>.

**Primer Axioma** – Hace referencia a la imposibilidad de no comunicar en la interacción docentes y estudiantes; es decir, siempre se está comunicando algo. (conducta=comunicación).

**Segundo Axioma** – La comunicación tiene un nivel de contenido (transmisión de la información) y un nivel de relación (imposición de conductas). Por consiguiente al comunicarse, los actores educativos transmiten información; pero también, se transmite cómo debe entenderse ese mensaje. Por ejemplo, la profesora de Tecnología y

---

<sup>6</sup> Trabajados por la escuela de “Palo Alto” en Estados Unidos, grupo de científicos cuyos principales exponentes son Watzlawick y Jackson.

conocimiento práctico no se libra de transmitir mensajes aun con su vestimenta y uso de cosméticos.

**Tercer Axioma** – Los procesos de comunicación son secuencias de interacción; o sea, en la comunicación se van puntuando hechos, tal que los comunicantes se ubican en tal lugar. Este lugar define el tipo de relación que se dará a lo largo de la comunicación. Por ejemplo, aun se da alguna clase magistral: el docente se ubica en un lugar (el que sabe, transmite analógicamente otros valores) y los educandos en otro lugar (los que reciben pasivamente contenidos, influencias y conceptos).

**Cuarto Axioma** – Formula que todos los intercambios comunicacionales pueden ser simétricos (igualdad) o complementarios (diferencias). La relación simétrica se da más entre compañeros o pares al charlar, debatir con más confianza y en su lengua originaria si lo desean, en alguna ocasión y especialmente fuera del aula, con algún profesor. La relación complementaria es con una autoridad, los docentes y en el aula. Hay una desviación llamada complementariedad rígida, que de alguna manera se presenta cuando un docente desconfirma o niega la existencia de los alumnos y por ende, de su cultura (Watzlawick 1995).

Definitivamente, la cultura desde nuestra postura es sobre todo comunicación, la lengua ocupa un lugar muy importante en su producción. Además, siendo que cada sociedad tiene su lengua ésta tiene las características de la cultura que la produce, pues, expresa su cosmovisión y está relacionada con el ambiente propio de cada sociedad. Y, es el medio más idóneo para transmitir la cultura a los niños y jóvenes quienes la transmitirán a las nuevas generaciones.

Después de todo lo revisado, la comunicación intercultural puede ser descrita a grandes rasgos como el proceso de influencias, de intercambio de información e ideas entre dos personas o grupos sociales que se definen a sí mismos en un contexto específico de referentes culturales mutuamente diferentes.

Así, la manera de comunicar se vuelve un distintivo de la cultura y el alumno es identificado a través de ésta. Pero, con la aplicación de un currículo que no responde a la EIB el estudiante normalista, en efecto, imita la comunicación urbana y la forma oficial de la cultura dominante. Por tanto, la comunicación no es perfecta ya que el alumno puede entender la realidad erróneamente.

### 3.3.2.2. Una aproximación al análisis del discurso

Nos enfocamos en el análisis de lo que los actores educativos: docentes y estudiantes manifiestan, el análisis del uso de una u otra lengua, lo que dicen y cómo lo dicen, así también el cómo perciben e interpretan esos discursos. Tal como manifiestan en esta cita: “La actividad comunicativa está regulada por principios de índole diversa que desempeñan una función determinada en la actividad cognitiva” (Navarro *et al* 1997:39).

El análisis del discurso en nuestro estudio, se produce en la intersección de la sociolingüística. A saber: “Los sociolingüistas están especialmente interesados en la estructura de la interacción social que se manifiesta en el discurso y sus descripciones insisten en las características del contexto social (...)” (Brown y Yule 1993:11)

Más adelante, los mismos autores se enfocan en el análisis de la lengua y su uso; o sea, lo que transmite y las relaciones que establece con ello:

El análisis del discurso es, por necesidad, análisis de la lengua en sus uso (...) El analista del discurso se ve obligado a investigar para qué se utiliza esa lengua (...) Hablaremos de función descriptiva cuando el lenguaje se utilice para expresar un ‘contenido’ y denominaremos interactivo al uso del lenguaje relacionado con la expresión de relaciones sociales y actitudes personales. (Brown y Yule 1993:19-20)

Entonces, con el lenguaje descriptivo uno de los actores educativos que está en situación de hablante tiene como objetivo la transmisión eficiente de la información, su lenguaje se orienta primariamente al mensaje para que el interlocutor capte la información “correctamente”. En la perspectiva interactiva nos interesa el uso del lenguaje para establecer las relaciones sociales, la solidaridad entre los actores educativos y los intercambios de turno en las conversaciones.

Gleich, por su parte, destaca tres plataformas de análisis del lenguaje presentes en el ámbito educativo que, evidentemente, tienen influencia en la práctica institucional:

En los modelos pedagógicos centrados en la comunicación, donde el lenguaje adquiere un protagonismo relevante, se da mayor énfasis en la interacción comunicacional (tanto verbal como no verbal) entre profesor y alumnos; en los procesos relacionados con la codificación – emisión, transmisión-recepción – y decodificación de los mensajes, la relación es entre enseñanza-aprendizaje y medio ambiente. En este sentido, Titone distingue tres plataformas de análisis del lenguaje desde el proceso de la enseñanza-aprendizaje y desde su participación en él: El lenguaje como parte del discurso pedagógico de la enseñanza; El lenguaje como parte del discurso didáctico de la enseñanza; El lenguaje desde el discurso relacional de la enseñanza. Esto significa que se puede abordar el aporte del lenguaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje como: proceso y marco del desarrollo integral del sujeto (discurso pedagógico); desde su participación en las actividades referidas al

desarrollo instructivo de los alumnos (discurso didáctico); y también en cuanto a espacio comunicacional en el que y a través del cual los diversos interactuantes entran en contacto personal mutuo (discurso relacional). (Gleich 2003:108)

Es interesante su caracterización en los distintos niveles en que se mueven los actores educativos y cómo la circularidad posibilita que se influyan y determinen mutuamente.

Reiteramos que nos interesa más el aspecto práctico del discurso en sus diferentes niveles o ámbitos. Al respecto, nuevamente Brow y Yule señalan que:

“Hacer análisis del discurso” implica ciertamente “hacer sintaxis y semántica”, pero consiste básicamente en “hacer pragmática” (...) El objetivo es describir lo que hace la gente cuando usa el lenguaje, y explicar los rasgos lingüísticos del discurso como los medios empleados en esa actividad (...) Trabajando sobre estos datos, el analista intenta describir las regularidades encontradas e las realizaciones lingüísticas que emplea la gente para comunicar esos significados e intenciones. (Brown y Yule 1993:47)

El uso del lenguaje, entonces, determina muchas veces la acción de una conducta.

En ese sentido, como investigadores que ejercitamos analizar esos discursos, algunas veces inferimos sus interpretaciones pragmáticas de la interacción entre docentes y estudiantes:

Puesto que el analista del discurso, como el oyente, no tiene acceso directo al significado pretendido por el hablante al emitir un enunciado, a menudo tiene que apoyarse en un proceso de inferencia para llegar a una interpretación de los enunciados y de las relaciones entre ellos. (Brown y Yule 1993:56)

Otra autora, nos hace una explicación mas detallada del análisis discursivo: “Por un lado, el discurso es una dimensión de la práctica, insertada en ella a través del habla, la escritura y otros medios. Por otro lado, el discurso puede representar la práctica, al hablar la gente sobre ella” (Howard 2007:73-74).

Para dicho análisis del discurso, en esta investigación, consideramos cuatro de los ocho componentes que constituyen los eventos de habla definidos por Hymes y Gumperz (citados en Lomas 1999:282-290). Analizamos los componentes de: situación, participantes, finalidades y secuencia de actos.

**Situación:** se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo. Dentro o fuera del aula. Constituye el espacio psicosocial de la interacción.

**Participantes:** son los actores educativos (docentes y estudiantes) que intervienen en el hecho comunicativo, los interlocutores con sus características socioculturales y la interacción entre ellos.

**Finalidades:** se refieren a las metas y objetivos de la interacción. Por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje, concreción discursiva o práctica de la EIB, etc. Cada actor puede iniciar la interacción con metas personales y diferentes, llegando a un acuerdo durante el proceso interactivo; o, pueden producirse tensiones/conflictos entre las metas de los diferentes actores educativos.

**Secuencia de actos:** se refiere a la organización y estructura de la interacción. Por ejemplo, la elección idiomática en la institución por una de las lenguas transcurre con normalidad por la apropiación de ambos códigos lingüísticos (Relmuan 2001).

### 3.3.2.3. Tipología de los discursos

Mainueneau nos indica lo siguiente respecto al tipo de discurso que utiliza cada uno de los actores educativos, a los cuales se comprometen aunque sea implícitamente:

Una de las tareas esenciales del análisis del discurso es clasificar los discursos que se producen en una sociedad. Por otra parte, los miembros de la colectividad tienen una competencia en materia de tipología de los discursos que les permite reconocer el tipo de actividad discursiva en la que se han comprometido y comportarse de manera adecuada a ella (...) La mayor dificultad con la que uno se enfrenta cuando quiere realizar una tipología rigurosa es la variedad de criterios que se pueden considerar. (Mainueneau 1999:99-100)

Viendo esa complejidad nosológica, nosotros vamos a considerar los siguientes criterios de tipologías de los discursos según los que se producen en la institución:

#### a) Comunicativos

El discurso comunicativo entre docentes y estudiantes debería abordar la EIB, más que como un enfoque educativo, un modo de vida de reconocimiento y aceptación de ese otro que tiene su propia cosmovisión.

(...) Al definir las estrategias comunicativas ese sentido general que caracteriza la competencia comunicativa queda reducido considerablemente al marco de la comunicación defectuosa, propia de quien carece del dominio del código lingüístico (...) Por ejemplo, el papel desempeñado por el conocimiento previo y compartido tales como la producción comunicativa (estrategias de producción opuestas a las de interpretación) y la mera actuación (*performance*), que mas tiene que ver con un marco conductista del estímulo-respuesta que con los principios cognitivo-pragmáticos que impregnan todo acto de comunicación. (Navarro *et al* 1997:30)

Así, se da que por el hecho de compartir experiencias y conocimientos entre los actores educativos, también compartan metas e interés futuros o; en su defecto, interpreten los discursos comunicativos según su subjetividad y prejuicios apuntando la praxis intercultural solo al mero discurso o a la folclorización, como veremos en el siguiente capítulo.

### **b) Situacionales**

Dentro de un contexto comunicativo y pragmático como la Normal, se producen un sin número de interacciones entre los actores educativos, que hacen a los discursos situacionales los cuales también son numerosos.

[Las] (...) estrategias de producción se refieren siempre a las de un receptor que responde a un estímulo lingüístico o no lingüístico en una tarea determinada. Producción, en resumen (...): aquellas estrategias por parte del emisor encaminadas a transmitir un mensaje satisfactoriamente. Las estrategias comunicativas del receptor encaminadas a la efectiva continuación del mensaje recibido, ya sea para ampliar, modificar el mensaje o para concluirlo. (op. cit.: 1997:31-32)

Toda la circularidad comunicativa, en una determinada situación, va a producir la aprehensión particular y personal del mensaje, así como el reforzamiento del mismo o su conclusión, aunque sea temporalmente. Así lo expresan Navarro, Luzón y Villanueva más adelante:

Para simplificar, su papel crucial está ligado a la coherencia discursiva, la cual solo se obtiene mediante la aplicación adecuada de determinados dominios cognitivos (declarativos y procedimentales) en la actividad discursiva de la comunicación. No se trata de una estrategia concreta sino de la aplicación del conocimiento previo para la interpretación de cualquier mensaje por parte tanto del emisor como del receptor. (op. cit.:37)

Ello se evidencia; por ejemplo, cuando un docente muestra su preferencia a lo occidental y cierto desapego a la cultura andina, además es coherente dando señales en su conducta y actitudes de los que manifiesta en su discurso. Más aun en una institución de educación superior que forma formadores, pero del cual tampoco se libra el docente, ya que puede ser también influenciado por otro discurso que beneficie a la cultura originaria por parte de algún estudiante.

#### **3.3.2.4. Actos de habla**

Como los sujetos de estudio constantemente se comunican, están moviéndose en los actos de habla.

La forma que tomará esta hipótesis es que hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y mas abstractamente, actos tales como referir y predicar (...) La razón para concentrarse en el estudio de los actos de habla es, simplemente, ésta: toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos. La unidad de la comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente el símbolo, palabra, oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla. (Searle 1980:25-26)

Evidentemente, esos actos de habla cargan una intencionalidad implícita. Se realizan de acuerdo con los intereses y prejuicios del interlocutor de turno: la forma de dar órdenes, plantear preguntas, hacer bromas y otras manifestaciones. Otros autores van en la misma línea, aunque con mayor énfasis en que toda oración es un acto:

La teoría de los actos de habla [consiste en] que, aunque a menudo empleamos las oraciones para transmitir estados de hechos, la enunciación de ciertas oraciones (...) debe ser considerada, en circunstancias específicas, como la realización de un acto. [Es decir,] un subconjunto de los enunciados lingüísticos que pueden emplearse para realizar acciones (...) Por extensión, se ha llegado a afirmar que, al enunciar cualquier oración, los hablantes están llevando a cabo un acto. (Brown y Yule 1993:285-286)

Entonces, los actos de habla que aparentemente pueden ser enunciados inconexos, llegan a formar un discurso coherente en el discurso conversacional de docentes y estudiantes.

Podríamos decir que el conocimiento que poseemos como hablantes de la función del lenguaje como vehículo de interacción social es solo una parte de nuestro saber sociocultural general. Este saber general sobre el mundo sostiene nuestra interpretación no sólo del discurso, sino de todos los aspectos de nuestra experiencia, al menos virtualmente. (Brown y Yule 1993:287-288)

Efectivamente, al emitir y recibir oraciones o actos cada interlocutor puede interpretarlo y al mismo tiempo transmitirlo de una manera particular. Así, consolidamos o solo teorizamos la EIB y específicamente la interculturalidad en la Unidad Académica.

### **a) Expresiones y géneros de actos de habla**

Hay que tomar en cuenta el tono y el énfasis cuando alguno de los actores educativos emite algo.

Una cosa resulta obvia: de cualquier persona que emite una de esas oraciones puede decirse que ha emitido una oración formada por palabras del lenguaje castellano. Pero, claramente, esto es solamente el comienzo de una descripción, puesto que el hablante, al emitir una de esas oraciones, está característicamente diciendo algo y no meramente profiriendo palabras. Al emitir 1 un hablante está haciendo (lo que los filósofos llaman) una aserción, en 2 está planteando una pregunta, en 3 está dando

una orden y en 4 (en una fórmula un tanto arcaica) está expresando un anhelo o deseo. (Searle 1980:32)

Veamos, en la clase entonces no solo se emiten palabras: primero el docente puede estar hablando acerca de la importancia de rescatar nuestros valores culturales como el *ayni* y la *mink'a*, luego puede cuestionar si lo hacemos o si estamos en condición de hacerlo, después insta a que se practique esos valores y; finalmente, con cierta carga contradictoria habla de su preferencia por implementos sintéticos por su precio económico y en sus actitudes muestra su influencia capitalista respecto a los bienes materiales que posee.

Posteriormente, el mismo autor se refiere a la expresión referencial y a que los actos de habla, en última instancia, son realizados por las palabras y no por los hablantes:

Denominaré expresión referencial a cualquier expresión que sirva para identificar alguna cosa, proceso, evento, acción o cualquier otro género de 'individuo' o 'particular'. Las expresiones referenciales apuntan a cosas particulares; responden a las preguntas "¿Quién?", "¿Qué?", "¿Cuál?". Es por su función por la que se conocen las expresiones referenciales, y no siempre por su forma gramatical superficial o por su manera de realizar su función (...) La referencia es un acto de habla, y los actos de habla son realizados no por las palabras, sino por los hablantes al emitir palabras. (op. cit.:35-37)

Entonces, es característico de cada una de esas expresiones el que su emisión sirva para seleccionar o identificar un objeto, separado de otros objetos, sobre el que uno de los actores educativos que está como hablante va a decir algo y, por ende, influir en el otro.

## **CAPÍTULO IV**

### **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

#### **4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO**

El trabajo de investigación se realizó en el municipio de Sacaca, capital de la provincia Alonso de Ibáñez en el norte potosino y más concretamente en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, dependiente de la actual ESFM “Mariscal Andrés de Santa Cruz” de Chayanta.

##### **4.1.1. Breve Historia de la Comunidad**

Nos remontamos, brevemente, hasta la época del imperio incaico, del cual no contamos con documentos escritos puesto que los incas no alcanzaron la escritura para poder ver y conocer antes de la colonia. Los escasos documentos existentes fueron elaborados por los propios conquistadores españoles, quizás con el afán de justificar sus acciones y también por los mestizos para denunciar los atropellos cometidos por los conquistadores; es decir, éstos interpretan a su manera la verdadera historia de los incas.

El eje organizativo del incario resulta ser la reciprocidad a nivel del ayllu. Por un lado, los miembros de la comunidad unidos por lazos de parentesco entran en relaciones recíprocas e igualitarias entre sí, especialmente en las relaciones de producción.

El surgimiento de una economía mercantil introduce “bienes traídos desde afuera”, inútiles las más de las veces, y las distribuyen en las comunidades indígenas, así sea por la fuerza. A este estrangulamiento económico debemos añadir el estrangulamiento político-religioso-cultural paulatino que sufren los pueblos originarios de esta región de los Andes; o sea, se les obliga (aunque implícitamente) a cumplir con el tributo o la mita, a adoptar valores y conocimientos de la cultura dominante, se procede a la extirpación de idolatrías y de los cultos populares. Por este atropello debilitan los mecanismos ideológicos de cohesión interna (Uzares 2004).

El norte potosino, junto con las regiones colindantes como el sur cochabambino y el este orureño, representan un espacio donde subsiste una cosmovisión y una identidad cultural: la andina<sup>7</sup>.

Aparte de la fuerte resistencia de los ayllus a la entrada de los españoles, poco se sabe de otros mecanismos que coadyuvaron a la preservación de la cultura andina en esta zona, aunque muchos grupos étnicos a la llegada del hombre blanco optaron por la automarginación a lugares inaccesibles.

Estas federaciones estaban constituidas por grandes ayllus como los Sakakas (Provincias Alonso de Ibáñez y Bilbao Rioja), Machas, Pukuatas y Chayantas (Provincias Chayanta, Bustillos y Charcas), Moro Moro (Provincias Dalence, Pooipo y Cercado), Torpas y Jirwaquis (Provincias Arque y Bolívar). (Pusisuyu 1994:4)

Muchos nombres de provincias o cantones de los Departamentos de Potosí, Cochabamba y Oruro derivan etimológicamente de los nombres que tenían estos grandes ayllus, tal es el caso de Sacaca que deriva del ayllu de los Sakakas. Conozcamos algo más:

La provincia Alonso de Ibáñez con su capital Sacaca, fue creado por Decreto Supremo el 12 de Noviembre de 1923, durante la presidencia del Dr. Bautista Saavedra Mallea, con sus secciones Caripuyo e Iturata. Este legendario girón patrio, ubicado en la parte noroeste del Departamento de Potosí, lleva el nombre del ilustre y valiente caudillo jefe de los vicuñas Dn. José Alonso de Ibáñez, (...) condenado a muerte y decapitado un día como hoy 15 de Mayo de 1617 (...) Del cual nos sentimos orgullosos de llevar su nombre como provincia, con su capital Sacaca, buscando siempre el progreso y mejores condiciones de vida para todos sus habitantes. (Secretaría de Cultura del Centro de Acción Alonso de Ibáñez-CAADI Filial Cochabamba, 15 de Mayo del 2003)<sup>8</sup>

La región de Sacaca se encuentra en una ladera, rodeada de lomas, topográficamente el terreno es algo árido, la flora algo tórrida y seca; sin embargo, los productores cosechan diferentes productos como haba, oca, cebada, centeno, arveja, papa (de la que extraen el chuño muy conocido y apreciado en esta y otras regiones). El clima es frígido y seco, pero en el verano el contexto se tiñe de un verde hermoso. La presencia de los ríos que rodean a Sacaca es muy importante (*Puetera, Kimsa Jalsuri, Paqchiri*), pues sus aguas cristalinas se utilizan en el consumo humano, de animales y en el riego de los canchones a través de canales trabajados con mucho ingenio y precisión. Además, crían animales útiles tales

---

<sup>7</sup> Comunicación personal con el profesor Nilo Uzares Guzmán, maestro rural con más de 35 años de servicio y oriundo de Sacaca.

<sup>8</sup> Palabras alusivas expresadas por el profesor Nilo Uzares Guzmán, Secretario de Cultura del C.A.A.D.I. (Centro de Acción Alonso de Ibáñez), en ocasión del aniversario de la provincia.

como el asno, mula, algunos caballos, ganado ovino, bovino, porcino, gallinas y patos criollos.

Los pobladores poseen parcelas agrícolas denominadas canchones, su uso es privado. Se accede a la tierra por herencia y menos frecuentemente por compra. Es muy común que los campesinos originarios de las comunidades aledañas trabajen la tierra de los sacaqueños al partido; es decir, se reparten en partes iguales la producción de la siembra.

Sacaca es un pueblo colonial urbanizado, cuenta con vías terrestres que lo comunican con Oruro y Cochabamba. También cuenta con servicios: agua segura y cristalina, energía eléctrica, internet y telefonía móvil desde el año 2008. Tiene dos escuelas de primaria, un colegio de Fe y Alegría, una Centro de Educación Alternativa, un hospital de segundo nivel y un centro de formación profesional para maestros de secundaria como es la Unidad Académica “San Luis” con la especialidad de Biología desde el año 2007.

Su organización política está conformada por la Subprefectura, Corregimiento (mientras el estatuto autonómico del Departamento no sea aprobado), el Gobierno Municipal, Juzgado de Instrucción, efectivos policiales. Trimestralmente, se realizan los Concejos de Desarrollo de Sacaca (CODESA) que son asambleas generales con la participación de autoridades municipales, comunales, sociedad civil, comité cívico y bases para informar sobre el avance de los diferentes programas y proyectos, así como para tomar decisiones de importancia.

#### **4.1.2. Población de estudio**

El trabajo de investigación se realizó con los actores educativos de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, las interacciones entre docentes y estudiantes, a saber: anterior y actual Coordinador Académico, los siete docentes (cinco varones y dos mujeres), aunque solo entrevistamos a cinco y las observaciones a los estudiantes de primer y segundo semestre principalmente, también participaron en determinados momentos la secretaria y el portero.

Entre la administración y los docentes, la mayoría son de Sacaca y de otros distritos del norte potosino, uno es de La Paz y otro radicado en La Paz pero nacido en el valle alto de Cochabamba. Por tanto, todos ellos hablan quechua y el de La Paz habla aymara, aunque la lengua dominante en las actividades académicas es el castellano.

Los estudiantes provienen, la gran mayoría, de Sacaca, Llallagua, Uncía, Catavi, Caripuyo, Chayanta, Pocoata, pequeñas comunidades de estos distritos y en menor escala hay alumnos de El Alto, La Paz, Oruro y Cochabamba. El quechua es la lengua originaria que predomina y muy poco se ve la presencia del aymara entre los miembros de la comunidad educativa.

#### **4.1.2.1. La Unidad Académica “San Luis” de Sacaca**

La Unidad Académica “San Luis” de Sacaca actualmente depende de la ESFM “Mariscal Andrés de Santa Cruz” de Chayanta, su especialidad es en Ciencias Biológicas. Era una institución en EIB, ésta fue una de las razones para realizar el trabajo de campo en dicha institución y ver, a partir de la interacción de los actores educativos, el discurso y la praxis de lo que denominamos interculturalidad. Conozcamos, en resumen, la trayectoria y el recorrido de esta institución de formación superior:

La Normal de Sacaca realizó sus actividades, **en una primera etapa**, del año 1968 hasta principios de los años '80. La formación era general, con modalidades de medias becas a alumnos destacados, comedor y otros beneficios. Los malos manejos, la dejadez de las autoridades, pugnas internas y de orden político propiciaron su cierre el año 1992 estancando la profesionalización de sus jóvenes bachilleres. Sin embargo, los recursos humanos ahí formados han ocupado cargos importantes a nivel nacional en el ámbito educativo y la institución de entonces gozaba de alto prestigio<sup>9</sup>.

Al respecto, una ex autoridad educativa menciona en su discurso: “Esta institución hace varios años atrás funcionó y tenemos profesionales en el país que ejercen buenos cargos e insto a que seamos unidos para engrandecer esta institución” (Acta de inauguración de Actividades Académicas en el INS “San Luis” de Sacaca, 21 de Mayo del 2007)<sup>10</sup>.

**La segunda etapa** de funcionamiento fue a finales de la década de los '90 como Sub sede de la Universidad Autónoma “Tomas Frías” de Potosí, con las carreras de Enfermería y Agronomía logrando la promoción de Técnicos Medios durante dos gestiones consecutivas. No obstante, nuevamente cerró sus puertas por falta de alumnado y problemas de mala administración, según conocemos.

---

<sup>9</sup> Entrevista con el profesor jubilado Florencio Aduana Aguilar, quien se desempeñó en Sacaca y ocupó varios cargos en el distrito.

<sup>10</sup> Palabras manifestadas por el profesor Rodolfo Vía Echeverría, ex Director Distrital de Educación de Sacaca y actual Director del Núcleo de Vila Vila.

La población creciente de Sacaca vió la necesidad de reabrir las puertas de la Normal en ambientes que hasta ahora se han ido deteriorando y algunos espacios utilizados por la escuela primaria “San Luis” (ex Aplicación). Buscando, además, evitar la migración masiva de sus jóvenes a las ciudades donde muchas veces se viven experiencias de discriminación y frustración. Es así que se experimenta **una tercera etapa**: A partir de gestiones institucionales coordinadas se reabre la Normal en Mayo del año 2007, denominada INS-EIB “San Luis” de Sacaca, actualmente ESFM y que por ahora funciona como Unidad Académica de Chayanta.

Con la nueva propuesta pedagógica por el actual Gobierno se realizó un Proyecto de Ley para la reapertura de esta institución en la Cámara de Diputados y Senadores por el Honorable Vladimir Colque, los pobladores y autoridades del año 2006-2007 como la Dirección Distrital representado por el prof. Rodolfo Vía Echeverría, por el Comité Cívico representado por el prof. Sergio Miranda Domínguez, Comité de Vigilancia representado por el prof. Cristóbal Torres, Gobierno Municipal de Sacaca representado por el H. Wilson Aroz y Trifón Condori como Presidente del H. Concejo Municipal de Sacaca, se movilizaron para gestionar ante el Ministerio de Educación la reapertura de la Normal, lográndose la aceptación por parte del Ministro de Educación Félix Patzi, siendo la inauguración por el señor Presidente Don Evo Morales Ayma el 15 de Mayo del 2007 en la Plaza Principal de la población de Sacaca (...) en la especialidad de Biología, Ecología y Ciencias Naturales en nivel Secundario. Desde ese momento la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca cuenta con 8 docentes y 140 alumnos efectivos, una Secretaria y su infraestructura respectiva (...) (Reseña Histórica de la Normal “San Luis” de Sacaca, 15 de Mayo del 2007)

En la gestión II/2009 funcionaban cuatro cursos: 1er Semestre, 2do Semestre y 4to Semestre con dos paralelos. Para la gestión I/2010 se tuvo cinco cursos: 1er Año (con la nueva normativa a nivel Licenciatura y con cinco años de estudio), 2do Semestre, 3er Semestre y 5to Semestre con dos paralelos. De esta manera, a finales de la gestión II/2010 se graduó la primera promoción de maestros egresados con formación en EIB y especialidad de Biología de la Unidad Académica en esta etapa como INS-EIB. Asimismo, hay voces a favor entre autoridades, docentes, estudiantes y población en general para independizarse de la Normal de Chayanta y abrir la especialidad de Ciencias Sociales, actualmente se encuentran realizando las gestiones correspondientes porque el crecimiento vegetativo de estudiantes es grande. Además, la relación burocrática con Chayanta dificulta su gestión.

Ahora bien, hacemos la presentación de los resultados como un apartado estructural del trabajo de investigación. Reflejamos, presentamos y analizamos los resultados de los dos trabajos de campo. Primero, una descripción de lo más representativo de los datos estudiados y hallados en forma textual del análisis de los documentos académicos de la

institución, observaciones y entrevistas. Luego, presentamos el análisis de cada una de las categorías, las cuales agrupan a las unidades de análisis que se describen a lo largo de este punto en diálogo con la experiencia y la teoría.

## **4.2. CONCEPCIÓN DE EIB DE LOS ACTORES EDUCATIVOS**

A partir de los discursos y actitudes registrados de los actores educativos, el análisis de algunos documentos de y para la institución, apreciamos que tanto el equipo docente cuanto la comunidad estudiantil conciben la EIB de la siguiente manera:

### **4.2.1. La EIB como enseñanza de y en lengua originaria**

Presentamos evidencias que nos muestran que la EIB en general y la interculturalidad en particular, se reducen a la enseñanza de y en lengua originaria, en este caso quechua. Es más, se expresa que la responsabilidad de la EIB recae sobre todo en el docente del área de LO. Precisamente, acompañamos a este docente en sus clases con primer y segundo semestre. Con primer curso el profesor aborda el tema “Filosofía y cosmovisiones”.

- Saluda en quechua: *¿Imaynalla yachachikuna?*<sup>11</sup> (¿cómo están estudiantes?)
- Estudiantes: *¿Imaynalla yachachik?* (¿cómo está profesor?).
- Profesor: *Sumaqta ruwana tiyan, ¿ichari?* (bien se tiene que hacer, ¿no es cierto? Pero recomienda en castellano: biencito siempre me van a escribir ¿ya? Hagan nomas, después vamos a responder en quince minutos. Luego apura en los trabajos: *¿tukunkiñachu?*, *¿manaraq?*, *¿qanri?* (¿ya has terminado?, ¿todavía?, ¿y tú? (Obs.A 16, 03 May. 10)

Como vemos, la implementación de la EIB muchas veces se reduce a la enseñanza de y en lengua quechua: fonología, sintaxis, saludos y comentarios; es decir, el maestro explica el tema en castellano, con comentarios en quechua. Entonces, ese es un aspecto de su concepción sobre la enseñanza de la EIB.

Durante otro día de clases de LO, se dan situaciones de diálogo entre el maestro y los educandos. Describimos parte de la clase:

- El profesor saluda: *Allin p'unchay kachun yachaqaqkunas* (buenos días estudiantes).
- Estudiantes: *Allin p'unchay yachachik* (buenos días profesor).
- El maestro hace conversar en quechua a una alumna que tiene cierta dificultad y le pregunta: *¿Cómo se dice? Yachanaykichik tiyan*, (tienen que saber). Luego, llama lista de asistencia.

---

<sup>11</sup> Las expresiones en quechua van en cursiva, luego entre paréntesis va la traducción al castellano.

- Los alumnos responden: *Kaypi* (aquí).
- A veces el profesor pregunta: *¿Maypi?* (¿dónde?). Y a una alumna que responde a la lista le pregunta: *¿Pi ajinata sutichasurqa?* (quien te ha nombrado así?)
- La estudiante contesta: Uh... mi mamá...
- El profesor insiste en el empleo del quechua: *Qhichwitapi ah!* (en quechuita pues!).
- Continúa llamando lista: Richard Coyo.
- Y algún alumno reforzado por otros grita: *K'uyu!* (morete!) y se ríen.
- Después, el docente: Ya! para iniciar un cuento, dice que un curita estaba...
- Un alumno interrumpe: En qhichwita pues profe.
- Y otros apoyan: En quechua!.
- El docente explica: Por esta vez en castellano, luego todo lo que contamos en castellano para la próxima clase ya tiene que estar en quechua. (Obs. A 17, 04 May. 10)

El docente motiva para que la interacción en la clase sea en quechua, en gran medida consigue ese propósito, pues los alumnos también le insisten a que hable en quechua en algunas intervenciones y a veces con una dosis de humor.

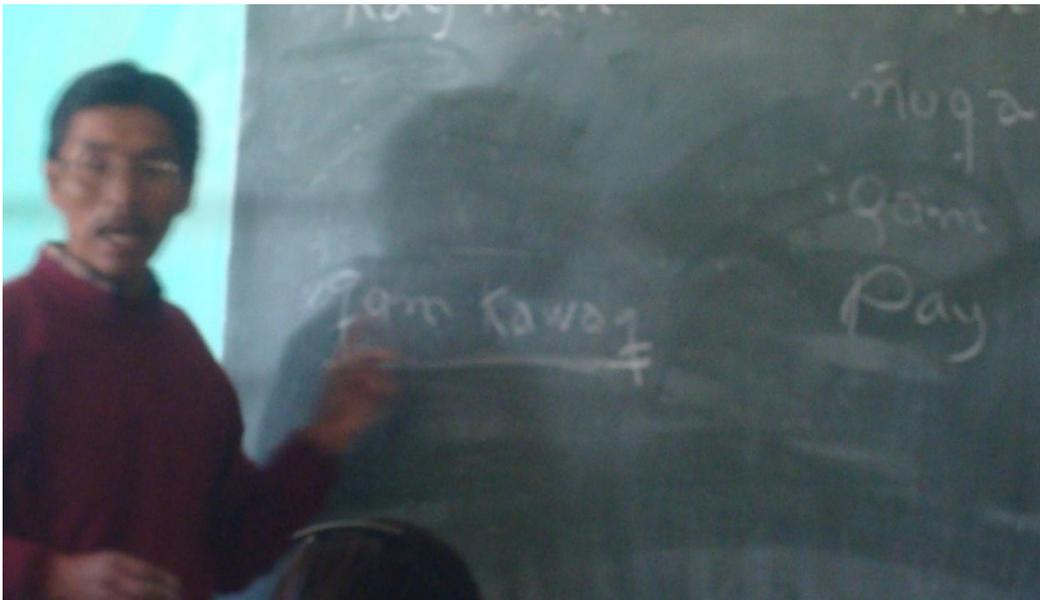
De la clase de LO con tercer semestre, también rescatamos importantes elementos referentes a la EIB como enseñanza de y en lengua quechua:

- El docente: Vamos a ver *kunan* (ahora) *verbos nisqata*, qué es el verbo, *imataq* (qué es) *verbo nisqanchik* (que decimos). A ver vamos a repasar un poquito lo que son los verbos.
- Una alumna: *Ñuqa – qan – pay* (yo – tu – el).
- Luego, el profesor, realiza una serie de preguntas en quechua: *Machkha wata kaypi kachkanki?* (cuantos años estas aquí?)
- Contestan: *Iskay wata* (dos años).
- Los ejemplos son más en quechua y dicta el tema netamente en castellano: por ejemplo *qam takirqanki* (tu cantaste) con 'm' van a escribir. Ello produce el reclamo de varios alumnos que cuestionan ese tipo de escritura y el profesor responde: está bien eso me gusta, vamos a discutir, no hay que ser conformistas. Y explica: A ver con 'j' *jina*, *pujllay* (así, jugar), pero en quechua dicen esto no debe ser 'j' debe ser 'k' o 'q' *pukllay*, igual *sumaj* (bién) yo puedo aprender de esa manera fácil ¿no? Pero es *sumaq*. Entonces esas cositas nomas nos falta a nosotros, después sabemos hablar... A ver van a escribir *ñuqanchik richkanchik* (nosotros vamos). El profesor escribe en la pizarra en quechua y su traducción, la participación de los alumnos es buena y preguntan sus dudas. También reconoce: "yo he ido a la comunidad a aprender, ellos mismos nos corrigen, a mi mismo me han corregido yo me he acostumbrado a decir *ñuqa* (yo) como se escribe, pero me han dicho *noqa* así se pronuncia. Luego, solicita: A ver ustedes hagan ejemplos, tres ejemplos.
- Un alumno pregunta: *Imaynallatapis?* (como sea?)
- Y el docente: *Mana imaynallatapis ah!..* (no como sea pues!..) A mi me interesa que la escritura [de los ejemplos] estén bien... inclusive con los ejemplos *ñuqa*, *paykuna*

*qam*, *ñuqanchik* (yo, ellos, tu, nosotros) pueden hacer dos ejemplos... En esta partecita van a tener cuidado, glotalizadas son ¿no ve? Y escribe en la pizarra: Q K T. Pasan alumnos a escribir sus ejemplos en la pizarra, lo hacen bien: *ñuqanchik parlanchik* (nosotros hablamos), *paykuna waqanku* (ellos lloran), *ñuqa qillqarini* (yo escribo). El maestro revisa con todos y dice que está bien. Comenta: "el quechua es más dulce y el aymara es más picante, ¿o no Roger? Interrumpe para preguntar a un alumno: *Imata chuqanki?* (Qué cosa has botado?)

- Y el estudiante le responde: *Qillqanayta!* (mi cuaderno!).
- Luego, el profesor escribe: *pay kanman* (el puede ser).
- Alumnos: *paykuna, qamkuna* (ellos, ustedes).
- Después pone ejemplos de verbos irregulares y regulares en castellano: yo como, yo canto. Cuestiona: A ver ¿en Quechua como sería?
- Los alumnos aportan y empiezan a conjugar en diferentes tiempos y personas, varios con bromas.
- Casi al final de la clase un alumno lee un cuadro donde está un trabalenguas en quechua y el profesor le hace leer a otra alumna que tiene dificultad de hacerlo y dice: Ya para la próxima clase cada uno me trae un trabalenguas [en quechua]. (Obs. A 18, 05 May. 10)

El docente tiene presente que la institución es en EIB. Motiva el uso del quechua tomando en cuenta la participación dinámica de los estudiantes en la pizarra con la escritura. Se muestra presto a escuchar reclamos respecto a la escritura del quechua y consensuar juntos, hace participar a los estudiantes, realiza bromas que dinamizan la actividad y les da una tarea oportuna en función de lo que considera adecuado: que cada uno lleve para la próxima clase un trabalenguas en quechua.



**ENSEÑANZA DE Y EN QUECHUA, CON ÉNFASIS EN EL ASPECTO GRAMATICAL**

Además, los testimonios de las entrevistas a docentes responsabilizan solo al profesor de LO para la implementación de la EIB:

Uh... la EIB es... bueno... un plan, implementar una educación eh... más que todo... dentro el idioma nativo en este caso, sea la utilización, más que todo en los procesos educativos de los idiomas nativos (...) Se hace!... en alguna medida... más eh... más está abocado a realizar el profesor más que todo del área correspondiente, en este caso el profesor de quechua porque tenemos un profesor de lengua nativa o de lengua originaria... sí... Y el profesor del área correspondiente utiliza netamente el idioma que requiere usar. (ET-Entr.D 01, 14 Oct. 09)

Aunque en la realidad, tampoco el profesor de LO emplea netamente el idioma que requiere usar como afirma la entrevistada y que sería el quechua. Al respecto, otro maestro refuerza la aseveración anterior al responsabilizar también al docente del área, además evita incursionar en ese campo restándole importancia y apuntando con relatividad al área rural y al nivel primario específicamente:

Esto más que todo tendría que hablarlo con el profesor de lengua originaria, él es el más indicado ¿no? Dentro de la institución se da, porque el profesor de lengua originaria es el encargado de hacer que esto se cumpla ¿no es cierto? Quechua se está practicando con el docente de quechua. A los aymaras por ejemplo, [el docente de LO] tiene que aprender aunque no quiera, poco a poco tiene que estar aprendiendo con sus alumnos... En las otras áreas mire... en algún momento tal vez se les habla en quechua a los nativos un poquito, no se llega a profundizar prácticamente [la EIB], no tiene así tanto... tanto... así más que todo en las escuelitas nomás, pero en los niveles secundarios ya no! En el área rural todos son castellanizados, en el área urbana mucho más peor todavía. (JLV-Entr.D 10, 19 Oct. 09)

Inclusive, se propone que el profesor “responsable de la EIB” vaya aprendiendo otra lengua originaria más, así la EIB sigue reduciéndose solamente a la enseñanza de y en lengua originaria. Además, esos términos como nativo y los diminutivos reiterativos como escuelitas y cositas, restan la importancia que debe tener la EIB; entonces, son prejuicios personales del maestro entrevistado al no dar valor ni importancia a esta política educativa y los principios, especialmente, de la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” como es en la actualidad la EIIP.

Por su parte, el docente de LO llama a la reflexión: “(...) Hay que tomar un poquito de conciencia en los estudiantes para que no vean interculturalidad y bilingüismo solo en el quechua, en mis áreas, piensan que conmigo nomás tienen que llevar estos temas, sino no van a ver con seriedad... no pues... ¡no!” (PI-Entr.D 16, 20 Oct. 09).

Reconoce que el paradigma de la EIB en la institución recae en su área solamente y al no trascender a otras áreas, los alumnos no lo toman con seriedad.

Albó (1996b) ya advertía que en la mayoría de los casos, al hablar de EIB en realidad solo se ha pensado en la EB (educación bilingüe), dejando el tema de la interculturalidad en una nebulosa como lo corroboramos con las evidencias más adelante, en el punto específico sobre la interculturalidad: entre el discurso y la práctica.

A esa conclusión llegaron también Hanemann *et al* (2005), cuando se evaluó a los entonces INS-EIB. Se constató que todavía esta política educativa era considerada principalmente una responsabilidad de los docentes del área de LO. En otras áreas no existe un desarrollo planificado y sistemático de la EIB ni de las LO. Reiteramos que, en algunos casos, se limita a los saludos, a algunos comentarios o a la síntesis final.

Los estudiantes, al margen de que estén en primer o quinto semestre, ya han aprehendido y construido definiciones de la temática que nos interesa; es decir de la EIB e interculturalidad. Nos hacen conocer sus percepciones y conceptos adquiridos durante su formación.

En una clase de Educación y Sociedad, luego de la exposición de un grupo sobre el “Periodo republicano”, una de las estudiantes comenta: “también está la educación bilingüe, aprender en quechua y castellano o aymara y castellano”. Sin embargo, el maestro no toma en cuenta esa participación y aborda otros temas (Obs.A 13, 19 Oct. 09).

En muchas oportunidades hemos visto manifestaciones espontáneas acerca de la EIB que muchas veces pasan desapercibidas o ignoradas por el docente, aunque con frecuencia se refieren a la lengua originaria.

Esta evidencia se refuerza con los testimonios de las entrevistas, en cuanto al ejercicio de definir la EIB: “¿EIB? Eh... Educación... este... Intercultural... Bilingüe... o sea hablar dos idiomas quechua y castellano o puede ser aymara y castellano” (I-Entr.E 02, 15 Oct. 09).

Los mismos estudiantes reconocen y confirman que la práctica de la EIB, se reduce al uso de la lengua originaria y solamente en esa área:

[Solo] en lo que es Lengua Originaria ahí si hablamos en castellano... digo en quechua! Saludamos en quechua, pedimos permiso en quechua y todo en quechua... esas son las únicas sesiones nomas en la que estamos practicando en lo que es la EIB. Ah... sí! Es parece una educación intercultural y bilingüe... ah... que se debe llevar una educación en lo que es mayormente en la lengua uno que es la lengua materna en la que hemos nacido. (RL-Entr.E 04, 15 Oct. 09)

Este estudiante, al igual que otro de nuestros entrevistados tiene un lapsus lingual; o sea, confunde inconscientemente el castellano con el quechua. Ello, nos orienta a cuestionarnos el por qué de estas manifestaciones inconcientes repetitivas. Es decir, la lengua originaria está presente en la institución, pero en el imaginario de los actores el castellano es el instrumento prioritario de comunicación, especialmente en los aspectos formales y académicos; pues, reiteramos, son varios entrevistados que presentan este lenguaje casi inconciente.

Si bien se rescata el hecho de iniciar el uso de la lengua quechua en otras áreas para exponer, se tropieza con la dificultad de no encontrar términos adecuados y equivalentes en la lengua originaria:

[Aquí en la Normal]... uh... será alguna vez [quechua], así como para contarnos algo, reírnos de algo. Eh... con el profesor que nos está dictando la lengua originaria, con él en su clase... empezamos el saludo en quechua... [En las otras áreas] no!... Este último sí! El profesor de Currículo nos decía, en quechua expliquen un tema... y no se podía explicar porque hay algunas palabras que no se lo puede acomodar... (NF-Entr.E 03, 15 Oct. 09)

La siguiente estudiante es más crítica en sus declaraciones responsabilizando tanto a docentes cuanto a estudiantes de la actual situación que vive la lengua originaria:

Uh... hay un profesor que tiene esa cualidad de enseñar quechua, pero los demás no! Solo nos enseñan todo en castellano. Y uno solo nos enseña de interculturalidad bilingüismo... el profesor este... de lengua originaria... Aquí [EIB] se ve un poco porque mis compañeros uh... qué pues! (A-Entr.E 05, 15 Oct. 09)

Nuevamente y como veremos también más adelante, tenemos evidencias para afirmar que la EIB se reduce a la enseñanza de y en dos lenguas: quechua y castellano, en el mejor de los casos diferentes culturas que se relacionan. Se evidencia la escasa importancia y abordaje que se ha ido prestando a este paradigma, a pesar de pretender incorporar el quechua en exposiciones de otras áreas como Currículo, las dificultades con las que se tropiezan hacen que la lengua indígena y la EIB toda se reduzcan al área de LO solamente, como un ejercicio para su implementación.

#### **4.2.2. La EIB como enseñanza de valores culturales indígenas originarios**

En la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, la EIB también se concibe como la enseñanza de ciertos valores culturales originarios. Por ejemplo, en el área de Educación y Sociedad percibimos la referencia a la cultura andina y a sus valores para explicar y conceptualizar sus contenidos:

El profesor aborda la experiencia pedagógica de Warisata: “el indio también tiene sus conocimientos ¿no ve? (...) El maestro Elizardo Pérez tiene su propuesta que se llama Revolución Educativa que sale en la tele, Avelino Siñani dice que la educación debe ser productiva, acuerdan con los padres de familia para que cooperen, con las autoridades. Hacen la escuela ayllu, hacen la teoría y van al canchón, criaderos de cerdos, conejos. El anterior Ministro [de Educación Félix Patzi] recupera eso y lo pone como propuesta de Ley, seguramente al año se va a aprobar”. Más adelante continúa: “Se ha recuperado el *ayni* que es de la época prehispánica ¿se acuerdan? Habían valores que nos han quitado, ahora también más aprendemos antivalores que valores. En el campo se alimentan mejor, todo naturalmente y en la ciudad no! Se ha visto que si un niño del campo y otro de la ciudad, si se les enseña con la misma metodología, el niño del campo rinde más”. Cuando ya toca el timbre del recreo, un estudiante reclama la desaparición de su texto de la materia, entonces el docente: “a ver, aquí estamos hablando de valores y un valor es *ama suwa* (no seas ladrón) ¿Quién ha visto o a quién ha prestado el Alberto su texto?” (Obs.A 13, 19 Oct. 09)

Se hace un buen empleo de conceptos propios de la cultura originaria y de valores implícitos, pero presentes en la institución: el *ayni* (intercambio de trabajo por trabajo) y la trilogía *ama suwa*, *ama llulla*, *ama qhilla* (no seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo). Es una forma de ver contenidos y valores culturales originarios dentro de la EIB en una clase de la institución educativa. Por tanto, cuando se conocen y mencionan algunos elementos de la cultura local se puede pasar un buen rato hablando solo de la riqueza cultural.

En otro momento somos involucrados en el quehacer de la clase, entonces aprovechamos para implementar la técnica de la observación participante:

En plena clase el docente se acerca al observador y comenta: “estoy elaborando un texto para enseñar quechua en primaria urbana...” Y dirigiéndose al resto: “bien, ahora van a corregir el examen de otro (y refiriéndose al observador), allá a mi querido Licenciado le van a dar, el va a repartir para que no digan que a su amiguito le ha tocado”. Recoge las pruebas con nuestra colaboración, el docente reclama: “*qampata?*, *tukunkiñachu?*, *qanri?* (de tí?, ya has terminado?, y tú?” Luego, nos solicita: “ayúdame Wilber a repartir las pruebas a los alumnos, tienen que resolver”. Tenemos acceso a la prueba cuyos contenidos más relevantes son: cosmovisión, los cuatro *suyus* (el *Tawantinsuyu*), el Abya Yala, la bandera de la Wiphala y sus cuatro esquinas, cosmología, la concepción de Aransaya y Urinsaya. Más tarde, ya finalizando la clase, el docente nos comenta: “no les interesa tanto el quechua porque ya saben pues la mayoría hablar, como no es su especialidad solo necesitan escribir, fonología, sintaxis, eso nomás, más enfocados están en Biología”. (Obs.A 16, 03 May. 10)

Hay resignación del profesor de que su área y la EIB toda sea arrinconada por la especialidad de Biología, por lo que apunta solo a enseñar gramática quechua y algunos temas de valores culturales originarios. La dificultad es que no se concibe aun la educación integral ni se reconoce a cabalidad esta política educativa: un docente de

especialidad para secundaria con perfil en EIB. Otro día, en el área de LO se trabaja en grupos para interpretar canciones, cuentos y leyendas propias del lugar:

El profesor: a ver cuántos grupos tenemos, nosotros cantamos en quechua, pero nunca hemos visto en cancioneros, nunca lo hemos visto escrito. Aquí la música es bonita, yo diría la música norte potosina es la mejor! Si hay, no está como debe ser, escrito con tres vocales, lo ponen con K en vez de Q [la escritura]. Ahora ustedes escriban y juntos vamos a corregir... Si vamos a nuestras casas hablen con sus abuelitos, con sus papás y pregunten qué cuentitos hay en quechua, canciones. En Sacaca por ejemplo tenemos el *k'ala wawa* (bebé condenado) otros también lo dicen, ya eso entonces vayan averiguando... yo les voy a dar recitaciones... Para mañana háganme llegar el listado de los grupos y luego programamos las canciones, hasta el cuarteto, trío, dúo, solista... Ya! Quien va empezar? Después vamos a ir mejorando. Finalmente sale el grupo que ensayaba al principio. El docente: Como estamos en Sacaca con charangos ¿no? Ya, *kunan qhichwitapi takiringanku* (ya, ahora en *quechuita* van a cantar). El grupo se presenta: *Nuqayku kayku y takirichkayku: imarayku saqirawanki ardillita phawadura* (nosotros somos y cantaremos: por qué me dejaste ardillita voladora). Cantan en quechua, bailan y el resto acompaña con palmas. Al final les piden otra canción. (Obs.A 17, 04 May. 10)



### **MOTIVACIÓN PARA LA MÚSICA NORTE POTOSINA EN EL ÁREA DE LO**

Se evidencia la valoración cultural de la expresión musical, especialmente norte potosina, tanto por el docente como por los estudiantes. Esto, dentro de la EIB como enseñanza de valores originarios. Así, permite que los alumnos organicen grupos para interpretar canciones propias de la cultura y también con los instrumentos propios como el charango. Por otro lado, en la evidencia anterior, defiende la escritura normalizada trivocal del

quechua porque considera que nos falta escribir y almacenar nuestros conocimientos por escrito. Esta es una posición contraria a la que plantea el docente de Currículo, registrada en la siguiente observación, para quien se debe escribir como se pronuncia; es decir, con cinco vocales.

Precisamente, veamos en el área de Currículo, también de primer semestre.

- El profesor hace una introducción: En la primera unidad veremos que es descolonización. A ver ¿qué es?
- Una alumna: Rescatar la cultura, sus costumbres...
- El docente continúa: Entonces, ¿que más será descolonización?
- Otra estudiante: Recuperar nuestras lenguas, nuestras costumbres.
- Y el maestro explica: Entonces, cuando hablamos de descolonización de intra, interculturalidad, ustedes ya están con la nueva Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, estamos hablando de eso... el recuperar nuestra cultura. Antes, me acuerdo en colegio, tocar charango, quena en el curso era criticado, cuando un gringo ha tocado la quena recién se ha valorado y ahora todo el mundo quiere tocar, igual las danzas del Norte Potosí. Igual, ahora nos estamos dando cuenta que quien no habla quechua o aymara está arruinado, a ver un abogado que no hable aymara y su cliente es aymara hablante... El carnaval de Oruro es el mejor del mundo, han dicho que la diablada es de Chile, Perú, pero no! Es de nosotros, allá es cualquier cosa menos diablada. Después, continúa: El lenguaje ya hemos tocado, luego la diversidad lingüística, somos diversos, distintos, pero hay que vivir como hermanos, medio difícil ¿no? El primer año de gobierno de Evo Morales ha habido un desfile donde estaban todas las culturas, ése es el pueblo boliviano. Con *ama suwa, ama llulla ama qhilla* (no seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo) ¿Por qué no se escribe nomas *khella*, como hablamos? Es conflictuarnos... (Obs.A 16, 03 May. 10)

La estudiante que interviene al principio dice “sus costumbres”, no se refiere a esos elementos culturales como suyos. Por su parte, el docente hace referencia a varios elementos de la EIB y a la descolonización, revaloriza con su discurso las culturas originarias y sus lenguas; empero, mantiene su conciencia de estado nacional y no reconoce aun a las culturas transfronterizas; por ejemplo, cuando dice que la danza de la “diablada” es boliviana y que en otro país vecino es “cualquier cosa”. Así también, critica la escritura normalizada del quechua que conflictúa a los estudiantes, cuestiona el por qué escribir con tres y no con cinco vocales; es decir, como se pronuncia.

El docente de LO también alarga su testimonio sobre la EIB concebida como valores de la cultura indígena, aunque con cierta dificultad a un inicio. Sin embargo, consideramos importante lo que plantea a pesar de su extensión:

EIB por ejemplo... se ha adoptado como una política (...) Por lo tanto yo... eh... intercultural bilingüe... eh... como un concepto algo de que la educación es ya... se

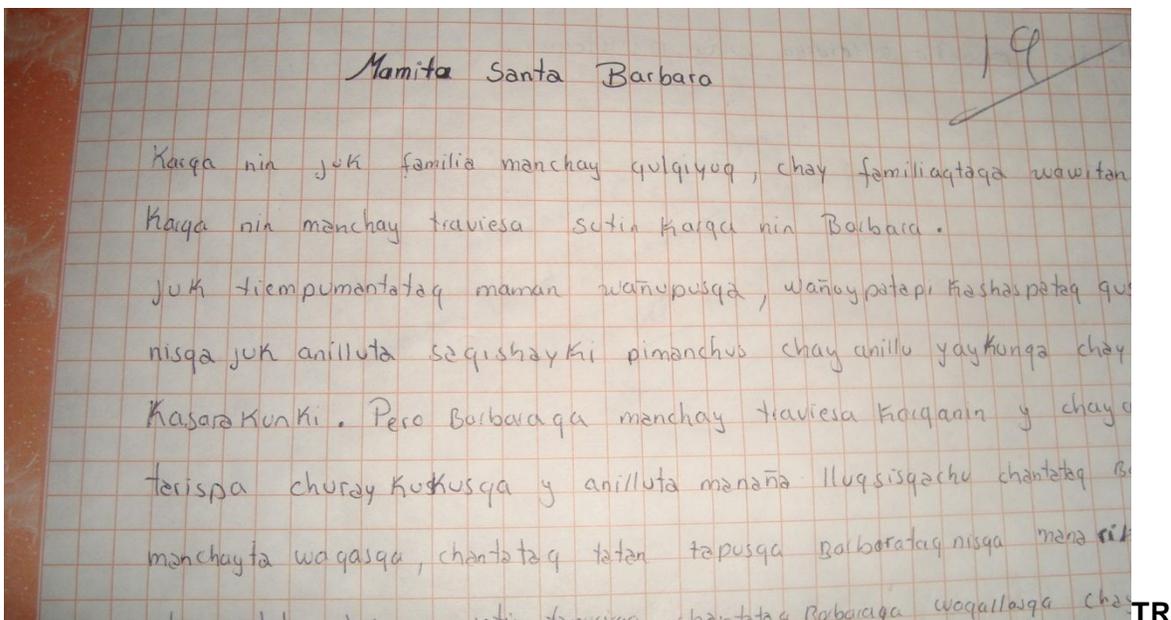
entiende que es educación... intercultural bilingüe es la comunicación entre dos o tres culturas ¿no? Que debe haber porque anteriormente estábamos, quién sabe sometidos a otras situaciones ¿no? Más que todo a clases dominantes, no hubo eso intercultural bilingüe. Entonces yo lo entiendo así, porque antes de la reforma educativa no existía EIB... ha sido un proceso grande ¿no? Por las luchas más que todo de las organizaciones de los campesinos a nivel nacional, de sus valores, aprendizajes. Ellos son los que han logrado porque había la educación de este código 1955 era castellanizante, monolingüe. (...) Entonces por el trabajo de las organizaciones sindicales se ha llegado a conseguir esto lo que es EIB y actualmente yo creo que debemos profundizar el cambio (...) Prácticamente el área que yo estoy regentando dicen LO, pero no debería ser así, sino debería ser intercultural bilingüe y no solo de la lengua ¿no? Eso debe ser el área que debe implementarse (...) Ahí yo me estoy dedicando, pero de todas maneras yo me he salido del marco para que ellos [los estudiantes] también tengan esa idea de lo que es intercultural bilingüe... quiero que se lleven algo lo que es, por eso un área nomás en la Normal de este... *colación*<sup>12</sup> ¿no? Porque el área es Biología... pero yo les digo es integral... todo tenemos que saber porque ellos van a trabajar en el campo. (PI-Entr.D 14, 20 Oct. 09)

El docente de LO aporta acerca de la concepción de EIB, ya que tiene formación en este paradigma educativo. La considera una conquista de las organizaciones sociales como una demanda legítima y en un contexto de un proceso de cambio que vivimos. Menciona que la praxis en su área no se reduce solo a la lengua, sino que aborda temas culturales, interculturales, identidad, valores, conocimientos y al ser la Especialidad Biología en la Unidad Académica, la EIB se encuentra reducida y arrinconada como ya mencionamos anteriormente. Efectivamente, mucho de lo que menciona el profesor en su testimonio, se ha podido ver en sus clases.

En otro momento, el maestro de LO nos comenta que tiene material bibliográfico de su área: “voy a sacar hasta fin de año un texto sobre las leyendas de esta región, en tercer semestre los alumnos han narrado una leyenda en castellano y otros en quechua, así por lo menos hacemos de intercultural bilingüe” (Obs.FA 21, 12 May. 10).

---

<sup>12</sup> El docente entrevistado se refiere a que su área, Lengua Originaria, y también la interculturalidad para muchos estudiantes está a la cola en relación a la especialidad de Biología.



### **ABAJOS PRÁCTICOS EN QUECHUA QUE RESCATAN LA TRADICIÓN LOCAL**

Nos cercioramos que, efectivamente, existen trabajos de anteriores gestiones acerca de leyendas propias del contexto: del patrono “San Luis” de Sacaca, de la Mamita Santa Bárbara, de la Torre de la iglesia y otros que revalorizan la tradición oral de la cultura originaria.

Por todo lo revisado hasta ahora, se hace notoria la demanda de una capacitación, reflexión que posibilite un nuevo posicionamiento de los educadores respecto a la EIB y actual EIIP. El último planteamiento de publicar un texto sobre las leyendas de la región es muy interesante, pero como él mismo reconoce, esta política educativa realmente no llega aun a la práctica institucional y por ende no conlleva cambios en nuestras actitudes. Como hemos visto, se abordan elementos de la cultura originaria, pero no se trasciende a la realidad ni a la vida cotidiana lo cual es importante para concretizar la EIB, entendiendo ésta como el instrumento educativo de liberación, de protagonismo de los pueblos originarios para forjar nuevas identidades y formas democráticas.

Este aspecto de la EIB como enseñanza de valores culturales indígenas se ha visto en diversas circunstancias entre los estudiantes. Algunos ejemplos ilustrativos son:

En el área de Educación y Sociedad de segundo semestre, un trío de estudiantes expone el “Periodo republicano”. Una de las alumnas: “los principios pedagógicos de la Escuela *Ayllu* de Warisata era recuperar los conocimientos originarios... autóctonos, solucionar los problemas comunales y fundar la escuela para indígenas”. (Obs.A 13, 19 Oct. 09)

Se expone elementos y valores de las culturas originarias, aunque no como parte fundamental del currículo, pero sí como conocimiento complementario al tema que se expone. Ello, es elemental para propiciar el diálogo de saberes que es una falencia casi general.

El testimonio estudiantil también sustenta esta subcategoría de la EIB como enseñanza de valores originarios, aunque también se identifican las falencias que se presentan:

(...) Con el profesor [de LO] cuando avanzamos nos pide algunas oraciones, recitaciones o canciones también en quechua y siempre estamos hablando... no será mucho, pero hablamos de la cultura. Falta poner en práctica por decir el quechua ¿no? Poner en práctica... o sino... como motivación también, creo que eso es lo que falta. Puede ser con una dinámica, participar en quechua, cantar en quechua... con puntos también puede ser sí!... ja... ja... ja. No solo con puntos, sino practicar. (NF-Entr.E 03, 15 Oct. 09)

La estudiante entrevistada reconoce que falta practicar el quechua en sesiones más formales de aprendizaje y propone, para ello, actividades dinámicas y motivacionales sobre todo dentro del curso.

Como se puede apreciar, los ejemplos que se refieren a valores culturales son limitados y esto se ha corroborado en la observación de diversas sesiones de aprendizaje. En otras palabras, las diferentes áreas de formación privilegian el conocimiento occidental sobre los locales, así también lo analizamos más adelante. Cuando se menciona la EIB, en este caso, es para referirse a la enseñanza de valores originarios; pero, con clara desventaja ante otros contenidos denominados “científicos”. Esa situación evidencia la necesidad de un trabajo más profundo sobre lo que implica el paradigma de EIB y los postulados de la nueva Ley Educativa como es la EIIP, para su real implementación en el centro de formación de docentes.

#### **4.2.3. La EIB como recuperación de danzas originarias**

Otra forma de concebir la EIB en la institución, es la recuperación de danzas originarias en determinados actos, especialmente cívicos. Uno de los docentes entrevistados reconoce que la EIB ocupa un lugar secundario en la institución, pues existen otros temas coyunturales de prioridad para su análisis. Recién cuando se refiere a los estudiantes, menciona la música y los instrumentos propios del contexto:

Aquí se enseña la realidad nacional, comentan de la coyuntura política, no siempre EIB, pero también está enmarcado, se toca en esos aspectos (...) Los estudiantes en

el lenguaje materno lo hacen de una manera tan bonita, en la música, el canto, charango, guitarra, la quena. (SM-Entr.D 11, 19 Oct. 09)

Sin embargo, demuestra su desconocimiento en cuanto a la EIB, se refiere más a la mencionada coyuntura política y a la expresión musical, la cual por cierto aprecia. Asimismo, tampoco se ha podido observar el análisis de la política actual que vive nuestro Estado en los semestres con los que trabajamos y mientras nos encontramos en campo.

Así, con las nuevas evidencias constatamos que la dimensión cultural está entrando con paso lento en la institucionalidad. En el mejor de los casos se limita a cierta actitud más respetuosa de los maestros y alumnos hacia la cultura de Sacaca y zonas aledañas; pero, por lo general, existe una falencia en la incorporación de los elementos y valores de las culturas locales como un punto fundamental de partida para el desarrollo académico. La mayor valoración se limita a la aceptación de la lengua y de algunos elementos artísticos, como la música y la danza (Albó, 1996b).

Esas expresiones culturales se manifiestan junto a las foráneas y modernas en algunos actos cívicos:

Hoy es lunes 12 de octubre (Día de la Raza), los estudiantes de segundo semestre preparan el acto cívico. El alumno que conduce por el micrófono está vestido con traje formal urbano: terno, camisa y corbata, igual a los docentes. Luego del Himno Nacional, una pareja baila un huayño, después una estudiante interpreta una fonomímica de una balada romántica en castellano, un solista canta en aymara, el último número antes de la tribuna libre es la danza de la puna con cuatro parejas y la letra es en castellano. (Obs.FA 09, 12 Oct. 09)



### **PRESENTACIÓN PERSONAL REQUERIDA PARA ANIMAR LOS ACTOS CÍVICOS**



### **RESCATE DE DANZAS ORIGINARIAS EN LOS ACTOS CÍVICOS**

También notamos la presencia de algunos implementos entre las pertenencias de los estudiantes. Por ejemplo: “en el aula de primer semestre se observa algunos elementos culturales como dos bolsones de tejidos autóctonos que están en un mismo pupitre, se ven otros dos en otros pupitres del aula (Obs.A 13, 19 Oct. 09).



### **PRESENCIA DE ALGUNOS IMPLEMENTOS PROPIOS DE LA CULTURA ANDINA**

Como podemos apreciar en estas observaciones, hay elementos que solamente se folclorizan en la institución, inclusive con predominio de manifestaciones ajenas al contexto.

Durante otra observación: “En el recreo hay un grupo que permanece en el curso, practica música en quechua cantando, tocando guitarra y charango. Pues, como vimos anteriormente, ésta es una actividad para el área de LO ya que en esa clase se motiva la expresión musical de la cultura” (Obs. A 17, 04 May. 10).

Sin embargo, no se percibe esa misma cobertura en otras áreas. Si tomamos un testimonio al azar de un estudiante de quinto semestre, señala: “Teóricamente poco hemos llevado eso de interculturalidad, abordado... Lunes en el saludo a la Bandera bailan morenada, un bailecito y cantan fonomímicas... más en castellano. A veces una recitación o recomendación en quechua” (NBA-Entr.E 18, 22 Abr. 10).

La afirmación del estudiante se refiere sobre todo a la manifestación musical, por otro lado reconoce que su generación muy poco ha abordado este tema.

Veamos, ahora, la percepción de una docente respecto a este punto:

Existe la práctica [de interculturalidad] en los estudiantes. Bueno por ejemplo cuando se les... cuando ellos vienen eh... en un acto... cívico y demás, ellos realizan alguna danza, una poesía de su propia cultura, sus ropas ya. Ahora cuando se trata de tener

que interrelacionarse con otras culturas también hacen algunas actividades de... otras culturas también ¿no? En este caso... (ET-Entr.D 01, 14 Oct. 09)

La profesora refuerza lo que decía antes el estudiante de quinto semestre respecto a la práctica de danzas y poesías de la propia cultura.

Presentamos también una evidencia de otro alumno, él se refiere a otra área de formación que toma en cuenta la cultura: "(...) En Educación y Sociedad nos han enseñado sus costumbres, hemos hecho teatro, actuaciones, todas esas cosas y... nos enseñan un poco a valorar lo que es nuestra cultura y las demás para aprender de las demás culturas y de nosotros" (JCh-Entr.E 09, 19 Oct. 09).

Entonces, Navarro, Luzón y Villanueva (1997) sugieren que a partir de la producción comunicativa se da la mera actuación (*performance*), que en muchos casos más tiene que ver con un marco conductista de estímulo-respuesta, es decir ganar un premio como mayor puntaje a los que participen en algún número del acto cívico, que con los principios cognitivo-pragmáticos que impregnan todo acto de comunicación y se plasmaría en una actuación intrínseca comprometida con la cultura. Por ejemplo, como veremos más adelante, valoramos la expresión artística y cultural de unos pocos estudiantes porque se ve esa motivación intrínseca, no para ganar un premio, sino por el compromiso permanente y la valoración cultural.

Igual o más que entre los docentes, los educandos, en muchos casos, aun entienden la interculturalidad como una exaltación de los aspectos folclóricos de una cultura (Albó y Romero 2004). Se considera que consiste en la enseñanza de la música, canciones, danzas, bailes y trajes típicos del norte de Potosí y se concreta en la organización de festivales folclóricos, horas cívicas, exposición de comidas típicas, la representación de fiestas tradicionales, etc.

Concluimos, por tanto, que en muchos casos la práctica de la EIB se reduce a la folclorización durante los días lunes cuando se realiza el saludo a la bandera y en otras fechas cívicas con danzas, cantos, sociodramas y vestimenta. Pero, reducir la interculturalidad solo a esas manifestaciones es como matar la cultura y condenarla a un

viejo recuerdo porque olvidamos otros aspectos trascendentales como los valores, el territorio, la cosmovisión, el cosmocimiento<sup>13</sup> y las relaciones sociales.

#### **4.2.4. La interculturalidad: entre el discurso y la práctica**

Ahora bien, nos interesa particularmente conocer la interculturalidad, su concepción y cómo se muestra en la realidad práctica entre los actores educativos de la Unidad Académica.

El plantel docente, en muchos casos, tiene un doble discurso: Por un lado, varios afirman ser interculturales y transmitir en gran medida ese paradigma a los jóvenes normalistas. Pero por otro, muestran una clara preferencia por elementos occidentales en el abordaje de las áreas y en sus actuaciones. Por ejemplo, exigir traje formal ciudadano para la práctica docente: terno, camisa y corbata, priorizar la especialidad de Biología con la revisión de la ciencia occidental solamente, empleo frecuente del castellano en las actividades más formales, etc. (Obs.A y FA Gral.)

Así también, es frecuente en los testimonios la confusión de la interculturalidad con la multiculturalidad, en este caso de una maestra:

Desde luego pues [somos interculturales] porque tenemos estudiantes de diferentes culturas (...) y además no simplemente de la zona, sino que son de diferentes departamentos inclusive. Entonces yo creo que los aymaras tienen su propia cultura en cada departamento, una cultura exclusiva inclusive en cada departamento, los quechuas de la misma manera, por ejemplo la manera de hablar en Cochabamba es diferente, aquí en el Norte de Potosí también tienen sus propias eh... grafías, su propias palabras ¿no? Entonces es, se practica, en este caso uh... dan trabajos de investigación sobre diferentes aspectos, más que todo en conocimientos generales. Ah!... existe pues y además entonces, todos están predispuestos pues, más que todo a contactarse con otras culturas (...) y también practicar ¿no? Algunas costumbres de otras culturas y de su propia cultura también (...) Claro! Es la interculturalidad. (ET-Entr.D 01, 14 Oct. 09)

Al final de su testimonio hace alusión a la convivencia cultural y a la interacción que tienen, especialmente, los educandos. En algún momento maneja la frase: contacto con otras culturas. En ese sentido, se aproxima a una definición de interculturalidad.

No obstante, una estudiante alega lo contrario en cuanto a la actitud docente: "Uh... no! No son interculturales. Con ese empeño han entrado, pero deben poner empeño más adelante..." (A-Entr.E 05, 15 Oct. 09).

---

<sup>13</sup> Término acuñado por Silvia Rivera sobre el cosmos y el conocimiento. Se refiere a un conocimiento a partir del cosmos de un individuo y su comunidad; es decir, una totalidad.

Sin embargo, cabe señalar que a veces se busca un perfil ideal de docente y sin tener una idea clara de interculturalidad. Al respecto, otro docente manifiesta un interesante discurso, a pesar que anteriormente había demostrado su desconocimiento, reconoce que falta la práctica intercultural y propone mecanismos de motivación para ella:

(...) La interculturalidad es la fusión de varias culturas que nos unimos y debemos respetar cada uno, es un proceder. ¿Aquí?... Sí, hay interculturalidad. Uno: se respeta el lugar de donde viene, se respeta su pensamiento, ideología, se respeta sus opiniones, sus costumbres, su identidad personal de los alumnos. Para mí, faltaría un poco más poner en práctica la cultura, la interculturalidad más. Hacerles ver que aunque cuando estemos en un mundo globalizado, nuestro mundo anterior la prehispánica tenía sus saberes, esos saberes hay que ir rescatando porque tenían mucho significado. Evidentemente falta un poco introducir con actividades visuales, prácticas... uh... con concursos de danzas, valores, costumbres... yo creo que así. (SM-Entr.D 11, 19 Oct. 09)

Es interesante su apreciación respecto a lo local y la globalización, también la motivación que propone para incorporar en la vida cotidiana la interculturalidad, sin que esta se reduzca a la mera folclorización o solamente al plano prescriptivo. Empero, el sistema institucional se enfoca más en las dimensiones de aprendizaje y evaluación (Navarro *et al* 1997). Si bien, en el marco de la autonomía del aprendizaje, es interesante comprobar que las estrategias de comunicación sirven para la función de autorregulación y evaluación del aprendizaje en el contexto comunicativo de realización del conocimiento aprendido, la psicología de la comunicación se aboca más a esa regulación del sistema y de sus subsistemas. Por tal motivo, la implementación cotidiana intercultural queda relegada a un segundo y tercer plano, principalmente por la especialidad de Biología. Consideramos que ello, precisamente, esta faltando: una orientación y reorientación de las prácticas para irnos encaminando a esa praxis intercultural.

El testimonio siguiente, del primer Coordinador que conocimos, se enfoca también en la multiculturalidad. Aunque refuerza la idea de que existe práctica intercultural, al final cae en cierta ambigüedad:

[Interculturalidad] sería aquello que podría existir, una relación entre las diferentes culturas. Se enseña que deben aprender las diferentes culturas que tiene cada pueblo... por ejemplo... aquí tenemos diferentes culturas a nivel nacional. Por ejemplo, la cultura quechua, la cultura aymara, la cultura guaraní, tupi guaraní. Entonces el joven debe estar preparado para conocer diferentes culturas... Se practica... en principio dialogando los docentes con los jóvenes. Pero ellos van, realizan sus prácticas en establecimientos y ahí también se practica ese tipo de cultura. (RM-Entr.C 13, 20 Oct. 09)

Entonces, la interculturalidad está presente en el discurso del entrevistado y nos toca buscar acciones concretas para iniciar la interculturalización de los documentos que rigen el funcionamiento institucional; por ejemplo, los planes globales de diferentes áreas.

A partir de la formación que recibió en la Maestría en EIB, una ex maestra de la Normal de Chayanta reconoce que aún falta mucho por recorrer en el camino de la interculturalidad y lanza importantes interrogantes:

Hay un área donde es... según el Diseño Curricular que nos da el Ministerio, nos dan por ejemplo... uh... hay un Tiempo de Disponibilidad Libre que cada INS adecúa según el contexto... un espacio. Entonces, ahí el INS tiene Identidad Cultural, una materia donde hablan de la cultura, hablan del respeto, como intercambiar... También es un impulso del Ministerio donde nos evalúan ¿no? Nos decían: "ustedes no son interculturales!" Ahí me he dado cuenta de que faltaba ¿no? [en interculturalidad], lo bilingüe ya se da. La interculturalidad lo entiendo ahora como una situación de respeto, diálogo, intercambio entre las diferentes culturas... pero a veces no encaja como diálogo. Se practica la interculturalidad, pero no a un cien por cien... está iniciando. Faltaría... eso... entrar en ese diálogo. Es difícil concretar, pero está en avance... Siempre hay ese dilema ¿Cómo ser intercultural? [...] Mis expectativas para la Maestría han sido ¿Cómo ser intercultural?, ¿Cuándo uno es intercultural? Y ¿Cómo es la práctica de la interculturalidad? (VM-Entr.ExD 17, 27 Oct. 09)

Entonces, se tiene el respaldo normativo y el impulso del MEyC. La entrevistada manifiesta que si bien el bilingüismo ha tenido avances, falta mucho en la práctica de la interculturalidad, pero ese es un ideal, una utopía para el que aún nos falta camino por recorrer. Ello, siguiendo una definición de interculturalidad como la convivencia armónica e ideal de miembros de dos o más culturas (Albó y Romero, 2004). Nuevamente tenemos elementos para afirmar que prima la identidad geográfica antes que la identidad lingüística y cultural. Asimismo, aparentemente algunos docentes más que acercarse a una actuación intercultural, relegan esa responsabilidad al estudiante; por ejemplo con el uso limitado de la lengua originaria en aula (como apreciaremos posteriormente) y las expresiones culturales en las horas cívicas como hemos analizado con anterioridad.

Del mismo modo y coincidiendo con Albó y Romero (2004), algunos miembros del plantel docente consideran que la interculturalidad es un contenido de algunas áreas del conocimiento como Educación y Sociedad y Lengua Originaria, en tanto que otras como Aprendizaje, Enseñanza y Currículum, Gestión Educativa, Psicología Evolutiva, Biología, Bioquímica, Matemática y otras más nada tienen que ver con la interculturalidad. Es más, en la institución se denomina intercultural solo al docente de LO. Esta concepción ignora la perspectiva transversal de la interculturalidad.

Por eso también Alvarado (2002), consideraba que la comunicación intercultural es en diferentes contextos de nuestro continente, tan solo un hermoso e irrealizable sueño.

Sin embargo, los docentes tiene formación y experiencia, eso no lo desmerecemos, lo que falta y lo reiteramos es la capacitación en lo que es la EIB, hoy EIIP, particularmente en este concepto de interculturalidad, y técnicas metodológicas concretas para implementarlas en sus áreas y contenidos. Nos apoyamos en López (2007), quien plantea una formación profesional que, si bien está vinculada con la humanística, también debe tomar en cuenta aspectos antropológicos y lingüísticos relativos a situaciones de contacto y conflicto entre sociedades portadoras de distintas lenguas y pertenecientes a culturas igualmente diferentes. En última instancia, preparar a los futuros maestros para el ejercicio de prácticas y comportamientos concretos orientados a formar los ciudadanos interculturales que el presente y el futuro exigen.

Ahora le toca el turno a la comunidad de estudiantes para, de igual manera, analizar lo que dicen y lo que hacen en nombre de interculturalidad. Los testimonios son elocuentes, pero al confrontarlas con algunas observaciones muestran lo contrario:

Uh... interculturalidad aquí (...) ¿Yo intercultural?... si pues porque a veces cambiamos ideas, o sea intercambiamos nuestros... o sea entre compañeros mismos... eh... nos vamos comunicando como es nuestro lugar y así también ellos nos van diciendo. Así conocemos de su cultura y también ellos conocen de mi cultura (...) Hemos aprendido que la interculturalidad es la relación entre varias culturas... o sea... uh... ¿Cómo le puedo decir? Ja... ja... Solamente en la materia de Lengua Originaria nos habla, también poco en Educación y Sociedad más, a veces. (I-Entr.E 02, 15 Oct. 09)

En un primer momento parecía presentar interesantes apreciaciones, luego se bloqueó y finalmente redujo la praxis intercultural a LO e ínfimamente al área de Educación y Sociedad. El discurso de la compañera que se presenta a continuación es bastante interesante e ideal, aunque en la realidad poco de ello pudimos evidenciar en nuestra evaluación de programas:

Eh... si, hacemos [interculturalidad] cuando sembramos o cuando hay las horas cívicas, algo de sus lugares traen, hacen alguna danza y ahí podemos ver, mirar sus pasitos cómo bailan o su música. Estamos siempre comentando o ellos también de nosotros. [Aprendí] que debemos valorar, o sea nuestras costumbres, nuestras tradiciones. Eh... no, como le puedo decir... no estar avergonzándonos de nuestro idioma, más bien mas cultivarlo (NF-Entr.E 03, 15 Oct. 09)

Lo relevante es que la concepción existe, está presente en el discurso estudiantil. Otra alumna habla del avance teórico, pero muy poco de la puesta en práctica de esos

elementos aprendidos. También, como en el caso docente, se confunde la interculturalidad con la multiculturalidad y que es una dificultad la puesta en práctica:

Aquí no [se hace interculturalidad], nada. Teóricamente hemos aprendido que la interculturalidad... eh... debemos conocer otras culturas de guaraní, ir a visitar, dando convivencias ¿no? Así para conocerse porque hay otras culturas ¿no? Así, teóricamente avanzamos y no ponemos en la práctica. Uh... [mis compañeros] algunos quieren encerrarse con el castellano nomás... pocos son así interculturales que provienen de otros lugares (...) Hacemos sociodramas, tratamos de conocer en Educación y Sociedad. Los estudiantes deben tener ese perfil de conocer otras culturas, entonces deben asimilar bien... yo digo esa parte ¿no? (A-Entr.E 05, 15 Oct. 09)

Hace también énfasis en el perfil que un estudiante normalista debe tener para ingresar a una institución en EIB y mas consolidado aun a su egreso de la, hoy, ESFM.

El siguiente compañero entrevistado también reconoce la realidad multicultural de la Normal y se aproxima a una definición intercultural cuando manifiesta: “relación estrecha entre culturas”:

(...) Lo intercultural es la relación estrecha que existe entre diversas culturas. Como por ejemplo, estamos aquí de *difereeeeentes* lugares (...) eh... digamos... Es lo fundamental que se dé [la interculturalidad en otras áreas] porque nosotros vamos a ir a trabajar al campo ¿No ve? [...]. (RL-Entr.E 04, 15 Oct. 09)

Pero, apunta la interculturalidad solamente para el ámbito rural y una interculturalidad real y plena es de ida y vuelta; es decir, también en las ciudades. Así lo hemos entendido a través de diferentes espacios de reflexión y compartimiento de experiencias.

Según (Alvarado 2003, citado en Howard 2007), la distinción entre la multiculturalidad y la interculturalidad es que la primera apunta a la coexistencia de pueblos y culturas en un mismo espacio o escenario; en cambio, la interculturalidad recalca la interacción entre culturas, ya sea armoniosa o conflictiva como vamos apreciando en los datos de la investigación.

A veces nos topamos también con definiciones que evidencian el desconocimiento de la interculturalidad:

Hacemos pues... eh... con los profesores, algunos asesores hacen alguna actividad con sus cursos, donde hacemos recreación. Por ejemplo hacemos encuentros deportivos entre cursos, relaciones *ps*, porque si no habría esa actividad cada uno se ocuparía de su curso, su curso. Mi curso por ejemplo ha auspiciado un campeonato de fútbol y una peña para un tipo de actividad donde todos participen. (CCh-Entr.E 07, 19 Oct. 09)

Pero nos preguntamos, ¿es eso interculturalidad? Vemos que confunde la interculturalidad con actividades deportivas y de recreación solamente.

Por tanto, Moya (2007), argumenta que la inversión en la formación de maestros durante tres años, no es suficiente para lograr cambios relevantes en la conducta y actitud de los futuros profesores. Como ahora se amplió a cinco años tendremos que esperar la nueva generación de egresados, pero con una evaluación constante durante el proceso de formación. Una alternativa principal para intentar revertir esta situación es la naturaleza de la formación en EIB, pero al mismo tiempo plantea los primeros inconvenientes al dar prioridad a las especialidades que ofertan, en el caso de Sacaca Biología, y a elementos occidentales relacionados con esta ciencia, dejando rezagada a la EIB y a los principios de la nueva Ley Educativa: descolonizadora, productiva, comunitaria intra e intercultural.

Aun así hemos podido observar, quizás por la convivencia permanente, una estrecha interacción y compromiso entre quechuas, aymaras y algunos más ciudadanos; entonces, se aproximan de alguna manera a la interculturalidad. Ello, por las diferentes actividades que se llevan a cabo: el mismo contexto, trabajos prácticos grupales, barbecho, aporque, siembra y cosecha de los canchones de la Normal donde están intercambiando conocimientos, experiencias, prejuicios a partir de sus propias culturas y vivencias. (ObsA y FA Gral.)

El profesor de LO es más claro y reclama la importancia de practicar lo que se enseña en los estudiantes, se compromete que a partir de ahora y para la siguiente gestión, se apoyará aun más en la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”:

(...) Es que a veces los estudiantes que vienen acá no tienen todavía esa formación... claro conocen... eh... intercultural que son interacciones de dos culturas conocen eso, pero en la práctica no lo hacen. Para mí tienen que llevar a la práctica, yo siempre les digo y nuestra nueva Ley viene más a profundo todavía. (PI-Entr.D 16, 20 Oct. 09)

Por tanto, hay cierta conciencia de lo que es la EIB y específicamente de la interculturalidad, se reconoce ya la urgencia de practicarla más, a pesar que no todos los actores educativos se sienten comprometidos a este paradigma educativo.

Como manifiestan Navarro, Luzón y Villanueva (1997), el papel crucial de la actuación está ligado a la coherencia discursiva. Esto se obtiene mediante la aplicación de determinados dominios cognitivos (declarativos y procedimentales) en la actividad discursiva de la comunicación. Se trata de la aplicación del conocimiento previo para la

interpretación de cualquier mensaje por parte tanto del emisor como del receptor o de ambos interlocutores. Por ejemplo, un docente muestra su preferencia al traje urbano occidental y cierto desapego a la cultura andina, además es coherente dando señales en su conducta y actitudes de lo que manifiesta en su discurso (como se evidencia también más adelante). Más aun, en una institución de educación superior que forma formadores, pero del cual tampoco se libra el docente, ya que el estudiante puede también estar influenciado por otro discurso que beneficie a la cultura originaria.

De esta manera, compartimos la apreciación de Moya (2009) de interculturalidad que no es solamente la “relación entre culturas”, sino “la relación entre culturas en conflicto” y que concurren en una única y sólida estructura de poder que ha sido configurada desde la razón colonial; o sea, desde la imposición cultural.

Lo que sí es claro es que la interacción entre los sujetos de estudio afecta a todo el sistema de una u otra forma. Precisamente, Sichra (2006) afirma que la incursión y permanencia de las lenguas y culturas indígenas tiene efectos en la población en general, estableciéndose nuevos comportamientos, actitudes, o percepciones entre la comunidad educativa.

No obstante, la interculturalidad es todavía una utopía y con ese argumento se posterga el estudio profundo, su concreción en cuanto a su implementación en espacios educativos y en otros ámbitos. Recordemos que en nuestro país la política era en EIB<sup>14</sup>; o sea, con énfasis en el aspecto intercultural, diferente es la concepción de EBI que se desarrolla en otros estados donde se da prioridad a la parte lingüística y bilingüe. En nuestra investigación, a partir de las diversas interacciones entre los actores educativos, implícitamente estudiamos la interculturalidad desde el discurso y el plano prescriptivo hacia la praxis actitudinal y conductual de los sujetos. Por ello, coincidimos plenamente con Moya (2007) quien plantea que la EIB sea tratada desde su componente intercultural y no solamente desde el bilingüismo, que hasta hoy goza de muchos estudios.

Asimismo, siguiendo a Millán Dena (2002, citado en Castillo 2004), coincidimos en que el concepto de interculturalidad se ha puesto de moda y con ello corre el peligro de perder significado a medida que se escucha con mayor frecuencia, además de que se encuentra

---

<sup>14</sup> Actualmente, con la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” es EIIP (Educación Intra Intercultural y Plurilingüe).

en un nivel aun abstracto para no poder llegar a concretarlo por lo que todavía se queda en un discurso con buenas intenciones.

Por ello, la meta final de la educación intercultural es llegar a establecer, particularmente en el aula, relaciones interculturales que sean igualitarias. Ello implica romper la asimetría, discriminación y a veces descalificación que ahora se da en las interacciones existentes y ampliar estas relaciones equitativas a nuevas situaciones y nuevos espacios (Ver el apartado 4.4. de este capítulo).

Entonces, la interculturalidad es una opción y un posicionamiento filosófico, político y pedagógico. Más que un enfoque educativo, tendría que ser toda una filosofía de vida, de práctica de vida y, por tanto, una realidad que impregna la vida en los diferentes ámbitos donde nos desenvolvemos.

### **4.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS INTERACTIVOS QUE PROPONEN LOS DOCUMENTOS ACADÉMICOS**

#### **4.3.1. Propuesta prescrita para el INS-EIB: entre el discurso y la praxis**

Es importante conocer la propuesta normativa para el funcionamiento de una institución en EIB, para luego contrastarlo con la práctica real y críticamente analizar hacia donde nos encaminamos en esta política educativa. Esto, haciendo el ejercicio evaluativo del programa de EIB en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca.

##### **4.3.1.1. Propuesta teórica de los documentos académicos**

Los PINS-EIB debían contribuir a mejorar las condiciones para la formación y capacitación de maestros de las regiones socioculturales y lingüísticas quechuas y aymaras (Hanemann *et al* 2005). Su objetivo fue, precisamente ése, la implementación de un subsistema de formación y capacitación docente en EIB:

Desde el 2000, se mejoraron los exámenes de ingreso – que ahora se toma cada año – en los que, con el apoyo de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), se evalúa el manejo oral de la lengua originaria para estudiar en un INS bilingüe; los concursos para cargos docentes y la administración universitaria, en algunos casos, han logrado atraer profesionales mejor cualificados a los INS, con formación en EIB (...); se han realizado capacitaciones y se han elaborado programas de estudio propios, aunque aun débiles en cuanto a innovaciones. (Nucinkis 2006: 50)

También, las Normales en EIB han tenido encuentros. Por ejemplo, el año 2006 se reunieron en el entonces INS “Ismael Montes” de Vacas (Cochabamba), donde definieron políticas, entre las que resaltan:

Incorporar en la formación docente conocimientos locales y regionales en el marco de la espiritualidad; y conocimientos nacionales y universales en lo científico.

Incorporar las lenguas originarias y la lengua castellana en la formación docente como medios de enseñanza de las áreas del conocimiento.

El maestro del nivel secundario deberá tener una formación pedagógica, didáctica, científica y sociocultural, con actitudes positivas hacia la educación intercultural y bilingüe de acuerdo al área o disciplina en el cual se especializa.

El currículo de formación docente debe tener una visión productiva, intercultural y bilingüe con igualdad de condiciones para permitir la formación y titulación técnico-humanística acorde a las demandas de cada pueblo y nacionalidad.

El futuro docente deberá manejar dos o más lenguas de acuerdo al entorno sociocultural y lingüístico donde desempeñe sus funciones profesionales.

Promover la formación de maestros bajo los principios de complementariedad y reciprocidad de la cosmovisión Andina, Amazónica con dualidad y justicia social.

El docente de secundaria debe tener formación dentro del enfoque y la modalidad bilingüe basada en la cosmovisión auténtica donde interactúen hombre, naturaleza y comunidad. (Vega y Gabriel 2007: 383-384)

La Unidad Académica de Sacaca no acudió al encuentro de INS-EIB que se llevó a cabo en La Normal "Ismael Montes" de Vacas porque recién reabrió sus puertas al siguiente año, el 2007, aunque en otros encuentros posteriores tampoco participó, según pudimos conocer. Ello, principalmente por falta de comunicación y coordinación con la sede de Chayanta.

Por su parte, la Nueva Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" plantea una educación descolonizadora, comunitaria, productiva intra e intercultural. En el artículo 47 (Formación de maestros) en el punto 2 claramente establece:

Forma a los nuevos profesionales en el marco de la educación comunitaria, productiva territorial, intracultural, intercultural y plurilingüe a partir de los saberes y conocimientos de las naciones indígenas originarias en complementariedad con los conocimientos universales. (Asamblea Legislativa Plurinacional 2010: 25)

En ese marco, la misión y visión institucional de la Normal en EIB "Mariscal Andrés de Santa Cruz" de Chayanta también se refiere a la implementación de la EIB, las cuales

obviamente abarcan a la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca. Se hace énfasis en la formación de maestros interculturales y bilingües para el Norte de Potosí y para elevar la calidad educativa. Sería interesante socializar y explicar a los actores educativos lo que estas premisas significa y desarrollar mecanismos propios para aplicarlas en la cotidianidad académica, como en los contenidos de las áreas.

Por último, realizamos una revisión detallada del Programa de la Unidad de Formación Taller de LO, pues es el área donde se presentan y se responsabilizan contenidos dentro del marco de la EIB, ahora denominada EIIP, aunque naturalmente se enfoca más en la lengua quechua. En la propuesta teórica algunos apartados de dicho programa señalan textualmente:

#### (...) PROBLEMA INSTITUCIONAL

¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico reflexivo, para el cambio de actitudes que reafirman la identidad cultural frente a la visión antropocéntrica, colonial y capitalista?

#### (...) FUNDAMENTACIÓN

Los estudiantes que concurren a las Escuelas Superiores de Formación de Maestros están supeditados a la práctica de culturas ajenas, desvalorizando su propia identidad cultural, por lo que se plantea la recuperación de los valores socioculturales lingüísticos mediante el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

(...) En ese sentido el taller de lengua quechua busca retroalimentar los aprendizajes previos, así como construir nuevos aprendizajes en el marco de la cultura (...), a partir de la promoción de recuperación y revitalización de los saberes culturales de las comunidades quechua hablantes con un enfoque de desarrollo y mirada intra e intercultural, generando políticas que apoyen al fortalecimiento de la diversidad científica, cultural y lingüística, para reconstruir una sociedad orgullosa de su lingüística y que proyecta al futuro.

#### OBJETIVOS

##### (...) Objetivos Específicos

(...) Reflexionar sobre las implicaciones de la lengua quechua en la construcción de una educación intra, intercultural y plurilingüe en el marco de la educación descolonizadora y comunitaria (...) (Programa de la Unidad de Formación Taller de Lengua Originaria-INS “Mariscal Andrés de Santa Cruz”, Chayanta 2010:1-2)

Lo que se propone, evidentemente se operativiza en la praxis docente-estudiantes como irnos apreciando a lo largo del capítulo. Eso sí, es una falencia la falta de un trabajo coordinado entre los profesores de las diferentes áreas, para lograr los fundamentos y los objetivos que se plantean, por ejemplo en esta programación. Asimismo, la lengua

originaria se fortalece sobre todo si se la habla, más que plasmarla en la producción de textos escritos.

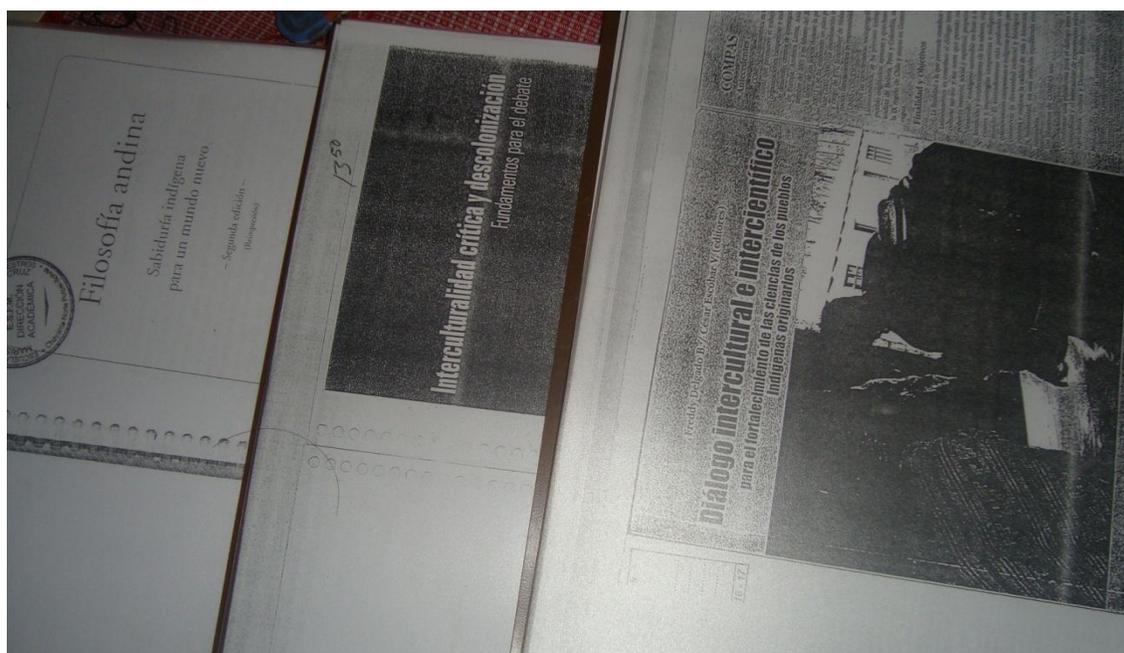
No obstante, los alumnos entrevistados desconocen los lineamientos en EIB propuestos en algún documento, a pesar de formar parte de una institución con estas características: “No!, no estoy al tanto si hay...” (NF-Entr.E 03, 15 Oct. 09).

Igualmente otro compañero señala: “No he observado lo que dice ese documento, pero deben tener algo de que son como Normal... no estoy enterado de esa situación” (RL-Entr.E 04, 15 Oct. 09).

Y la siguiente estudiante alude a la falta de socialización también: “Aquí no te puedo decir qué cosas existen y qué cosas no, porque los estudiantes no estamos al tanto de muchas cosas” (NA-Entr.E 06, 15 Oct. 09).

El docente entrevistado, del mismo modo, señala un desconocimiento al respecto. Nuevamente, cuando abordamos lo que es la EIB se remite al área de LO: “Eso, como le dije desconozco, el profesor de la materia [de LO] le puede explicar...” (JLV-Entr.D 10, 19 Oct. 09).

El siguiente profesor se refiere al Diseño Curricular Base, pero no profundiza el tema: “Sí, hay la [EIB] en la malla curricular o el plan de base” (SM-Entr.D 11, 19 Oct. 09).



## BIBLIOGRAFÍA DE EIB Y EIIP EMPLEADA POR EL PROFESOR DE LO

Por su parte, el primer Coordinador con quien interactuamos manifiesta que se está trabajando en ello: “No tenemos un documento, estoy en eso. Sabes que es necesario documentarnos de otra Normal, en el futuro va a haber... sí! Es necesario para los jóvenes, para poder manejarlos”. (RM-Entr.C 13, 20 Oct. 09)

Reconoce que no se cuenta con un documento institucional que les oriente en la EIB y/o EIIP. Tampoco explica qué quiso decir al expresar “para poder manejarlos” a los estudiantes. Entonces, se confundió con el reglamento de faltas y sanciones porque así nos lo hizo conocer en una conversación posterior y por la vía fenomenológica.

La ex docente de la Normal de Chayanta tiene un mayor conocimiento al respecto:

Si tiene, por ejemplo ha habido diferentes eventos, congresos... que siempre nos daban algunos reglamentos, lineamientos de EIB. Uno es el Diseño Curricular [Base] que nos han mandado, otro es por ejemplo los lineamientos de evaluación para los INS que era a nivel nacional. Y que también por ejemplo de la EIB se ha tratado porque siempre había a veces eventos para INS-EIB nomás y de eso siempre nos daban unos insumos, pero los de Sacaca no han participado porque tarde les han avisado de Chayanta. (VM-Entr.ExD 17, 27 Oct. 09)

Por consiguiente, existen documentos que abordan la EIB en la institución. Pero, no se los conoce, ni se los analiza y menos se los socializa a todos los actores educativos, lo cual ocasiona distorsiones, justificaciones y naturalmente implementación reducida de la EIB.

El siguiente Coordinador que llegó para nuestro segundo trabajo de campo, también tiene algún conocimiento de estos lineamientos plasmados en el DCB, aunque luego se enfoca más en otros aspectos:

En Chayanta se tiene el documento DCB, aquí también hay! Eh... su funcionamiento... eh... tomando en cuenta las necesidades del contexto, relaciones con las autoridades naturales originarias, hijos de los hermanos campesinos que estudian aquí... No hay discriminación, educación integradora. (JEVS-Entr.C 19, 10 May. 10)

El Coordinador, como se puede apreciar, se empeña más en justificar y explicar que no existe discriminación alguna a los indígenas en la institución, entiende la EIB, en este caso, como no discriminación y descuida el tema que se está tocando subyacente a los lineamientos de la EIB propuesto en algún documento académico de la institución.

Esto sucede porque la propuesta normativa de EIB en la Unidad Académica se queda en el plano teórico, precriptivo y no es analizado, socializado a la comunidad educativa y menos trasciende a la realidad institucional.

Como expresan Albó y Romero (2004), en el caso de los INS, la interculturalidad constituye una responsabilidad de toda la comunidad educativa; es más, tendría que estar integrada en el DCB, en los Proyectos Educativos Institucionales, en el Proyecto Curricular de Centro y en las programaciones de aula. Si bien están en diferentes documentos, no se las está difundiendo ni implementando en la comunidad educativa.

Asimismo, partir de los conocimientos culturales previos del área de Biología como base de un currículo intercultural. Por su parte López (2001, citado en Castillo 2004) recomienda lo siguiente para incorporar la interculturalidad en los documentos institucionales: la recuperación para los currículos nacionales de las historias no oficiales que tienen que ver con la presencia indígena, la incorporación de los conocimientos y contribuciones que han hecho al patrimonio universal, la recuperación y la sistematización de la tradición oral local y su transformación en material educativo, ya sea escrito o audiovisual y, finalmente, la incorporación de padres y madres de familia y de expertos comunitarios al proceso educativo.

#### **4.3.1.2. Los documentos académicos en la acción**

Según el estudio evaluativo de programas (Hanneman *et al* 2005) y desarrollado en el capítulo anterior, el PINS-EIB ha tenido algunos logros en la realidad práctica. Por ejemplo, con relación al resultado del DCB que se ha ido implementando, aunque el bilingüismo tiene más espacio ganado que otros aspectos de la interculturalidad, algunos temas transversales y la EIB han empezado a generar cambios actitudinales tanto en estudiantes como en docentes, también se fomenta el desarrollo de las lenguas originarias mediante su uso instrumental y comunicativo.

Esos logros en diferentes ámbitos, en la actualidad sufren una crisis o un bajón en su implementación. Y en nuestra investigación, en particular, prestamos mayor interés a la aplicación del DCB con ajustes al contexto inmediato, avances en la implementación de la EIB, uso de la lengua originaria, cambios actitudinales entre los actores educativos respecto a la cultura originaria.

De la misma manera, esos resultados son todavía incipientes en la realidad estudiada dentro la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca y cinco años después de la publicación de ese informe. Ello evidencia el cierto descuido que ha tenido la EIB en estos últimos años.

El profesor entrevistado del área “Educación y Sociedad” responsabiliza a otros por las debilidades en la aplicación del DCB con el enfoque de la EIB: “En mi área se cumple, pero depende del administrador que a veces no hace cumplir porque no se actualiza, lo hace a la otra forma que tiene... ja... ja... ja...” (SM-Entr.D 11, 19 Oct. 09).

En el área que regenta, los elementos de la cultura originaria apuntan a un trabajo de sistematización de saberes, pero que no se difunden tampoco a la comunidad. Más bien, enfatiza situaciones de discrepancias con el primer Coordinador Académico y evade el tema haciendo bromas. Esto, se ha podido corroborar a lo largo del trabajo de campo.

Por su parte, el programa de Lengua Originaria establece claramente esta práctica con un cambio de actitud en los estudiantes: “(...) CONTENIDOS ACTITUDINALES MÍNIMOS

Asumir la identidad y pertenencia a la nación quechua” (Programa de la Unidad de Formación Taller de Lengua Originaria-INS “Mariscal Andrés de Santa Cruz” Chayanta, 2010:3).

Así, consideramos la idea de López (2009), porque la adecuación del DCB al contexto enriquece la pertinencia educativa de los futuros profesores. Se plantea que la formación de maestros y maestras indígenas debe situarse en un marco de estas dos vertientes de conocimientos: universal y originario, desde una lógica de complementariedad, aun cuando algunas veces estos pueden ser vistos como opuestos. Desde esa perspectiva, se plantea que la formación docente debe pasar por una etapa de reinvención y actualización permanente, porque a veces al etiquetar y folclorizar algunas expresiones culturales se cree erróneamente que ya se está implementando la EIB.

Si bien, en reiteradas ocasiones hemos percibido esa asunción de identidad y pertenencia a la nación originaria, Albó y Romero (2004) nos aclaran que es más discursiva, pues hay incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que está escrito y lo que se practica en la realidad institucional. De ahí que, lo fundamental al definir la identidad del INS, hoy ESFM, no es elaborar un listado de valores como aparecen en los documentos, sino describir las características que éstos deben tener en la vida institucional de la Normal; es decir, el comportamiento que se espera en relación con los mismos de parte de la comunidad educativa. Además, toda institución educativa tiene ciertas formas de pensar y comportarse que determinan las características de la organización. Por ello, a veces hay mala coordinación con la sede de Chayanta. Esa dimensión institucional es

importante a la hora de definir si la Unidad Académica posee o no elementos interculturales.

Precisamente, ese es el punto medular: una falencia en la complementariedad de conocimientos en igualdad de condiciones, lo que dificulta nuestra vocación hacia la concreción de la interculturalidad. Pues, un currículo abierto y flexible ofrece al docente la posibilidad de incorporar nuevos contenidos, ya que los conocimientos y las necesidades locales no siempre están representados en el DCB.

Lamentablemente, hemos visto que hasta ahora en los DCB no existen módulos específicos para el tratamiento de la interculturalidad. Está implícitamente en todo el DCB y es tarea de todos, pero con este argumento en la práctica se ha puesto potestad de nadie. Por eso también muchos no desean abordarlo ni estudiarlo, su abstracción posterga un soporte conceptual básico, un marco de definiciones y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben ser planificados y explicitados en las programaciones. Este análisis reflexivo, entonces, busca incorporar contenidos referidos al significado que tiene la interculturalidad en la enseñanza de valores, en la vida institucional, las relaciones sociales entre los actores educativos, la organización institucional, inclusive la relación con la comunidad, el currículo oculto, el extracurrículo, etc.

Entonces, el docente debe poseer competencias para enfrentar e implementar acciones pedagógicas y curriculares según el contexto donde se desenvuelve. Según Tito (2009)

éstas serían: diseñar y formular un currículo intercultural.

Por ello, a partir de lo percibido en el trabajo de campo, entendemos la interculturalidad como un modo de vida y no simplemente un enfoque educativo. La tarea recae en el MEyC especialmente, con orientaciones didácticas y de capacitación para de una vez concretizar la interculturalidad en la práctica cotidiana.

#### **4.3.2. Reglamento de faltas y sanciones para docentes y estudiantes**

Si bien el reglamento institucional no contiene elementos explícitos de la EIB, regula la interacción entre los actores educativos y dentro de la Unidad Académica. Es decir, se realiza una determinada actividad y el fundamento es que está en el reglamento.

No obstante, hay reclamos por parte de los estudiantes en sentido de que no fueron consultados a la hora de decidir un reglamento y que las normas disciplinarias deberían aplicarse a todos por igual. Demandan que se controle no solo su conducta, sino también la de docentes y directivos. Si bien resultaría vano e inviable el consultar a toda la comunidad estudiantil porque se perdería la esencia misma del reglamento, resulta productiva y provechosa la difusión del mencionado reglamento normativo a todo el personal.

Se ha evidenciado que no todos los actores educativos conocen las normas, aun cuando éstas están por escrito y eso trae percepciones de favoritismos y de injusticias cometidas a la hora de su aplicación ante faltas cometidas por los estudiantes.

#### **4.3.2.1. Reglamento para docentes**

El reglamento para docentes es desconocido para la comunidad estudiantil, pues ellos no vieron sanción alguna a ningún profesor. Por su parte, los docentes afirman su existencia. El siguiente estudiante entrevistado cuestiona y reclama el derecho de conocer el reglamento para docentes:

Me gustaría que los docentes me hagan conocer su reglamento de sanciones, sus faltas. Solamente nos han dado del alumno, pero ¿Qué es de los docentes? Nosotros también necesitamos saber para ver en qué están infringiendo y decirles. Claro, ellos tienen la potestad, nos dicen, pero también nosotros. Yo creo... todos somos mayores. (CCh-Entr.E 07, 19 Oct. 09)

Otro estudiante normalista señala que no hay reglamento para docentes, lo cual evidencia su desconocimiento al respecto: “Para los docentes no! No hay... Debería haber también sanciones para ellos, porque vienen con sus ojos rojos<sup>15</sup>, se faltan y nadie dice nada” (JC-Entr.E 08, 19 Oct. 09).

La aseveración anterior se debe a que, si bien existe el reglamento, no se cumple o no vieron que se aplique a algún docente. Igualmente, un compañero desconoce su existencia: “No sé si hay para docentes... no he visto que se sancionen entre ellos” (JCh-Entr.E 09, 10 Oct. 09).

Los docentes, en cambio, mencionan su existencia e implementación. La siguiente evidencia trata de justificar y convencer que el documento existe y que se practica de

---

<sup>15</sup> En alusión a la resaca, es decir haber ingerido bebidas alcohólicas la noche anterior.

alguna manera. “Desde luego que sí hay un reglamento, se relaciona con la práctica que tenemos porque si no, estaría por demás el documento elaborado. Entonces en función a eso... eh... de alguna manera, no será en su totalidad pero se hace la práctica” (ET-Entr.D 01, 14 Oct. 09).

La entrevistada reconoce que se cumple, aunque no en su totalidad. Otro profesor afirma categóricamente que existe la normativa y que infringirla conlleva descuentos en el salario. “Para docentes hay! Se cumple más que todo cuando hay... este... faltas. Entonces se aplica el reglamento y se hacen los descuentos respectivos” (JLV-Entr.D 10, 19 Oct. 09).

Es habitual que en las instituciones educativas el incumplimiento de actividades se sancione con descuentos. No obstante, durante el tiempo del trabajo de campo en la Unidad Académica no se pudo advertir sanción alguna para ningún docente, a pesar que existían faltas pasibles a memorándum como: inasistencia o retrasos reiterados, incumplimiento en la supervisión a la práctica docente y otras (Ver apartado 4.4. de este capítulo).

#### **4.3.2.2. Reglamento para estudiantes**

Como ya hemos visto en el capítulo precedente, el reglamento de faltas y sanciones para estudiantes establece la actitud que debe mostrar el estudiante dentro y fuera de la institución:

##### **CAPÍTULO III DEBERES Y OBLIGACIONES DE LOS ESTUDIANTES**

Art. 5° Son obligaciones de los estudiantes de la ESFM Chayanta: (...)

k) La actitud de los estudiantes cualesquiera sea su condición dentro y fuera de la Institución debe ser correcta, respetuosa, cortés y moral. Por tanto, los estudiantes deben guardar las consideraciones de respeto a los Directores, Docentes, Personal Administrativo, de servicio, Autoridades Comunales, Padres de familia y compañeros de estudio. (Reglamento interno para estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Andrés de Santa Cruz” 2009:1-2)

Asimismo, una falta considerada muy grave tiene también una sanción muy fuerte y se encuentra también expresada en el capítulo ocho:

##### **CAPÍTULO VIII DE LAS FALTAS**

###### **(...) FALTAS MUY GRAVES**

a) Asistir a centros de diversión y expendio de bebidas alcohólicas, en compañía de compañeros o docentes de la ESFM Chayanta. (Reglamento interno para estudiantes

Es loable que la formación de formadores valore esas características humanas de respeto y moralidad. Al mismo que sanciona conductas consideradas “inapropiadas” para un estudiante normalista, ya que este tipo de falta muy grave acarrea suspensión de clases por el Director General junto al Departamento de Ética y Disciplina, previo proceso disciplinario y por la reincidencia se envía un informe a instancias del Nivel Central para la expulsión definitiva del estudiante infractor.

No obstante, sólo está en el plano prescriptivo; pues, en algunas ocasiones consumen conjuntamente bebidas espirituosas docentes y estudiantes, así lo manifestaron algunos estudiantes entrevistados (Ver apartado 4.4. de este capítulo). Esa situación de “falta muy grave” pasa desapercibida y si se produce una sanción, es sobre todo al estudiante con memorándums de llamada de atención o suspensión temporal.

Al respecto, el reglamento normativo de faltas y sanciones de la institución no puede regir fuera de la misma. Es decir, docentes y estudiantes pueden hacer lo que desean si ya no se encuentran en las instalaciones de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, de lo contrario se estaría transgrediendo sus derechos fundamentales como humanos. Y esto debe también establecerse claramente a toda la comunidad educativa, pero sin confundir con el libre albedrío atentatorio al prestigio institucional y profesional del futuro educador.

Por otro lado, la ex docente de Chayanta nos hizo conocer que ahora la organización estudiantil analiza, reclama y logra que las sanciones del reglamento sean para todos por igual, lo que todavía es incipiente en Sacaca. Ó en su defecto, los alumnos generan estrategias de sobrevivencia como someterse al sistema, obedecer y resistir ya que se dan cuenta de las pautas que da el docente en su discurso.

Así, el reglamento para estudiantes se cumple con algunos docentes. Por ejemplo, en el ingreso al aula:

En la clase de Aprendizaje y Enseñanza Curricular de primer semestre (07:00), el docente hace cumplir la norma de restringir el ingreso al curso a los alumnos retrasados. Inicia saludando y ordena que pase el grupo de exposición, suena un celular y exclama: “Esos celulares debían haber apagado! Cuidado... voy a decomisar! (Obs.A 14, 20 Oct. 09

Sobre el uso de teléfonos celulares en el aula, la normativa institucional no expresa nada. Esta regla es más interna del profesor con su curso, aunque se torna solamente en una

amenaza que no llega a concretizarse porque la gran mayoría de la comunidad educativa tiene y usa estos aparatos. Por otra parte, los estudiantes atrasados recién pueden ingresar al aula después del cambio de hora, naturalmente no todos los docentes cumplen y hacen cumplir esta norma institucional porque también algunos de ellos llegan atrasados.

El educando entrevistado hace conocer algunas normas y sus sanciones:

Hay [un reglamento!], pero no se cumple al cien por cien, se toma si al azar, no se toma en serio lo que es el reglamento de la Escuela Superior de Formación de Maestros... Por ejemplo si hay actos de inmoralidad, se dice que si tienen seis faltas consecutivas se va a suspender del semestre y si tiene tres faltas uh... una falta vas a tener una determinada sanción y hay muchos que se han faltado demasiado pero nada de sanción. Eso estaba viendo minuciosamente... por ejemplo en mi caso yo me falté una vez y nos hicieron hacer un determinado trabajo: la elaboración del chuño y... mientras que otros se faltaban semanas, días, no les han dicho nada... Aunque dice el Coordinador aunque sean mis sobrinos... con todos voy a medir con la misma vara, pero sinceramente esto no ocurre. (RL-Entr.E 04, 15 Oct. 09)

De esta manera, las sanciones van en sentido de la necesidad urgente en ese momento y con sanciones propias del contexto como elaborar chuño, hacer adobes, empedrar la entrada, aporcar y cosechar en el canchón de la Normal. Pero la queja va en sentido de que no se sanciona a todos por igual porque hay alumnos que gozan de cierta preferencia por parte del Coordinador Académico o por algunos docentes. En realidad, de ello poco hemos podido observar ya que es una actitud implícita y pasible a cierta confusión.

A continuación, una estudiante menciona la entrega de memorándums por supuestas faltas que ella desconocía: "Reglamento hay interno... Ahora vienen a atropellarnos que dice que está en el reglamento, que esto no se hace... todo es memorándum! En cualquier cosa, cometes algo, no cometes pero mencionan tu nombre ya es memorándum" (NA-Entr.E 06, 15 Oct. 09).

Por lo visto, una falencia reiterativa es la falta de socialización del reglamento, lo ideal sería la concertación con los estudiantes donde se podría analizar y reformular, si es preciso, algún artículo. Como esta actividad no se realiza, se producen reclamos posteriores y percepciones de injusticias cometidas.

Por su parte, el personal docente señala la existencia del reglamento y el cumplimiento tácito del mismo: "Tenemos un Reglamento de alumnos, cómo debe ser su comportamiento. Se cumple ese Reglamento!" (RM-EC 13, 20 Oct. 09).

De esta manera, la interacción entre los actores educativos está regulada, aunque teóricamente, en el reglamento de faltas y sanciones de la institución. Asimismo, se ha evidenciado que no posee elementos interculturales, pues en gran medida son impuestos y aplicados sin igualdad. En otras palabras, el hecho que esté prescrito, publicado e inclusive socializado a la comunidad educativa, no garantiza su cumplimiento.

#### **4.4. PROCESOS DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES**

Nuestro trabajo de investigación se enmarcó, especialmente, en la interacción de los actores educativos. Entendiendo interacción, especialmente académica, como la gran influencia recíproca entre los actores educativos, a partir de un conjunto de teorías y técnicas relativas al diálogo y a la comunicación. Asimismo, conlleva gran carga afectiva hacia ciertos contenidos, posibilita un mejor aprendizaje y aprehensión de dichos contenidos.

Veamos ahora lo que sucede en la institución educativa, dentro y fuera del aula. Es así que, ilustrativamente veremos estas situaciones primero entre docentes, luego entre estudiantes y, por último, entre docentes y estudiantes en conjunto.

Asumiendo que las actitudes no son susceptibles de observación directa, en el caso de nuestro estudio nos abocamos a observar y sistematizar las actitudes en función de aquello que nos propusimos como objetivos.

Y siguiendo a Thurstone (1986) el concepto de actitud se usará aquí para denotar la suma total de actuaciones de respeto, de valoración positiva y negativa, tanto típicas como atípicas, inclinaciones y sentimientos humanos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas y convicciones de los individuos acerca de la EIB especialmente. Por ejemplo, cuando uno de los docentes de la Normal dice: “la relación con el Coordinador no es bien porque no es de acá y no sabe el manejo administrativo”, o de un estudiante que expresa: *“Kan puni discriminación kaypi compañeros manta, yachachikunamantapis* (Hay siempre discriminación aquí de los compañeros, hasta de los docentes)”. Entonces, como las actitudes pueden analizarse y registrarse, lo que nos interesa no es tanto la secuencia de palabras, ni siquiera el significado inmediato de la frase, sino más bien la actitud de quien la dijo, su lenguaje gestual, sus pensamientos y sentimientos acerca de la interacción con el resto de los actores educativos.

Efectivamente, algunas observaciones con este estudiante en particular corroboraron su testimonio al ver la conducta con cierta discriminación de algunos compañeros hacia él.

Por tanto, los testimonios tienen mayor interés si las interpretamos junto a las actitudes y conductas de los sujetos de estudio.

#### **4.4.1. Indicios de interculturalidad en la interacción entre docentes**

En las diversas situaciones interactivas, observamos actitudes que denotan aprecio a la cultura originaria, respeto entre docentes, pero también actitudes descalificadoras al otro.

##### **4.4.1.1. Aprecio a expresiones de la cultura originaria**

Varios maestros muestran valoración a elementos propios del contexto y de la cultura andina. Somos oyentes invisibilizados y pasivos de la charla de algunos docentes en el patio. Llega una visita inesperada a las instalaciones de la Normal:

Un comunario que pasaba por el lugar ingresa a la institución y expone prendas tejidas como aguayos, ch'ulus y fajas. Los profesores se aproximan y una comenta:

- Mirá que lindo sus bordados.

- El otro le contesta: Sí, da ganas de comprarse ¿no? Solo que es carito.

Ella añade: No importa, vale la pena porque son finos. Y dirigiéndose al señor:  
*¿Machkha valen kay?* (¿Cuánto cuesta esto? Véndeme! (Obs.FA 07, 08 Oct. 09)

En otro momento, cuando conversamos con la profesora que adquirió un aguayo nos comenta que en su casa de Sacaca y en la de Oruro, tiene muchos implementos “autóctonos” que adornan su hogar y que son apreciados por ella.

El Coordinador Académico manifiesta esa valoración a la propia cultura en su testimonio. Comienza haciéndonos conocer su procedencia para luego manifestarnos su aprecio a la música quechua del Norte de Potosí:

Yo soy caripuyeño (...) Todos [mis hermanos] vivimos en Oruro, pero siempre alguna vez recordamos nuestro pueblo, donde nos ha visto nacer. En el caso particular siempre voy a mi pueblo, cualquier fiesta y aparte de ser profesor también hago música, la música que me gusta norte potosina... La música caripuyeña es conocida a nivel nacional, casi a nivel internacional. Tengo un grupo que se llama Caripuyomanta, somos parientes tíos, sobrinos y ya hemos sacado cinco DVD's, cinco CD's... La música lo hacemos casi en trilingüe es decir quechua, aymara, castellano... Sí, hablo quechua, aymara, castellano, pero te puedo decir Wilber que no hablo correctamente el aymara. (RM-Entr.C 13, 20 Oct. 09)

Efectivamente, este primer Coordinador se dedica también a la música, lo hemos visto participar en algunos eventos de diferentes distritos. A veces también, por esa actividad, descuida sus funciones académicas en la institución.

Asimismo, se da el caso de la valoración cultural por el beneficio laboral que conlleva el dominio de una lengua originaria y el adscribirse a esa cultura:

La lengua quechua ha sido para mí importante para ingresar [como docente] a la Normal... los otros [postulantes] no sabían. Yo vivía con mis abuelos... hasta la escuela y mi abuela era netamente quechua, entonces ella me transmitía... Mis abuelos son trilingües, mis papás, mis tíos, pero yo casi ya no y mis hermanos menos, yo soy la única porque me he quedado con mis abuelos. (VM-Entr.ExD 17, 27 Oct. 09)

Como se ha podido evidenciar la valoración de la cultura originaria se da a partir de la procedencia geográfica; por ejemplo, uno se reconoce como norte potosino y lo valora, pero no se reconoce como quechua. También se da por el aprecio y la colección de tejidos, bordados, expresión musical propios de la zona. Y muchas veces, el dominio de la lengua originaria se ve como un beneficio instrumental para conseguir logros personales, en el caso de la entrevistada, acceder como docente a una Normal en EIB como la que existía en Chayanta, hoy denominado ESFM.

#### **4.4.1.2. Respeto a la trayectoria profesional del otro**

Por otro lado, se evidencian actitudes de respeto a la visión y trayectoria del otro. Si bien la siguiente observación se dio fuera de la institución, en el bus durante un viaje de Oruro a Sacaca, la consideramos relevante ya que se presentan algunas características de los maestros:

Un docente nuevo en la Normal que enseña computación, platica con un estudiante sobre distintos temas a los que también se involucran otros compañeros que también viajan en la misma flota. Este docente caracteriza a sus colegas: "El M[V] es bueno, sabe su área y le entienden, el P[I] también porque ha estudiado, el S[M] dicen que es muy reservado, no he podido hablar no hay cuando, con la profesora E[T] tampoco he conversado. Ellos por algo están aquí, ya tienen experiencia y años trabajando". (Obs.FA 16, 03 May. 10)

Entonces, hay evidencias de valoración a la experiencia y formación de algunos colegas. En otra ocasión, durante una conversación con un docente se acerca otro y presenciamos una charla de coordinación y apoyo en pos de una mejor práctica en el aula:

Durante el recreo, conversamos con el profesor sobre la dificultad que tiene al enseñar LO a tercer semestre, especialmente cuando se conjugan verbos y la escritura trivocal que no convence a los alumnos ya que ellos dominan el quechua oralmente.

- Preocupado señala: No me han entendido muy bien esto de las conjugaciones, la próxima clase será voy a retroalimentar.

En ese momento se acerca el profesor de especialidad Lenguaje y el profesor le consulta: ¿Sobre estas temáticas de Lenguaje, de gramática cómo puedo aplicar al quechua?

Su colega le explica varias cosas, inclusive le ofrece asesoramiento manifestando: Te voy a dar unas clases de esto. (Obs.FA 22, 13 May. 10)

Si bien en algunas circunstancias hay retroalimentación e intercambio de conocimientos y experiencias para mejorar su práctica profesional docente. En otras, se evidencia la descalificación entre docentes colegas.

#### **4.4.1.3. Descalificación a la participación del otro**

Presenciamos situaciones en las que hay una descalificación a la visión y participación del docente por sus colegas:

Este día no están pasando clases porque los docentes recién están llegando a la institución (15:20), algunos arriban luego de supervisar la práctica docente de los estudiantes. El Coordinador Académico está ausente y varios docentes hablan de su salida.

- Una maestra pregunta: ¿Dónde ha ido? Y sus colegas que la acompañan sacan varias versiones, lo mismo hacen de los otros docentes que todavía no se hacen presentes en la institución.
- La misma docente refiriéndose otra vez al Coordinador: Está cavando su fosa...! Le he dicho vamos pues. Ah!... sí, voy a ir, dice. Le he dicho eres coordinador ¿no ve? Y nada haces. Posteriormente conversan sobre el perjuicio que están ocasionando a los estudiantes en su práctica docente.
- Otro maestro: En Chiru Chiru<sup>16</sup> grave critican a los profesores, hay pues tutores que nunca aparecen. Este último comentario, refiriéndose a un docente en particular que debía realizar la supervisión a los alumnos practicantes de cuarto semestre. (Obs.FA 07, 08 Oct. 09)

Los docentes auguran la pronta culminación de la gestión de este Coordinador Académico por la ineficiencia que está demostrando, lo que se evidencia en los discursos y también en nuestras observaciones. Efectivamente, ese augurio se hace realidad para la gestión 2010 con el nombramiento de un nuevo Coordinador Académico.

---

<sup>16</sup> Comunidad de Sacaca que cuenta con un Núcleo Escolar hasta 8vo de Primaria.

Más adelante, el mismo día, la secretaria administrativa también se incorpora a la charla en el patio:

La secretaria de la Normal habla de un docente en particular, con quien se encontró en Oruro en inmediaciones de la parada de Buses a Sacaca: Él me ha dicho “si yo quería me quedaba toda la semana en Oruro, pero lo más importante es mi trabajo por eso estoy viajando”... Yo me he reído nomas, tan importante es para él su trabajo, ja, ja!” (Obs.FA 07, 08 Oct. 09)

La secretaria y los profesores presentes se mofan de esa aseveración, pues no creen que lo más importante para ese docente sea su trabajo, ya que constantemente se atrasa o falta a la institución. Igualmente, otra situación donde se aprecia la falta respeto al colega, en este caso al Coordinador, es cuando este conversa con una profesora.

- Ella pregunta: ¿Qué han pasado la primera hora el primer semestre?
- El Coordinador Académico intenta responder: ¿Qué es?... con la I[V]... eh... Bioquímica! Y eso que les tocaba Lenguaje con el [profesor] M[V]... ÉL no está, se ha ido y ni me ha llamado para pedir permiso. (Obs.FA 14, 20 Oct. 09)

El docente del área de Lenguaje había acordado reemplazar o intercambiar horas con la docente de Bioquímica. Tomaron esa decisión sin consultar ni hacer conocer al Coordinador Académico.

En otra ocasión, mientras salíamos de la institución un profesor nos comenta: “el S es bien *llunk'u*<sup>17</sup>, a mi me dice que por él estoy aquí trabajando, el E igual habla, pero yo he dado examen ¿acaso como ellos...por política he entrado?” (Obs.FA 21, 12 May. 10).

Por tanto, hemos podido presenciar el aprecio a elementos de la cultura originaria como los implementos propios, ver que existe respeto y valoración entre docentes como indicios de

interculturalidad; pero, también actitudes que descalifican al colega docente.

Es así que, también resalta la rivalidad entre áreas y entre personas dentro de la institución y para la toma de decisiones. Coincidiendo con Searle (1983), en los actos de habla hay que tomar en cuenta el tono, el énfasis y quien habla. De los docentes que emiten sus opiniones puede decirse que ha emitido una oración formada por palabras del lenguaje castellano. Pero, esto es solamente el comienzo de una descripción, puesto que el hablante, al emitir una oración, está diciendo algo y no meramente profiriendo palabras,

---

<sup>17</sup> Palabra quechua que en castellano equivale a lambiscón u oportunista.

como cuando uno manifiesta en su discurso discrepancias con el otro. Por tanto, los actos de habla son realizados no por las palabras, sino por los hablantes al emitir palabras. Por ello, prestamos atención a lo que dicen, cómo lo dicen y sobre todo a las actitudes que muestran. En los actos de habla se usan la lengua originaria, muchas veces entremezclada con el castellano y mostrando preferencia por esta última, como veremos más adelante.

#### **4.4.2. Interacción entre estudiantes: entre la valoración y el rechazo cultural**

##### **4.4.2.1. Actitudes de valoración a manifestaciones de la cultura originaria**

Los estudiantes de la comunidad educativa manifiestan en las entrevistas cierta valoración cultural, las cuales son objetos de análisis e interpretaciones.

Un compañero de la comunidad de Layupamapa<sup>18</sup> lo expresa con sentimiento y emoción:

Mi cultura es todo quechua, hablar quechua, todas tradiciones, costumbres que tenemos...! Tukuy familiay comunidaypi kachkanku, Layupampapi ñuqayku p'achaspi chaquetata ruwayku, warmisqa lliclla ruwanku y waq laruman apayku rikhuchik y chaypi anchata munanku. Chay jinas costumbrespiga sapa Dios tiyan, chay jina adorayku (Toda mi familia está en mi comunidad, Layupampa. Nosotros hacemos chaquetas de nuestras telas, las mujeres hacen aguayos, y a otros lados llevamos a exponer y ahí quieren bastante. En las diferentes costumbres hay un Dios y así adoramos). (MJ-Entr.E 10, 19 Oct. 09)

El estudiante muestra valoración a su cultura, a las tradiciones, costumbres que tiene, tejidos que realizan, también hace referencia a las creencias, una suerte entremezclada de rituales andinos y la religión católica como producto de la evangelización. Esto, se hace explícito en su conducta y en los elementos culturales que ostenta, de los cuales se siente orgulloso cuando expresa: “que llevan a otros lugares para comercializarlos y ahí son muy requeridos”. Asimismo, mantiene implementos propios cuando asiste a clases.

Fuera del curso es más notoria la valoración de la cultura originaria en diversas interacciones. Se dan mayores muestras de actitudes y testimonios por parte de los estudiantes:

Hoy, lunes 12 de octubre, se realiza un acto cívico por el “Día de la Raza”. El programa está a cargo del primer semestre. Después de la entonación del Himno Nacional se presentan los siguientes números por estudiantes ya conocidos por su participación en esas expresiones culturales: danza de un huayno en castellano por

---

<sup>18</sup> Comunidad del distrito de Sacaca distante a unos 20 kilómetros al Noreste del pueblo y que cuenta con una unidad educativa hasta octavo de primaria.

una pareja, fonomímica de una solista en castellano, una canción en aymara de una solista, danza de la puna en castellano y representada por dos parejas. (Obs.FA 09, 12 Oct. 09)

Del mismo modo, durante nuestro segundo trabajo de campo, presenciamos una manifestación similar: “La realización de la Hora Cívica por el aniversario de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca. Ahí se presenta un grupo para interpretar un huayño en quechua, otro dúo en castellano con charango y guitarra” (Obs.FA 22, 14 May. 10).



### **INFALTABLE LA MÚSICA NORTE POTOSINA EN ACTOS CÍVICOS**

No consideramos, por lo menos estas manifestaciones concretas, como una mera folclorización porque se ve el compromiso, valoración y respeto a la hora de interpretar dichos números. Además, son los mismos estudiantes que siempre están participando en y con actividades de este tipo, a pesar que podrían elegir expresiones de otras culturas foráneas como sus compañeros, no lo hacen por su aprecio a la cultura originaria. Lo contrario sería actuar y “disfrazarse” en los actos cívicos, por una motivación extrínseca como obtener mayor puntaje en sus calificaciones.

El siguiente entrevistado menciona las costumbres del lugar que ahora admira y que anteriormente criticaba o no comprendía:

Yo aprendo mucho de aquí, en Todos Santos por ejemplo qué cosa hacen, qué tradición tienen, me da esa curiosidad en Carnavales qué hacen, de saber y no irme a lo que ya conozco. Por ejemplo en San Juan, aquí habían tenido la costumbre de

mojarse que es rara costumbre, que locos esta gente decía ¿no ve? Pero no pues, así había sido su costumbre esta fecha y bonito habían sabido jugar... nunca había visto en mi vida y eso se queda para siempre. (CCh-Entr.E 07, 19 Oct. 09)

Muchos estudiantes valoran las prácticas culturales de otros contextos, aunque en un principio no las reconocían. Ahora vamos a presentar evidencias del uso de la lengua originaria, cuando alumnos de primer semestre realizan el barbechado del canchón que posee la Normal:



### **TRABAJO EXTRACURRICULAR EN EL CANCHÓN DE LA NORMAL DONDE LA INTERACCIÓN ES MÁS EN LENGUA QUECHUA**

Trabajan con picos, palas y azadones tanto varones cuanto mujeres, preparan la tierra para la siembra de papa y haba. Casi todos trabajan conscientemente, pues las clases en aula están suspendidas porque los docentes están supervisando a los practicantes de semestres superiores y ellos, junto a los de segundo semestre, quedaron a cargo del docente de Lenguaje. Se observa que la comunicación entre los estudiantes es sobre todo en quechua y con gran dosis de humor. (Obs. FA 03, 05 Oct. 09)

Así, cuando las actividades se realizan fuera del aula la comunicación entre estudiantes es de mayor confianza y en su lengua materna. El testimonio de una estudiante sacaqueña se refiere a la agricultura y las particularidades de quechuas y aymaras en su práctica: "(...) Cuando sembramos [mis compañeros aymaras] dicen... ay no! Pero esto no se hace así, se hace así... pero nosotros esto se hace así, o sea de diferentes culturas ¿no? Jugando también, pero hacemos" (NF-Entr.E 03, 15 Oct. 09).

Y la compañera aymara de La Paz lo confirma cuando nos expresa: “Nos preguntan también mis compañeros ¿Cómo son los aymaras? Esto había sido así y esto hacemos así, como cuando sacamos la papa... les contamos, hay un intercambio de lo que pensamos” (JC-Entr.E 08, 19 Oct. 09).

Hemos podido constatar, entonces, que el uso de la lengua originaria se amplía y difunde fuera del aula, especialmente cuando se abordan temas que no tienen que ver con las actividades académicas (En el acápite 4.5. profundizamos este tema). El estudiante encuentra un “horizonte” cultural ya formado, tal el caso del contexto y los elementos culturales propios de Sacaca. En este “horizonte” aprende quién es, cuál es su lugar, cómo interactuar en él, etc.

No obstante, otros estudiantes muestran actitudes y conductas contrarias en el curso y también fuera del mismo.

#### **4.4.2.2. Descalificación y rechazo a la cultura originaria**

La información vertida anteriormente por el compañero de Layupamapa, más las actitudes observadas, así como el hecho de ser uno de los pocos en la Unidad Académica que mantiene elementos de su riqueza cultural, hizo que nos fijemos en él en diferentes momentos. En las siguientes evidencias notamos que sus compañeros no toman mucho en cuenta su participación ni su presencia, también es objeto de ciertas burlas por parte de algunos:

Llama la atención, precisamente, que durante la clase de Biología y en otras áreas se sienta sólo en un pupitre para dos personas y además está ubicado en el último asiento donde la atención a la clase se dificulta. El resto están sentados de a dos, inclusive en uno de los asientos hay tres estudiantes. (Obs.A 13, 19 Oct. 09)



### **COMPAÑERO DE UNA COMUNIDAD ORIGINARIA, SE SIENTA SÓLO EN UN PUPITRE PARA DOS PERSONAS**

Como se puede apreciar, en el discurso muchos educandos expresan su valoración a la cultura originaria, más en la praxis se ven conductas con carga peyorativa al compañero que proviene de una comunidad, que viste su ropa originaria y que tiene mayor dificultad con el empleo del castellano. En ese caso le destinan el último asiento para que presencie la clase.

Precisamente, él habla de la discriminación que sufren quienes se comunican en la lengua originaria: “(...) Uh... *compañerosmantapis* kan discriminación. Wakin, wakin ancha chay *jailoncitos* kan puni *creekunku*, qhichwapi parlaqtin campesinochá ajina... (Uh... de los compañeros también hay discriminación algunos, algunos siempre hay jailoncitos<sup>19</sup> se creen, si habla quechua será campesino dicen...)” (MJ-Entr.E 10, 19 Oct. 09).

Por tanto, hay cierto rechazo a su propia cultura por parte de los estudiantes, muchos sienten vergüenza ante los demás, a pesar que ellos también provienen del campo, alguno se siente discriminado cuando emplea su cultura por aquellos que se creen ya de

---

<sup>19</sup> Común y popularmente se los denomina así a los muchachos hijitos de papá, que son consentidos, tienen dinero, todo lo que desean y se creen superiores a otros.

otro contexto y por ende de otra cultura. Por ello, es evidente que no se está trabajando la autoestima de los adolescentes y jóvenes respecto a su identidad cultural.

En el patio de la Normal, justamente, observamos una situación no agradable en detrimento de la cultura originaria por sus propios miembros y la víctima fue el compañero que anteriormente nos prestó su testimonio. Veamos:

Durante el recreo, vemos a un grupo de chicos y chicas que se mofan y se burlan golpeando en la cabeza repetidamente al compañero que proviene de la comunidad Layupampa. Este estudiante, ante las burlas de sus compañeros también se ríe, aparenta que se divierte y que la acción de los demás no le molesta. (Obs.FA 08, 09 Oct. 09)

Intervenimos sutilmente preguntando: ¿Cómo se llama ese “juego”? y las respuestas fueron simplemente sonrisas. En otro momento, presenciamos la siguiente situación con el mismo compañero cuando a la finalización de la clase de Biología nos retiramos junto a él y a otros jóvenes:

A la salida de la Normal hay un grupo de estudiantes arreglando el jardín y cercándolo con alambre de púas.

- El estudiante de Layupampa les pregunta con cierta dificultad en castellano: ¿Qué están haciendo?
- Su compañero que casi siempre está con gafas oscuras aun dentro el aula, le contesta en son de burla: ¿No ves *mandingo*?.. Y se ríe con los demás alumnos.
- Le preguntamos al aludido que significa *mandingo*<sup>20</sup> y él responde que no sabe, pero se nota que le hicieron sentir mal con su burla. (Obs.A 13, 19 Oct. 09)

Al respecto Howard (2007), nos explica que somos sensibles a las evaluaciones que los otros hacen de nuestra forma de hablar. Es probable que nos sintamos heridos si alguien se burla de algún rasgo de nuestro modo de hablar porque la burla verbal a menudo es reflexiva, usa la imitación y en ello radica su eficacia como forma de discriminación.

Lamentablemente, para nuestro segundo trabajo de campo en la institución, este compañero quien se enorgullecía de ser el único estudiante de su familia ya no estaba presente por reprobación de materias. Consideramos que esas actitudes de las que fue objeto tuvieron mucho que ver y no solo afecta a una persona, sino a toda una cultura. Aunque aparentemente todos se divierten, seguro este muchacho se siente objeto de

---

<sup>20</sup> Según lo que se pudo averiguar, *mandingo* se refiere a una persona de raza negra, africana, fuerte, temible, que inclusive se asemeja a un primate.

burlas, como él mismo lo manifestó anteriormente y lo cual también influyó en su bajo rendimiento académico.

De la misma manera, se presentan ciertas actitudes y discursos de cierto rechazo a su propia cultura, lo cual es lamentable desde la mirada de un observador que proviene de la misma cultura. Un ejemplo mientras continuamos en primer semestre:

Están con la organización para la kermesse que realizará la institución<sup>21</sup>, un estudiante oriundo de San Pedro de Buena Vista conocido por ser buen intérprete del charango, silba y canta un huayño: “A San Pedro voy carajo...!” Pero es interrumpido por algunos que ponen música cumbia en su celular, inclusive dos de ellos se ponen a hacer pasos estilizados al fondo del curso. (Obs.A 20, 11 May. 10)

En muchos casos, la música foránea y estilizada reduce la expresión musical propia del contexto, además que ésta se presenta en formato digital y con alto volumen. Al compañero charanguero no le queda otra que callarse.

Los siguientes entrevistados también corroboran lo afirmado anteriormente en cuanto a cierta vergüenza cultural: “Uh... hablo quechua... he aprendido por estos lados mayormente... un lugar que se llama... eh...Huanacoma y en ahí hablan el idioma quechua y yo era pequeño y yo iba de vacaciones y escuchaba como hablaban ellos y ahora... he aprendido a hablar...” (RL-Entr.E 04, 15 Oct. 09).

Llama la atención, igualmente, el hecho de que este estudiante diga que iba de “vacaciones” a Huanacoma cuando sabemos que él y su familia son de esa comunidad. Cuando dice que escuchaba como hablaban ellos, no se reconoce como miembro de la comunidad sino como una persona foránea, es un estado de despersonalización; es decir, busca adoptar otra identidad cultural. Además, cuando conversamos con él se pudo evidenciar su fluidez en el uso del quechua.

Otra compañera alega algo parecido:

(...) Con el quechua casi no se pueden comunicar, hay palabras que no... no (...) Quechua... uh... para mí que está débil porque a medida que van avanzando los años, los niños ya no van practicando, ya directo el castellano. Aunque sepan hablar quechua se hacen a los que no saben hablar o a los que no... entienden, por vergüenza se podría decir! (I-Entr.E 02, 15 Oct. 09)

---

<sup>21</sup> En conmemoración al aniversario de la Unidad Académica y a la fiesta de “San Isidro Labrador”, donde también hay corrida de toros.

Alguna compañera más crítica reprocha esta actitud de negación de algunos compañeros a su cultura:

Nuestro quechua, algunos dicen no sé hablar. Sabiendo hablar se hacen a los que no saben, deben tener vergüenza ¿no? Para mí eso es mal visto porque yo sé hablar quechua... [Niegan] porque son unos tontos je,... je,... de verdad, porque no saben valorar su cultura, ellos se hablan en castellano nomás. (NA-Entr.E 06, 15 Oct. 09)

Apreciemos otra situación durante una actividad lúdica en el patio:

En el recreo, los de primer semestre juegan pelota quemada, recién nos percatamos que en este curso hay una alumna de pollera que participa del juego. Un compañero de tercer semestre en son de burla grita en el patio y para que todos escuchen: "Ramiro tienes suerte che! Mira una cholita del campo, como te gustan!" Rato después nos enteramos y todos en realidad que dicha cholita es casada y su esposo está también en primer semestre. Nadie sabía de esa situación y salió a la luz porque el marido fue a reclamarle al de tercer semestre por la burla que hizo al gritar en el patio. (Obs.FA 17, 04 May. 10)



#### **ACTIVIDAD DEPORTIVA ENTRE ESTUDIANTES DE DIFERENTE PROCEDENCIA.**

Tratando de entender, consideramos que el machismo en esta zona es fuerte y todavía se manejan estos estereotipos en son de burla, sobre todo a quienes provienen de una comunidad indígena y desean formarse.

Ahora, conozcamos un testimonio que denota también actitudes descalificadoras a la cultura originaria:

(...) Cuando, digamos, ha habido unos cursos... sociodramas hemos hecho y no entendemos, en aymara por ejemplo, un grupo ha hecho... entonces nos acoplamos a los que entendían qué está diciendo, porque nosotros no entendíamos que es aymara. Yo quechua por ejemplo entiendo, pero aymara nada... para mí lo que están hablando es *ps* nada! No entendía nada! No significa nada esa clase para mí! (CCh-Entr.E 07, 19 Oct. 09)

Que podrían decir entonces los estudiantes que no hablan quechua y están en un contexto con predominio de esta lengua o en el área de LO donde la interacción es sobre todo en quechua. Entonces, la postura del entrevistado descalifica a otra cultura ahí presente.

Como pretendemos analizar esos discursos y no tenemos acceso directo al significado pretendido por el hablante al emitir un enunciado, según Brown y Yule (1993) a menudo tenemos que apoyarnos en un proceso de inferencia para llegar a una interpretación de los enunciados y de las relaciones entre ellos.

De esta manera, hemos visto situaciones desde maltrato físico, de burla y discriminación a un estudiante indígena que conlleva una carga peyorativa cuando se le adjetiva con el término *mandingo*, burla a una alumna de pollera considerada “del campo” hasta malentendidos y rivalidad entre culturas originarias. Ahí aparece como instrumento conciliador y de armonía entre todos, el castellano, que todos dominan y muchos prefieren.

Concluimos manifestando que hay una masa enorme de elementos foráneos que penetran en las culturas originarias. No hay tiempo de apropiarse de todo lo que llega, no hay tiempo de asimilar e integrar los nuevos elementos y el resultado es la confusión cultural, lo que justificaría en algo las evidencias registradas en este punto.

#### **4.4.3. Interacción entre docentes y estudiantes: entre la comunicación simétrica y la complementaria**

Como hemos visto en el capítulo anterior, el mensaje no se manda por un solo canal; o sea, no solo con el lenguaje, la lengua o la voz, sino también con los gestos, las conductas, las expresiones faciales, los movimientos del cuerpo y manos, la vestimenta, etc. Los estudiantes, cuando les toca estar en posición de receptor, no solo escuchan el contenido de la información sino que clasifican el mensaje; por ejemplo, perciben que su profesora de Biología está enojada por la forma en que habla y cuando emplea el quechua para regañarlos.

Por ello, es un punto de consideración aparte porque cada uno de los actores tiene un lugar en la institución, interactúan entre ellos de manera horizontal y a veces asimétricamente. Su interacción es constante y en diversas situaciones como veremos a continuación:

#### **4.4.3.1. Interacción en actividades dentro del aula**

La comunicación es esencial a la enseñanza en aula, es decir a las interacciones profesores-alumnos y ella es fundamentalmente verbal. Compartiendo con De Landsheere (1983) sobre el plano práctico de esa interacción, son precisamente los comportamientos verbales los que recabamos con más facilidad y mayor seguridad, gracias a la grabadora. Estos comportamientos verbales registrados son representativos del conjunto de los comportamientos y actitudes observados. Para su validez y fiabilidad han sido triangulados con las otras técnicas de investigación aplicadas.

##### **a) Comunicación vertical entre docentes y estudiantes**

Existen algunas actividades en la clase donde la relación es todavía vertical y complementaria, el docente es quien habla y sabe, mientras el educando se encuentra estático, no participa mucho porque “no sabe” y debe llenar su mente “vacía” con los contenidos que le dé el maestro. Ese es el modelo pedagógico tradicional que aun se practica en nuestras aulas. Señalamos algunos ejemplos en las que el docente descalifica la participación estudiantil, imponiendo su visión:

En el área de TICAE (Tecnología de Información y Comunicación Aplicada a la Educación), el nuevo docente se presenta por primera vez y como asesor del primer semestre:

Los estudiantes ya se habían organizado en la preparación del plato pollo dorado para la kermesse del 15 de Mayo. Habían acordado preparar de diez pollos y cada estudiante tenía que vender tres fichas (tres platos). Sin embargo, el mencionado maestro ingresa al curso, cuenta su experiencia como estudiante normalista. Luego descalifica la organización de los estudiantes, primero los motiva, luego les impone: “para generar más recursos tienen que vender más platos, ¿con diez pollitos cuánto van a ganar? Que sea el doble de pollos, o sea veinte a ser preparados y que cada uno de ustedes venda a cinco fichas. Yo me comprometo a vender diez fichas!” Esto hace variar el presupuesto, vuelven a organizarse, se produce desacuerdos y discusiones en aumentar la cuota para gas y otros insumos necesarios que puedan cubrir la nueva demanda. (Obs.A 20, 11 May. 10)

Su primera intervención como asesor, la hace imponiendo y descalificando la organización anterior del curso y de su mesa directiva. Ello trae consigo discusiones entre

compañeros, nuevas cuotas, nueva reorganización. Transcurren así con dificultades hasta el día siguiente, otra vez reunidos deciden quedarse con lo anterior que ya se había definido. El asesor ingresa al aula y también reconoce que no podrá vender las diez fichas que se había comprometido, porque los demás semestres también están preparando otros platos típicos y más apetecidos en Sacaca como son el chicharrón con chuño y mote, cordero y fricasé.

En otra área, Desarrollo Rural de primer semestre, con el profesor considerado por la comunidad estudiantil como el más verticalista de la institución, como apreciaremos en los testimonios más adelante:

Durante la organización del viaje de estudios a Santa Cruz, al ser difícil controlar a los estudiantes y esperar voluntarios para la preparación del alimento diario, el docente se impone a los representantes de la mesa directiva y les hace callar: "se van a dividir por grupos para hacerse cargo de la alimentación por día y según la lista!" (Obs.A 08, 09 Oct. 09)

La imposición en esta ocasión funciona, pone cierto orden y ya se tiene la normativa para el funcionamiento de la actividad alimentaria por orden de lista durante el viaje de estudios. Empero, se coartó el ejercicio organizativo de la mesa directiva y estudiantes del curso. Además, este profesor es muy cuestionado por los estudiantes y también por sus colegas debido a su autoritarismo y verticalidad en el aula, que también en la investigación pudimos apreciar. Los testimonios estudiantiles al respecto, señalan:

(...) Pero hay otros así, más verticalistas son... entran al curso y todos calladitos tienen que estar porque... no se sino... o sea será su forma de hablar o no se pero, alguno de los docentes tiene una voz elevada que en cuanto entra ya todos calladitos... el profesor este... ¿cómo se llama? [JLV], el único... (I-Entr.E 02, 15 Oct. 09)

Otra alumna menciona que las clases del cuestionado profesor son, además de autoritarias, de bajo nivel:

Uh... así yo lo veo que no siempre es así bien con todos los docentes... por ejemplo con el profesor de, con el que estamos pasando Biología no!... no! Todos los chicos de mi curso nos toca con él ah! Ya lo ponen su caritas, será porque el siempre está gritando... muy autoritario y no explica bien. Los demás son tranquilos a excepción de ese profesor, creo que es de La Paz... (NF-Entr.E 03, 15 Oct. 09)

Nuestras observaciones confirmaron gran parte de lo expresado por los estudiantes. Otro compañero normalista presenta en su testimonio la imposición para realizar trabajos extras como el empedrado de la Normal. No cuestiona la actividad, sino el cómo se exige

y en un estado inconveniente por parte del docente. Luego, también se refiere al primer Coordinador Académico:

Hay docentes verticalistas, tradicionalistas... dicen ¡ya! estamos perdiendo mucho tiempo vamos a pasar clases y martillean siguen [cuando estamos cansados], deberían ver las condiciones de los alumnos como están ¿no ve? Y hay otra clase de docentes que también nos imponen, no nos hacen valer nuestra opinión, como por ejemplo un docente nos quería imponer un trabajo en lo que mejoramiento de la Normal, a empedrar. Nos dijo: "hay una oportunidad, hay este trabajo, van a empedrar", llega en estado etílico y nos dice: "ya tienen que hacer! Si no hacen van a reprobar, van a tener cero en esa casilla". A partir de la cabeza es eso... el Coordinador también, él dice si tienen una falta van a hacer tal cosa, tal cosa, sanción... otros sufren mucho las consecuencias y otros no sufren las consecuencias... a causa de los caprichos del Coordinador... (RL-Entr.E 04, 15 Oct. 09)

Es importante la sanción en beneficio colectivo ante faltas cometidas por los estudiantes; eso sí, cuidando la igualdad y equidad para todos.

Efectivamente, la interacción del cuestionado profesor con los estudiantes es por lo general asimétrica, caracterizada por órdenes y sanciones. (Obs.A Gral.)

Ahora, conozcamos lo que dice al respecto este docente cuestionado:

A los alumnos, como en toda institución, desde mi punto de vista ¿no? Hay que manejarlos de forma vertical porque... existe siempre indisciplinas ¿no es cierto? Existen acá muchas parejas. El mismo Reglamento indica que no debe cortárseles... en ese campo, pero es por el bien de ellos lo que se está tratando de hacer, porque si se ve a una persona con familia ya no se desarrolla la misma capacidad. Podrían decir: "ya no hay dinero que alcance, una boca mas..." Observando es que se les está cortando esto que vivan juntos... (JLV-Entr.D 10, 19 Oct. 09)

Se reconoce como verticalista y es más, considera que esa debería ser la forma en que los docentes actúen con los estudiantes, para evitar sobre todo la formación de parejas prematuramente lo que ocasionaría la deserción académica por el nacimiento de hijos. Empero, para la gestión académica 2010 ya no retornó a la Unidad Académica "San Luis" de Sacaca por disposiciones de las autoridades superiores de la ESFM de Chayanta. Sobre el tema se dijo bastante, la versión más fidedigna es que los estudiantes se quejaron mucho por su autoritarismo e incapacidad en sus clases, inclusive llegó a tratar muy mal a algunos alumnos.

El nuevo Coordinador Académico, con mucha cautela, se refiere también a este maestro: "(...) Ha tenido cambio interno, no puedo adelantar mucho... eh... no estoy muy al tanto...

ha tenido problemas internos a nivel docente-estudiantes. Ha hecho de que lo cambien... en lo demás sería mellar su dignidad como profesional” (JEVS-Entr.C 19, 10 May. 10).

Pese a que no nos hizo conocer mucho el motivo para el cambio del profesor durante la entrevista, en otra conversación informal cuando nos solicitó un taller sobre “Autoestima en adolescentes y jóvenes”, el Coordinador comentó: “ese taller es importante ya que el docente [JLV] traumó a los estudiantes, en especial a algunas señoritas y es necesario una capacitación para que no haya interferencia negativa en el rendimiento académico de los alumnos...”

No obstante esas evidencias, estamos tímidamente encaminándonos hacia el modelo pedagógico histórico, social-cultural que reconoce y valora el conocimiento originario, así como un nuevo relacionamiento horizontal docentes-estudiantes.

### **b) Comunicación horizontal entre docentes y estudiantes**

A pesar de las evidencias en el apartado anterior, en la mayoría de las clases y áreas apreciamos un relacionamiento más horizontal y de confianza entre docentes y estudiantes. Ello, a partir de la psicología de la comunicación y el cuarto axioma que trata de la interacción simétrica entre los actores educativos como respaldo teórico y lo verificamos con algunos datos en el aula donde, por ejemplo, se abordan las características del maestro rural:

En una clase de PDI, el profesor se refiere a las relaciones del maestro o del practicante con la comunidad y más específicamente sobre las relaciones humanas: “hay que ser abiertos, no estoy hablando de otras cosas...”, su aclaración causa risas. Continúa: “...para no llegar a la pérdida cultural, cuando la profesora va a la comunidad pintadita su boca y le invitan a una *k'uwita*<sup>22</sup> y no hay donde sentarse solo cueritos, la profesora tiene que sentarse donde haya, se hará despintar que hará pues, tiene que compartir lo que le inviten: lawita de chuño, su papita, eso nomás comen. En las relaciones con la comunidad, a ver que me disculpen los sacaqueños, aquí solo siembran papa y haba, ¿por qué no dan una parcela para sembrar por lo menos tarhui?”, algunos alumnos sacaqueños reaccionan explicando que ahí no produce el tarhui. Y el docente: “Allá arriba en el canchón de mi mamá hemos hecho dar”, a lo que le responden: “deben ser chiquitos y de mala calidad”. (Obs.A 17, 04 May. 10)

Resalta el hecho de que el docente hace conocer la realidad de las zonas dispersas, que el profesor, si es foráneo, tiene que adaptarse a ella para valorar y no perder la cultura. Asimismo, la reacción de los estudiantes sacaqueños para defender su producción y su

---

<sup>22</sup> Ritual andino de agradecimiento a la Pachamama que es la Madre Tierra.

contexto ante la “agresión” del docente, quien finalmente busca la conciliación. La interacción transcurre en un clima de diálogo bidireccional y de retroalimentación.

Contrastemos con el testimonio de este maestro: “Creo que hay que empezar a valorar nuestra cultura con los nuevos estudiantes que estamos formando ¿no? Entonces se ha hablado, al menos con los estudiantes, donde también tenemos buena relación porque a mí me gusta trabajar, digamos, transparentemente...” (PI-Entr.D 14, 20 Oct. 09).

Aunque no da mayores insumos de cómo se podría empezar a valorar nuestra cultura que él mismo propone, se refiere a la relación simétrica que practica con los educandos.

Del mismo modo, una de las docentes durante su clase muestra una relación horizontal con los estudiantes, consulta y coordina con ellos ante una visita de otra Normal. También muestra valoración a su terruño y la cultura que posee:

La profesora, luego de dar recomendaciones para el desfile cívico de teas el 14 de Mayo, comenta: “van a venir a visitarnos de la Normal de El Alto con un docente de Interculturalidad que también es paisano de aquí de Sacaca, para ver las costumbres tan bonitas de acá, las tradiciones, nuestras ricas comidas, por eso bien nos tenemos que preparar, tal vez nos desafíen a un encuentro deportivo”. (Obs.A 20, 11 May. 10)

La coordinación previa para la visita transcurre, de igual forma, en un diálogo maestra-estudiantes ameno, ordenado, con lluvia de ideas que son respetadas y enriquecidas por los demás. Ella misma nos comenta en la entrevista:

(...) Eh... bueno más que todo la relación que existe entre docentes y estudiantes es... se practica de manera horizontal, hay más confianza... porque no convendría ser un docente verticalista donde simplemente los estudiantes sientan miedo y más que todo (...) estén aislados o incomunicados con el docente ¿no? No valdría la pena... (ET-Entr.D 01, 14 Oct. 09)

Hace énfasis en la importancia de una relación docente-estudiantil horizontal, en alguna medida se pudo evidenciar que sus clases y diversas relaciones en la institución son de confianza y respeto mutuo, obviamente con algunas excepciones. Otro de los docentes igualmente se manifiesta al respecto:

La relación con los estudiantes no tendría ningún problema, bien con todos! Porque siempre estoy apoyando orientando no solo en mi área, sino en otras áreas más. Entonces hay buena relación, no es vertical. [La solución de problemas] con la conversación, escuchando los planteamientos, sus necesidades de cada uno ya que son diferentes... (SM-Entr.D 11, 19 Oct. 09)

Aunque no concluyó la frase, también valora la horizontalidad de las relaciones, además enfatiza la particularidad e individualidad de cada estudiante.

Y evidentemente, advertimos que las clases de los dos anteriores docentes transcurren con bastante confianza, relación horizontal hacia los educandos y en un clima áulico ameno. (Obs.A Gral.) Veamos ahora, la dinámica interactiva tanto dentro cuanto fuera del aula:

#### **4.4.3.2. Interacción en diferentes actividades dentro y fuera del aula**

##### **a) Reconocimiento a la práctica docente**

Presenciamos, además, actitudes de respeto y valoración a la actividad del docente. La retroalimentación es muy importante para un buen aprendizaje del alumno. Es rescatable que prácticas de este tipo son reconocidas y valoradas por los mismos estudiantes. No podría ser de otra manera con la profesora de la Especialidad de Biología, quien tiene dominio de aula y buena formación en su área:

Los estudiantes que faltaban realizan la simulación de clase para su práctica docente exponen individualmente en un corto tiempo (10 minutos) diferentes temas del área. Se observa buen dominio del aula por parte de la docente, estricta con el tiempo y con la calidad de la exposición estudiantil, puntuales sus observaciones y clarifica dudas concretas. (Obs.A 15, 21 Abr. 10)

Aunque, enseña su área enfocándose sobre todo en la ciencia occidental y sería interesante enriquecerla con conocimientos propios de la cosmovisión andina respecto al cuerpo humano: totalidad en estrecha relación con lo espititual, anímico, naturaleza y cosmos.

El docente de PDI (quien también es del área de LO), también se caracteriza por una clase participativa, motivadora y con bromas, casi siempre de sí mismo. Se esfuerza bastante en la explicación, preguntando a cada momento si entendieron o no y, como su especialidad es el quechua, emplea esta lengua frecuentemente en su clase. En la elaboración del cuadro para la infraestructura de las unidades educativas: problemas, causas y posibles soluciones.

- Una estudiante pregunta: Profe ¿qué dice?
- El docente: ¿Dónde?... infraestructura... *mana puni qhilqay sumaqta atinichu!* (no puedo siempre escribir bien!), pero para agarrar la cerveza esta mano sirve.
- Y todos terminan riendo. En algún momento al no encontrar los términos adecuados el profesor solicita y pregunta: Ayúdenme pues!... ¿*Walliqllachu?* (¿Está bien nomas?)
- Responden: Sí!

- Y pregunta personalmente a varios alumnos: ¿está bien Lidia?, ¿has entendido Eulalia?... Yo creo que les estoy dando como a niñitos, a mis alumnos de quinto les daba y peleando hacían.
- Más adelante avanza el punto de “Problemas en la administración”, una alumna participa en voz baja y el profesor le insiste: qué... *parlarillay ah!* (habla nomas pues!) ¿Qué mas causa la falta de secretaria?... Mal humor del Director. Yo por ejemplo esta mañana he entrado renegado ¿no? Con uno me he hecho pagar.
- Un alumno comenta con picardía: Eso no es de extrañarse...!
- Todos se ríen, el maestro también. Y cuando ya es hora del recreo pregunta: Ya entonces ¿qué hacemos?
- Un alumno: No haremos nada profe!
- Y todos se ríen nuevamente. Sin embargo, el docente concluye con un ejemplo: si yo voy a avanzar el tema de “La Flor”, tengo que adecuar cuando florece, si en invierno voy a enseñar no hay pues flor! Luego: con eso yo creo que está claro ¿no?, me han entendido ¿no ve? Más claro que el agua... si, me están diciendo. Ahora la tarea!
- Los estudiantes gritan: No! Pero aceptan la tarea de nuevos problemas y posibles soluciones. (Obs.A 22, 13 May.10)

Se observa que hay buena participación para llenar el cuadro, para responder a las preguntas para realizar bromas y el profesor constantemente está preguntando casi a cada uno si entendieron la explicación. Todo ello permite una clase participativa y dinámica, donde los alumnos no están pendientes de la hora para salir al recreo o marcharse.

Veamos la clase del profesor de Currículo en un semestre superior:

Con quinto semestre se aborda el tema “Plan de unidad didáctica”, el educador les presenta un formato específico para presentación de informes, explica cada punto de manera sencilla y con un lenguaje comprensible para sus interlocutores, responde adecuadamente a las preguntas y tiene como apoyo libros y apuntes en hojas bond tamaño carta. Luego avanza la “Situación didáctica”, de la misma manera acá hay buena retroalimentación docente-estudiantes, el emisor no es solo el maestro sino que se incluye a todos los estudiantes. Un compañero amigo muy cercano nos hace un comentario pertinente: “es el mejor docente que tenemos...” (Obs.A 15, 21 Abr. 10)

En otra ocasión, visitamos al mismo docente en el aula de primer semestre con quienes pasa Lenguaje. Observamos una dinámica similar:

Repasa lo que se avanzó el día anterior acerca del tema “Comunicación” con preguntas a los alumnos y complementando las respuestas. Imparte la clase participativamente y relaciona con nuestra realidad en diversos ámbitos: político, social, cultural. Después aborda “Las clases del lenguaje: verbal y escrito”, explica y reitera varias veces. Apreciamos que la explicación del docente es adecuada, los alumnos atienden, entienden en gran medida, lo cual se ve en la participación y donde hay dominio de aula. (Obs.A 24, 17 May. 10)

Cuando el tema es interesante y la manera de abordarlo es dinámica, los estudiantes atienden y participan activamente. Además, se toma en cuenta elementos propios de la cultura para el avance del tema. Los estudiantes hablan sobre este docente, revisemos el siguiente testimonio:

(...) Hay un docente que causa mayor interés a lo que es su educación en la clase, es el profesor M[V] (...) El docente que es así justo, dice si voy a hacer una cosa va a ser para todo el curso... es el profesor de Lenguaje, causa interés en lo que son sus temas, nos explica bien! Y si no estamos con ganas de pasar clases él nos dice: "Ya, vamos a disponer el tiempo libre porque yo no voy a insistir, todo lo que voy a enseñar va ser en vano nomas, va ser como si estuviera arando en el mar". Y deja que nosotros descansemos. (RL-Entr.E 04, 15 Oct. 09)

El respeto al docente trasciende de la academia a las interacciones interpersonales en el curso. Por ejemplo: Estamos con segundo semestre en el área de Microbiología, el maestro inicia la explicación de un tema.

- Un compañero comienza a hacer bulla, entonces el docente le increpa: A ver Carlos un poquito baja la voz, te voy a pedir cortesmente.
- El alumno: Está bien profe, va a disculpar.
- Y continúa la exposición. (Obs.A 24, 17 May. 10)

También es importante oír la voz de los estudiantes cuando se refieren a la interacción en el aula. El siguiente testimonio estudiantil se refiere a una comunicación de ida y vuelta, retroalimentada entre los actores educativos:

La relación es que aquí es bien, porque damos la confianza a los docentes y los docentes nos dan la confianza a nosotros. La enseñanza es horizontal, los docentes son emisores, nosotros también emisores nos convertimos, transmisores así también. O sea... bien nos llevamos con los docentes! (A-Entr.E 05, 15 Oct. 09)

Igualmente, se refiere a la opción de equivocarse que tienen los alumnos, pero privilegiando la participación y ambos actores como interlocutores al mismo tiempo: "Así en el aula estamos serios, pero cuando se trata de reír, reímos por la enseñanza. No viene así regla, regla... no se aprende nada. Más bien ahora tenemos esa... eh... opción de equivocarnos, nos dicen: 'igual no importa, van a aprender!' Así" (CCh-Entr.E 07, 19 Oct. 09).

En otra ocasión al promediar el medio día todos nos retiramos a almorzar para poder regresar a las 14:00, cuando nuevamente reinician las actividades:

Al salir de la Normal, observamos que varios estudiantes se van acompañando al profesor de LO que también regenta PDI con segundo semestre, conversan

amenamente sobre las fortalezas y debilidades de las unidades educativas del área dispersa, a partir de lo que se abordó el tema en aula. (Obs.FA 17, 04 May. 10)

En esa interacción docente-estudiantes se percibe buena comunicación, retroalimentación y respeto a la palabra del docente, a pesar que ya estamos fuera del horario y de la institución.

Fuera del aula tenemos evidencias donde se ha podido ver un profundo respeto a los docentes, aunque con algunas excepciones: “A pesar que muchos docentes llegan tarde (15:10) este día, son saludados cordialmente por los estudiantes que los esperan en el patio” (Obs.FA 07, 08 Oct. 09).

En este sentido, Titone (citado en Gleich 2003), distingue tres plataformas de análisis del lenguaje desde el proceso de la enseñanza-aprendizaje y desde su participación en él, especialmente horizontal entre docentes y estudiantes: el lenguaje como parte del discurso pedagógico para el desarrollo integral del educando, como parte del discurso didáctico e instructivo de la enseñanza y desde el discurso relacional en el que los diversos interactuantes entran en contacto personal mutuo.

Albó y Romero (2004) nos aclaran sobre este punto, pues docentes y estudiantes no llegan a los INS (hoy ESFM) “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, la procedencia geográfica, etc. Por ello, la Normal puede constituirse en un espacio privilegiado de participación, interacción simétrica, horizontal y, en la meta última, de educación en valores interculturales.

#### **b) Valoración a elementos de la cultura citadina occidental**

Hallamos muchos elementos dentro del aula que nos demuestran la valoración a la cultura occidental. Casualmente surge la preferencia y proyecto de vida de una estudiante:

En la clase de Educación y Sociedad, el docente inicia preguntando al azar como les fue en su viaje de estudios a Cochabamba y Santa Cruz. Varios cuentan anécdotas.

- El profesor pregunta: ¿Cómo son la gente de Sipe Sipe, Montero y Santa Cruz?
- Un alumno: Bien de Sipe Sipe...!
- Su compañera interrumpe: Porque son quechuas! Los de Santa Cruz son más racistas.
- Otro la apoya: Si! En Montero también la gente mala es.

- Sin embargo, surge la apreciación de otra compañera: No pues! Bien es allá la gente, no como aquí... yo cuando salga [de la Normal] me voy a ir a vivir a Santa Cruz en esos edificios, no como aquí. (Obs.A 13, 19 Oct. 09)

Esa intervención de la compañera va más allá de una broma o deseo de participar contrariando a los demás, es un constructo que está en el imaginario de los jóvenes: vivir en la ciudad, en un edificio y con gente “diferente” a los de su contexto como lo expresa. Al respecto, recordemos que en poco tiempo somos bombardeados con información y tecnología occidental. Ello origina que, los jóvenes especialmente, construyan en su imaginario un ideal de vida en un nuevo contexto y con una nueva cultura.

Ella misma manifiesta la predisposición de conocer más allá del contexto inmediato, durante la entrevista en el curso: “(...) Uh... no me cierro! Al menos de mí, por decir, ir a conocer otras ciudades, ir a ver otros lugares” (NF-Entr.E 03, 15 Oct. 09).

Según Gleich (2003), algunas funciones del discurso pedagógico son el sentido de influencia y expresión de las intenciones; o sea, el lenguaje es un medio para alcanzar objetivos. Por ejemplo, a través del lenguaje la estudiante habla su intención de valoración a la cultura citadina y crea pensamientos y configura modos de pensar en los demás.

La modernidad se presenta con sus atractivos que bombardean a los jóvenes principalmente. Durante otro día de clases cualquiera, hay situaciones interesantes:

En el aula de segundo semestre, el docente de Práctica Docente e Investigación llega muy retrasado. Mientras es común que los alumnos hablen y manipulen sus celulares, escuchen música en sus MP3, ipod, otros interactúan entre ellos.

Un compañero se refiere al viaje a la ciudad de Oruro preguntando: ¿Quién va a viajar? Nos podemos poner de acuerdo para encontrarnos en Oruro y salir el fin de semana.

Varios gritan apoyando la idea: Ya, ya, ya! (Obs.A 10, 13 Oct. 09)

A pesar que recién es día martes, los estudiantes se muestran presurosos de viajar el día jueves, ya que los docentes suspenderán clases el viernes por cobro de haberes.

Asimismo, mientras acompañamos al primer semestre que continúa en la organización para la kermesse del 15 de Mayo advertimos:

- Al repartir tareas para la venta del plato pollo dorado, la presidenta del curso instruía: Las que estamos de meseras vamos a venir...
- Es interrumpida por otro que exclama: Con minis...!”

- Causa una risa general. Y la presidenta concluye: Con bañadores para lavar los platos. (Obs.A 20, 11 May. 10)

Otro ejemplo claro de ese imaginario occidental que mencionamos anteriormente, aunque cabe aclarar que no se pretende satanizar estas actitudes ya que solo nos sirven de ejemplos ilustrativos que reflejan muy bien este punto.

La realidad que describimos, no permite que la mentalidad indígena originaria desarrolle su autoestima en defensa de la identidad cultural, mas bien hace que el joven de la comunidad se resigne y mantenga hasta de forma clandestina su identidad cultural, llegando incluso a negar sus raíces para “acomodarse” y sobrevivir en el sistema educativo y social vigente.

En diferentes oportunidades, apreciamos la presencia, casi general, de aparatos tecnológicos y de última generación. Veamos que pasa en una clase de Biología con segundo semestre:

Se presentan una serie de exposiciones de los estudiantes para sus prácticas áulicas, con el objeto de ver el desenvolvimiento y el dominio de aula al dar una clase. Los diferentes expositores están vestidos formalmente, dos compañeros sacan su celular con cámara y filmadora, enfocan a las expositoras para fotografiarlas y filmarlas. (Obs.A 18, 05 May. 10)



**FOTOGRAFÍAS Y VIDEOS A LOS COMPAÑEROS EXPOSITORES EN EL AULA**

Ahí donde se dan simulaciones de clase por los estudiantes, se replica claramente la apariencia del maestro occidental: vestido formal urbano y pulcro, exposición magistral, con instrumentos tecnológicos y el ideal de ascender académicamente.

Evidentemente, las nuevas generaciones prefieren las tecnologías modernas. Pero hay que tomar conciencia de que generalmente son muy caras y no siempre adecuadas al medio natural de los estudiantes. Hoy, aun más con la aparición de nuevas tecnologías y sociedades de la información, comunidades virtuales, etc. Es necesario señalar las ventajas y desventajas de los cambios que se están produciendo ahora en la sociedad indígena; pues, si bien es un derecho acceder a ella tendríamos que ser selectivos con aquello significativo a nuestra cultura y realidad.

Veamos otras situaciones en las que se presentan y valoran más elementos propios de la ciudad, ya sea en actividades formales o informales y tanto en docentes como en estudiantes. En el aula de primer semestre:

El docente de Desarrollo Rural, asesor del curso continúa con la coordinación y organización para el viaje a Santa Cruz. Manifiesta: “si tienen dinero podemos ir a Aqualand<sup>23</sup>, a un restaurante...cosas que aquí no se ve. Al retorno podemos ir al Chapare, al parque Machía. Si es posible no lleven sus celulares de mil o mil quinientos bolivianos para que no se pierdan”. Más adelante, como es día viernes y se pasa clases en horario continuo para que puedan viajar a Oruro a las 15:30, el docente realiza un comentario: “tal vez vamos a viajar a las 13:30, estén temprano en la plaza”. Varios reclaman porque ya habían planificado sus actividades y el profesor argumenta: “los alumnos de segundo solicitaron que se adelante la hora de viaje”. (Obs.A 08, 09 Oct. 09)

Es bueno e interesante conocer otros lugares y sus atractivos, pero no presentarlo como algo superior o mejor a lo que tenemos en el entorno. Asimismo el docente hace un comentario que no venía al caso: “que quizás se adelante la hora de salida de la flota de Sacaca a Oruro”, el cual no venía al caso. Ello más bien trae discrepancias con alumnos que quieren viajar a la hora fijada. Él y algunos compañeros hacen ver su prisa por irse a la ciudad el fin de semana y para ello el maestro alude a estudiantes de segundo semestre que supuestamente solicitaron adelantar la hora del viaje, pero cuando indagamos no reconocieron tal situación.

---

<sup>23</sup> Balneario turístico gigante. Cuenta con piscinas, toboganes, juegos acuáticos con tanques de agua enormes y se encuentra en la ciudad de Santa Cruz.

Searle (1980) nos explica que esos actos de habla como los enunciados e intereses personales cargan una intencionalidad implícita, se realizan de acuerdo con los intereses y prejuicios del interlocutor de turno: la forma de dar órdenes, plantear preguntas, expresar sentimiento, hacer bromas y otras.

Esto es también contundente fuera del curso, se pudo presenciar diversas actitudes y conductas que muestra una clara valoración a la cultura foránea, citadina moderna por parte de los Normalistas: Un amigo y estudiante de primer semestre, respecto al viaje de estudios a Santa Cruz, se aproxima durante el recreo y nos comenta: “tal vez ya no regrese de Santa Cruz por las minas<sup>24</sup> y todo lo que hay allá. De aquí ya vamos a ir chupando<sup>25</sup> con whisky tres plumas...!” (Obs.A 08, 09 Oct. 09).

Si bien es la actitud normal cuando se visita un contexto diferente y nuevo, la alusión a elementos foráneos llama la atención: minas, “lo que hay allá”, whisky.

Asimismo, se evidencia en las manifestaciones culturales: “Durante la hora cívica en honor al aniversario de la institución, se presenta luego del Himno Nacional, una danza moderna del género reggaetone que es bien acogido por los estudiantes que conforman el público” (Obs.FA 22, 14 May. 10).



## VALORACIÓN Y PRÁCTICA DE DANZAS MODERNAS COMO EL REGGAETONE

---

<sup>24</sup> Término común que se refiere literalmente a mujeres agraciadas físicamente.

<sup>25</sup> Término común que se refiere a ingerir bebidas alcohólicas y en exceso.

Un extremo sería manifestar que cómo una danza así en una Normal en EIB, otro diría que es un camino más en esto de la interculturalidad. Nosotros nos mantenemos en una postura objetiva, puesto que es una muestra también cultural, aunque de otro contexto, y que goza de aceptación e inclusive valoración entre los estudiantes. Sabemos que cuando la cultura dominante con su música estridente se introduce a la fuerza en la sociedad indígena, algo sucede en los jóvenes principalmente. La nueva cultura es presentada como “moderna” en oposición a la cultura originaria, que es considerada “primitiva”. El estudiante se coloca entre dos culturas: La propia y la ajena y la lucha se desarrolla a nivel de su identidad cultural, prevaleciendo en muchos casos la adopción de la cultura citadina.

El comportamiento social, para Gumperz (1974), se caracteriza por un alto grado de distinción de roles, de modo que los individuos actúan en forma diferente en contextos diferentes. Estas distinciones se enfatizan por medio de rituales elaborados y convenciones de comportamiento (etiqueta), por diferencias en el vestir, hábitos de comida, aprecio a ciertas manifestaciones culturales sobre otras, etc.

Albó (1996b) es más contundente cuando afirma que el volumen de cambio puede ser tan masivo que llega a desestructurar la identidad del educando, puede rechazar su anterior identidad cultural y adoptar más bien otra. En esos casos, inclusive, se da una transculturación o cambio de una identidad cultural a otra.

Al respecto Fasold (1996), nos orienta diferenciando actitudes y creencias. Las actitudes de los jóvenes en la Unidad Académica, serían reacciones conativas; es decir, de aceptación o de rechazo a elementos de la cultura originaria. En cambio, las creencias son los supuestos para justificar sus actitudes (positivas o negativas) y tiene una base cognoscitiva (de lo que conoce) o afectiva (de lo que quiere o desea) en la mente del actor educativo.

Es claro el bombardeo al que están sometidos los estudiantes de elementos citadinos y occidentales, muestran una clara preferencia a estos que están difundidos en diferentes ámbitos. No obstante, todavía se puede apreciar manifestaciones de la cultura originaria sin caer necesariamente en la folclorización.

Y no podemos estar al margen de la globalización, pero tampoco logramos ser selectivos ni coherentes con nuestro discurso de aquello útil a nuestra cultura, pues la dinamicidad

es una característica general a la que debemos adaptarnos, pero casi siempre implica pérdida de nuestra identidad cultural fruto de la interacción con el otro y, reiteramos, baja autoestima cultural.

Revisemos otras situaciones donde la valoración a la cultura citadina occidental se evidencia en y durante las exposiciones:

En el área Aprendizaje y Enseñanza Curricular del primer semestre, se observa que hay un grupo vestido formalmente: camisa, corbata y pantalón formal en los varones, blusa blanca, falda azul en las mujeres. Este grupo sale al frente para exponer el tema "Estrategias de Aprendizaje", comienzan con una dinámica: "vamos a decir una pregunta y si no responden hay penitencia... A ver una fruta rápido!" y así sucesivamente. Al final de la dinámica el compañero que siempre está con gafas negras, aun en el curso, grita: "y la penitencia?... que baile reggaetone o sino chuculum!<sup>26</sup>..." Luego, una de las estudiantes expone: "Sobre la metacognición es... eh... por ejemplo las canciones en inglés algunos lo decodifican", su compañera complementa: "Codifica, traduce, por ejemplo palabras en inglés..." (Obs.A 08, 09 Oct. 09)

Si bien no podemos afirmar que se trata de una valoración de contenidos occidentales, se aprecia y se toma en cuenta frecuentemente ejemplos foráneos en actividades dentro del aula. Y en el discurso docente también está presente. En primer semestre durante la clase de Educación y Sociedad:

Un grupo expuso sobre el "Periodo republicano", cuando se menciona elementos que se pueden rescatar de las culturas originarias, una estudiante comenta: También podemos rescatar la cultura, la educación bilingüe...

Pero el maestro irrumpe priorizando: Sobre todo la educación constructivista... (Obs.A 13, 19 Oct. 09)

Esa es otra clara preferencia a la ciencia occidental, al modelo pedagógico constructivista en la formación de los estudiantes y aun no al modelo histórico-social y cultural que va tomando fuerza como un nuevo paradigma educativo.

Asimismo, se presentan argumentos en las entrevistas para la adopción prioritaria del castellano y de contenidos occidentales ajenos al contexto: "Hay por ejemplo en clase de Química, ¿cómo vas a decir los nombres de los elementos en quechua?, es difícil ¿no?" (JLV-Entr.D 10, 19 Oct. 09).

---

<sup>26</sup> Baile moderno que se caracteriza por movimientos extravagantes que incitan a la actividad sexual.

En gran medida el argumento del docente es válido. Por ende, se puede deducir la prevalencia de ejemplos y conceptos foráneos en las diferentes áreas por varios motivos: mayor importancia a la especialidad Biología, apropiación y repetición de bibliografía occidental, desconocimiento de los conocimientos originarios, formación y especialidad de los docentes en áreas diferentes a la EIB.

Del mismo modo, se presentan contenidos occidentales y se las valora más en la siguiente observación:

Se realiza en segundo semestre en el área Tecnología y conocimiento práctico, la exposición: "La tecnología textil y su evolución en el tiempo". Algunos estudiantes mencionan que aun se practica la tecnología propia de las comunidades, sin embargo la maestra muestra su tendencia a lo occidental: "(...) pero es rústico, en el campo ya ni se usan las fibras vegetales, lanas, ya no hay la molestia de teñir, sino este... se compran ropa americana ¿que se llama? Uh... sintéticos! nylon. La gente valoramos más lo de la máquina". Más tarde ella continúa con el tema: "(...) Los países tecnológicos están abundando con productos a todos los países de diferente calidad, el avance tecnológico en la educación también (...) Para ser contratados tenemos que prepararnos, sino vamos a ser excluidos, preparados competentemente en la ciencia y tecnología, sino estamos chau... acceder al campo de la tecnología, eso hay que inculcar a los estudiantes". (Obs.A 09, 12 Oct. 09)

La maestra reconoce que en las comunidades también hay una tecnología, aunque la denomina rústica, no la desarrolla cuando algunos alumnos hacen referencia a ella y que bien podrían generar reflexión y nuevos posicionamientos respecto a la globalización y al avance tecnológico. Se refiere más bien a la importancia, como docentes, de preparar a los estudiantes para estar acorde al desarrollo tecnológico. Obviamente, ese es un derecho universal: contar con tecnología en nuestras comunidades, pero en complementariedad e igualdad de condiciones con el conocimiento originario.

Otro día durante la misma área de Tecnología y conocimiento práctico, se da una situación similar a la sesión anterior:

La docente invita a un grupo para que inicie la exposición. El grupo expone "Los medios como parte del objeto de estudio de la tecnología educativa". El primer expositor hace énfasis en que podemos conocer mediante los medios de comunicación, la siguiente compañera menciona medios visuales como videos y el cine, el último expositor manifiesta: "(...) Es diferente los medios de comunicación y los medios de enseñanza, podemos decir como el hardware y el software<sup>27</sup> de la computadora". Luego, al concluir la exposición la maestra dicta algunas preguntas referidas a la tecnología, objetos tecnológicos. (Obs.A 11, 14 Oct. 09)

---

<sup>27</sup> Se refiere a la parte física y a la parte lógica del ordenador.

Si bien la naturaleza del área es la tecnología, se refuerza el avance tecnológico, la tecnología occidental y poco o nada se da importancia a la epísteme de la cultura local. No se menciona elemento alguno de la cultura originaria para propiciar un diálogo y contraste. La clase transcurre como una especie de bombardeo de información tecnológica que despierta la curiosidad del estudiante por conocerla y el deseo, si es posible, de adquirirla.

Una alumna confiesa la intención de algunos compañeros: “Ahora, más bien piden [mis compañeros] que en vez de LO debemos llevar más materias de Biología, Química, Física. Quieren derribarlo en pocas palabras esa materia mis compañeros” (NA-Entr.E 06, 15 Oct. 09).

Esas expresiones nos señalan el desconocimiento de los estudiantes respecto a la importancia que se le debe dar, no solo a un área, sino a todo un nuevo paradigma educativo que viene desarrollándose en el país.

En otro momento, mientras se pasaba clases de Bioquímica con segundo semestre:

Ingresan al aula el Coordinador Académico y dos docentes para recomendar a los estudiantes que irán de práctica al colegio “Túpac Amaru” de la comunidad Vila Vila. En su intervención, el profesor de Educación y Sociedad manifiesta: “están yendo a un lugar donde no hay pensión, llevar su ración seca o conservas, van a experimentar como es ser maestro rural (...) Vayan presentables: mujeres con falda, guardapolvo, los hombres con pantalón, camisa, corbata y chamarra, esta mañana he visto a dos estudiantes que estaban peor que no se qué, mamarrachos! Casi los suspendo”. (Obs.A 13, 19 Oct. 09)



### **PRESENTACIÓN FORMAL URBANA REQUERIDA DE ESTUDANTES EXPOSITORES Y PARA SU PRÁCTICA DOCENTE E INVESTIGACIÓN**

Existe una suerte de paradoja de experimentar como es ser maestro rural y vestido formalmente. Coincidimos plenamente con Albó y Romero (2004), cuando reconocen que en muchas escuelas e INS (hoy ESFM) aun se prohíbe el uso de la vestimenta tradicional de los actores educativos y en los desfiles se obliga a los varones a vestirse de “caballeros cadetes” y a las señoritas de “waripoleras”, como apreciamos en el desfile del 14 y 15 de Mayo y del cual tenemos evidencias. Asimismo, se exige a los alumnos que asistan a las prácticas docentes con traje y corbata y a las alumnas con tacos, falda larga y un “buen peinado”. Por tanto, es preciso repensar la presentación personal y el uniforme en las Normales.

En otros espacios de la institución, también se evidencian la presencia y valoración de estos elementos. Tal el caso del modelo de profesor occidental que está arraigado en todo el sistema educativo, a veces desentonante con el contexto en que se desenvuelven: “Los docentes, muchos de ellos, por lo general asisten con traje formal: terno (saco y pantalón), camisa y corbata. Asimismo y por cierta imposición del docente, los estudiantes también, especialmente quienes exponen algún tema o realizan su práctica docente” (Obs.A 08, 09 Oct. 09).

Otra situación donde interactúan docentes, secretaria y estudiantes se relaciona con los teléfonos celulares:

En la oficina de Secretaría se reúnen varios docentes y la secretaria para conversar de diferentes temas. Dos estudiantes ingresan para pedir prestado el balón de básquet, en ese instante llega la profesora de Biología con celular en mano y una música de moda a todo volumen.

- Una de las alumnas comenta: Profe que moderna había sido!
- Ella exclama: Claro! Acaso ustedes nomas tienen estas músicas, hasta les puedo pasar musiquitas...
- La secretaria interviene: Pásame profe por mi bluetooth!<sup>28</sup>
- Y el profesor de LO también se integra en la conversación: De mí, mi celular es viejito no tiene para entrar músicas, pero me voy a comprar uno de última generación! (Obs.FA 21, 12 May. 10)

Tampoco el profesor de LO desea quedarse al margen de la tecnología digital y de músicas actuales que pueda recepcionar y almacenar en su celular. Esto, es aun más evidente entre los estudiantes.

En este sentido, de manera inconciente o no, muchos docentes influyen con la muestra preferente hacia elementos ciudadanos y occidentales en actividades académicas y en las relaciones informales. Como el sistema es abierto (Minuchin 1992) estudiantes y docentes intercambian entre sí y con el ambiente externo implementos, ideas, influencias, contenidos, conceptos y energía. Y toda la retroalimentación, la información de retorno, hace o provoca la pérdida de estabilidad y equilibrio del sistema, o sea, favorece más a la ciudadana que a la propia.

Pero, ¿Por qué se da esa situación? Nuevamente Albó y Romero (2004) nos dan pista al mencionar el currículo oculto; es decir, aquellos contenidos y mensajes que se enseñan al margen del currículo oficial, se transmite de manera inconciente entre docentes y estudiantes. Este currículo no es planificado y quizás tampoco intencionado, pero tiene un carácter implícito y encubierto. Los aspectos que se enseñan a través de él suelen ser: creencias, ideología, principios, actitudes, valores, normas, comportamientos que apuntan a mantener la asimetría en la interacción docentes-estudiantes, cultura ciudadana-cultura

---

<sup>28</sup> Mecanismo tecnológico propio de los celulares de última generación, permite la conexión para el intercambio de carpetas y archivos: tonos, música, imágenes, fotos y videos.

originaria con predominio de la primera. Debido a su carácter inconciente, llega a tener una influencia muy profunda en la formación del joven. Identificamos este currículo oculto 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. Ello, gracias a la triangulación de información. Con frecuencia, este doble discurso llega a ser tan habitual que nadie lo cuestiona. Puede llegar a convertirse en prácticas arraigadas e institucionalizadas como se ha podido apreciar en la Normal.

Finalmente, hacer una educación intercultural bilingüe también implica la necesaria transformación de las relaciones sociales en el aula y la modificación del clima áulico, en pos de una relación menos complementaria y, por ende, más horizontal y democrática que reconozca el protagonismo de los aprendices y de la comunidad a la que pertenecen, así como el de las prácticas socioculturales de las que ellos son portadores y que todavía se las guardan para sí mismos.

En este sentido López (2004), plantea que la interculturalidad en el aula implica también nuevos modos de relacionamiento entre educandos y docentes, así como el reconocimiento de otras formas de aprender y de construir conocimientos. De esta manera, acercarnos a una práctica intercultural institucional y de ahí trascender a otros ámbitos. Albó y Romero (2004), en la misma línea, coinciden manifestando que para un buen ambiente de trabajo se requiere que el docente se relacione de forma horizontal con sus alumnos, lo que no tiene que implicar pérdida de autoridad, sino hacer notar los fallos y los defectos de los alumnos de modo constructivo y adecuado.

#### **4.5. EL ROL DE LAS LENGUAS EN LAS INTERACCIONES ENTRE LOS ACTORES EDUCATIVOS**

La lengua y el rol que juega en las diversas interacciones entre docentes y estudiantes, merece ser abordado con mayor detalle.

Partiendo de la premisa de que lenguaje tiene una influencia organizadora (Gleich 2003), en el sentido de que a través del lenguaje los sujetos organizan significativamente la conducta. Y la modificación de la conducta se realiza, especialmente, a través de la modificación de los conceptos que el sujeto de estudio poseen.

Por ello, constituye una categoría aparte en la cual analizamos las siguientes unidades de análisis:

#### 4.5.1. Empleo de la lengua originaria

Ahora presentamos situaciones y testimonios sobre el empleo de la lengua originaria en diferentes circunstancias:

Ingresamos a la oficina del Coordinador Académico para presentarnos. Antes, ingresa un padre de familia que viene de una comunidad, conversa con el Coordinador sobre sus hijos y otros temas:

- El padre de familia consulta: *Sullq'a waway rispa Ururuman autupi accidentakun, chakinta p'akikun, ¿imata kunan ruwayman?* (Mi hijo menor yendo a Oruro se accidentó, se rompió su pié, ahora ¿qué puedo hacer?)
- El Coordinador trata de orientarle: *Primeroga jampichiy, chanta ima autuchus karqa paykuna gastu ruwananku tiyan* (Primero hazle curar, después que auto habrá sido ellos tienen que hacer los gastos).
- Luego, el comunario cambia de tema: *Ñuqa kaypi llank'achkani kunitan, ruwani warmiywan chalecosta qharipaq...* (Yo en esto estoy trabajando ahorita, hago con mi mujer chalecos para varones...)
- El Coordinador interrumpe: *Munasaq ñuqa, tiyapuwan grupo musical, chaypaq munayman chalecosta...* (Yo voy a querer, tengo mi grupo musical, para eso quisiera chalecos).
- El señor acuerda venderle y comenta: *Jóvenes rantinku, chantá anchata upyamunku alcoholta, maqanakunku y mana yuyarikunkuchu, chuqasqa llawarpura rikhurimunku* (los jóvenes compran, después mucho toman alcohol, se pelean y después no se acuerdan, botados pura sangre aparecen).
- El profesor apoya: *Ari pis, chayraykupuni kaypipis aplazakunku, tomallayta munanku y mana jamunkuchu ¿ichari?* (Si pues, por eso también aquí se aplazan, quieren tomar nomas y no vienen ¿nos es cierto? (Obs.FA 09, 12 Oct. 09)

Si bien la charla no fue con un colega o con un estudiante, la interacción del docente con el padre de familia es en un quechua fluido y ameno, aunque naturalmente están los préstamos lingüísticos por la dinamicidad de las lenguas. Es una circunstancia donde se hace conocer el uso de la lengua originaria por parte de un miembro del cuerpo docente. Así también lo manifiestan en sus testimonios:

Todos [los docentes] dominan una lengua indígena, algunos inclusive son trilingües... Claro! Hay docentes netos aymaras también, quechuas y otro que son trilingües también, o sea manejan los dos idiomas originarios más el castellano, o tal vez alguna lengua extranjera mas eso no conozco, *pero sin embargo* se da pues... (ET-Entr.D 01, 14 Oct. 09).

La docente entrevistada da por seguro el dominio de una o más lenguas originarias por parte de sus colegas. El primer Coordinador se despide de la entrevista en quechua:

Tukuchisqa qhichwapi ¿ya?... Agradeceyki Wilber jamuchkaikimanta, qam ruwachkanki juk trabajota ¿y?... Ñuqa despedikusaq Wilber suerteta deseasqayki, si kutimunkichu watapaq ¿y? (... Voy a terminarlo en quechua ¿ya? Te agradezco Wilber por haber venido, tú estás haciendo un trabajo ¿no ve?... Yo voy a despedirme Wilber deseándote suerte, si vas a regresar para el año ¿no es cierto? (RM-Entr.C 13, 20 Oct. 09)

Como se puede notar, si bien tuvo algunas dificultades con algún término en castellano al cual le otorgó forma quechua y no logró articularlo correctamente, se evidencia el uso de la lengua indígena en las comunicaciones, en este caso, como evidencia de la entrevista.

Así lo corrobora una estudiante, respecto al dominio de la lengua originaria por parte de los profesores: “Una mayoría sí hablan [quechua], a excepción del profesor de Lenguaje, él habla aymara, pero entiende dice algunas cosas, luego todos hablan castellano... Ay! Digo quechua...” (NF-Entr.E 03, 15 Oct. 09).

La alumna entrevistada, como en otro momento sucedió con otra muchacha, presenta también un lapsus lingual de que casi todos los docentes hablan quechua, pero en su preconiente dice castellano y ello se repite en otras circunstancias con otros actores más adelante.

En general, constatamos que efectivamente todos los docentes hablan una lengua originaria y la emplean en algunas situaciones en que es requerida; por ejemplo, interactuar fuera del aula, para bromear o llamar la atención a alguien.

Entonces, algo muy común y prácticamente normal en una institución de estas características, es la mezcla de la lengua originaria y el castellano sobre todo fuera del aula y que pasa desapercibida para los actores educativos. Posteriormente analizamos este punto.

Coincidiendo con Sichra (2006), la incursión y permanencia de las lenguas y de elementos culturales indígenas tiene efectos entre los actores educativos y la población en general, estableciéndose nuevos comportamientos, actitudes, o percepciones entre los que se consideran indígenas y los que no; por ejemplo, la admiración y adquisición de los tejidos o el empleo del quechua en diversas interacciones.

En la realidad, en consecuencia, como se piensa que la mayor responsabilidad en la institución recae en el profesor (Albó 1996a), pasa que algunas veces el docente no tiene mucha flexibilidad para atender a gente diferenciada entre sí como son sus colegas y los estudiantes; puesto que, cada individuo tiene su particularidad personal y cultural lo que

dificultaría mayor apertura al distinto. Sin embargo, esa es la base de toda interculturalidad.

Casi todos los estudiantes hablan una lengua originaria, particularmente el quechua; empero, no le dan la importancia que se esperaría en una institución de estas características, excepto en el área correspondiente, porque las cuestiones académicas que realizan en este escenario limitan de sobremanera su uso.

No obstante, similar a la situación docente, también surge lo que hemos denominado el beneficio instrumental por el dominio de una lengua más, especialmente para el desempeño laboral en aula. Este alumno manifiesta su predisposición al quechua por ese beneficio: “Sí, me interesa aliguito [aprender el quechua], yo entiendo el aymara... no lo hablo a perfección, pero también sería bueno quechua... porque así puedo acceder mejor a varios trabajos como profesor hablando quechua, aymara...” (JC-Entr.E 08, 19 Oct. 09).

Por otra parte, el compañero estudiante de Layupampa que usa con más frecuencia el quechua, desea emplearla en distintos momentos de la entrevista, nos habla de su aspiración:

La verdad quisiera hablar los tres idiomas aymara, quechua... castellano, los tres. (...) Ahora en la entrevista en quechua también [prefiero hablar]... *Yachanku, mayoría qhichwata, más que todo waq lugarmanta aymarata yachanku* (Sabem quechua la mayoría, más que todo los de otro lugar aymara saben). *Ñuqa único familiaymanta estudiani. Entonces papasuy niwan: “qan estudianayki, ñuqa yanapasqayki”.* *Chay mudumanta chay examen aprobani. Chay mudumanta kaypi kachkani clasespi...* (Yo soy el único de mi familia que estudio. Entonces mi papá me dijo: ‘tú tienes que estudiar, yo te voy a ayudar’. De ese modo ese examen aprobé. De ese modo aquí estoy en clases...) (MJ-Entr.E 12, 19 Oct. 09)

Este entrevistado mantiene, además de la lengua, otros elementos de su cultura como la vestimenta, muchas de sus costumbres y casi siempre se expresa en quechua dentro del curso, aunque no para participar en la clase, sino para comentar con algún compañero.

Al respecto una de las docentes entrevistadas señala la importancia del dominio de la lengua originaria en los alumnos, especialmente para el ingreso a una institución con estas características: “Es pues un requisito más [saber la lengua originaria] para que ellos puedan optar esta carrera, pero algunos son quechuas y algunos son aymaras ¿no? (...) En base a eso ya se les toma en cuenta para su ingreso” (ET-Entr.D 01, 14 Oct. 09).

Por consiguiente, el quechua en el aula se reduce a comentarios entre compañeros, a bromas, a expresar enojos y rabietas; es decir, al uso casual. En la observación de un día

cualquiera de actividades: “Aunque en la clase la comunicación casi se generaliza al empleo del castellano para el avance del área y actividades extra curriculares, todavía se evidencia la presencia de la lengua originaria en algunas interacciones” (Obs.A 03, 05 Oct. 09).

Y la actitud de los estudiantes, en muchos casos, es de conformismo frente a esa situación de bilingüismo sustractivo, porque el castellano gana terreno entre los hablantes quechuas. Además, muchos actores educativos muestran preferencia abierta al castellano.

#### **4.5.2. Mezcla de la lengua originaria y el castellano**

En el aula también, aunque con menos frecuencia, se mezcla la lengua indígena y el castellano. Eso se denomina semilingüismo<sup>29</sup> porque al hablar de esta manera no se domina una de las lenguas a cabalidad:

En cierta oportunidad, en un semestre inferior observamos lo siguiente. La Directiva del primer semestre organiza y asigna roles para la kermesse que realizará la institución el 15 de Mayo:

- La representante recomienda: Van a hacer responsablemente...
- Un alumno interrumpe en son de broma: *Jamuchunku wasiyman mayllaq...* (que vengan a mi casa a lavar...)
- Los de la directiva lo ignoran y siguen: El plato que vamos a preparar va a ser pollo al horno...
- El mismo compañero más en serio y con ganas de participar: *Wasiypi piru ah!* (en mi casa pero pues!) Sus compañeros hacen oídos sordos a su participación.
- Luego, un alumno a su compañera: Mucho frío ¿no?
- Ella le responde: *Jaywariway kayta, mañariway guanteikita* (pasarime esto, prestarime tu guante.
- En otro rato un compañero a otra: *Eulalia ch'inmanta kay, anchata oponekunki.*
- Y la aludida le increpa: *Astawan oponekusaq* (más me voy a oponer), la venganza es dulce. Y se ríe. (Obs.A 20, 11 May. 10)

Estas actitudes demuestran que en cuestiones institucionales, académicas y de organización para realizar actividades, la lengua de preferencia es el castellano, algunas

---

<sup>29</sup> Término trabajado por Xavier Albó. Se da cuando se domina una lengua más, en relación a la otra.

veces se ignora las expresiones en lengua originaria, quizás no la entienden (lo que es poco probable) o; simplemente, prefieren que su compañero se exprese en castellano.

El patio, la cancha, la tienda y otros predios de la institución son espacios ricos para escuchar y analizar expresiones entremezcladas en quechua y castellano. Estas situaciones, reiteramos, pasan inadvertidas para los actores educativos en sus diferentes interacciones.

Durante el segundo recreo un grupo mixto de estudiantes dialogan así: *¿Qankuna takinkichichu? Ñuqapis takisaq* (¿ustedes van a cantar? Yo también voy a cantar). Le responden: *Ari* (sí), nosotras vamos a cantar, *charangutawan apanqanku* (también llevarán charango). (Obs.FA 08, 09 Oct. 09)

Lo interesante es que esa conversación se refiere a la expresión cultural de la zona. Entonces, fuera del aula y en actividades extracurriculares los estudiantes son más abiertos a expresar sus conocimientos, emociones, sentimientos y bromas en su lengua originaria.

Veamos en otra ocasión, se presencia una conversación amplia que muy poco tiene que ver con las actividades propias de la Normal y se la expresa sobre todo en quechua:

- Mientras entablábamos una conversación con un estudiante amigo, se acerca un compañero de apariencia urbana, ropa de la ciudad y empieza a hablarle exclusivamente en quechua, aunque con algunos préstamos del castellano lo cual es normal y de alguna manera aceptada. Le comenta sobre su padecimiento: *Chakiy anchata puni nanachkawan, rini hospitalman y doctor niwan manaña pukllankichu futbolta Kimsa Killata. Casi p'itikun nerviyo niwan imachá sutin, piru kunan ch'isi pukllallasaqtaq* (Mi pié me está doliendo siempre mucho, fui al hospital y el médico me dijo ya no vas a jugar fútbol tres meses. Me dijo que casi se rompió mi nervio, no se que se llama, pero a la noche voy a jugar también).
- Su compañero le pregunta: *Kunan semifinales ¿y?* (hoy es semifinales, ¿no es cierto?)
- Responde: *Ari, si ganasun k'aya finales, sino tercer lugarpaq... Ningriymantapis mana sumaqta uyarinichu, doctor chisgueteawan yakuwan cera kachkan nispa, mana waliq mayllakunkichu nispa niwan. Uyarispalla rirqani hospitalman, kunan mana uyarinichu ja, ja, ja!* (sí, si ganamos mañana finales, sino para el tercer lugar... De mi oreja también no escucho bien, el doctor me ha chisgueteado con agua diciendo que hay cera, no te lavas bien me ha dicho. He ido al hospital escuchando nomas, ahora ya no escucho ja, ja, ja!).
- El otro con cierta picardía: *Mana pukllanaykipaqchá ajinata ruwasunki, doctomaspi campeonatopi kachkanku ¿y?* (para que no juegues será así te ha hecho, los médicos también están en el campeonato ¿no ve?)

Aparece un tercer compañero que desde lejos pregunta: *¿Kunan ch'isi pukllanki? k'aya finales* (¿ahora a la noche vas a jugar? Mañana son las finales). (Obs. FA 18, 05 May. 10)

Entonces, una conversación cotidiana que nada tiene que ver con el quehacer académico de la institución transcurre principalmente en lengua originaria, a pesar que en un primer momento la apariencia citadina de uno de los interlocutores demostraba lo contrario.

Revisemos otras comunicaciones entre estudiantes con ejemplos de la mezcla del quechua y el castellano:

- Durante el recreo una alumna a otra: *¿Qué hora es?*
- Y la otra responde *diez pasayña* (pasado las diez).
- Otra estudiante: *Ajinata volteakun* y casi *urmarparin* (así se volteó y casi se cae) el Richard cuando estaba viniendo. (Obs.FA 03, 05 Oct. 09)

Esta mezcla la denominamos quechuañol en nuestro estudio, hay más palabras en castellano con morfología quechua: *pasayña, volteakun, recreuman, tapanki, personasta*, etc). Y se aprecian con mayor frecuencia en actividades informales y fuera del aula.

Una mañana se suspenden las clases, esto es aprovechado por los estudiantes para realizar actividades deportivas y de recreación:

El primer semestre practica básquet en equipos mixtos, en esa interacción oímos palabras y frase como: *“yaykuchiy ah!* (Has entrar [al aro] pues)”, *“mana puni fuerza kanchu* (no hay siempre fuerza)”, *“khincha suerte* (mala suertudo) *“maqapullawaytaña munanki* (quieres pegarme nomas ya), una chica a su compañero: *“hoy mamón!, si él ha sacado”, “calentamiento primero ruwana* (primero hagamos calentamiento)”. Llama la atención un grupo que conforma un equipo, porque ninguno de sus miembros emite palabra alguna en lengua originaria, solo en castellano. (Obs.FA 22, 14 May. 10)

Se conforman grupos y equipos en función a afinidad e intereses comunes, en este caso la lengua; es decir, el grupo que solo interactúa en castellano no emplean o no dominan el quechua y seguramente restringen de alguna manera el ingreso de otros miembros.

Revisemos ahora algunos testimonios de estudiantes entrevistados al respecto. Este compañero nos ilustra con ejemplos de cuando emplean una lengua, otra o ambas simultáneamente: *“En mi curso en cualquier momento hablan en quechua y castellano, cualquier momento conversación así hablan de sus amigos, que han hecho en fin de semana... pero se comunican en quechua, otro grupo en castellano y quechua, así... lo utilizan”* (CCh-Entr.E 07, 19 Oct. 09).

Hemos visto que esa mezcla simultánea y espontánea es muy común en estos contextos, efectivamente el castellano se emplea más para situaciones académicas e institucionales y el quechua para interacciones más informales. La conducta de los estudiantes es de casi absoluta normalidad a la hora de dialogar en una u otra lengua. Esto es producto de la mezcla e imposición cultural, un mecanismo de defensa para mantener un poco la identidad cultural. Algo como cambiar un poco, para no cambiar del todo.

Veamos otras circunstancias donde apreciamos la mezcla de dos lenguas en las diversas interacciones institucionales. Por ejemplo, en el aula de segundo semestre se reúnen dos docentes para conversar sobre la kermesse que se llevará a cabo en unos días y el plato que debe preparar este curso.

- El profesor pregunta: Para fricasé, una arroba de mote suficiente ¿no?
- Una de las maestras que también está presente le responde: Sí, pero aumentale a una cuartilla más, ¿*manachu yachanki?* (¿acaso no sabes?)
- Él argumenta: *Chayta ñuqa mana yachanichu ah!* (eso yo no sé pues!)
- Y una alumna: Ni nosotros! (Obs.FA 21, 12 May. 10)

Se habla indistintamente en quechua o castellano. Cuando se introduce el quechua, reiteramos, a nadie parece afectarle en su desarrollo conversacional. Otra situación:

En el área de Tecnología y conocimiento práctico, para iniciar la exposición de un tema el grupo de chicas motivan con una dinámica: “necesitamos seis sillas y seis hombres aquí adelante... ya pues *lluqsimuychak ñawpaman!* (salgan adelante)”. Como tardaban en salir voluntarios, la maestra interviene: “Ya pues, *sayarikuychak, apurakuychak* (párense, apúrense)... Ya pues, hombres y maricones también! Y todos rompen en carcajadas”. (Obs.A 09, 12 Oct. 09)

Nuevamente tenemos argumentos para sostener que ante una situación de llamada de atención y jocosa se emplea también la lengua originaria. Recordemos que el chiste, según Freud<sup>30</sup>, es el lenguaje del inconsciente donde se manifiesta contenidos que difícilmente lo haríamos de manera consciente y seria.

En otro momento, en el área de LO con primer semestre: “Su comunicación verbal es entremezclada entre quechua y castellano, notamos que explica más en castellano y ejemplifica en quechua” (Obs.A 13, 19 Oct. 09).

---

<sup>30</sup> Sigmund Freud, creador y padre del psicoanálisis.

Evidentemente, la mayoría de los docentes tienen procedencia indígena y dominan una lengua originaria: quechua o aymara. Pero, seguramente, la institucionalidad y la especialidad de Biología que goza de prestigio en la institución, limita su empleo.

Así, la metodología de la enseñanza de y en quechua es quizás por motivos didácticos para enseñar la gramática quechua. Emplea también necesariamente el castellano para fluir mejor la información entre los no hablantes del quechua. Sin embargo, Moya (2007) nos advierte la actuación de los maestros, quienes siendo en su mayoría de origen indígena y a pesar de haber experimentado en carne propia la discriminación, siguen aferrándose a una propuesta monolingüe castellano como una posibilidad de insertarse de manera más adecuada y efectiva en la lógica que aun nos domina.

Como en anteriores apartados, docentes y estudiantes entremezclan la lengua originaria y el castellano fuera del aula. Algunas situaciones ilustrativas:

Los de primer semestre juegan en el patio pelota quemada, están a cargo del profesor de Psicología. Escuchamos las siguientes expresiones de los alumnos: "*ruwasqaykimanta tusurinkichu?* (de lo que has hecho vas a bailar?), otra compañera: "oye Richard, eres un *k'iwalu!* (cobarde!), otro a su compañero de equipo: "*wañuchiy Jaime, urmachiy!* (mátale Jaime, hazle caer!)", el docente: "ya pues chicas jueguen, ¿*sayk'unkichikñachu?* (¿ya se ha cansado?". (Obs.FA 17, 04 May. 10)

Las entrevistas a estudiantes corroboran esta situación: "(...) Fuera del curso hablamos más quechua, castellano también se ve un poco..." (A-Entr.E 05, 15 Oct. 09).

El siguiente entrevistado se refiere al uso de la lengua originaria también fuera de la Normal, sobre todo en la interacción con el docente del área:

Ah... aquí los dos hablamos [quechua y castellano]. Hay grupitos que [en] puro quechua se comunican, por ejemplo los paisanos que son de aquí de Sacaca, ellos quechua hablan y castellano, así varían su idioma... [El profesor de LO] siempre nos anda hablando en quechua por las calles, nos saluda en quechua y nosotros tenemos que saludar en quechua también. (CCh-Entr.E 07, 19 Oct. 09)

Entonces, la comunicación entre docentes y estudiantes es muchas veces bilingüe, claro con predominio del castellano. No obstante, se puede afirmar que el quechua goza de vitalidad y su uso, muchas veces espontáneo, pasa desapercibido.

En esa dinámica, la Normal es un sistema que tiene subsistemas (alumnos-maestros). Siguiendo a Rubio (1994) la orientación sistémica considera a los miembros del grupo social como elementos de un circuito de interacción. Recordemos que el sistema social es un holón, es decir, es simultáneamente una parte y un todo porque sus subsistemas se

influyen mutuamente. Al incluir y comprender los efectos de determinadas interacciones-conductas-comunicaciones en el aula y fuera de ella, nuestro interés se desplaza a las relaciones; o sea, aquello que une al individuo a su ambiente inmediato y al foráneo.

Por lo expuesto, en toda la interacción de los actores educativos nos interesa principalmente el área pragmática de la psicología de la comunicación. Nuevamente Watzlawick (1995), se refiere a que toda comunicación afecta a la conducta. La conducta del profesor, por su efecto de mensaje, afecta a la conducta de los jóvenes estudiantes; es decir, la imposibilidad de no comunicar aunque uno se quede estático (Primer axioma<sup>31</sup>). Toda conducta es un mensaje y por eso afecta la conducta de los alumnos y, también es afectada por ellos, aunque sutilmente.

#### **4.5.3. Predominio de la lengua castellana**

El docente entrevistado se refiere a la necesidad del uso del castellano en los procesos de enseñanza-aprendizaje: “[Utilizo más] para hacerme entender generalmente el castellano... aquí en la Normal...” (JLV-Entr.D 10, 19 Oct. 09).

Efectivamente, el castellano es la lengua en la que imparte sus clases. Similar fue el testimonio de otros docentes entrevistados. Ahora conozcamos la percepción estudiantil: “Sabén! Algunos docentes saben quechua y otros aymara, pero no!... no practican” (I-Entr.E 02, 15 Oct. 09).

El testimonio de la compañera estudiante que presentamos a continuación, nos muestra la preferencia por el castellano, la dificultad de emplear la lengua originaria; pues, no logró despedirse de la entrevista en quechua:

[Aquí en la Normal] *mayoriamente* es en castellano. Prefiero el castellano para aprender pues! en el quechua hay palabras que no te puedes expresar y mientras con el castellano... este... encuentras esa facilidad de comunicarte (...) ¿Una despedida en quechua? Ay no!... uh... a ver en quechua ja, ja es que algunas palabras no la... cuando tengo que hablar siempre se me van... Ya... *ñuqa*... (yo...) ¿Cómo es? Ja, ja... ya me he olvidado... no, no! (I-Entr.E 02, 15 Oct. 09)

¿No pudo o no quiso emplear la lengua originaria? Creemos que la segunda opción es la respuesta, por ese prejuicio al que estamos sometidos prefirió expresarse en la lengua dominante y manifiesta su preferencia a esta sobre todo para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>31</sup> Término que se emplea para caracterizar a una verdad que no necesita demostración.

El siguiente entrevistado, similar a la anterior, hace referencia al dominio del castellano en la Normal: “En la Normal mayormente hablan... castellano nomas, quechua en muy pocas dimensiones... En aquí, en el curso solamente nos enseñan en lo que es idioma castellano” (RL-Entr.E 04, 15 Oct. 09).

Entre los estudiantes, por el hecho de dominar la lengua originaria le restan importancia para seguir fortaleciéndola y más bien se encamina a otras vías:

En lo personal, yo prefiero castellano ¿no? Porque con el quechua nos encerramos nomás para adentro de aquí, entonces con el castellano nos podemos abrimos para ir adelante, al exterior, ganar más, a las ciudades nos abrimos... Como ya sé quechua no tengo dificultades para trabajar en las áreas rurales, a mí lo que me interesa más que todo es castellano, así lengua originaria aymara yo me puedo defender... (A-Entr.E 05, 15 Oct. 09)

De ahí que, “en el aula, para cuestiones de abordaje de las áreas, discusiones académicas y formales, predomina el castellano” (Obs.A Gral.) Inclusive algunos, abiertamente manifiestan su preferencia por esta lengua argumentando ascenso económico y prestigio social. Por todo ello, el castellano es la lengua de preferencia entre los actores educativos en diversas circunstancias donde hay interacción comunicacional y sobre todo en las actividades formales de aula.

Según Brown y Yule (1993), el análisis del discurso es análisis de la lengua en su uso. Reflexionamos e indagamos para qué se utiliza una u otra lengua. Concluimos que su función descriptiva es cuando el lenguaje se utiliza para expresar un ‘contenido’ y es interactivo con la expresión de relaciones sociales y actitudes personales de los actores educativos.

Entonces, en la perspectiva interactiva nos interesa el uso del lenguaje para establecer las interacciones sociales, la solidaridad entre los actores educativos y los intercambios de turno en las conversaciones.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIONES

Cerramos la presentación de la investigación propiamente dicha y elaboramos las conclusiones pertinentes a partir de los hallazgos identificados en el capítulo anterior y en función de los objetivos de investigación. Recurrimos también a la información teórica y conceptual presentada en el capítulo tres, damos pistas respecto de nuevas interrogantes e hipótesis, con vistas a orientar la realización de nuevos estudios sobre el tema.

#### **Concepciones de EIB de los actores educativos, subyacentes a sus interacciones en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca**

Llegamos a la conclusión de que una de las concepciones que se tiene entre los actores educativos sobre la EIB, se reduce a la enseñanza de y en LO para la mayoría de los sujetos de estudio. Efectivamente, Albó (1996b) ya nos advertía que en la mayoría de los casos, al hablar de EIB en realidad solo se ha pensado en la EB (Educación Bilingüe), dejando el tema de la interculturalidad en una nebulosa.

A esa conclusión llegaron también Hanemann *et al* (2005), cuando se evaluó a los entonces INS-EIB, se evidenció que todavía esta política educativa era considerada principalmente una responsabilidad de los docentes del área de LO. En otras áreas no existe un desarrollo planificado y sistemático de la EIB ni de las lenguas originarias. En algunos casos se limita a los saludos, a algunos comentarios o a la síntesis final.

Como consecuencia, vemos manifestaciones espontáneas acerca de la EIB que plantean los estudiantes en la clase, pero pasan desapercibidas o ignoradas por el docente, quien podría aprovechar para reflexionar y posibilitar nuevos posicionamientos respecto a modelos como la globalización, la glocalización<sup>32</sup>, las tecnologías educativas, la EIIP que se plantean en la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

Algo que se ha repetido en el testimonio de varios educandos es un lapsus lingual al confundir inconscientemente el castellano con el quechua. Ello debería orientarnos a profundizar el por qué de estas manifestaciones latentes. Es decir, la lengua originaria está presente en la institución, pero en el imaginario de los actores educativos el

---

<sup>32</sup> Nuevo concepto propuesto por Rolando Barral en su obra “Más allá de las recetas pedagógicas: propuestas desde la Patria, la comunidad y la práctica” (La Paz- Bolivia 2004). Y hace referencia a la totalidad local, a todo el sistema local de la cultura, en este caso originaria.

castellano es el instrumento prioritario de comunicación en los aspectos más formales y académicos. Por consiguiente, se relaciona fuertemente el mundo académico y el castellano.

De esta manera, la lengua originaria se emplea para situaciones consideradas secundarias por los actores educativos. Aunque se rescata el hecho de iniciar su uso en otras áreas para exponer unidades de aprendizaje, pero según algunos testimonios, dificulta el no encontrar términos adecuados y equivalentes en quechua. Se evidencia la escasa importancia y abordaje que se ha ido prestando a este nuevo paradigma, que actualmente es la EIIP.

Gleich (2003), nos recomienda considerar el uso de lenguas indígenas en la educación superando la tradicional dicotomía discriminatoria y conflictiva entre el uso escrito y oral. Por ello, concluimos que es importante conservar la cultura oral en la educación formal y, al mismo tiempo, promover y estimular el desarrollo de funciones escritas en la medida en que éstas sean creadas para las respectivas comunidades lingüísticas de acuerdo a sus propios criterios e intereses.

Como se ha podido apreciar, los conceptos y ejemplos de la cultura andina son muy escasos en las diferentes áreas, aunque cuando se conocen y mencionan algunos elementos locales se puede pasar un buen rato hablando sólo de la riqueza cultural.

Hay una especie de resignación del profesor de LO de que su área y la EIB toda sea arrinconada por la especialidad de Biología, por lo que apunta sólo a enseñar gramática quechua. La dificultad es que no se concibe aun la educación integral ni se reconoce a cabalidad esta política educativa: un docente de especialidad para secundaria con perfil en EIB.

Otra concepción de EIB es la enseñanza de valores culturales, de la expresión musical, especialmente norte potosina. Así, algún maestro permite que los alumnos organicen grupos para interpretar canciones propias de la cultura y también con los instrumentos propios. Por ejemplo, se ha realizado la sistematización sobre las leyendas de la región y el docente muestra interés en publicar un texto.

Por todo lo descrito y analizado se hace notoria la necesidad de una capacitación y reflexión que posibilite un nuevo posicionamiento de los educadores respecto a la EIB y a

la actual EIIP de la Nueva Ley Educativa. Este paradigma educativo realmente aun no llega a la práctica institucional y por ende no conlleva cambios en las actitudes.

Como hemos visto, se abordan elementos de la cultura originaria, pero no se trasciende a la realidad ni a la vida cotidiana, los ejemplos que se refieren a valores culturales son muy limitados. Recurriendo a Xavier Albó (1996b), constatamos que la dimensión cultural está entrando con paso lento en la institucionalidad. Hemos visto que en el mejor de los casos se limita a cierta actitud más respetuosa de los maestros y alumnos hacia la cultura de los lugares en que les toca trabajar; pero, por lo general, les falta incorporar mejor los elementos y valores de estas culturas locales como un punto fundamental de partida para el desarrollo académico, debido todavía a cierto desconocimiento de este paradigma educativo.

Por otro lado, una tercera concepción de la EIB, es que hay elementos que solamente se folclorizan en la institución, inclusive con predominio de manifestaciones ajenas al contexto como hemos podido apreciar en los actos cívicos de la institución. Entonces, a partir de la producción comunicativa, según Navarro *et al* (1997), se da la mera actuación (*performance*) que tiene que ver con un marco conductista de estímulo-respuesta, es decir ganar un premio como un mayor puntaje a los que participen en algún número de la hora cívica, que con los principios cognitivo-pragmáticos que impregnan todo acto de comunicación y se plasmaría en una actuación intrínseca comprometida con la cultura.

No obstante, también comprobamos la expresión artística y cultural de algunos jóvenes con la interpretación de la música norte potosina. No consideramos, por lo menos estas manifestaciones concretas, como una mera folclorización porque se vé el compromiso, valoración y respeto a la hora de interpretar dichos números. Además, son los mismos estudiantes que siempre están participando en diversas actividades con manifestaciones de este tipo, a pesar que podrían elegir expresiones de otras culturas foráneas como muchos de sus compañeros, no lo hacen por su aprecio a la cultura originaria y a su música principalmente. Entonces vemos en ellos esa motivación intrínseca, no para ganar un premio, sino por el compromiso permanente y el apego a su cultura.

Igual o más que entre los docentes, los educandos, en muchos casos, aun entienden la interculturalidad como una exaltación de los aspectos folclóricos de una cultura (Albó y Romero 2004). Se considera que consiste en la enseñanza de la música, canciones, danzas, bailes y trajes típicos del norte de Potosí y se concreta en la organización de

festivales folclóricos, horas cívicas, la representación de fiestas tradicionales, etc. Así, se da la pragmática de interpretar los discursos comunicativos según la subjetividad y prejuicios apuntando la praxis intercultural solo al mero discurso o a la folclorización. No obstante, reducir la interculturalidad sólo a esas manifestaciones es como condenarla a un viejo recuerdo porque olvidamos otros aspectos trascendentales como los valores, el territorio, la cosmovisión y las relaciones sociales.

Si bien, en el marco de la autonomía del aprendizaje las estrategias de comunicación sirven para la función de autorregulación y evaluación del aprendizaje en el contexto comunicativo del conocimiento aprendido, la psicología de la comunicación se aboca más a esa regulación del sistema y de sus subsistemas. Y por tal razón, la implementación cotidiana intercultural queda relegada a un segundo y tercer plano, lo que todavía dificulta una orientación y reorientación de las prácticas para irnos encaminando precisamente a esa praxis intercultural.

Del mismo modo, hemos visto que algunos miembros del plantel docente consideran a la interculturalidad como un contenido de algunas áreas del conocimiento: Educación y Sociedad y Lengua Originaria. En tanto que otras: Aprendizaje, Enseñanza y Currículum, Gestión Educativa, Psicología Evolutiva, Biología, Bioquímica, Matemática y otras más nada tienen que ver con la interculturalidad. Es más, en la institución se denomina intercultural solo al docente de LO. Esta concepción ignora la perspectiva transversal de la interculturalidad.

Lo relevante es que la concepción existe, está presente en el discurso estudiantil. Pero, se confunde con bastante frecuencia la interculturalidad con la multiculturalidad, además se apunta la interculturalidad solamente al ámbito rural y una verdadera interculturalidad es de ida y vuelta; o sea, también en las ciudades.

La inversión en la formación de maestros durante tres años, no es suficiente para lograr cambios relevantes en la conducta y actitud de los futuros profesores, según Moya (2007). Como ahora se amplió a cinco años tendremos que esperar la nueva generación de egresados, pero con una evaluación constante durante el proceso de formación. Una alternativa principal para intentar revertir esta situación es la naturaleza de la capacitación en EIB, pero al mismo tiempo plantea los primeros inconvenientes al dar prioridad a las especialidades que ofertan, en el caso de Sacaca a la especialidad de Biología, y a elementos occidentales relacionados con esta ciencia, dejando rezagada a la EIB y a los

principios que plantea la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez: educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intra e intercultural.

Aun así, hemos podido observar una de las manifestaciones de la interculturalidad en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca que parte de las relaciones interpersonales; es decir, el acercamiento y compartimiento de diferentes actividades formales e informales de estudiantes quechuas, aymaras y algunos más ciudadanos. Ello, por las diferentes actividades que se llevan a cabo: el mismo contexto, trabajos prácticos grupales, barbecho, aporque, siembra y cosecha de los canchones de la institución, donde están intercambiando conocimientos y experiencias a partir de sus propias culturas, vivencias y en su propia lengua.

Por consiguiente, la interculturalidad es todavía una utopía y con ese argumento se posterga el estudio profundo en cuanto a su implementación en espacios educativos y en otros ámbitos. Recordemos que en nuestro país la política anterior era EIB; es decir, con énfasis en el aspecto intercultural y es en lo que debemos trabajar para de una vez concretizar este concepto. Diferente es la concepción de EBI que se desarrolla en otros estados como Perú donde se da prioridad a la parte lingüística y bilingüe. De ahí que, en nuestra investigación, a partir de las diversas interacciones entre los actores educativos, implícitamente estudiamos la interculturalidad desde el discurso y el plano prescriptivo hacia la praxis actitudinal y conductual de los sujetos. Por ello, coincidimos plenamente con Moya (2007) quien plantea que la EIB sea tratada desde su componente intercultural y no solamente desde el bilingüismo, que hasta hoy goza de muchos más estudios.

El equipo docente tiene formación y experiencia, pero es urgente como primera acción la capacitación en aspectos particulares de la EIB y de la actual EIIP: en este concepto abstracto de interculturalidad y técnicas metodológicas a implementar en sus áreas para su compartimiento con la comunidad estudiantil. Y esta debe estar a cargo del MEyC, los Vice Ministerios correspondientes y, por qué no, instituciones que trabajan con estas temáticas. En última instancia, preparar a los futuros maestros para el ejercicio de prácticas y comportamientos concretos orientados a formar los ciudadanos interculturales que el presente y el futuro exigen.

Por tanto, concluimos que la interculturalidad no es solamente la “relación entre culturas”, sino “una forma de vida y la relación entre culturas en permanente conflicto”. Las mismas que concurren en una única y sólida estructura de poder que ha sido configurada desde la

razón colonial; por tanto, desde la imposición cultural. Asimismo, coincidimos con Millán Dena 2002, citado en Castillo 2004, quien sostiene que el concepto de “interculturalidad se ha puesto de moda y con ello corre el peligro de perder significado a medida que se escucha con mayor frecuencia, además de que se encuentra en un nivel suficientemente abstracto para no poder llegar a concretarlo y muchas veces se queda en un discurso con buenas intenciones.

Entonces, la meta final de la educación intercultural es llegar a establecer, particularmente en el aula, relaciones interculturales que sean más igualitarias. Ello implica romper la asimetría, verticalidad, discriminación y descalificación que todavía se da en las interacciones existentes y ampliar estas relaciones equitativas a nuevas situaciones y nuevos espacios.

Finalmente y trascendiendo nuestro estudio, la interculturalidad es una opción y un posicionamiento filosófico, político y pedagógico, se encuentra en pleno proceso de construcción. Debe ser un proceso que ayude a descolonizar y deconstruir esquemas mentales, conceptos, creencias, concepciones, prácticas académicas y de la vida cotidiana. Nuestro ideal es que más que un enfoque educativo, tendría que ser toda una filosofía de vida, de práctica y, por tanto, una realidad que impregna los diferentes ámbitos donde nos desenvolvemos.

### **Características interactivas que proponen los documentos académicos de la institución educativa**

Lo que se propone teóricamente en los documentos como el DCB, algunas programaciones de áreas como por ejemplo la revalorización cultural y lingüística, evidentemente se hace el ejercicio de operativizarlo en la praxis docente-estudiantes. Eso sí, hemos identificado como una falencia la falta de un trabajo coordinado entre los profesores de las diferentes áreas para lograr los fundamentos y los objetivos un tanto ambiciosos que se proponen; por ejemplo, en el programa de LO, aun a mediano plazo. La gran mayoría de los alumnos entrevistados desconocen los lineamientos en EIB, hoy en EIIP, propuestos en algún documento para su funcionamiento, a pesar de formar parte de una institución con estas características.

Precisamente en el caso de los INS, hoy ESFM, concluimos que la interculturalidad debe constituir una responsabilidad de toda la comunidad educativa. Es más, debe estar

integrada en el DCB, en los Proyectos Educativos Institucionales, en el Proyecto Curricular de Centro y en las programaciones de aula.

Entonces, si bien existen documentos que abordan la EIB en la institución, no se los conoce, no se los analiza y menos se los socializa o difunde a toda la comunidad educativa. Ello ocasiona distorsiones, justificaciones e implementación reducida de la EIB y de la actual EIIP.

Existen logros en diferentes ámbitos en un informe de evaluación, que no es específico de la institución estudiada (Hanneman *et al* 2005): avances en la EIB, uso de la lengua originaria, cambios actitudinales entre los actores educativos respecto a la cultura originaria. Pero todavía los resultados son incipientes; es decir, reducidos o arrinconados en la realidad estudiada dentro la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca y cinco años después de ese informe. Ello evidencia el descuido que ha tenido la EIB en estos últimos años; pues, la institución ha puesto énfasis en otras tareas como en la especialidad de Biología.

Como diría López (2009), la adecuación del DCB al contexto enriquece la pertinencia educativa de los futuros profesores. Se plantea que la formación de maestros y maestras indígenas debe situarse en un marco de estas dos vertientes de conocimientos: universal y originario, desde una lógica de complementariedad, aun cuando algunas veces estos pueden ser vistos como opuestos. Desde esa perspectiva, planteamos que la formación docente debe pasar por una etapa de reinención y actualización permanente, porque a veces al etiquetar y folclorizar algunas expresiones culturales se cree erróneamente que ya se está implementando la EIB.

Si bien en reiteradas ocasiones hemos percibido esa asunción de identidad y pertenencia a la nación originaria, es más discursiva, pues hay incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que está prescrito y lo que se practica en la realidad. Lo fundamental al definir la identidad de las actuales ESFM, no es elaborar un listado de valores como aparecen en los documentos, sino describir las características que éstos deben tener en la vida institucional de la Normal; es decir, el comportamiento que se espera en relación con los mismos de parte de la comunidad educativa. Además, toda institución educativa tiene ciertas formas de pensar y comportarse que determinan las características de la organización. Por ello, a veces hay mala coordinación con la sede

central de Chayanta. Esa dimensión institucional es importante a la hora de definir si la Unidad Académica posee o no elementos interculturales.

Siguiendo a Albó y Romero (2004), concluimos que ese es el punto medular: la complementariedad de conocimientos en igualdad de condiciones, lo que incluye nuestra vocación hacia la concreción de la interculturalidad. Lamentablemente hasta ahora, en los DCB una característica del proceso interactivo es que no existen módulos específicos para el tratamiento de la interculturalidad. Está en todo el DCB y es tarea de todos, pero muchas veces con este argumento en la práctica se ha puesto potestad de nadie ó; en el mejor caso, se responsabiliza al profesor de quechua. Por eso también muchos no desean abordarlo ni estudiarlo. Su abstracción posterga un soporte conceptual básico, un marco de definiciones y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben ser planificados y explicitados en las programaciones.

López 2001, citado en Castillo 2004, nos orienta y coincidimos con él cuando recomienda: la recuperación para los currículos nacionales de las historias no oficiales que tienen que ver con la presencia indígena, la incorporación a los currículos de conocimientos y saberes indígenas y de las contribuciones que han hecho al patrimonio universal, la recuperación y la sistematización de la tradición oral local y su transformación en material educativo, ya sea escrito o audiovisual y la incorporación de padres y madres de familia y de expertos comunitarios al proceso educativo. Por tanto, el docente debe poseer competencias para enfrentar acciones pedagógicas y curriculares según el contexto donde se desenvuelve que sería diseñar y formular un currículo intercultural.

Por ello, precisamente, sostenemos la interculturalidad como un modo de vida y no simplemente un enfoque educativo. La tarea recae principalmente en el MEyC, con orientaciones didácticas y de capacitación para concretizar la interculturalidad en la práctica cotidiana.

En cuanto al reglamento de faltas y sanciones, hay reclamos por parte de los estudiantes en sentido de que no fueron consultados a la hora de decidir un reglamento y que las normas disciplinarias deberían aplicarse a todos por igual; demandan que se controle no solo su conducta, sino también la de docentes y directivos. Además, no todos conocen las normas a pesar que están por escrito, aunque no publicados en un lugar visible para todos.

Asimismo, se ha constatado que las sanciones van en sentido de la necesidad urgente en ese momento y con sanciones propias del contexto como elaborar chuño, hacer adobes, empedrar la entrada, aporcar y cosechar en el canchón de la Normal. Pero, la queja va en sentido de que no se sanciona a todos por igual porque hay estudiantes que gozan de “cierta preferencia”.

Por lo visto, una falencia reiterativa es la falta de concertación con los estudiantes para que se pueda analizar y reformular, si es preciso, algún artículo de dicho reglamento. De esta manera evitar reclamos posteriores y percepciones de injusticias cometidas.

Finalmente, el hecho de que el reglamento esté prescrito, publicado y quizás inclusive socializado a la comunidad educativa en general, no garantiza su cumplimiento.

### **Interacción entre docentes y estudiantes dentro y fuera del aula**

Se han percibido actitudes de respeto, de valoración positiva y negativa, tanto típicas como atípicas, inclinaciones y sentimientos humanos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas y convicciones de los individuos.

Para Gleich (2003), como el lenguaje es un medio para alcanzar objetivos, a través de él el maestro habla su intención de valoración a la cultura citadina y crea pensamientos y configura modos de pensar en los estudiantes.

En la interacción entre docentes, como se ha podido evidenciar, la valoración de la cultura originaria se da más a partir de la procedencia geográfica; por ejemplo, uno se reconoce como norte potosino y lo valora, pero no se reconoce como quechua. También, se da por el aprecio y colección de tejidos, bordados propios de la zona. Y muchas veces, el dominio de la lengua originaria se ve como un beneficio instrumental para conseguir logros personales; por ejemplo, acceder al cargo de docente en una institución en EIB.

Si bien en algunas circunstancias hay retroalimentación e intercambio de conocimientos y experiencias para mejorar su práctica profesional docente, en otras se evidencia la descalificación entre colegas. En los actos de habla tomamos en cuenta el tono, el énfasis y quién habla. Albó (1996a), sostiene que muchas veces el docente no tiene flexibilidad para atender a gente muy diferenciada entre sí como son sus colegas y estudiantes, lo que no le permite apertura al distinto. Sin embargo, esa es la base de toda interculturalidad.

Ahora bien, nos remitimos a Watzlawick (1995) para concluir que toda comunicación afecta a la conducta. Es la ciencia en que la conducta del profesor, por su efecto de mensaje, afecta a la conducta de los jóvenes estudiantes; es decir, la imposibilidad de no comunicar aunque uno se quede estático, tal como lo explica el primer axioma.

Del mismo modo, los actores educativos transmiten información, pero también, transmiten cómo debe entenderse ese mensaje. Por ejemplo, una profesora no se libra de transmitir mensajes aun con su vestimenta y uso un tanto exagerado de cosméticos. Entonces, no sólo transmite mensajes sino que implícitamente también impone conductas en los jóvenes. Es el segundo axioma, la comunicación tiene un nivel de contenido (transmisión de la información) y un nivel de relación (imposición de conductas).

Con el Tercer Axioma vimos que los procesos de comunicación son secuencias de interacción; o sea, en la comunicación se van puntuando hechos tal que los comunicantes se ubican en un lugar. Este lugar define el tipo de relación que se da a lo largo de la interacción. Por ejemplo, aun se da alguna clase magistral: el docente se ubica en un lugar (el que sabe, transmite analógicamente otros valores) y los educandos en otro lugar (que reciben pasivamente contenidos, influencias y conceptos).

Por último, el cuarto Axioma sostiene que todas las interacciones pueden ser simétricas (igualdad, horizontalidad) o complementarias (diferencias, verticales). La relación simétrica se da más entre pares al charlar, debatir con más confianza y en la lengua originaria si lo desean, en cierta ocasión y especialmente fuera del aula con algún profesor. La relación complementaria especialmente en actividades formales dentro del aula, con una autoridad y con los docentes. Hay una desviación llamada complementariedad rígida, que de alguna manera se presentó cuando un docente desconfió la existencia de los alumnos y por ende, de su cultura, tal el caso de un maestro que finalmente fue cambiado a la sede central de Chayanta por disposición de las autoridades superiores.

De ahí que, llegamos a la conclusión que hacer una educación intercultural bilingüe también implica la necesaria transformación de las relaciones sociales en el aula y la modificación del clima áulico, en pos de una relación menos complementaria y, por ende, mas horizontal y democrática que reconozca el protagonismo de los aprendices y de la comunidad a la que pertenecen, así como el de las prácticas socioculturales de las que ellos son portadores y que todavía se las guardan para sí mismos. También para López

(2004), la interculturalidad en el aula implica también nuevos modos de relacionamiento entre educandos y docentes, así como el reconocimiento de otras formas de aprender y de construir conocimientos. Entonces, para un buen ambiente de trabajo se requiere que el docente se relacione de forma más horizontal con sus alumnos, lo que no tiene que implicar pérdida de autoridad, sino hacer notar los fallos y los defectos de los alumnos de modo constructivo y adecuado.

Existen actividades en alguna clase donde la relación es todavía vertical y complementaria. Ese modelo pedagógico tradicional aun se practica en nuestras aulas. El maestro, quien fuera el más cuestionado, se reconoció como verticalista y es más, considera que esa debería ser la forma en que los docentes actúen con los estudiantes.

En algunos momentos, partiendo del modelo pedagógico histórico social que establece un nuevo relacionamiento docente-educando e inclusive comunidad, cuando existe permisibilidad del docente podría ser también una estrategia para establecer relacionamientos más horizontales y simétricos en el aula, como un paso más para acercarnos a la praxis intercultural. Solo que los estudiantes tergiversan esa apertura que muestra el docente aprovechándola para otros fines; por ejemplo, el no avance de la materia y la postergación continua de las actividades académicas.

Aun así, hemos advertido a docentes que durante su clase muestran una relación horizontal con los estudiantes, consultan y coordinan con ellos, hay bastante confianza, participación y un clima áulico ameno. Cuando el tema es interesante y la manera de abordarlo es dinámica, los estudiantes atienden y participan activamente, ambos actores son interlocutores al mismo tiempo y los alumnos no están pendientes de la hora para salir al recreo o marcharse.

Pero, la sociedad dominante todavía tiende a formar y confirmar un tipo de Normal. Por ejemplo, existe una suerte de paradoja de experimentar como es ser maestro rural y vestido formalmente al estilo urbano: traje, camisa y corbata. Coincidimos plenamente con Albó y Romero (2004), cuando reconocen que en muchas instituciones educativas y ESFM aun se prohíbe el uso de la vestimenta tradicional de los actores educativos y en los desfiles se obliga a los varones a vestirse de “caballeros cadetes” y a las señoritas de “waripoleras”, como apreciamos en el desfile del 14 y 15 de Mayo y del cual tenemos evidencias. Asimismo, se exige a los alumnos que asistan a las prácticas docentes o expongan un tema con traje y corbata y a las alumnas con tacos, falda larga y un “buen

peinado”. Se replica claramente la apariencia del maestro occidental. Entonces, es preciso repensar la presentación personal y el uniforme en las Normales.

Y como no podemos estar al margen de la globalización, tampoco logramos ser selectivos ni coherentes con nuestro discurso de aquello útil a nuestra cultura, pues la dinamicidad es una característica general a la que debemos adaptarnos, pero casi siempre implica pérdida de nuestra identidad cultural fruto de la interacción con el otro y baja autoestima.

Es evidente que aun no se está trabajando la autoestima de los adolescentes y jóvenes respecto a su identidad cultural. La realidad que describimos, hace que la mentalidad quechua no desarrolle su autoestima en defensa de su identidad cultural, sino mas bien puede hacer que el indígena originario se resigne y mantenga hasta de forma clandestina su identidad cultural, llegando incluso a negar sus raíces para “acomodarse” al sistema educativo y social vigente.

Resulta fundamental trabajar el fortalecimiento de la autoestima y de la identidad cultural en las ESFM, 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, resolver los problemas y superarlos con relativo éxito, trabajar y aprender de forma autónoma, establecer relaciones sociales simétricas positivas, proyectos de vida y cumplimiento de metas.

Por consiguiente, la competencia intercultural de los futuros docentes no termina con el conocimiento de las características culturales de los estudiantes y no solo se refiere a lo visible, sino también, lo simbólico que integra al grupo (la identidad, la lengua, la simbolización de los objetos) y lo psicológico (el afecto, la autoestima, la seguridad y la autoimagen que los sujetos tienen de su cultura).

En conclusión, estamos tímidamente encaminándonos hacia el modelo pedagógico histórico, social-cultural que reconoce y valora el conocimiento originario, así como un nuevo relacionamiento horizontal entre docentes y estudiantes. La Unidad Académica como sistema complejo y dinámico, posee los recursos necesarios para asegurar pertenencia e identificación con la cultura andina y progresiva autonomía de los alumnos sin pérdida de su identidad cultural. Para esto, debe poseer una estructura estable y capacidad de adaptación a condiciones externas siempre cambiantes. De esta manera, la

Normal puede constituirse en un espacio privilegiado de participación, interacción simétrica, horizontal y, en la meta última, de educación en valores interculturales.

Y para terminar este punto, los educadores de las Normales pueden y deben contribuir a la formación de un nuevo tipo de maestro que valore la diversidad y que sea capaz de vivir en una sociedad diversa y compleja, así como de respetar y valorar al otro, aun cuando no sea, ni piense, ni sienta como uno. En la medida en que esto se logre, la educación estará contribuyendo a la construcción de nuevas y más equitativas relaciones sociales y de un nuevo tipo de sociedad.

### **Rol de las lenguas en las interacciones de los los actores educativos**

Hemos visto que el análisis del discurso es, por necesidad, análisis de la lengua en su uso. Como nos indican Brown y Yule (1993), al ejercitar analizar los discursos identificamos su función descriptiva: el lenguaje se utilizó para expresar un contenido. Y su función interactiva: el lenguaje se relacionó con la expresión de relaciones sociales y actitudes personales.

El quechua, en el aula, se reduce a comentarios entre compañeros, bromas, expresar enojos y rabietas; es decir, al uso casual. Por tanto, aunque en la clase la comunicación casi se generaliza al empleo del castellano para el abordaje del área, discusiones académicas, formales y actividades extra curriculares, todavía se evidencia la presencia de la lengua originaria en muchas interacciones, especialmente fuera del aula. Sin embargo, algunos abiertamente manifiestan su preferencia por el castellano argumentando asenso económico y prestigio social. Por ejemplo: en la organización de alguna actividad en el aula, la directiva ignora las expresiones en quechua o; simplemente, prefieren que el compañero que participaba en quechua se exprese en castellano.

Fuera del curso es más notoria la valoración de la cultura originaria en diversas interacciones y en actividades extracurriculares. Los estudiantes son más abiertos a expresar emociones y sentimientos en la lengua originaria. Un ejemplo, una conversación cotidiana que no tiene que ver con el quehacer académico de la institución transcurre principalmente en quechua.

Los actores educativos se han identificado como hablantes de una determinada lengua, esa identidad es la voz del sujeto. Se revela la lealtad hacia el uso de la lengua o a su

variante social en actividades más informales. De esta manera, la interacción entre docentes y estudiantes, se caracteriza porque hay mezcla del castellano y la lengua originaria. Específicamente, la comunicación es muchas veces semilingüe, claro con mayor predominio del castellano. No obstante, su comunicación en quechua es amena y con gran dosis de humor; pues, como sabemos el purismo lingüístico no existe por la dinamicidad de las lenguas. El patio, la cancha, la tienda y otros predios de la institución son espacios ricos para escuchar y analizar expresiones entremezcladas del castellano y del quechua. Por tanto, afirmamos que el quechua goza de vitalidad y su uso, muchas veces espontáneo, pasa desapercibido ya que la conducta es de casi absoluta normalidad a la hora de dialogar en una u otra lengua.

En el discurso muchos educandos expresan su valoración a la cultura originaria, pero en la praxis no lo demuestran; más al contrario, se ven conductas con carga peyorativa al compañero que proviene de una comunidad, que viste su ropa originaria y que tiene mayor dificultad con el castellano.

Precisamente Howard (2007), sostiene que somos sensibles a las evaluaciones que los otros hacen de nuestra forma de hablar. Es probable que nos sintamos más heridos si alguien se burla de algún rasgo de nuestro modo de hablar que si la crítica va dirigida hacia otro aspecto de nuestra persona. Porque la burla verbal a menudo es reflexiva, usa la imitación y en ello radica su eficacia como forma de discriminación.

Para concluir, puesto que como analistas del discurso no tenemos acceso directo al significado pretendido por el hablante al emitir un enunciado, a menudo nos apoyamos en un proceso de inferencia para llegar a una interpretación de los enunciados y de las relaciones entre ellos (Brown y Yule 1993); eso sí, apuntando a la mayor objetividad posible a la hora de describir y analizar los diferentes discursos.

## **CAPÍTULO 6**

### **PROPUESTA**

La tesis concluye con un capítulo de índole aplicada que busca llevar al plano de la acción los resultados y conclusiones de la investigación realizada. No se trata de recomendaciones y propuestas en el vacío, sino, más bien, de aquellas que emergen de los hallazgos de la investigación. El capítulo es propositivo y responde a la exigencia de proponer un cuerpo de contribución a la modificación de la práctica de EIB en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca.

#### **Identificación del problema**

Encontramos que los planteamientos de la EIB, actualmente con la promulgación de la Nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” EILP, se encuentran en varios documentos académicos de la institución educativa: DCB, informe de evaluación a los, anteriormente denominados, INS-EIB, planes y programas de algunas áreas, están en el discurso de los sujetos de estudio y de una u otra manera se ejercita su implementación como hemos podido apreciar en el capítulo anterior.

Sin embargo, tropezamos con la dificultad de que este modelo prescrito teóricamente no es socializado, menos difundido a toda la comunidad educativa. En este sentido, es objeto de malas interpretaciones y tergiversaciones en la praxis cotidiana. Eso mismo pasa con el reglamento de faltas y sanciones; es decir, que no ha sido consensuado, aprobado ni socializado por y para todos, lo que permitiría su aplicación justa y equitativa tanto a docentes cuanto a estudiantes. También, hemos podido constatar que el reglamento no posee elementos interculturales en su prescripción teórica ni en su aplicación Práctica.

Asimismo, las concepciones de EIB que hallamos en nuestro estudio se reduce a las siguientes: enseñanza de y en lengua originaria, enseñanza de ciertos valores originarios, folclorización. La interculturalidad, específicamente, con frecuencia se la confunde con multiculturalidad, hay distancia entre el discurso y la praxis pues se muestra valoración abierta a elementos propios de la cultura citadina y se reduce solamente a algunas áreas como LO, Educación y Sociedad porque la especialidad de Biología goza de prestigio y preferencia donde sus materias aun no logran insertarse al diálogo de saberes y a incorporar ejemplos de la cultura local.

También, la interacción de los actores educativos dentro y fuera del aula si bien se torna más simétrica y horizontal, todavía hay algunas relaciones verticales y una comunicación complementaria donde el profesor se ubica en el lugar que sabe y el aprendiz muchas veces no participa y solo recibe pasivamente los contenidos que se le presentan.

### **Justificación**

Ante la problemática hallada en los resultados y conclusiones, se hace necesaria la formulación e implementación inmediata de una propuesta, porque sino seguiríamos alejándonos de la naturaleza con la que se concibió la Unidad Académica “San Luis de Sacaca” y con sus características particulares.

Los lineamientos de la EIB en el DCB y otros documentos al no ser socializados ni difundidos, no son asumidos y con ese argumento nadie se hace cargo en la institución. Entonces, documentos como los planes globales, planificación de clase y reglamento no poseen elementos interculturales y es en lo que se tiene que trabajar.

A partir de esto se puede lograr que la concepción de los principios de la EIB, actualmente de EIIP, en general y de interculturalidad en particular, sean las apropiadas, comprometidas y un discurso que sea más coherente con la praxis académica y cotidiana. Todo ello en un clima institucional de respeto y valoración mutua entre toda la comunidad educativa. Y que como maestros, finalmente, contribuyan al desarrollo integral comunitario de los pueblos indígenas.

### **Finalidad**

Desarrollar la formación docente en EIB en complementariedad con la actual EIIP de la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, estableciendo dentro y fuera del aula relaciones interculturales igualitarias y simétricas donde docentes y estudiantes se posicionen como interlocutores mediante la interculturalización de los planes y programas de las diferentes áreas.

### **Objetivos**

#### **- Objetivo General**

Interculturalizar los documentos académicos de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca como planes globales y programas de las diferentes áreas de formación, para trascender paulatinamente a cambios conductuales y actitudinales dentro y fuera del aula.

- **Objetivos Específicos**

- a) Construir y precisar definiciones de la EIB, EIIP, educación descolonizadora, productiva, comunitaria coherente con la práctica cotidiana en la institución.
- b) Revisar y analizar con los actores educativos la importancia de una comunicación simétrica/horizontal para acercarse a relaciones interculturales dentro y fuera del aula.
- c) Generar espacios de evaluación de los logros en cuanto a la implementación de planes y programas de las diferentes áreas, con elementos interculturales en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca.

**Descripción de la propuesta o plan de acción:**

Sobre la base de lo que se viene trabajando en la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, la propuesta consiste en sentar bases para un proceso de interculturalización de los planes programáticos de las diferentes áreas de formación y ponerlos paulatinamente en práctica con la participación de los actores educativos durante las interacciones dentro y fuera del aula, mediante talleres teórico-prácticos de capacitación y socialización sobre la EIB, educación descolonizadora, productiva, comunitaria, intra e intercultural al personal de la institución.

Esta propuesta se sustenta porque hemos visto que la EIB, en especial la interculturalidad, se encuentran arrinconadas por la preferencia a elementos urbanos y a la especialidad de Biología. Se visibiliza la importancia de la formación de nuevos maestros con comunicación simétrica hacia sus educandos, base de toda interculturalidad. Además surge como una demanda legítima de un educando:

Sí, nos falta capacitación de EIB, hemos sido un experimento nosotros [de quinto semestre], ahora tiene que mejorar para los nuevos que están entrando, ya va ser cinco años para ellos. Nosotros por eso no hemos llevado bien esto de interculturalidad y tampoco podíamos participar. (NBA-Entr.E 18, 22 Abr.10)

De la misma manera es evidente la necesidad comunicativa, una reunión conjunta entre representantes maestros y representantes alumnos para trascender a una revisión e interculturalizar el reglamento de faltas y sanciones. Existe queja de una alumna al respecto: “Uh... no te puedo decir qué cosas existen y qué cosas no, los estudiantes no estamos al tanto. Pero no, no creo que haya un reglamento para los docentes, no he visto que se sancionen entre ellos ni que tomen en cuenta las culturas”. (NA-Entr.E 06, 15 Oct. 09)

De esta manera, proponemos un acercamiento entre los actores educativos para socializar, consensuar y proponer elementos interculturales en dicho reglamento. Para ello, partir también de la reciente Ley promulgada “contra el racismo y toda forma de discriminación”. Además, las sanciones institucionales deben seguir en función al beneficio colectivo urgente en ese momento.

Se ha tenido avances en lo que es la EIB. Podemos corroborar viendo mayor participación en clases de los estudiantes indígenas, mayor seguridad en sí mismo, empleo de la lengua originaria en las interacciones, etc. Pero, tenemos todavía un largo camino por recorrer en esto de la interculturalidad.

Entonces, vamos a trabajar con estos principios y con énfasis en la interculturalidad, a través de talleres teórico-prácticos trimestrales que incumban y comprometan a la comunidad académica no solo en el escuchar, sino en el hacer. Participar en la interculturalización de los planes globales de diferentes áreas y a partir de ahí comenzar a ejercitar cambios de actitud en el aula. Es importante monitorear los cambios reales que se vayan presentando a lo largo de la implementación de la propuesta y también otras metodologías como investigación-acción, que bien podrían funcionar para lograr los objetivos propuestos.

Estamos seguros que con todo ello vamos a lograr construir definiciones operativas de la política educativa de nuestro Estado Plurinacional que sean más coherentes con la práctica intercultural que ahí se realiza y como espacio para incorporar los saberes, conocimientos de la cultura originaria al currículo (el cual debe ser realmente abierto y flexible), en los planes globales de diferentes áreas y en los planes de clases, con la participación activa del estamento docente y el estamento estudiantil en los diferentes talleres, reuniones y encuentros.

Para esta ardua tarea, nos sustenta el bagaje teórico en pre y postgrado, la experiencia personal y laboral en estos contextos y, sobre todo, el compromiso y la voluntad de ejecutar la propuesta.

### **Destinatarios**

Nuestros destinatarios directos son los docentes de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca, además de los estudiantes normalistas, porque son los actores que intervienen en el desarrollo de la EIB en la institución.

## **Metodología**

Proponemos adoptar una metodología participativa, flexible, dinámica, reflexiva y orientada a generar consensos entre los participantes.

Participativa, porque la coordinación y presencia no solo del personal de la comunidad educativa, sino también de otras instituciones en niveles de socialización y decisión, será una condición primordial de la propuesta.

Flexible, porque permitirá llegar a las sesiones de socialización con una predisposición o actitud amplia y abierta respecto a buscar consensos, construir definiciones y estar siempre dispuestos a escuchar, aprender y colaborar en la concreción de la interculturalidad en los planes globales, en el reglamento normativo y otros documentos. Ésa es, precisamente, la flexibilidad curricular.

Dinámica y reflexiva, en tanto profesores y educandos participarán activamente, comprendiendo la importancia de la EIB, y ahora la educación productiva, descolonizadora intra e intercultural. Reflexionando la dinamicidad de las culturas en relación a nuestra identidad y autoestima cultural, mejor relacionamiento áulico y afuera, igualdad de condiciones en la presentación de elementos del entorno y foráneos en la realidad académica.

En la medida en que se cumplan estas características metodológicas, se podrán generar consensos que apunten al logro de nuestros objetivos específicos.

## **Actividades**

Para iniciar la propuesta y como un compromiso adquirido, la primera actividad es la realización de un espacio de socialización y devolución al personal de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca de los resultados, conclusiones de la investigación y socialización de la propuesta en el marco de un aspecto de la reciprocidad y complementariedad como valores principales de la cultura andina.

En esta reunión de coordinación se discutirán, acordarán las actividades que posibiliten la ejecución y puesta en marcha de la propuesta, se conformarán responsables del estamento docente y estudiantil. No obstante, a manera de sugerencia proponemos algunas actividades que podrían realizarse durante la implementación de dicha propuesta:

- Talleres de capacitación y socialización sobre la EIB, la educación descolonizadora, productiva, comunitaria, intra e intercultural, con énfasis en la interculturalidad y que posibiliten construir definiciones coherentes con la práctica intercultural en la institución. Si es posible, desarrollar estas actividades por separado con cada estamento.
- Encuentros o reuniones entre docentes y representantes estudiantiles para construir y precisar definiciones de EIB, incluso de EIIP y se trabajará conjuntamente en la interculturalización de los planes y programas de las diferentes áreas para toda la comunidad educativa.
- Encuentros de reflexión que permitirán sensibilizar a los actores educativos sobre la importancia de una comunicación simétrica/horizontal entre docentes y estudiantes, su contribución a la EIB y a los principios de la Ley Educativa. Los resultados obtenidos en los talleres serán plasmados de manera práctica para lograr cambios de actitud y conducta, como una forma de concreción de este paradigma educativo.
- Participación en algunas actividades académicas y otras para contribuir desde nuestra formación y experiencia al quehacer institucional.

Estas actividades se desarrollarán de acuerdo a planificación y cronograma establecido.

## **Recursos**

### **- Tiempo**

La coordinación entre el personal de la comunidad educativa: autoridades, docentes y estudiantes deberá ser un proceso permanente. Asimismo, los talleres, reuniones y encuentros también deberán ser planificados con todos los involucrados: actores educativos, facilitadores e instituciones, tomando en cuenta las actividades, el calendario académico y otras actividades extracurriculares. Se tendrá que garantizar la presencia y participación de todos según el cronograma establecido, buscando la institucionalización de estas actividades al interior de la Unidad Académica “San Luis” de Sacaca.

### **- Humanos**

Todo parte de la predisposición de las autoridades académicas y administrativas de la institución para garantizar la implementación de la propuesta y la presencia de los

participantes. Para ello, será importante el nombramiento de un docente y un miembro del Centro de Estudiantes para que se hagan cargo de la coordinación de las actividades.

#### **- Financieros**

Presupuesto de las entidades educativas correspondientes, si no es posible, gestionar con alguna Organización No Gubernamental y/o Institución de Formación (con las cuales se tienen contactos) que trabajan con estas temáticas y que participarán en las actividades propuestas. Hasta que ésta se institucionalice y sea apropiada por los estamentos gubernamentales, educativos o por los CEPOs.

#### **Evaluación**

La retroalimentación y evaluación serán permanentes al final de los talleres, encuentros y reuniones con la participación activa de todos los participantes, para realizar ajustes pertinentes y oportunos al desarrollo de la propuesta.

#### **Supuestos**

Siempre es necesario prever algunas circunstancias que dificulten o entorpezcan la implementación de la propuesta y que escapen de nuestras manos.

Existen acuerdos anteriores con los responsables del MEyC para la viabilidad técnica y financiera de la propuesta, dentro de un marco de innovación en la formación docente. Aunque, depende de la voluntad política para asumir la propuesta.

Contamos con la normativa legal, un DCB flexible en su organización para abrir espacios de implementación de la EIB, ahora de la EIIP. También, se tiene un reglamento de faltas y sanciones prescrito, puede darse el caso de que algún o algunos participantes de los talleres y reuniones tengan una postura firme y tozuda, lo que dificultaría la capacitación, socialización y consensos que busca esta propuesta.

Finalmente, la voluntad política de las autoridades de la Unidad Académica de Sacaca y de la sede central de Chayanta serán determinantes para la ejecución e implementación plena de la propuesta.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBÓ, Xavier y LIBERMAN, Kitula  
1990 **Para comprender las culturas rurales en Bolivia.** 2da. edición. La Paz-Bolivia: Editorial Offset Prisa Publicidad.
- ALBÓ, Xavier  
1996a “Competencias para una educación intercultural bilingüe”: documento de consultoría para la División de Formación Docente de la Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos, Secretaría Nacional de Educación. La Paz-Bolivia. Edición Secretaría Nacional de Educación. Mimeo.
- ALBÓ, Xavier  
1996b “Informe sobre educación intercultural bilingüe”: evaluación para el Banco Mundial. La Paz- Bolivia. Edición Secretaría Nacional de Educación. Mimeo.
- ALBÓ, Xavier y ROMERO, Ruperto  
2004 “Interculturalidad M5”: Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores (INS) Públicos de Bolivia. La Paz-Bolivia. Mimeo.
- ALVARADO BORGÑO, Miguel  
2002 **Ensayos de análisis cultural.** Valparaiso-Chile: Servicio de Imprenta Universidad de Playa Ancha.
- ARCE, Alberto y UZEDA, Andrés  
1999 **Desarrollo y nueva ruralidad en Bolivia.** La Paz-Bolivia: Editorial Edobol.
- ASAMBLEA CONSTITUYENTE DE BOLIVIA  
2007 **Nueva Constitución Política del Estado; aprobada en grande, detalle y revisión.** Bolivia.
- ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL DEL ESTADO  
2010 **Ley de Reforma Educativa N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.** La Paz-Bolivia
- BROWN, Gillian y YULE, George  
1993 **Análisis del discurso.** España. Gráficas Muriel.
- CASTILLO ESPINOZA, Ronald  
2004 “La interculturalidad desde las prácticas pedagógicas en un contexto comunal indígena (Un estudio de caso en la comunidad Huilloc – Cuzco, Perú”. Cochabamba-Bolivia. PROEIB Andes, UMSS (Tesis de Maestría en EIB).

- CERDA, Hugo  
1993 **Los elementos de la Investigación.** Bogotá-Colombia: Chasqui.
- DE LANDSHEERE, Gilbert  
1983 **Cómo enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase.** (Traducción española). Madrid-España: Talleres de Gramática Internacional San Dalmacio
- FASOLD, Ralph  
1996 **Sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística.** Madrid-España: Editorial Visor.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo  
1994 "Investigación etnográfica". En García, Hoz V. (Director) **Problemas y métodos de investigación en educación.** Madrid-España: Editorial Rialp. Pág. 46-62.
- GIDDENS, Anthony  
1992 **Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea:** Editorial Península.
- GLEICH, Uta Von  
2003 "Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje". En Jung, Ingrid y López, Luis Enrique (Compiladores) **Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.** España: Ediciones Morata. Pág. 105-117.
- GOETZ, Judith y LECOMPTE  
1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid-España: Ediciones Morata.
- GUMPERZ, John  
1974 "Tipos de comunidades lingüísticas". En Gravin, Paul y Lastra Yolanda (Editores) **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística.** México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Pág. 234-246.
- HANEMANN, Ulrike, GLEICH, Uta von, RODRIGUEZ, Ligia, ARISPE, Valentín, CASANOVAS, Mauricio, CHOQUE, María del Carmen, JIMENEZ, Luz, MACHACA, Guido y SIÑANI, Clemente  
2005 **Nuevos maestros para Bolivia: Informe de evaluación del PINS en EIB.** La Paz-Bolivia: Cooperación Técnica Alemana-GTZ. Instituto UNESCO para la Educación Hamburgo.
- HEISE, María, TUBINO, Fidel y ARDITO, Wilfredo  
1994 Interculturalidad: un desafío. Lima-Perú: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP). MP Asociados.

- HELBERG CHAVEZ, Heinrich
- 2001 **La nueva ciencia. Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en el Perú.** Lima-Perú: Convenio PER/B- Unión Europea.
- HONORABLE CONGRESO NACIONAL DE LA REPÚBLICA
- 1994 **Ley de Reforma Educativa N° 1565.** La Paz-Bolivia.
- HOWARD, Rosaleen
- 2007 **Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes.** Perú: Editorial Biblioteca Nacional del Perú.
- INSTITUTO NORMAL SUPERIOR “MARISCAL ANDRÉS DE SANTA CRUZ”
- 2005 “Plan estratégico institucional”. Chayanta-Potosí-Bolivia. Mimeo.
- INSTITUTO NORMAL SUPERIOR “MARISCAL ANDRÉS DE SANTA CRUZ”
- 2010 “Programa de formación del taller de lengua originaria”. Chayanta-Potosí-Bolivia. Mimeo.
- JUNG, Ingrid y LÓPEZ, Luis Enrique
- 1993 “La formación de especialistas en educación bilingüe intercultural en América Latina” (Sub-región andina). Lima-Perú. Mimeo.
- KAHHAT, Farid
- 2002 “¿Hacia el conflicto de las civilizaciones?” En Degregori, Carlos Ivan y Portocarrero, Gonzalo (Editores) **Cultura y Globalización.** Lima-Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales. Pág. 59-80.
- LOMAS, Carlos, OSORO, Andrés y TUSON, Amparo
- 1997 **Ciencias del lenguaje: competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.** Barcelona-España: Editorial Paidós.
- LÓPEZ, Luis Enrique y KÜPER, Wolfgang
- 2004 **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.** Cochabamba-Bolivia: Editora H&P.
- LÓPEZ, Luis Enrique, MOYA, Ruth y HAMEL, Rainer
- 2009 “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe”. En López, Luis Enrique (Editor) **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas.** La Paz-Bolivia: Plural Editores. Pág. 221-290.
- LÓPEZ, Luis Enrique
- 2005 “Interculturalidad y educación superior. El caso de la formación docente”. En Vilchez, Elsa y Valdez, Silvia y Rosales, María (Editoras) **Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: Educación, Medicina, Derecho y Etnodesarrollo.** Lima-Perú: Impresión Juan Gutemberg. Editores Impresores. Pag. 17-34.

- LLOORÉNS, José
- 2002 “El sitio de los indígenas en el siglo XXI: tensiones transculturales de la globalización”. En Degregori, Carlos Ivan y Portocarrero, Gonzalo (Editores) **Cultura y Globalización**. Lima-Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales. Pág. 139-162.
- MAINGUENEAU, Dominique
- 1999 **Términos claves del análisis del discurso**. Buenos Aires-Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- MARTINEZ, Miguel
- 1996 **La investigación cualitativa etnográfica de la educación**. México: Editorial Trillas.
- MINUCHIN, Salvador
- 1992 **Familias y terapia familiar**. 4ta edición. Barcelona-España: Editorial Gedisa.
- MOYA, Martin
- 2007 “Educación intercultural bilingüe. Lecciones aprendidas (Una reflexión desde la sierra sur)”. En Vilchez, Elsa y Valdez, Silvia y Rosales, María (Editoras) **Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: Educación, Medicina, Derecho y Etnodesarrollo**. Lima-Perú: Impresión Juan Gutemberg. Editores Impresores EIRL. Pág. 83-90.
- MOYA, Ruth
- 2009 “La interculturalidad para todos en América Latina”. En López, Luis Enrique (Editor) **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas**. Paz-Bolivia: Plural Editores. Pág. 21-56
- NAVARRO, Ignasi, LUZÓN, María José y VILLANUEVA, María Luisa
- 1997 “Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la UJI: cultura de enseñanza Vs. Cultura de aprendizaje”. En Villanueva, María Luisa y Navarro, Ignasi (Editores) **Los estilos de aprendizaje de lenguas**. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume. Catelló D’Impressió. Pág. 103-154.
- NUCINKIS, Nicole
- 2006 “La EIB en Bolivia”. En López, Luis Enrique y Rojas, Carlos (Editores) **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz-Bolivia: Plural Editores. Pág. 25-110.
- ORTÍZ, Alejandro
- 2002 “El individuo andino, autóctono y cosmopolita” En Degregori, Carlos Ivan y Portocarrero, Gonzalo (Editores) **Cultura y Globalización**. Lima-Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales. Pág. 129-138.

- OTAL, José Luis
- 1997 "Estrategias de comunicación y enseñanza de lenguas". En Villanueva, María Luisa y Navarro, Ignasi (Editores) **Los estilos de aprendizaje de lenguas**. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume. Catelló D'Impressió. Pág. 29-48.
- PUSISUYO
- 1994 **Los ayllus de la zona andina**. Potosí-Bolivia. Mimeo.
- RELMUAN ÁLVAREZ, María Angélica
- 2001 "El contexto de uso en seis tipos de discurso mapuche y su posible inserción en el aula y la formación docente". Cochabamba-Bolivia. PROEIB Andes, UMSS (Tesis de Maestría en EIB).
- RODRÍGUEZ, Gregorio, GIL, Javier y GARCÍA, Eduardo
- 1996 **Metodología de la investigación cualitativa**. Granada-España: Editorial ALJIBE.
- RUBIO AURIOLES, Eusebio y PEREZ, Celia Josefina
- 1994 **Antología de la sexualidad humana**. CONAPO. México: Editorial Miguel Ángel Pavua.
- SEARLE, John
- 1980 **Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje**. Madrid-España: Ediciones Cátedra S.A.
- SECRETARÍA DE CULTURA DEL CENTRO DE ACCIÓN ALONSO DE IBÁÑEZ
- 2003 **Discurso por el aniversario de la provincia Alonso de Ibáñez**. Sacaca-Potosí-Bolivia. Mimeo.
- SHERIF, Muzafer y SHERIF, Carolyn W.
- 1986 "La actitud como la categoría personal del individuo: el enfoque de implicación y juicio social de la actitud y del cambio de actitud". En Summers, Gene (Editor) **Medición de actitudes**. México: Editorial Trillas. Pág. 361-387.
- SICHRA, Inge
- 2006 "El quechua: la lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas". En López, Luis Enrique (Editor) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz-Bolivia: Plural Editores. Pág. 171-200.
- TAYLOR, Steve y BOGDAN, Robert
- 1990 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires-Argentina: Editorial PAIDOS Estudios.
- THURSTONE, Louis L.
- 1986 "Las actitudes pueden medirse". En Summers, Gene (Editor) **Medición de actitudes**. México: Editorial Trillas. Pág. 157-173.

TITO HERRERA, Abraham

2009 “La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC”. Cochabamba-Bolivia. PROEIB Andes, UMSS (Tesis de Maestría en EIB).

TRAPNELL, Lucy y NEIRA, Eloy

2006 “La EIB en el Perú”. En López, Luis Enrique y Rojas, Carlos (Editores) **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz- Bolivia: Plural Editores. Pág. 253-366.

UZARES SABIDO, Wilber

2004 “Construcción de la mentalidad ciudadina en alumnos de 5to de primaria, por las acciones pedagógicas en la escuela rural”. Tesis de Grado Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación, Carrera de Psicología: UMSS. Cochabamba-Bolivia.

VEGA, William y GABRIEL, Gregorio

2007 **Luces y sombras**. Cochabamba-Bolivia: Impresores Colorgraf Rodríguez.

WATZLAWICK, Paul

1995 **Teoría de la comunicación humana**. Barcelona-España: Editorial Herder.

ZÚÑIGA, Madeleine

2007 “De educación bilingüe para pueblos indígenas a educación intercultural para todos: Políticas y discursos”. En Vilchez, Elsa, Valdez, Silvia y Rosales, María (Editoras) **Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: Educación, Medicina, Derecho y Etnodesarrollo**. Lima-Perú: Impresión Juan Gutemberg. Editores Impresores.EIRL. Pág. 225-248.

# **ANEXOS**

## GUÍA TEMÁTICA DE OBSERVACIÓN

### DATOS GENERALES.-

Departamento:

Provincia:

Municipio:

INS-EIB:

Fecha:

Tiempo de observación:

Observador:

Sujetos observados (puede ser anónimo):

#### I. TÉRMINO CONCEPTUAL.- CONCEPCIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS SOBRE LOS CONCEPTOS QUE SE CONSTRUYEN A PARTIR DE SUS INTERACCIONES EN LA INSTITUCIÓN FORMATIVA

##### 2. ÍTEMS.-

- A) EIB como enseñanza en la lengua originaria quechua.
- B) EIB como enseñanza de valores culturales indígenas originarios.
- C) EIB como recuperación de danzas originarias.
- D) La interculturalidad: entre el discurso y la práctica.

**Nota.-** Está en función de lo que está prescrito en el documento académico de la institución y la praxis de los actores educativos, aunque también revisamos el reglamento normativo de la comunidad educativa.

#### II. TÉRMINO CONCEPTUAL.- PROCESOS DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES, DENTRO Y FUERA DEL AULA EN LA UNIDAD ACADÉMICA "SAN LUIS" DE SACACA

##### 1. ÍTEMS.-

- A) Interacción entre docentes: en diferentes actividades fuera del aula.
- B) Interacción entre estudiantes: en diferentes actividades dentro y fuera del aula.
- C) Interacción entre docentes y estudiantes: en diferentes actividades dentro y fuera del aula.

**Nota.-** Estas categorías se verificaron, validaron en el primer trabajo de campo y desarrollaron los indicadores e ítems correspondientes en cada una.

## **GUÍA TEMÁTICA DE ENTREVISTA PARA LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS**

### **DATOS GENERALES.-**

Departamento de origen:      Provincia:      Municipio y/o Comunidad:

Sexo:

Edad:

Semestre:

Fecha:

Tiempo de entrevista:

Entrevistador:

Sujeto entrevistado (puede ser anónimo):

### **I.      SOBRE SU PERSONA Y SU ENTORNO.-**

1. Dónde naciste?
2. De dónde son tus padres?
3. Qué lengua aprendiste a hablar primero?
4. Hablas otras lenguas?
5. Con cual te comunicas más? YCuál prefieres en lo personal?
6. Dónde se encuentran actualmente tus padres y hermanos?
7. Como llegaste a esta institución?
8. Tu familia te apoyó para que ingreses a la Normal de acá? Cómo?

### **II.     SOBRE ASPECTOS CULTURALES.-**

1. Háblame acerca de tu cultura
2. Crees que las culturas originarias se encuentra fuertes o no? Por qué?
3. Qué opinas de las otras culturas que hay acá y de las que no conoces mucho?
4. Cómo te llevas con tus compañeros que son de otras culturas y regiones? Y con tus docentes?
5. Has visto cierta discriminación o maltrato a algún compañero por parte de los demás?
6. El resto de docentes y estudiantes, cómo has visto que se lleven cuando interactúan?

### **III.    SOBRE SU DISCURSO Y SU PRAXIS CONDUCTUAL DURANTE SU FORMACIÓN EN EL INS.-**

1. Que te motivó a elegir esta carrera?
2. Por qué ingresaste a una institución en EIB?
3. Sabes qué es la EIB? **(Cuando el entrevistado se introduzca en la temática intercultural, se abordarán las siguientes preguntas:)**

4. Que has entendido por este concepto durante el tiempo que llevas aquí?
5. Conoces algún documento académico de la institución que mencione como debe marchar una institución en EIB?
6. Existe concordancia entre lo que está escrito en el documento, lo que se enseña en la Normal y lo que se practica entre los diferentes actores educativos?
7. Por qué crees que se da ese fenómeno?
8. Qué entiendes por interculturalidad?
9. Crees que aquí se practica la interculturalidad? Por qué?
10. Aprendiste sobre la interculturalidad en la Normal? Qué cosas?
11. Se practica la interculturalidad en la institución? De qué manera? Tú como lo haces?
12. Que dicen de la interculturalidad los docentes y tus compañeros?
13. Qué opinas acerca de la interculturalidad que enseñan y practican los docentes?
14. Y de tus compañeros, cuál es tu percepción sobre la interculturalidad que aprendieron en la Normal?
15. Se relaciona con la conducta que tienen dentro y fuera del aula? Por qué crees que es así?
16. Cómo ves que perciben elementos propios de acá y otros que vienen de afuera, de la ciudad tanto maestros cuanto alumnos? A cuál tienen preferencia? Por qué consideras que es así?
17. Cómo se relacionan con los docentes y entre compañeros estudiantes?
18. Crees que hay una relación más vertical u horizontal? Por qué crees que es así?
19. Según tu, cuál es la mejor forma de relacionamiento con tus compañeros y con los docentes y en una institución con estas características? Por qué?
20. Qué recomendaciones darías para mejorar la institución?

## GUÍA TEMÁTICA DE ENTREVISTA PARA LOS DOCENTES NORMALISTAS

### DATOS GENERALES.-

Departamento de origen:      Provincia:      Municipio y/o Comunidad:

Sexo:

Edad:

Áreas a cargo

Formación complementaria:

Fecha:

Tiempo de entrevista:

Entrevistador:

Sujeto entrevistado (puede ser anónimo):

#### I.      **SOBRE SU PERSONA Y SU ENTORNO.-**

1. Dónde nació?
2. De dónde son sus padres?
3. Qué lengua aprendió a hablar primero?
4. Habla otras lenguas?
5. Con cual se comunicas más? YCuál prefiere en lo personal?
6. Dónde se encuentran actualmente su familia?
7. Como llegó a formar parte de esta institución?

#### II.     **SOBRE ASPECTOS CULTURALES.-**

1. Hábleme acerca de su cultura
2. Cree que las culturas originarias se encuentra fuertes o no? Por qué?
3. Qué piensa de este contexto y su cultura?
4. Qué opina de las otras culturas que hay acá y de las que quizás no conoce mucho?
5. Cómo se lleva con sus colegas y estudiantes que son de otras culturas y regiones?
6. Ha visto cierta discriminación o maltrato a algún educando por parte de los demás miembros de la institución?
7. El resto de docentes y estudiantes, cómo ha visto que se lleven cuando interactúan?

#### III.    **SOBRE SU DISCURSO Y SU PRAXIS CONDUCTUAL DURANTE SU FORMACIÓN EN EL INS.-**

1. Que le motivó a elegir desempeñarse en una institución en EIB?
2. Sabe qué es la EIB? **(Cuando el entrevistado se introduzca en la temática intercultural, se abordarán las siguientes preguntas:)**

3. Que ha entendido por este concepto durante el tiempo que llevas aquí o desde mucho antes?
4. Conoce algún documento académico de la institución que mencione como debe marchar una institución en EIB?
5. Existe concordancia entre lo que está escrito en el documento, lo que se enseña en la Normal y lo que se practica entre los diferentes actores educativos?
6. Por qué cree que se da ese fenómeno?
7. Qué entiende por interculturalidad?
8. Cree que aquí se practica la interculturalidad? Por qué?
9. Aprendió sobre la interculturalidad en esta Normal o ya antes? Qué cosas?
10. Según usted se practica la interculturalidad en la institución? De qué manera? Usted como lo hace?
11. Que dicen de la interculturalidad los docentes y los compañeros estudiantes?
12. Qué opina acerca de la interculturalidad que enseñan y practican los docentes?
13. Y en el caso de los alumnos, cuál es su percepción sobre la interculturalidad que aprendieron y practican en la Normal?
14. Se relaciona con la conducta que tienen dentro y fuera del aula? Por qué cree que es así?
15. Cómo ve que perciben elementos propios de acá y otros que vienen de afuera, de la ciudad tanto maestros cuanto alumnos? A cuál tienen preferencia? Por qué considera que es así?
16. Cómo se relaciona con sus colegas y con los estudiantes?
17. Cree que hay una relación más vertical u horizontal? Por qué cree que es así?
- 18.Cuál es la mejor forma de relacionamiento con los estudiantes y en una institución con estas características? Por qué?
19. Qué recomendaciones daría a la comunidad educativa para mejorar la institución?

**Nota.-** Según las respuestas de cada entrevistado se indagaron aspectos más particulares; es decir, ellos guiaron la entrevista y nosotros la controlamos para no salirnos de nuestro objeto de estudio. Asimismo, si era preciso y el entrevistado mostraba su preferencia, la entrevista se abordaría en lengua originaria.



CAMINO A LA UNIDAD ACADÉMICA "SAN LUIS" DE SACACA

INICIAMOS EL TRABAJO DE CAMPO EN UNA INSTITUCIÓN COMO INS-EIB

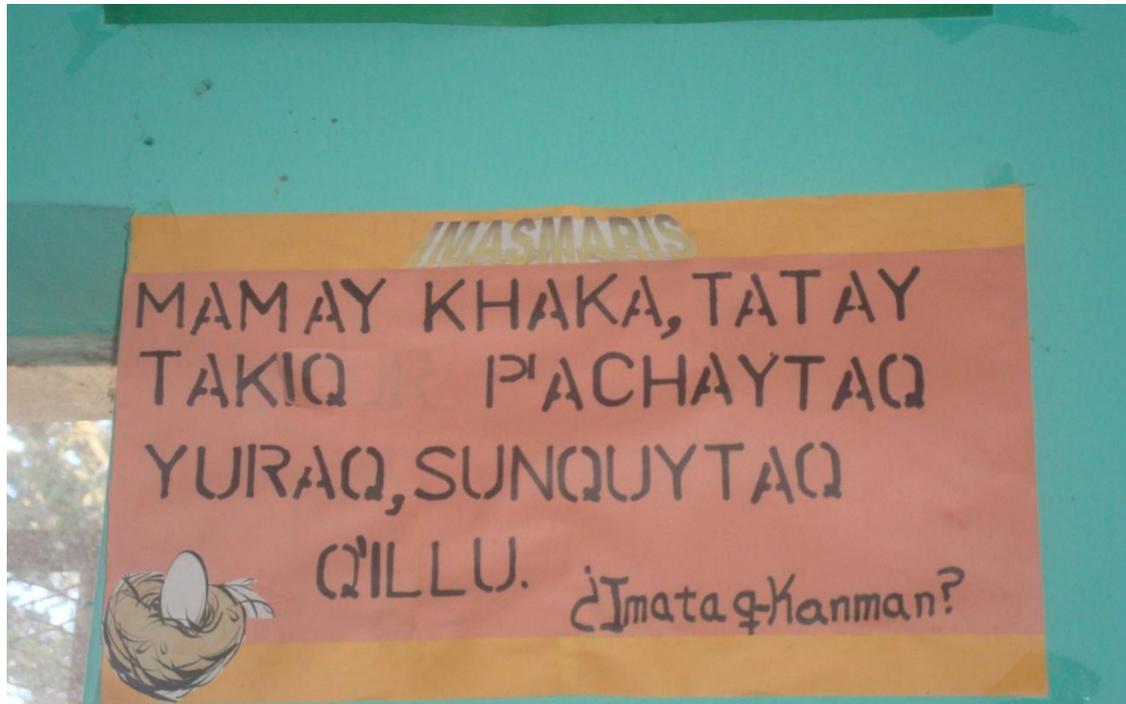




CONCLUIMOS EL SEGUNDO TRABAJO DE CAMPO, EN TRANCISIÓN, A UNA ESM

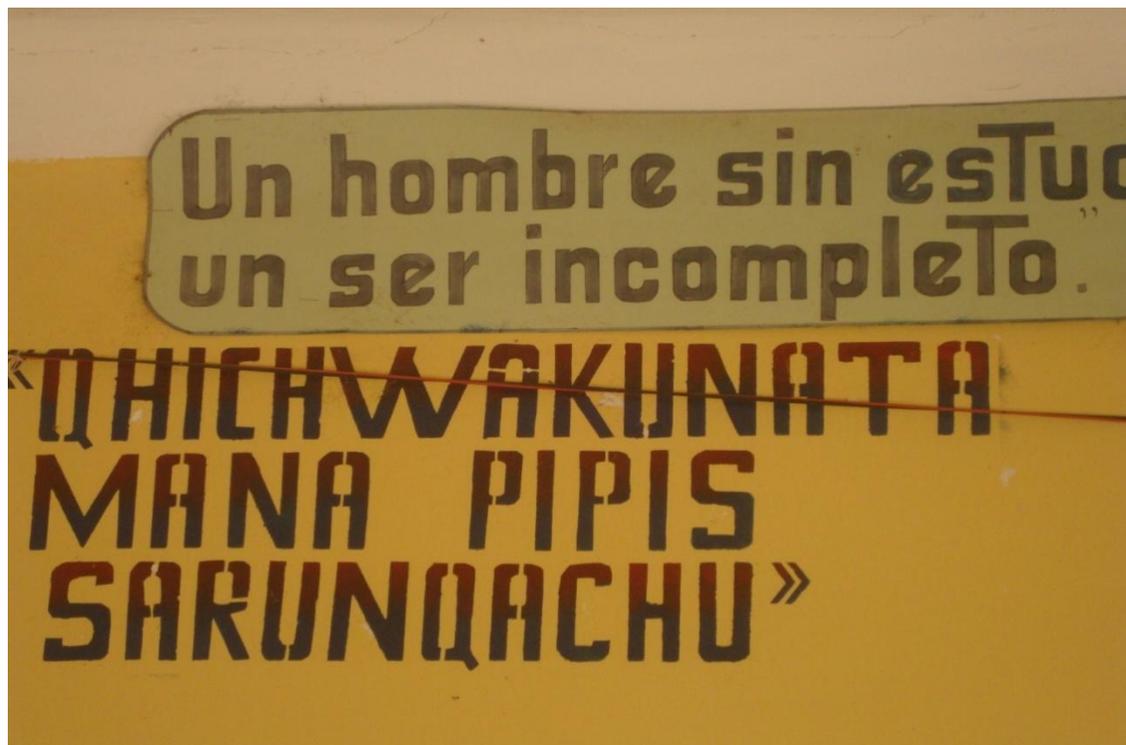
FRONTIS PRINCIPAL DE LA UNIDAD ACADÉMICA "SAN LUIS" DE SACACA,  
DURANTE EL PRIMER INGRESO PARA EL TRABAJO DE CAMPO





CUADROS DIDÁCTICOS EN LAS AULAS EN LENGUA QUECHUA

OTROS CUADROS EN CASTELLANO Y EN LENGUA ORIGINARIA QUECHUA

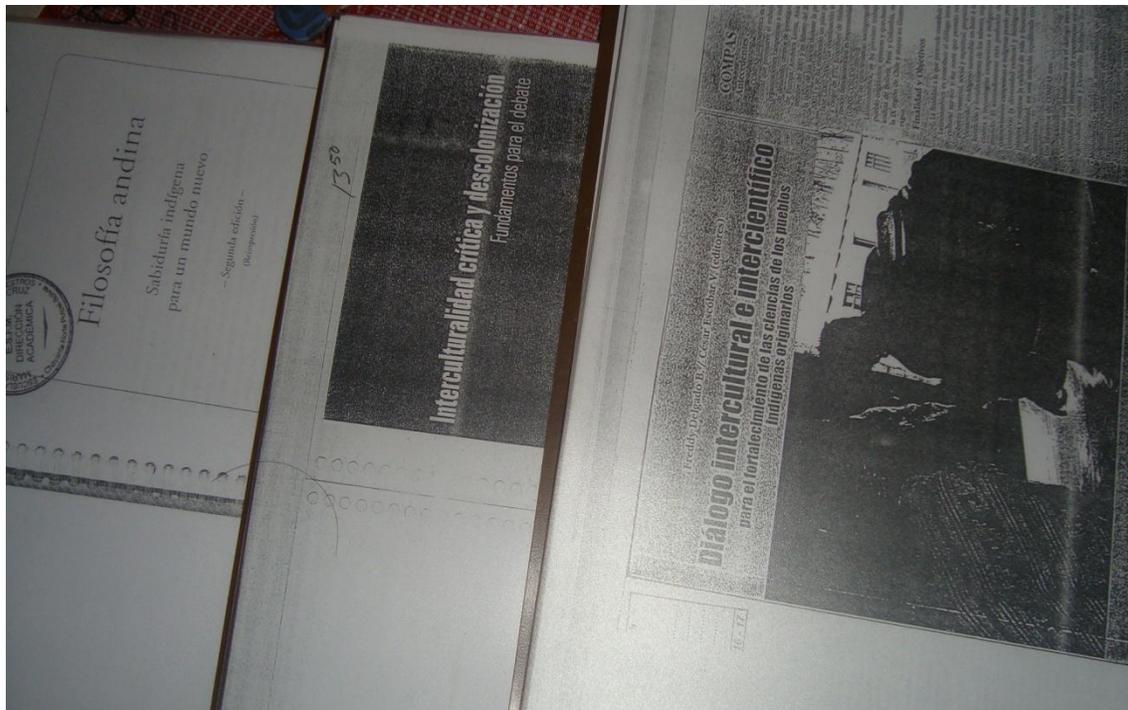




CUADRO EN EL AULA QUE EXPRESAN LA IMPORTANCIA DE FORTALECER LA LENGUA QUECHUA

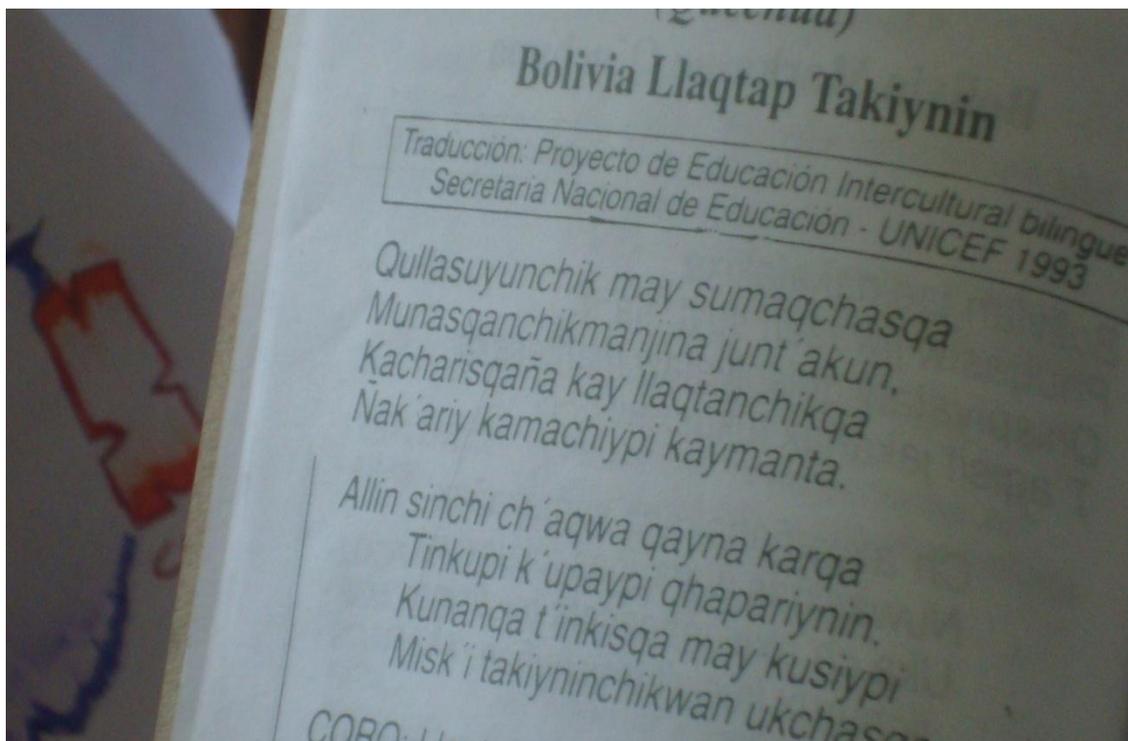
#### NORMAS HIGIÉNICAS EN LENGUA QUECHUA





BIBLIOGRAFÍA DE EIB, HOY EIIP, EMPLEADA POR EL PROFESOR DE LENGUA ORIGINARIA

LIBROS ESCRITOS EN LENGUA QUECHUA (HIMNO NACIONAL DE BOLIVIA)



DESARROLLO

De

### ¿QUÉ ES ETNOMATEMÁTICA?

En el intento de situarnos con el tema mismo de lo que trata la Ethnogeometría, consideramos que debemos ver, qué es Etnomatemática. Aunque hay una lista larga de autores que intentan dar una definición exacta, lo haremos según lo señala el Prof. D'Ambrosio, por ser de los precursores más activos y consecuentes y según el resumen analítico del Prof. neozelandés Bill Barton.

"Las diferentes formas de matemática que son propias de los grupos culturales, las llamamos de Etnomatemática".

Este es un juicio a fortiori, o actual, pues, los grupos culturales existen y se encuentran por toda la faz de la Tierra. Luego todos los MODOS de MATEMATIZACIÓN que realicen esos grupos culturales para solucionar sus problemas cotidianos, se las puede denominar de ETNOMATEMÁTICA.

"La ETNOMATEMÁTICA en mi concepción es etno+matema+tica, eso es, SU ENTORNO NATURAL y CULTURAL [=ETNO]" EXPLICAR, ENSEÑAR, COMPRENDER, MANEJAR, LIDIAR, "To cope with", "se débrouiller" [=MATEMÁTICAS] LAS ARTES, TECNICAS, MANERAS, ESTILOS [=TICAS] Nos dice en este concepto creado por Ubiratan D'Ambrosio.

BIBLIOGRAFÍA QUE ABORDA EL CONOCIMIENTO ORIGINARIO EN EJERCICIO CON LAS CIENCIAS EXACTAS

TEATRO AL AIRE LIBRE, RESALTA LOS MOTIVOS DEL CONTEXTO Y LA CULTURA ORIGINARIA





DANZAS ORIGINARIAS UN POCO MÁS ESTILIZADAS Y DE MODA  
VALORACIÓN Y RESCATE DE DANZAS DE OTRAS CULTURAS, DEL SUR DE  
BOLIVIA Y DEL NORTE  
ARGENTINO





VALORACIÓN DE UNA DANZA PROPIA DEL CONTEXTO PERUANO  
VALORACIÓN Y PRÁCTICA DE DANZAS MODERNAS Y FORÁNEAS





MUESTRA DEL REGGAETONE, DANZA FORÁNEA DE MODA

INFALTABLE LA PRESENCIA Y EXPRESIÓN DE LA MÚSICA NORTE POTOSINA





TOMA DE DECISIONES DE LOS ESTUDIANTES PARA ELEGIR LA UNIDAD EDUCATIVA DONDE REALIZARÁN SU PRÁCTICA DOCENTE





DIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO

PRESENCIA DE ALGUNOS IMPLEMENTOS PROPIOS DEL CONTEXTO Y DE LA CULTURA ANDINA





PREDOMINIO DE MATERIALES E IMPLEMENTOS CIDADINOS

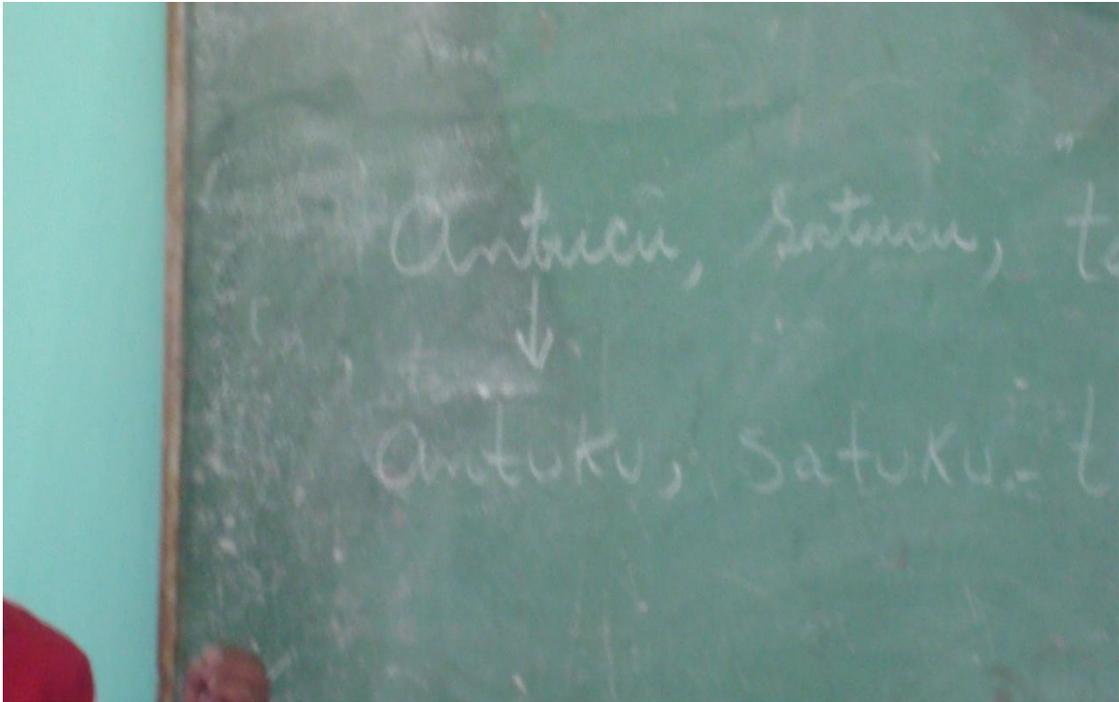
PRESENCIA CON TRAJE FORMAL URBANO DE LOS DOCENTES, EN ESPECIAL LOS DÍAS LUNES Y EN ACTOS CÍVICOS





PRESENCIA FORMAL URBANA DE ESTUDIANTES PARA EXPONER UN TEMA Y PARA SU PRÁCTICA DOCENTE, CUYO REQUERIMIENTO ES DESDE PRIMER SEMESTRE





LA EIB COMO ENSEÑANZA DE Y EN LA LENGUA ORIGINARIA QUECHUA, CON ÉNFASIS EN EL ASPECTO GRAMATICAL

TRABAJOS EXTRACURRICULARES EN LOS TERRENOS DE LA NORMAL, DONDE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ENTRE ESTUDIANTES ES MÁS EN QUECHUA





MANTENIMIENTO DE LOS PREDIOS Y JARDINES DE LA INSTITUCIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

TALLER DE CAPACITACIÓN EN TEMÁTICAS COMO: NUEVA LEY EDUCATIVA “AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ”, AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES. CUYO FACILITADOR ES EL INVESTIGADOR Y ESTO EN EL MARCO DE LA RECIPROCIDAD PROPIA DE LA CULTURA ANDINA





DESFILE CÍVICO DEL 15 DE MAYO, ANIVERSARIO DE LA INSTITUCIÓN Y FIESTA DE "SAN ISIDRO LABRADOR". SE APRECIA LA PRESENCIA DEL TRAJE FORMAL URBANO DE LOS ESTUDIANTES





EL INVESTIGADOR JUNTO A LOS ACTORES EDUCATIVOS: ALGUNOS DOCENTES Y ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE (ARRIBA) Y PRIMER AÑO (ABAJO). PRIMER Y SEGUNDO TRABAJO DE CAMPO

