

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

LA INTERCULTURALIDAD EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE DE EIB EN EL INSPOC

Abraham L. Tito Herrera

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

Asesora de tesis: Mgr. Jacqueline Robline

**Cochabamba, Bolivia
2009**

La presente tesis LA INTERCULTURALIDAD EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE DE EIB EN EL INSPOC fue aprobado el
.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de post –Grado

Decano

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi pleno agradecimiento a quienes hicieron posible mi formación académica en el PROEIB Andes – UMSS, con las siguientes consideraciones:

- Al PROEIB Andes por darme la oportunidad de formar parte de la quinta maestría en EIB y con ello el de avivar mi sentido de pertenencia hacia las políticas reivindicativas de los PIOs.
- A la Cooperación Técnica Belga (CTB) por haber concretizado mis aspiraciones de formación postgradual, financiando de esta manera mis estudios académicos por el lapso de dos años y cuatro meses.
- Al Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG) por haber depositado su confianza en mi persona, brindándome el aval necesario ante mi postulación a la maestría en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del PROEIB Andes.
- Al Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente Y Chaco Boliviano (INSPOC) por acogerme incondicionalmente en el tiempo previsto para el desarrollo de la presente investigación.
- A la Mgr. Jacqueline Roblin B. mi docente y tutora de tesis; sus sabias orientaciones y consejos ante ambigüedades metodológicas imprevistas, posibilitaron la entereza necesaria como para culminar satisfactoriamente el presente estudio de carácter cualitativo.
- A mis lectores de tesis; interno Dra. Inge Sichra y extero Mgr. Marcia Mandepora, ambos por contribuir con sus observaciones precisas y necesarias para la consecución del presente trabajo de investigación.
- A mis docentes y compañeros de la quinta promoción de la maestría en EIB, por compartir conmigo sus conocimientos, saberes y experiencias relativos a mi formación. Además por comprender y dinamizar en mí persona, aquella fuerza de voluntad necesaria ante los embates coyunturales que significó mi estadía en la sede de la maestría.
- A los profesores Julio Chumira Rojas y Lilian Vargas Flores del INSPOC por haber signado con su apoyo moral mi postulación a la maestría en EIB, y por constituirse en la fuente permanente de estímulo y augurio a mis proyecciones personales de formación superior.
- A Cornelio Robles por su valiosa colaboración con el resumen en la lengua guaraní.

A todos ellos debo mi agradecimiento sincero y fraterno por haber contribuido de una u otra manera a que mi formación como maestrante en EIB sea una realidad y, además porque se concluya conforme lo previsto con la sustentación de esta tesis. Por eso vaya mi gratitud para todos ellos.

RESUMEN (Abstract)

El presente estudio de carácter cualitativo, muestra el desarrollo de la intra e interculturalidad como procesos inmanentes a la formación de maestros de EIB para el nivel primario al interior del INSPOC. Asimismo se recurrió a la revisión y posterior análisis descriptivo de los datos empíricos y bibliográficos que se generaron producto de la investigación. En ese entendido se organiza el cuerpo de la tesis desde tres dimensiones o ejes temáticos claramente definidos en los objetivos de la investigación; estos son:

1. La *dimensión prescriptiva y descriptiva de la interculturalidad* que signa la labor académica del INSPOC; es decir, primero partimos de la identificación de su visión política en torno a la formación de maestros, de la descripción de las características pedagógicas y curriculares, de su organización institucional en relación a las necesidades educativas del pueblo guaraní, por ende en relación a su historia en el campo de la educación superior.
2. La *dimensión procesual de la intra e interculturalidad*, donde exploramos el desarrollo de estas actitudes positivas y propositivos desde cada una de las áreas curriculares. Asimismo tomamos en cuenta su incidencia en las relaciones interpersonales; vale decir, que evidenciamos la relación existente entre el discurso de la interculturalidad desde las esferas del docentado y administrativo, con el accionar cotidiano de los estudiantes al interior del INSPOC. También indagamos en lo referente al nivel de sensibilidad que demuestran los mismos hacia las lenguas y culturas indígenas y no indígenas.
3. La *dimensión práctica de la interculturalidad a nivel de relaciones socioculturales*, fue otra de las prioridades de investigación. Los procesos de comunicación intercultural entre los principales actores educativos (docentes y estudiantes) merecieron una considerable descripción cualitativa; del mismo modo los mecanismos o estrategias de los que habitualmente disponen para entablar relaciones interpersonales considerando la alteridad cultural y lingüística.

Esta investigación se desarrolló en la población de Camiri, provincia Cordillera de Santa Cruz por ser sede del INSPOC, de la APG y del CEPOG. Además porque la EIB se constituye en política educativa del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano desde su génesis, lo que significa que prima en sus postulados la

formación de maestros bilingües e interculturales. Aunque conviene señalar que dicho centro de formación superior es producto bien merecido del pueblo guaraní, por tanto su orientación filosófica y educativa responde directamente a esa causa.

Ahora, entendiendo el carácter dialéctico y holístico de las investigaciones cualitativas hemos incorporado como complemento la opinión externa de los principales actores educativos – entre ellos: director distrital de Camiri, directores de unidades educativas, maestros y ejecutivos de las federaciones de maestros urbanos y rurales de la región – sobre la política educativa del INSPOC. Asimismo sobre su relación umbilical con la APG, CEPOG y la dirección distrital de Camiri; generándose así voces disidentes y concurrentes hacia la realidad socioeducativa del INSPOC.

Finalmente debo resaltar las palabras claves referidas a la temática central de esta investigación, las mismas que son: proceso de la intraculturalidad e interculturalidad, formación docente de EIB, relacionamiento sociocultural, asimetrías de relacionamiento sociocultural, práctica de la interculturalidad, Pueblo guaraní, política educativa, sensibilización cultural y lingüística.

KUATIA ÑEMOMICHI

Ñemboavaire oñemae kuae mbaravikipevae, oyeopisi oĩ oñemboevaereta jekoyoavire; Echäa INSPOC jaeko oporomboevaereta ombokuakuavae jare omboe ñemboe mokoi ñee tekoambuere. Arasañavo oike oñemboevae, Guaraní, Weenhayek, ikaraiñeevae jare amope yogueru Monkox, Aimara, Quechua jare ñru tẽta ivivĩipeguareta. Kuae teko yoaviaviretako omboyekua ñemboavai, jaekatuaiño jare iñeeretarupi, Echäako oñemboevaeñavo omae ñruvaere jekorupiño jare iñeerupi. Jareramo oyeapo kuae marandureta:

- Maenunga ñemaera INSPOC guinoi tekoyoavire oporomboevaerä
- Kiaräira ombokuakua jeko oyemboevae jare oporomboevaereta INSPOCpegua.
- Kiräira oyekua jeko ombokuakua oñemboevae jare oporomboevaereta INSPOCpegua.
- Mbae jekopeguara oyererajakavinungaä oñemboevae jare oporomboevae INSPOCpeguareta.
- Kiräitara ñendepuere ñambori oyererajakavivaerä oñemboevaereta oporomboevaendive.

Kuae marandureta oipota oñemboeyevi añetetegue, jaeramo oñemae mbaravikiyoupitire, metei tuichavae jare mboapi michiävemivae.

Mbaravikiyoupiti tuichavae

Oñemaekavita kiräi ojo moromboe tekoambue INSPOCpe ñemboeipipeguarä, oñemomirätavaerä ñemboe mokoi ñeepegua.

Mbaravikiyoupiti michiävevae

- Yaikuakavita mbae oipota ñanemboe ñemboe tekoambieregua oipota ome INSPOC ñandevevae.
- Ñamaekavita kiräi okuakua ñemboe ñanderekoregua jare tekoambieregua oñererokuavëe oĩ INSPOCpevaere.

- Ñanemiaritya kiräi oyereraja oporomboevaereta oñemboevaeretandive jare opaetevaeretandive.

Kiape oyeapo kuae mbaraviki

Kuae mbaraviki oyeapo karairëta “Camir”pe, tëtami “Cordillera”pe, tëtamiati “Santa Cruz”pe, jokope oĩ INSPOC, APG, jare CEPOGramo jare jokope oñemoinge ñemboe mokoiñeepegua oporomboevaeretapeguarä. Echäa kuae jaeko APG ipau.

Mbaraviki iyivitepegua

Kuae mbaraviki oechauka jare omombeu kiräi ñanderekoi jare tekoambie oĩ oporomboevae jare oñemboevaeretandive INSPOCpe. Jaeramo kuae mbaraviki oñemboaguapi oĩ mboapi ñemboyaope.

1. Ñemomiari tekoambië INSPOC oyapo japipevaere; tenonde oñemboipi oñemae kiräieteira omboe oñemboevaereta jare mbaerera omboevae, omboera ñaneñemboatiguasu jeirami.
2. Kiräi uguata ñendereko jare tekoambie; kuaepe oñemaema mbaembaeteira oyeapo ñemboereta japipeupi. Jokuaräiñovi oñemae kiräira oñemboevaereta jekoeteire; kuae oipota jei, oñemaemavi ñemomiari tekoreguare jare tekoechaukare, oporomboevaeretaguive mburuvichareta jare oñemboevaereta iñemboerenda japipe. Jare oñemaevi kiräi ipia aniramo jeko oechauka ñru ñee jare tekoretakoti.
3. Oyeapoetei ñemboete tekoambië ñruvaereta ipiterupi; kuae jae ñru ñemambeko. Kiräi oñemomiari jokuae iyapoareta (oporomboevae jare oñemboevae) kuaere oñemaetekavi. Jokuaräiñovi oñemae mbaembae oyeporu oñemomiarivaerä omaereve tekoreta jare ñeeretare.

Añave yaikuamaguire kiräieteiko oyeapo kuae mbaravikivae, oñemoñru kuae mbaraviki iyaporeta iñeengetapipe: Opaete mburuvichareta ñemboepegua iñee kiräirako INSPOC oparaviki oñvae. Jokoräiñovi kiräi oyereraja APG jare CEPOGndivevae.

Ñemboe tekoambieregua INSPOC japipe

Marupima yaecha jare yae oporomboevaereta jaeko ipokiyeye ñemboepevae. Jaema kuaekuaereta jaeñoma oĩ guiroviavaerä oñemboevaereta, aniramo omboeteyae kuae teko. Erëi ñemboe tekoambieguive oyechema ambieyemi. Metei ñemojaanga jae INSPOC, jokope oyecha ñemboete, yeyoko jare ñembokuakua oñemboevaereta jekoikoti, kuae oipota jei, jokoroi omboereta ñoguinoi, omoañeteterewe jeko jare iñee. Jokuae jekopegua kuae mbaraviki oyechauka oĩ ñemboe ñanderekoregua, tekoambieregua jare mokoi ñeeregua. Jaeko kuae mbaapo ñemboe tekoregua omombeu ñandevae jare jokuaräiñovi omboyekua ñandevae ñemboavai tekoyoavi INSPOCpe.

Mbaraviki iyererokuavëe

Ova japipe oyechauka oĩ kuae mbaraviki iyererokuavëe oñembojee *moromboe tekoreguavae* oporomboevaeretapeguarä. Kuae yerokuavëe oñeñono oĩ oñemomirätavaerä ñemboe tekoretaregua INSPOC japipe, kuae mbaembae oyechauka oivae, jaeviko oñemboevaereta jekojare iñee omboetevae.

Iyapiräete, yaikuako ñai kuae mbaraviki guinoi mboroaiuyoavi, jokuaeguire ipuereko oyeapoye iruvae mbaraviki ñemboe mokoi ñeeguarë, ñandereko jare iru tekoretaregua. Kuaereta jaeñoko oipota omomiräta ñemboe mokoi ñeeregua ñemboerendaguasurupi. Jaeramo äro ipueretako oporombori kuae mbaraviki iyivitepe oivae.

Yasoropai

AIMARA ARUNA JISK'A QILLQAWI

Aka panqa yatxatawinxa, uñjasiwa kunamatixa jakawixa sarantaski khaya INSPOC jach'a yatiña utanja; kunamatixa suma qamaña amuyuxa nayraptachawa jach'aru sartayata. Aka yatkasinwa nayaxa irnaqawtwa paya marana (2007 – 2008 mara jalanaka), uka yatichirinakana ukhamari yatiqirinakana sartawinakapa nayratuquru uñjasisa, suma amuykiptatisa yaqa uru taki.

INSPOC sata utanxa, EIB parlawixa walja jach'aptatawa APG layku; ukatapi aka paya jaqi tantachirixa awkiwawxamawa nayraqataru sarantasipxi. Aka ullarawiwa uñxapxata aka yatxatawinpi. Ukatakixa nayraqataxa amuykipawtwa ¿kunasa wali suma lurañaspha? Uka amuykasinx naya pachpawa jist'asirakiktxa sasina:

- ¿kaukirisa uka amuyu suma qamañataki yatichasiski INSPOC jach'a utanxa?
- ¿kunamasa jilaski INSPOC jach'a utanxa sumaqamaña?
- ¿Kunamasa uñist'ayasi suma qamaña sarantawixa yatichirinakampi yatiqirinakampixa?
- ¿Kaukiri lurañanakasa jani waliru sarantayi uka sumaqamaña amuyu sata yatichirinakansa yatikirinakansa?
- ¿Kunamasa yanapxatsnajä uka suma qamaña jiltañpatakixa, yatichirinakampisa yatiqirinakampisa khaisa INSPOC jach'a yatichaña utanja?

Aka jist'awinakapi uñjayituja yatxataña irnaq'awiru. Jichhakuchaxa aka yatisinx amuyt'awtwa kunati uñjaxe ukhamaraki kuna uñasisasa qilqaxa. Ukatakipi suma irnaqña laykutakixa uskuwaytxa paya thakhi: maya thakisti uñxatayiwa jach'a lurawinaka, payäkasti jachà thakitwa williqtirinakawa; ukatarakiva aka jisk'a thakinakana sarnaqawinx willtiwa sumankaña amuyuxa.

Jiliri amtawi:

Manqhatpacha uñjaña suma qamaña sarantawipa khayasa INSPOC sata jach'a yatichaña utana, khayasa EIB yatxataña tuquta. Jichha aka irnaqawixa, El jilayañalaykutakiwa jach'a yatichañana utanakanxa.

Sullka amtawinaka:

- Tumpaña INSPOC sata utanxa, jach'a amuyu yatichayiri.
- Manqhatpacha uñjaña kunamasa jilasiski suma qamaña lurawixa ukhamaraki amuyupasa kunamasa uñjasiskixa.
- Mayata mayata uñjaña kawkirinakasa sumankaña kastanaka lurawi utjasiski yatichirinakampi ukhamaraki yatiqirinampi.

Mächaqa yatxatawi

Aka yatxatawixa irnaqasiwa Camiri markana; aka markaxa xiqattasirakiwa Santa Cruz sata jach'a markana. Kunamatixa INSPOC, APG ukhamaraki CEPOG sata kaqitantachirinakaxa Camirina utanipxiwa.

Kunamasa aka yatxatawixa

Taqpacha yatxatawi irnaqataxa uñjiwa suma qamaña lurawi khayasa INSPOC sata yatichaña utana; ukatapi aka pankaxa janchipanxa kimsa jach'a lurawiniwa. Akanakaxa satarakiwa:

1. Suma qamaña jakawi qurupthayata INSPOC yatichaña utana. Aka ullart'añatakixa nayrataxa mayata mayata uñjawiwtwa kunamaskisa katichañaxa, yatiqañaxa, curriculuxa ukhamarakixa taqpacha jakawipuniwa uñjasmachakiraktwa.
2. Suma qamaña sartawipa. Aka lurawimpixa uñjaraktwa jaqinakana q'aphawipa; mayninakanxa waliraki, yaxanakanxa jani waliraki. Taqpacha yatichaña tukuta uñjawtwa uka suma qamaña sartawipaxa, ukxaruxa uñjasmachakiraktwa payanchiri yatichaña amuyumpi ukxaruxa lurawinakapanpi.
3. Suma qamaña luralurawi taqpacha jaqinakana irnaqiriru, yatichiriru ukhamaraki yatiqirinakarusa khaisa INSPOC sata utanxa. Taqpacha ukanakana jakawipawa uñjawitxa khaisa suma qamaña tuquta. Kunamatixa uka yatichaña utanxa jikisipxiwa taqichiqata jakawirinaka.

Ukhamaxa suma amuyuppachatawa kunti aka pankana sasiwyi, kuna tuqutasa irnaqatapaxa. Ukatpi walxa xaxmampi sarakiristxa, aka qillqataxa suma qamañatawa parlawyi INSPOC sata utata, ukhamarixa uñist'ayarakiwa ñañquqasiñanaka, nuwasiñanaka, kusisiñanakasa uñjataraki. Taqpacha jaqinakana lurawinakapawa sumankañatakixa yatxatawitaxa.

Yatxatawina achuqapaxa

Kunamatixa taqpacha yatxatawinakaxa tukuyapuni maya achuqampixa, ukhamarakiwa aka pankaxa tukuyawyi maya achuqampi. Jichha uka achuqaxa suma qamaña jilayañatakiwa INSPOC jaqinchirinakataki; kunamatixa yatichañapansa yatiqirinakapansa utjawyataynawa kusisiñanaka, mayja uñtawinakasa, uñisiñanakasa utjawyarakiritaynawa. Ukatapi “Cátedra indígena intercultural”, en el proceso de formación de maestros de EIB en el INSPOC” sata achuqampixa uñist'ayañmuntwa yaqa suma thaki, sumankaña lurawinakatakixa walja suma jilañpataki.

Khitinakasa indiginaptanxa yatiptanwa kunatixa achichilanasaxa, amawt'anakasasa, walja yatirinakaniwa, ukhamaxa uka yatiwinakapanpixa uñjaña yatichistaspawa juk'ampi suma qamañataki, jani uñisisa, jani mayja mayja uñjasiñataki. Aka achuqa amuyu katuqataspaxa ancha walispawa taqpacha INSPOC xaqinchirinakapataki; ukhamaxa tukuyañatakixa saraksmawa: ullirinaka suma puni amuyupxma suma qamaña lurawitaki.

Taqinitaki ukch'akispawa.

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN (ABSTRACT)	III
KUATIA ÑEMOMICHI	V
AIMARA ARUNA JISK'A QILLQAWI	VIII
INDICE GENERAL	XI
ABREVIATURAS	XIV
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	5
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1.1. Preguntas de investigación	7
1.2. OBJETIVOS	7
1.2.1. Objetivo general	7
1.2.2. Objetivos específicos	7
1.3. JUSTIFICACIÓN	8
CAPÍTULO II	10
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	10
2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	10
2.2. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA	12
2.3. DELIMITACION DE LA INVESTIGACIÓN	14
2.3.1. Delimitación espacial	15
2.3.2. Delimitación temporal	15
2.3.3. Delimitación temática	15
2.4. DESCRIPCION DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACION	15
2.5. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y RECURSOS MATERIALES	17
2.6. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCION DE DATOS	18
2.6.1. Incursión en el trabajo de campo	18
2.6.2. Mecanismos de recolección de datos	20
2.7. CONSIDERACIONES ETICAS	21
CAPÍTULO III	25
FUNDAMENTACION TEORICA DE LA INVESTIGACION	25
3.1. APROXIMACION CONCEPTUAL A LA CULTURA	25
3.1.1. ¿Qué es en sí la cultura?	25
3.1.2. ¿Cuáles son algunas características de la cultura?	27
3.2. LA INTERCULTURALIDAD	28
3.2.1 La interculturalidad entendida como reconocimiento y respeto de la diversidad cultural	29
3.2.2. La interculturalidad entendida como relación horizontal o igualitaria entre culturas	29
3.2.3. La interculturalidad entendida como proyecto político ideológico en permanente construcción	30
3.2.4. La interculturalidad entendida como proceso de enriquecimiento mutuo entre diferentes: intercambio de saberes y experiencias culturales	31
3.2.5. La interculturalidad entendida como proceso democrático incluyente	32
3.2.6. La interculturalidad concebida como alternativa a los modelos homogeneizadores	34
3.2.7. La interculturalidad entendida como enfoque transversal a todas las actividades culturales	35
3.2.8. La Interculturalidad concebida recientemente como paradigma científico	36
3.3. LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD	37
3.3.1. Características de una buena práctica intercultural	37

3.4. LA INTRACULTURALIDAD	39
3.5. ASIMETRÍAS EN EL RELACIONAMIENTO SOCIOCULTURAL	40
3.5.1. <i>Conflicto político ideológico en las relaciones socioculturales</i>	40
3.6. MECANISMOS DE RELACIONAMIENTO SOCIOCULTURAL	41
3.7. ALGUNAS CONCEPCIONES SOBRE LA EIB	42
3.8. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ORIENTE BOLIVIANO	44
3.9. SABERES Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EIB	46
3.9.1. <i>Perfil del docente de EIB</i>	49
3.9.2. <i>Rol del docente de EIB y su formación académica</i>	51
3.10. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	53
3.11. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL CON CARACTERÍSTICAS DE EIB	56
CAPÍTULO IV	59
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	59
4.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	59
4.2. LOS ORIGENES DEL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR PLURINÉTNICO DEL ORIENTE Y CHACO BOLIVIANO	60
4.2.1. <i>Las raíces del INSPOC</i>	61
4.2.2. <i>Proyecto educativo de la nación guaraní</i>	62
4.2.3. <i>YASHENDI: Programa Guaraní de Formación Docente</i>	64
4.3. VIDA INSTITUCIONAL DEL INSPOC	66
4.3.1. <i>Objetivos Institucionales</i>	66
4.3.2. <i>Funcionamiento del INSPOC</i>	67
4.3.3. <i>Características específicas del INSPOC</i>	68
4.3.4. <i>Logros institucionales</i>	71
4.3.5. <i>Obstáculos o limitaciones internas para el normal desarrollo de la EIB en el INSPOC</i>	73
4.4. AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN MATERIA DE EIB	76
4.5. PROYECCIÓN FUTURA DEL INSPOC	84
4.6. TUICIÓN INSTITUCIONAL DE LA APG SOBRE EL INSPOC. RELACIÓN UMBILICAL	87
4.7. EL PROCESO FORMATIVO DE DOCENTES INTERCULTURALES Y BILINGÜES EN EL CONTEXTO DEL INSPOC	90
4.7.1. <i>El docente intercultural y sus estrategias de enseñanza.</i>	91
4.7.2. <i>Estrategias de aprendizaje de los alumnos del INSPOC</i>	97
4.8. EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL INSPOC	101
4.8.1. <i>Desarrollo de la Educación Bilingüe (L1+L2)</i>	101
4.8.2. <i>Medios y recursos didácticos en la enseñanza del guaraní como segunda lengua</i>	103
4.9. ACTITUD DE LOS ALUMNOS KARAI FRENTE AL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INDÍGENA. SENSIBILIZACIÓN LINGÜÍSTICA	106
4.10. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL INSPOC	109
4.10.1. <i>Práctica de la interculturalidad en los docentes del INSPOC. Relaciones socioculturales</i>	109
4.10.2. <i>Prácticas de la interculturalidad en los estudiantes del INSPOC. Relaciones socioculturales</i>	113
4.10.3. <i>Relaciones socioculturales como señal de una saludable práctica intercultural entre los principales actores educativos: docente y estudiante</i>	116
4.10.4. <i>Práctica de la interculturalidad en autoridades del INSPOC, APG y MbG</i>	118
4.11. ALGUNAS RELACIONES ASIMÉTRICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES Y BILINGÜES. CONFLICTO IDEOLÓGICO	121
4.12. DESARROLLO DE LA IDENTIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN EL INSPOC. LA INTRACULTURALIDAD	128
4.12.1. <i>Identidad cultural y lingüística en docentes</i>	128
4.12.2. <i>Identidad cultural y lingüística en estudiantes</i>	131
4.13. PROCESO EVOLUTIVO DE LA INTERCULTURALIDAD	134
4.14. OPINIÓN EXTERNA SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL INSPOC	139
CAPÍTULO V	146

CONCLUSIONES	146
CAPÍTULO VI	152
PROPUESTA	152
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
ANEXOS	180

ABREVIATURAS

APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
CEPOG	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
CC	Cuaderno de Campo
DCB	Diseño Curricular Base
DC	Diario de Campo
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EI	Educación Intercultural
EB	Educación Bilingüe
ENT	Entrevista
ETAPCIIN	Equipo Técnico de Apoyo al Programa de Cátedra Indígena Intercultural.
INSPOC	Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco
LOR	Lengua Originaria
L1	Lengua materna o primera lengua
L2	Segunda lengua
MbG	Mboarakua Guasu (Gran Consejo Educativo del Pueblo Guaraní)
OBS	Observación
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PDI	Práctica Docente e Investigación
PIOs	Pueblos Indígenas Originarios
PGFD	Programa Guaraní de Formación Docente
PIP	Proyecto de Innovación Pedagógica
PISET	Producción, Infraestructura, Salud, Educación, Tierra y Territorio
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andino
SERVINDI	Servicios en Comunicación Intercultural
TB	Tierras Bajas
YASIENDI	Luna Resplandeciente (Palabra guaraní)

INTRODUCCIÓN

La temática de la interculturalidad es de reciente data, y emergió vinculado a la problemática indigenista de Latinoamérica, del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas (López 2001: 2). Posteriormente, fue adoptado por algunos sistemas educativos y considerado como eje dinamizador del currículo, como en el caso boliviano. Aunque su conversión en política educativa fue impulsada desde los sectores históricamente marginados y sometidos a políticas educativas monoculturales y homogeneizadores, que son los pueblos indígenas originarios que conforman la mayoría nacional.

El pueblo Guaraní forma parte de esa proyección transformadora, prueba de ello es que su máxima instancia organizativa – la APG – desde su vigencia (Febrero de 1987) acentuó la EIB de manera general, y la Interculturalidad y el bilingüismo de mantenimiento de manera particular. Como organización vio la necesidad de contar con un centro de formación docente; pero de características bilingües e interculturales comprometidos con la cultura y con el propio pueblo Guaraní. Entonces luego de varias gestiones ante el Ministerio de Educación, finalmente la APG logra aperturar el Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD) con la premisa de desarrollar los aspectos lingüísticos, culturales, étnicos, sociales e históricos de los pueblos indígenas de las tierras bajas de Bolivia.

Posteriormente, por decisión del Ministerio de Educación, el PGFD junto a otras escuelas normales del país – en 1999 – se transformó en Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOC). En ese tránsito, esta entidad sufrió cambios estructurales, sobre todo en lo referente a su organización curricular; pero la EIB continuó siendo la bandera política en la formación docente, y con ello, la educación intercultural siguió su cauce. Esta condición socioeducativa es la que proyecta al INSPOC como referente de la educación intercultural bilingüe en la esfera nacional e incluso supranacional, lo que a la vez genera espacios fértiles para llevar adelante estudios cualitativos que den cuenta de la dinamicidad cultural, lingüística, social y educativa.

Entonces bajo estos antecedentes sociohistóricos y socioeducativos del INSPOC, se ha tratado de analizar y comprender el proceso de la intra e interculturalidad inmanente al

proceso de formación de maestros de EIB, habida cuenta de que en sus aulas concurren estudiantes y docentes de por lo menos tres grupos culturales – guaraníes, weenhayek y castellanos – claramente identificados y cuyas actitudes de relacionamiento sociocultural, cualquiera que fuese su condición, merecen ser considerados como temas de análisis descriptivo. Pero más aun cuando las investigaciones en esta temática intercultural son incipientes en la educación superior; por esta razón creemos que es pertinente su abordaje.

Por otra parte es habitual concebir o entender que la dimensión pedagógica se circunscribe a la iniciativa de los docentes y que las decisiones que ellos asuman deben ser legitimadas por los estudiantes. Pero desde la óptica de la interculturalidad aquello se relativiza, toda vez que en el INSPOC se valora, respeta, protege y promueve el “capital cultural” de cada estudiante; lo que significa que toda acción didáctica tiende a la pertinencia cultural y lingüística antes que a imposiciones satíricas. Entonces entendiendo esta realidad, se muestra en esta tesis el desarrollo de la intra e interculturalidad como atributos principales de las áreas curriculares y por lo mismo de la EIB; siendo de este último la base ideológica que promueve la convivencia pacífica, armónica y saludable desde la diversidad. Precisamente estas son alguna de las actitudes interculturales vinculadas a la educación de lo que trata el presente estudio; pero también de aquellas que generan conflictos y asimetrías producto de la situación multicultural del INSPOC.

Ahora, para presentar de manera sistemática el cuerpo de la tesis, se han respetado los criterios sugeridos por el paradigma cualitativo o hermenéutico; lo que implica que se organizó el estudio considerando la sistematicidad, lo holístico y dialéctico de los datos teóricos y empíricos. Entonces bajo esa concepción epistemológica, se ha desarrollado la investigación en seis capítulos.

En el primer capítulo (*Definición del problema de investigación*), se expone el planteamiento del problema; vale decir, que inicialmente identificamos el problema concreto: *relacionamiento sociocultural entre estudiantes culturalmente heterogéneos mediado por algunos conflictos ideológicos (Interculturalidad)*, posteriormente se afina más formalmente el problema planteándolo en forma de preguntas de investigación para después proceder con la justificación de su abordaje. Se concluye esta parte con la

definición del objetivo general y sus correspondientes objetivos específicos en función al problema y a los propósitos generales del estudio.

En el segundo capítulo (*Diseño metodológico de la investigación*) explicamos cómo se abordó u operativizó la investigación y, qué recursos fueron necesarios para la consecución del estudio. En este apartado, se da a conocer el *tipo de investigación*; en este caso etnográfico, etnometodológico, fenomenológico y de índole interaccionista simbólico; todos estos por ser de corte cualitativo y complementarios a la vez. También se mencionan la descripción de los sujetos de la investigación o la *muestra* (alumnos del tercer semestre y sus docentes), las *técnicas de recolección de datos* al igual que los procedimientos para su *análisis*, las *consideraciones éticas* y la *delimitación del estudio*.

En el tercer capítulo (*Fundamentación teórica de la investigación*) se hace referencias a una gama de concepciones teóricas relacionadas con la cultura, la interculturalidad, la intraculturalidad, la formación docente en EIB, la EIB, la educación intercultural, entre otros presupuestos teóricos que han contribuido a la dilucidación de las ambigüedades en torno al entendimiento del “proceso de la intra e interculturalidad en la formación docente de EIB”. Asimismo se constituyeron en la base conceptual para el análisis, la comprensión y posterior interpretación de los datos del trabajo de campo.

En el cuarto capítulo (*Presentación de los resultados*) se sistematizan selectivamente los datos emergentes del trabajo de campo; pero en función a los objetivos del estudio. Lo que implica que se hace una descripción coherente de la información considerando su análisis, comprensión e interpretación. Aquí se organiza los datos en bloques temáticos como: contexto sociohistórico y educativo del INSPOC, proceso de formación de maestros en EIB, desarrollo de la EIB en el INSPOC, de la teoría a la práctica de la interculturalidad, relaciones asimétricas en la formación docente, desarrollo de la intraculturalidad, opinión externa sobre la política educativa del INSPOC, entre otros.

En el quinto capítulo (*Conclusiones*), arribamos brevemente a las apreciaciones finales del estudio; es decir, en lo referente al proceso de la interculturalidad en la formación de maestros de EIB en el INSPOC; pero siempre en función a los objetivos y preguntas de investigación formulados en el inicio de la investigación.

En el sexto capítulo (*Propuesta*) se incorpora la propuesta como alternativa de fortalecimiento del desarrollo de la intra e interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC. El mismo que se intitula como: La “cátedra indígena intercultural” en el proceso de formación de maestros de EIB en el INSPOC.

Por último para mayores referencias insertamos:

- Bibliografía
- Anexos

Entonces, la estructura final del trabajo de investigación de corte cualitativo – etnográfico principalmente, gira en torno a la descripción sucinta de los acápites arriba mencionados, y en el desarrollo de los mismos, se aprecia con claridad y pertinencia el contenido de la tesis.

CAPÍTULO I

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La EIB, es considerada como uno de los grandes avances en el campo educativo, y además, una propuesta por y desde los pueblos indígenas que buscan la transformación de la sociedad a través de la educación (Taller colectivo PROEIB Andes 2005). Pero esta ideología o postulado aun no ha logrado conseguir el fin esperado, tal vez porque la concepción ha sido acuñada académicamente y no así desde la óptica de los pueblos originarios¹. Entonces, está claro que todavía quedan esfuerzos por sumar a fin de generar verdaderas transformaciones en lo sociocultural, en lo político y en lo educativo.

En ese entendido el INSPOC, desde su fundación, ha acentuado a la EIB como política de educación superior; pero merced a la iniciativa de la APG que vio la imperiosa necesidad de contar con un modelo pedagógico que valore, rescate, fortalezca, desarrolle y promueva la cultura y lengua del pueblo Guaraní en particular y de las demás culturas indígenas asentadas en el oriente y chaco boliviano en general; lo que implica que se demandaba de una educación inclusiva y pertinente a la realidad sociocultural y multilingüe del país, habida cuenta de que el sistema educativo nacional no respondía a las expectativas de reivindicación socioeducativa e histórica de las mayorías nacionales (pueblos indígenas). Por ello como organización social, la APG exploró otras posibilidades de hacer educación, entre estas alternativas está lo que actualmente se conoce como INSPOC, por cierto “(...) diferente a las otras instituciones formadoras de maestros (...) *porque*² nace con la demanda y el planteamiento de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) que propone una educación culturalmente y socialmente relevante a la realidad del pueblo guaraní” (Arispe, 2006: 27).

Por todo esto, la consigna de la APG es bastante clara, el INSPOC tiene la responsabilidad de formar maestros bilingües e interculturales para el nivel de educación primaria; de modo que con estos recursos se pueda atender plenamente a la educación

¹ De acuerdo a la declaración de Santa Cruz –Bolivia por el II congreso latinoamericano de EIB, La propuesta de educación intercultural bilingüe no surgió originalmente desde los mismos pueblos indígenas, pero si ha abierto espacios para plantear una nueva relación entre los organismos del estado, el movimiento indígena y otros actores sociales relevantes en la vida académica de los países latinoamericanos.

² La palabra resaltada en cursiva es nuestra.

de las niñas y niños, indígenas y no indígenas, del campo o de las urbes, de todos ellos; sin desmerecer su capital cultural, lingüístico y sociohistórico.

Pero a pesar de tener este enorme reto de formar maestros interculturales y bilingües comprometidos con sus comunidades; en la actualidad los alcances de tal objetivo son aun incipientes, pero tampoco desalentadores, ya que la misma vida institucional cuenta con poco más de diez años de funcionamiento (14 años). Entonces, producto de esta realidad se podrá apreciar al interior del INSPOC una dinámica de la interculturalidad con doble sentido; es decir, si bien es cierto que se promueve la EIB en la mencionada institución, tal pareciera que en algunos espacios la práctica de la interculturalidad no es tan evidente, esto debido a que existen grupúsculos preestablecidos por afinidad sociocultural que tienden a constituirse en las primeras oportunidades. Corroborando esta afirmación, la profesora Rubena Velásquez (Directora general del INSPOC) manifestó lo siguiente:

(...) en los alumnos veo de todo. Veo en unos grupos más que en otros, que todavía no hay aquella convivencia que quisiéramos en el fondo; de repente en momentos de trabajo o actividades grupales se vea un acercamiento en conjunto con personas de diferentes culturas; pero, parece que todavía falta avanzar mucho en esto de ir más allá de los grupos establecidos por afinidad (...) yo siempre veo personas de una misma lengua y cultura, si son castellanos en el grupo tienden a estar puro castellanos, si son guaraníes, están también entre guaraníes y, si son weenhayek entre weenhayek (...). (ENT. Rubena Velásquez, 17/10/2007)

Entonces es esta situación sociocultural la que no permite mayores vínculos de relacionamiento interétnico entre los estudiantes del INSPOC, constituyéndose así en un problema que obstaculiza el normal desarrollo de la EIB en la mencionada institución formadora de docentes.

En consecuencia, la polarización será inminente si acaso no se buscan nuevas y mejores alternativas de desarrollo de la EIB, para poder subsanar la incipiente anomalía de la interculturalidad en los primeros semestres de formación docente en el INSPOC. En ocasiones uno se preguntaría ¿a qué se debe esta asimetría de relacionamiento sociocultural? ¿Acaso la práctica de la EIB quedó solamente en el discurso? ¿O es que son los docentes quienes no están maximizando sus esfuerzos en la promoción de la interculturalidad en estos primeros niveles de formación docente?; entonces son estas interrogantes las que contribuyeron a definir el problema del presente estudio y que son

respondidos modestamente con la consecución del mismo en consonancia con las normas éticas que rigen a este tipo de investigaciones de orden cualitativo. De modo que no se incurrió en difamaciones en torno al trabajo realizado por la mencionada institución formadora de docentes, sino más bien el intento fue develar su realidad socioeducativa y sociohistórica desde una perspectiva crítica y constructiva.

1.1.1. Preguntas de investigación

Con la sana intención de que la investigación llegue a buen término, fue indispensable la formulación de algunas “preguntas de investigación”, mismos que orientaron la búsqueda de información necesaria para la consecución de los objetivos.

- ¿Cuál es el enfoque político de la interculturalidad que orienta las prácticas educativas en el INSPOC?
- ¿Cuál es el proceso evolutivo de la intraculturalidad en los estudiantes y docentes del INSPOC?
- ¿Cómo se manifiesta el proceso constructivo de la interculturalidad en los estudiantes y docentes del INSPOC?
- ¿Cuáles son las causas que generan asimetrías en el relacionamiento sociocultural en algunos estudiantes y docentes del INSPOC?
- ¿Cómo coadyuvar en la construcción de buenas relaciones interculturales entre estudiantes, docentes y de docente a estudiante?

1.2. OBJETIVOS

Los resultados que se esperan con la investigación en curso, están estrechamente relacionados con los objetivos del mismo: objetivo general y objetivos específicos.

1.2.1. Objetivo general

Analizar el proceso de interculturalidad en el INSPOC, en el marco formativo de la nueva generación de docentes en EIB para la educación primaria, con el propósito de contribuir al fortalecimiento pedagógico de la EI en la mencionada entidad de formación superior.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar la visión educativa de la interculturalidad que orienta la práctica educativa en el INSPOC.
- Analizar el desarrollo de la intra e interculturalidad en los procesos socioeducativos del INSPOC.
- Describir los mecanismos de relacionamiento sociocultural entre estudiantes, entre docentes, y de docente a estudiante, como también de estudiante a docente.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Debido al auge ideológico-pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y por la incursión de los pueblos indígenas en esferas políticas y gubernamentales respectivamente, se pregona igualdad de oportunidades, mayor inclusión social, respeto y tolerancia a las diferencias sociales, culturales, lingüísticas y políticas. Entonces, en ese escenario reivindicativo, donde se amalgaman principios de justicia e igualdad de condiciones como señal de interculturalidad, la educación regular se constituye en el medio más adecuado para concretizar tales postulados.

Por lo expresado anteriormente, se considera necesario abordar el tema de la interculturalidad vinculado a la educación superior, tomando en cuenta que en esos espacios académicos, generalmente se trasluce el multiculturalismo y merced a esta realidad social se derivan altibajos inmanentes al proceso de comunicación intercultural (relacionamiento sociocultural) habida cuenta de que los patrones culturales específicos condicionan inconscientemente todo diálogo o encuentro intercultural, toda vez que se traspone algunos anti valores – discriminación, racismo, intolerancia, egocentrismo, etnocentrismo entre otros -- que no permiten una sana convivencia. Precisamente es esa realidad sociocultural la que nos motivó a desarrollar la presente investigación intitulada: ***“La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC”***

En consecuencia, esta investigación creemos que es pertinente por tres razones. Primero porque permitirá visualizar la realidad socioeducativa del INSPOC en cuanto a la EIB se refiere de manera general y, al proceso de intra e interculturalidad de manera concreta; segundo porque contribuirá a la causa pedagógica de la interculturalidad y, con ello al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes. Tercero porque ayudará a resignificar los saberes y conocimientos milenarios a través de una propuesta que sugiere

la incorporación de la “cátedra indígena” en la estructura curricular del INSPOC, y con ello, la participación de sabios indígenas (Arakua iya reta) en el fortalecimiento de la intra e interculturalidad. Por lo tanto, se espera que los resultados del presente estudio sirvan de referente para adoptar enmiendas ante posibles errores de implementación de la EIB; tomando en cuenta que una de sus políticas educativas es la de formar maestros bilingües e interculturales.

Por otra parte, haciendo una exploración respecto a trabajos de igual magnitud en la educación superior, pero particularmente relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe del contexto local (Camiri), podemos deducir que existen pocas investigaciones al respecto; por ende, las expectativas sobre la temática en cuestión se espera que respondan, de alguna manera, a los intereses educativos tanto para la APG como del mismo INSPOC.

También se considera que la modesta discusión teórica emprendida en torno al proceso de intra e interculturalidad subyacentes a la formación docente, contribuirá significativamente a la causa epistemológica de la EIB, toda vez que el presente estudio aborda la interculturalidad desde una visión descriptiva, pero también propositiva. Además dentro del marco holístico y dialéctico de las investigaciones cualitativas, se hace referencia a la educación bilingüe llevada a cabo en el INSPOC.

Por último se espera que este trabajo de investigación tenga diferentes niveles de aceptación y, a partir de esas divergencias y convergencias ideológicas, se cree que se derivarán futuras investigaciones relativas a la educación intercultural bilingüe, con la intra e interculturalidad y el bilingüismo; esto obviamente con la finalidad de fortalecer, valorar y mejorar la práctica pedagógica en la educación superior con matices de interculturalidad.

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de la investigación ofrece los métodos y procedimientos para realizar la actividad investigativa con calidad y eficiencia. Es por ello que en la presente investigación la metodología de la investigación científica no solo ofrece los elementos que componen el proceso, sus cualidades y funciones, sino que también pone énfasis en los *métodos* propios de la ciencia y su organización (Arza 2005: 70).

2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma “hermenéutico interpretativo” y subyacen en su estructura los enfoques metodológicos eminentemente cualitativos como: la etnografía (principalmente), etnometodología, fenomenología y el interaccionismo simbólico (Rodríguez, Gil y García 1999: 39-48).

Es *etnográfico* porque, como afirman Hammersley y Atkinson (2001: 15), la investigación me permitió participar abiertamente en la vida de las personas del INSPOC durante dos periodos de tiempo, observando qué sucede en la cotidianidad de los estudiantes y docentes, escuchando qué se dice, haciendo preguntas y por ende recabando la mayor cantidad de datos posibles concernientes a las relaciones de interculturalidad tanto en alumnos como en los docentes de la citada entidad. También a través del método etnográfico, comprendí el modo de vida y con ello su dinámica estructural en lo social, cultural, lingüístico y político del INSPOC; descubrir sus patrones culturales que predisponen o condicionan las relaciones de interculturalidad en su mayor dimensión fue posible gracias al empleo de este enfoque metodológico (Rodríguez, Gil y García 1999: 44-46).

Ahora, la *etnometodología* como enfoque teórico de carácter cualitativo nos permitió comprender la esencia de las relaciones de interculturalidad (como fenómeno social) entre los actores educativos del INSPOC; esto, a través del análisis de los *métodos o estrategias* que tienden a utilizar en sus acciones interactivas (conversación) dada la configuración de una realidad social multicultural donde priman diferencias lingüísticas y culturales (Rodríguez, Gil y García 1999: 50). Entonces por la necesidad de aproximarme con cierta sutileza a la naturaleza de las conversaciones y sus actitudes cotidianas y

como una forma más de describir la realidad de la interculturalidad, decidí iluminarme con las orientaciones de la etnometodología.

De igual manera, acentué la investigación en la *fenomenología* que como método de investigación pone énfasis en “(...) los individuos y sobre la experiencia subjetiva. Su meta es estudiar el mundo tal y como se manifiesta en el pensamiento consciente. El valor de la fenomenología estriba en permitir entrar en una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables pedagógicos” (Buendía, Colás y Hernández 2000: 230). En ese entendido, al recurrir a este enfoque metodológico, comprendí que las relaciones de interculturalidad al interior del INSPOC merecen ser estudiadas también desde una visión subjetiva de los implicados en la investigación, es decir del valor significativo que subyace en su conciencia, de cómo concibe ciertos efectos socioculturales en su mundo interior y cuáles son las posibles reacciones de aceptación y/o rechazo frente a la interculturalidad.

Por otra parte el *interaccionismo simbólico* fue el común denominador de esta investigación y, como tal “(...) atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea” (Taylor y Bogdan 2000:24). En ese sentido, es el significado de las relaciones de interculturalidad lo que determina la acción social de las personas, su rechazo o aceptación al otro culturalmente distinto; es decir, que la concepción de interculturalidad al interior y fuera de su cultura incita a las personas a actuar. Esta realidad sociocultural es la que me permitió describir e interpretar el interaccionismo simbólico.

Finalmente, recalcar una vez más que el presente estudio se alinea en la dimensión cualitativa, porque como afirman Marshall y Rossman, la investigación permitió “(...) penetrar al interior de las personas y entenderlas desde dentro, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado” (Carrasco y Caldererón 2000: 94). Es decir, si se busca información (datos sociales) confiable sobre las relaciones de interculturalidad en el INSPOC, libre de ciertos prejuicios y estereotipos contaminantes; el paradigma *hermenéutico interpretativo* con sus respectivas metodologías investigativas son las más indicadas en las ciencias sociales.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

Tal como expresé en el anterior párrafo, este proceso de investigación ha tenido bases sólidas en el método etnográfico, en la etnometodología, fenomenología y el interaccionismo simbólico, y como enfoques teóricos de naturaleza cualitativa, facilitaron significativamente la descripción, el análisis, la comprensión e interpretación de las relaciones de interculturalidad (fenómeno social) en el INSPOC; lo que implica que a la luz de los métodos cualitativos de indagación mencionados anteriormente, se procedió con el desarrollo científico y técnico de la investigación en curso.

Inicialmente en el trabajo de campo recurrí a dos estrategias de incursión sugeridos por Rodríguez, Gil y García (1999: 72): el *vagabundeo* y la *construcción de mapas*. El primero para tener un acercamiento informal con los actores educativos (docentes, alumnos y administrativos) a fin de entablar niveles de amistad pertinentes con el trabajo de investigación y, de esta forma comprender la peculiaridad institucional. La segunda estrategia se utilizó para formalizar el trabajo a partir del cual se construyeron esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos de la institución: “características personales y profesionales, competencias, organigramas de funcionamiento, horarios, utilización de espacios, tipología de actividades, etc.” (Rodríguez, Gil y García 1999: 72)

Paralelamente a estas dos últimas estrategias (vagabundeo y construcción de mapas), se procedió con el seleccionamiento de los informantes claves - entre ellos: docentes, estudiantes, directores, padres de familia, autoridades de la APG y MbG – para luego proceder con la recopilación y registro de datos referentes a las relaciones de interculturalidad, esto mediante la aplicación de las técnicas de investigación como: la entrevista, la observación participante, el análisis de contenido y el análisis documental o bibliográfico (Zarate 2003: 68). Este proceso de recolección de datos, implicó una toma de decisiones frente al primer planteamiento de la investigación que presentaba algunos errores producto de las imprecisiones teóricas respecto al contexto de investigación, lo que generó su inmediata enmienda; pero, también la ingente gama de datos mereció la decisión de ser selectivos en este mismo proceso.

Ahora conviene decir que la recurrencia a los métodos cualitativos que he señalado en el anterior párrafo, obedeció principalmente a una funcionalidad dialéctica³ y holística, toda vez que al recurrir a la etnográfica, implícitamente se estaba recurriendo al interaccionismo simbólico, a la fenomenología y a la etnometodología. Pero precisemos en sí sobre el interés u objeto de estudio de la etnográfica:

La etnografía se interesa por descubrir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado, con el objeto de descubrir los patrones o regularidades que surgen de la complejidad (...) El objetivo es intentar comprender la configuración única de cultura con un mínimo de ideas preconcebidas o teorías que medien las asunciones generales (...) como forma de investigación social tiene las siguientes características:

- a) Fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales.
- b) Tendencia a trabajar inicialmente con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados en términos de un sistema de categorías analíticas cerradas.
- c) Se trabaja con un número reducido de datos, frecuentemente con un solo caso, que se aborda en profundidad.
- d) El análisis de datos implica una interpretación explícita de significados y funciones de las acciones humanas. (Buendía, Colás y Hernández 2000: 233-234)

Bajo el albor de estas aseveraciones conceptuales de la etnografía orienté la investigación, desde la etapa del diseño hasta la elaboración del informe. En consecuencia, los objetivos de la investigación que aluden a los procesos de relacionamiento sociocultural en el INSPOC siempre consideraron tales postulados ya que las prácticas culturales, las formas de vida, las actitudes comunicativas e interactivas de cada actor educativo de la mencionada institución, impresionaron mi atención; para ser más concreto en esta afirmación, conviene decir que mediante la etnografía y los restantes métodos auxiliares, el interés se centró en “lo que docentes y estudiantes hacen, cómo se comportan, cómo interactúan” (Peter Woods 1998: 18) y qué acciones se desarrollan para promover la interculturalidad al interior de la citada institución.

En ese sentido el método etnográfico y sus respectivas técnicas de investigación, me han permitido describir, analizar e interpretar cada uno de los datos concernientes a las relaciones de interculturalidad (entre ellos: el nivel de empatía, compatibilidad y asimetrías entre los estudiantes de una u otra cultura del INSPOC), para después agruparlos en “subcategorías” y “categorías” acordes a algunas propiedades o características comunes. Pero previo al proceso de interpretación de los datos recurrimos a la técnica de la

³ Por funcionalidad dialéctica se entiende la concreción de una investigación con base en diferentes enfoques metodológicos, de modo que sus resultados reflejen la complejidad del fenómeno a ser estudiado.

triangulación tanto en el “trabajo de campo” como el “trabajo de gabinete”; en el primero para generar información desde diferentes métodos, técnicas e instrumentos de carácter cualitativo; en el segundo para contrastar los datos del trabajo de campo con las concepciones teóricas y las percepciones del mismo investigador (Bertely 2000: 80).

En consecuencia, cabe mencionar que el apego a estos procedimientos de triangulación, me permitió transparentar la investigación y con ello protegerme de las tendencias personales (Taylor y Bogdan 2000: 92), lo que implica que de algún modo las perspectivas “emic⁴” y “etic⁵” se aplicaron dentro del marco de la ecuanimidad, tanto en el trabajo de campo como en el trabajo de gabinete.

2.3. DELIMITACION DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación de carácter científico, está dirigida a encontrar en la realidad⁶ aspectos que no son conocidos hasta ese momento y, este proceso de conocer esa realidad – de naturaleza social – se inicia con la identificación del problema de investigación (en nuestro caso lo reflejamos en el primer capítulo, página 5) y al que Álvarez de Zayas lo denomina como “objeto de la investigación” y lo entiende como:

El **objeto** del Proceso de la Investigación Científica (¿él qué?) es aquella parte de la realidad objetiva, que presenta el problema y sobre la cual actúa el investigador en el proceso de la investigación científica con vista a la solución del problema. Es una abstracción que hace el investigador de la realidad, como sujeto activo de dicho proceso, sobre bases teóricas científicamente fundamentadas y que se encuentra condicionado por el escenario histórico cultural donde se desarrolle dicho proceso de investigación con un fin previamente establecido. (Álvarez de Zayas 2004: 37)

Entonces entendemos que un determinado estudio o análisis científico no puede abarcar la totalidad de una realidad sea de naturaleza social o material, especialmente cuando la intención es construir conocimientos confiables y válidos. Esta búsqueda de eficiencia en los resultados de la investigación, obliga a hacer reducciones o cortes a la realidad; es

⁴ El enfoque émico de la investigación cualitativa sugiere que la conducta social debe examinarse en los términos de la categoría de significados de las personas que se estudian; es decir desde la percepción y expectativa de los informantes (Taylor y Bogdan 2000: 162)

⁵ El enfoque ético de la investigación cualitativa induce al entendimiento de que los investigadores aplican sus propios conceptos para entender la conducta social de las personas en estudio; vale decir, que la postura teórica, ideológica y filosófica de los investigadores ayuda a comprender la complejidad del fenómeno investigado (Taylor y Bogdan 2000: 162)

⁶ La *realidad* es todo lo que de una manera u otra existe. La realidad es todo lo que puede ser estudiado, lo que constituye todas las cosas. Puede estar formado por lo material: la naturaleza, como por lo espiritual: la subjetividad y lo social (Álvarez de Zayas 2004: 18)

decir, una determinada investigación, necesariamente debe focalizar su área de estudio y, con ello, limitar su efecto de intervención.

En ese sentido, valga la redundancia de aclarar los tres niveles de delimitación que adoptó el presente trabajo de investigación cualitativa: *delimitación espacial, temporal y temática*.

2.3.1. Delimitación espacial

La presente investigación se realizó en el Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano, la misma queda ubicada en la ciudad de Camiri, provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz.

2.3.2. Delimitación temporal

La presente investigación tomó como periodo de investigación las gestiones 2007 y 2008, distribuidos en dos trabajos de campo (Octubre 2007 y Mayo a Junio 2008). Concretamente todo el estudio tuvo una vigencia temporal de un año y tres meses (Septiembre de 2007 hasta Diciembre de 2008).

2.3.3. Delimitación temática

El estudio, inicialmente pertenece a la línea de investigación: *“Interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje”* y a su eje temático: *“Interculturalidad y educación superior”*. En consecuencia, el tema específico, trata sobre: ***“La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC”***.

2.4. DESCRIPCION DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACION

Por las características de la investigación en curso, la muestra representativa supone la *selección deliberada e intencional* de informantes claves, lo que implica que “las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño *n*, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador” (Rodríguez, Gil y García 1999: 135) y puede prolongarse por el tiempo que dure el estudio.

Entonces bajo esta última consideración del criterio de muestreo cualitativo, se procedió a identificar a los primeros informantes claves. Esta decisión fue sin duda alguna indispensable ya que la intención investigativa desde sus inicios pretendió generar la mayor riqueza de datos cualitativos y, además, cumpliendo siempre con las exigencias metodológicas de la etnografía. También se consideró prudente mantener una unidad de análisis (Martínez 2000: 56) en el INSPOC, obviamente paralelo a la selección de los informantes, lo que implica que mientras se focalizó la atención descriptiva y analítica en uno de los paralelos (dos cursos del tercer semestre), inmediatamente se fue seleccionando a los diferentes informantes – alumnos, docentes, administrativos y autoridades originarias del MbG y de la APG – tanto al interior del curso, de la institución o incluso fuera de la misma entidad académica a fin de proceder con el desarrollo de las entrevistas.

Ahora, puntualizando más sobre la unidad de análisis, conviene decir que se ha seleccionado el tercer semestre del INSPOC (Paralelos: A y B), bajo los siguientes criterios:

- Las características del curso muestran cierta compatibilidad con los objetivos de la investigación.
- Existe presencia representativa de estudiantes indígenas de diferentes grupos étnicos incluyendo a los monolingües castellanohablantes.
- Existe equidad distributiva en estudiantes castellanos, guaraníes y weenhayeks
- Los docentes de origen indígena en su mayoría pasan clases con el mencionado curso.
- Existe mayor equidad en la presencia de alumnos varones con relación a las mujeres.
- Sus docentes guías son bilingües con origen indígena.
- Su estructura curricular considera asignaturas con características de EIB.

Entonces, estas son algunas de las ventajas que han hecho posible tal selección como unidad de análisis, lo que posteriormente permitió mi inmersión formal en el trabajo de campo. Así como María Bertely nos dice: “observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de

modo detallado y sistémico los acontecimientos de interacción calificados como básicos (...) el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos” (2000: 48-49). Entonces esta observación y participación en la fijada unidad de análisis, implica considerar ciertas preferencias informativas acorde a fines políticos e investigativos; es por ello, que el semestre descrito anteriormente reunió casi todas las probabilidades de ser observado y descrito como fenómeno social.

También los docentes del INSPOC fueron sujetos de observación y descripción, con ello, sus actitudes, comportamientos, creencias, ideologías y perspectivas respecto a la de interculturalidad, tomando en cuenta que la intención es analizar los proceso de relacionamiento intercultural que se suscitan en esta entidad de formación superior; pero no solamente en los estudiantes sino también en los propios docentes y, de estos últimos con los alumnos.

Por otra parte, consideramos como informantes claves a las autoridades originarias de la APG y del Mboarakua Guasu⁷ mediante entrevistas semiestructuradas; esto con dos intenciones: primero para saber cuáles son sus apreciaciones con respecto a las acciones de interculturalidad en el INSPOC y segundo para constatar su preocupación o satisfacción respecto a los procesos de relacionamiento intercultural en la mencionada entidad pública.

2.5. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y RECURSOS MATERIALES

A fin de concretar el presente estudio, recurrí a un conjunto de medios, instrumentos y recursos materiales (incluyendo los recursos tecnológicos) que me posibilitaron formas concretas de investigación en las diferentes sesiones del trabajo de campo. Estos medios operativos los he clasificado de la siguiente manera:

- a) **Técnicas:** Las técnicas que utilicé en la presente investigación de tipo cualitativo son: la observación participante, la entrevista en profundidad a los informantes claves y la revisión documental de fuentes primarias y secundarias. Todo esto con la intención

⁷ MBOARAKUA GUASU: Es el consejo educativo del pueblo guaraní, entre sus atribuciones está el coordinar acciones de trabajo conjunto con el INSPOC.

de describir las relaciones de interculturalidad en los procesos de formación docente de EIB en el INSPOC.

- b) **Instrumentos:** Los instrumentos de los cuales hice uso para el recojo de la información primaria concernientes a las relaciones de intercultural fueron: el registro de campo, el diario de campo, la guía de observación participante, la guía de entrevista grupal e individual.
- c) **Recursos materiales:** para recabar información con mayor precisión, tuve que inclinarme por el uso de algunos recursos materiales sobre todo tecnológicos, como ser: Cámara digital, grabadora, filmadora, cassette, fotocopias, libros, documentos, etc. Todos ellos sirvieron efectivamente a los propósitos de la investigación en curso.

Todas estas técnicas, instrumentos y recursos investigativos son coherentes con el estudio denominado “*La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC*” y por ende su contribución al desarrollo teórico y generación de nuevas concepciones referidos a la interculturalidad, son bien acogidos, especialmente cuando el nuevo conocimiento se alberga en el paradigma hermenéutico interpretativo.

2.6. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCION DE DATOS

La etapa de trabajo de campo, fue el escenario en el que emergieron datos cualitativos referentes a las relaciones de interculturalidad en el INSPOC, y con ello, el descubrimiento e identificación de temas (nivel de relación entre docentes, estudiantes; prácticas de interculturalidad, etc.) que luego dieron lugar al desarrollo de conceptos y teorías (Taylor y Bogdan, 2000: 162). En este periodo de descripción analítica, he procurado comprender en profundidad el escenario como también a las personas implicadas en el mismo; pero, desde una perspectiva *émica* y *ética*, de modo que el recojo y selección de datos se corresponda con los principios de la investigación cualitativa.

2.6.1. Incursión en el trabajo de campo

A fin de que la investigación genere datos confiables, recurrí a las estrategias de incursión propuestas por Goetz y LeCompte (1988: 108) y recomendadas por Rodríguez, Gil y García (1999:110 -117): el *vagabundeo* y la *construcción de mapas sociales, espaciales y*

temporales. Pero antes, conviene hacer una cita aclaratoria sobre estas dos concepciones:

Vagabundear - a veces denominado *diagramación (mapping)* – consiste en reconocer el terreno: familiarizarse con los participantes, enterarse de sus lugares de reunión, registrar las características demográficas del grupo, trazar un plano del lugar y crear una descripción del contexto del fenómeno o del proceso concreto que se está estudiando. (Goetz y LeComte 1988: 108)

La construcción de mapas es un proceso, complementario al vagabundeo, nos permite situar la información recogida en función de dimensiones sociales, espaciales y temporales. Los **mapas sociales** ayudan a comprender los acontecimientos (la edad, sexo, experiencia docente, número de estudiantes, grado de aceptación o rechazo, las materias, el personal docente, etc.) que se desarrollan delante de nuestros ojos, a saber con quién conversábamos y como deberíamos hacerlo- cuando era el momento más oportuno, que tipo de reacción podía suscitar a los demás profesores, etc. Los **mapas espaciales** implican la localización de las personas (profesores, padres, alumnos y personal no docente), los equipos, las dependencias y los acontecimientos dentro del centro; ejemplo: las fotografías, planos, dibujos, etc. Los **mapas temporales** hacen referencia a las dimensiones temporales captadas en el transcurso de la vida de una institución o grupo; ejemplo, los horarios de clase, los periodos de docencia o vacaciones escolares o la secuenciación, a lo largo del curso, de las rutinas relacionadas con la evaluación, etc. (Rodríguez, Gil y García 1999: 113 – 117)

Entonces mediante el vagabundeo inicié los primeros contactos, inicialmente fueron informales, luego formalicé mi condición de investigador a través de un convenio protocolar entre el PROEIB Andes, INSPOC y mi persona. Así con este consentimiento procedí con la generación de los primeros datos “in situ” de la realidad educativa del INSPOC.

Ahora, este contacto inicial (diagnóstico: del 1 al 5 de octubre del 2007), fue con las autoridades académicas del INSPOC, de la APG y el Mboarakua Guasu (MbG) a fin de negociar mis posibilidades de acceso a la mencionada entidad formadora de docentes y así consensuar las condiciones de trabajo investigativo.

Luego procedí a construir los diferentes mapas; los *mapas sociales* para registrar la edad cronológica de los estudiantes, el sexo, la experiencia de los docentes en EIB, años de servicio, años de vida institucional y número de alumnos por etnia; los *mapas espaciales* para tener una localización exacta de los sujetos de investigación y de las instalaciones del INSPOC (Biblioteca, sala de computo, baños, cursos, dirección, ambientes deportivos, comedor y sala de reuniones) mediante toma de fotografías, videos y dibujo del plano

institucional; los *mapas temporales* para registrar los horarios de clase, duración de cada periodo de clase, periodo de PDI y cronograma académico.

2.6.2. Mecanismos de recolección de datos

Luego de haber identificado y definido el semestre con el que se trabajó la presente investigación etnográfica (en la etapa del vagabundeo), inmediatamente procedí a crear las condiciones necesarias para que nuestra presencia no tenga mayores efectos de interrupción en el normal acontecimiento de sus comportamientos socioculturales, toda vez que “la presencia deliberada o involuntaria del etnógrafo, genera nuevos acontecimientos” (Taylor y Bogdan 2000: 96) o comportamientos. Una vez en el campo, decidí establecer *rapport* con ellos, es decir, generar un cierto nivel de confianza y disposición abierta, y de ser aceptado como persona que no abrirá ningún juicio y mucho menos ser amenazantes (Ibíd. 2000: 96); entonces de esta forma, busqué espacios de diálogo formal e informal con toda la comunidad educativa del INSPOC.

El denominador común a todas mis pretensiones investigativas, siempre fue el de describir, comprender e interpretar las actitudes, modos de vida, ideologías y particularidades de los estudiantes y docentes frente a los procesos de relacionamiento sociocultural. Esta es la razón por la que expresé cierta ambigüedad en mí accionar dentro del escenario de estudio; es decir, por momentos estuve como observador activo y por otro como pasivo (observación participante y no participante). Entonces desde estos ángulos observé la realidad de la intercultural como proceso de relacionamiento sociocultural en el INSPOC.

Paralelo a la observación participante, procedí con el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad con algunos estudiantes, docentes, directores y autoridades originarias de la APG y MbG que por “lo destacado de sus conocimientos en profundidad del contexto estudiado, fueron identificados como informantes claves” (Rodríguez, Gil y García 1999: 136).

Por otra parte mientras fui registrando información procedente de los estudiantes, también detuve mi observación en el accionar de los docentes del INSPOC frente a las relaciones de interculturalidad, es decir, cuanto fomentan y practican la interculturalidad frente a sus estudiantes. El espacio y tiempo adecuados para esta última labor, fue la misma aula, los

descansos pedagógicos (recreo), las reuniones de docentes y algunos encuentros sociales (como encuentros deportivos, talleres, fiestas, etc.) que imprevistamente tuvieron los fines de semana.

Por otra parte, consideré necesario buscar mayor información referente a las relaciones socioculturales entre estudiantes de diversas culturas, en otros espacios de convivencia social (lugar de almuerzo, fiestas, retiros, prácticas docentes, entre otros), donde pude ver con mayor claridad y naturalidad la realidad de los fenómenos intra e interculturalidad, ya que el espacio institucional (INSPOC) como único medio de observación y análisis no fue garantía absoluta para los fines de la investigación.

Finalmente, a la par de los mecanismos de recolección de datos, se hicieron los ajustes necesarios al diseño de la observación, de la entrevista, al cuaderno de campo y a las formas de organizar la información una vez concluida cada jornada de trabajo de campo. Posteriormente, en función a esta amalgama de datos, asumí una postura reflexiva sobre la pertinencia de la información con los objetivos del estudio; lo que significa que continuamente tomé conciencia sobre lo que disponía como información y de lo que aun me faltaba para proceder con la sistematización de los mismos. Entonces solo en consonancia con esta realidad hice previsiones para la siguiente jornada de trabajo investigativo.

2.7. CONSIDERACIONES ETICAS

Todo proceso investigativo de carácter científico implica la consideración de normas éticas, debido a que la conducta “no ética” no tiene lugar en la ciencia, porque la corrompe en sus más esenciales principios de compromiso social (M. Gonzáles 1998:50). El problema ético, se visibiliza y agudiza cuando el objeto de estudio implica a personas, ya que al reconocer la relevancia del carácter interactivo entre investigador e investigado en la investigación cualitativa, los dilemas éticos paulatinamente toman forma, es decir, aquellos actos que tienden a desencadenarse mediante el diálogo o conversaciones recíprocas (en nuestro caso sobre las relaciones de interculturalidad), merecen una adecuada referencia ética como señal de la integridad moral del investigador (Rodríguez, Gil y García 1999: 278-279).

Para Rodríguez, Gil y García (1999: 282), la investigación cualitativa demanda una decisión ética en cada caso o segmento de dato y por ende en cada fase de la investigación, lo que significa que el investigador, involucra a todo un conjunto de principios basados en esquema de valores.

Cuestiones que entran en el campo de la ética del investigador, tales como el desarrollo correcto del proceso de investigación, la selección de todos los casos relevantes sin obviar aquellos que pudieran representar evidencias negativas en relación a nuestras hipótesis, la recogida adecuada de datos, la aplicación correcta de los procedimientos de análisis sin forzar los resultados en una dirección pretendida, etc. constituyen pautas de actuación necesarias para una investigación de calidad. (Op. Cit. 1999: 283)

Corroborando estas últimas afirmaciones valdría la pena recalcar que no en vano se entiende la ética como “filosofía práctica de la moral” (M. Gonzáles 1998:50) más aun cuando se trata de la investigación cualitativa etnográfica.

En ese entendido, mi posición eventual de etnógrafo, nunca prescindió de aquellos “códigos éticos considerados como guías para un correcto proceder” (Rodríguez, Gil y García 1999: 281) en todas las fases de la investigación. Como señal de este pragmatismo ético, expuse frente al personal docente y administrativo del INSPOC, mis objetivos, finalidades y perspectivas investigativas a lo largo de los dos trabajos de campo; esto con la finalidad de “que los individuos estudiados sean bien informados acerca de los propósitos y las actividades de la investigación, así como de las exigencias que para ellos pueda suponer o los riesgos que se deriven de su participación” (Rodríguez, Gil y García 1999: 279).

Este mismo procedimiento informativo apliqué con los estudiantes del INSPOC; además, como una de las tantas señales de conciencia ética y a fin de darle mayor “validez interna”⁸ al presente estudio, traté siempre de despojarme de posibles influencias como observador en la actitud y conducta de los investigados, como también en aquellos constructos epistemológicos que he venido elaborando a raíz del análisis e interpretación de los datos concernientes a las relaciones de interculturalidad en el INSPOC. Para lograr este difícil cometido, la premisa rectora fue siempre la de valorar, respetar con honestidad y responsabilidad las múltiples afirmaciones vertidas por los informantes, las referencias

⁸ Para Rodríguez, Gil y García (1999: 285), la validez alude al grado en que los constructos elaborados y las conclusiones de un estudio se corresponden con la realidad. La “validez interna” según M. LeCompte y J. Goetz (1988: 225) contempla el problema de si las categorías conceptuales que se cree que poseen los mismos significados para los participantes y el observador, son realmente compartidas.

teóricas de las que partió la investigación y de aquellas fuentes de las que dispuse (documentos, libros, artículos, etc.) a la hora de sistematizar los datos. Es decir, el cuidado de no incurrir en las distorsiones o tergiversaciones de la información y su procedencia a pesar de tener conocimiento de que “no hay una investigación éticamente neutral, siempre tenderá a afirmar ciertas normas de conducta y a condenar otras” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 282) debido a que “la investigación está siempre afectada por valores, y siempre tiene consecuencias políticas” (Taylor y Bogdan 2000: 29) o ideológicas.

En lo que respecta al derecho de autoría por las ideas y constructos teóricos contenidos en libros, compendios, documentos, artículos y revistas científicas, merecieron una adecuada y racional consideración; desde el planteamiento del problema, pasando por la construcción del marco teórico, la elección de la metodología, el análisis y sistematización de los resultados y consumando con las conclusiones que derivaron la propuesta (ver el capítulo VI), siempre reflexioné a la luz de las normas éticas y morales, como señal de integridad profesional y ante una necesidad de respaldo frente a posibles demandas por plagio o distorsión de ideologías.

Una clara muestra de ética investigativa, fue cuando en algunas entrevistas mientras emergía información embarazosa o comprometedor tanto para la institución (INSPOC) como para el informante, dada su importancia, decidí hacer uso de esa referencia considerando su carácter confidencial; además, para no perjudicar a los sujetos que decidieron sincerarse con sus respuestas (Rodríguez, Gil y García 1999: 281-282). Vale decir que conforme emergían los datos producto del trabajo de campo, su utilidad pasó por el filtro de la ética de la investigación; es decir, partimos del consentimiento pleno del informante; pero de no percatarse este de la magnitud de la información, entonces decidí orientarle sobre la repercusión que podría generar la información brindada, y solo desde la autorización o petición de confidencialidad decidí darle funcionalidad como fuente. Esta última acción he considerado con la sana intención de proteger la integridad de los informantes y con ello inscribir el presente estudio dentro del marco de la credibilidad académica.

Por otra parte el uso adecuado de aquellos recursos tecnológicos como la filmadora, cámara fotográfica y grabadora de audio, siempre dependieron del consentimiento de los

sujetos de investigación, como tampoco procedí a medidas extremas como el disfrazamiento de personalidad bajo el dilema de que el “fin justifica los medios”; esto sencillamente porque mi subyugación a los valores éticos pudieron más que mis prejuicios o preceptos ideológicos acerca de la realidad estudiada.

Para concluir con este párrafo referido a la ética en la investigación, debo manifestar mi complacencia por los resultados alcanzados al cabo un año y tres meses de investigación (Septiembre de 2007 a Diciembre de 2008). Así mismo el respeto y la tolerancia a la divergencia ideológica, cultural, lingüística, actitudinal y afectiva; en síntesis a sus formas de vida, como señal de apego a las normas éticas, me han permitido concretizar las metas contenidas en los objetivos de la presente investigación. Con esto no deseo ocultar mis prejuicios, valores, creencias, apreciaciones, expectativas respecto a las relaciones de interculturalidad en el proceso de formación docente del INSPOC, más aun sabiendo que “no existe una investigación éticamente neutral”; lo que sí está claro es que mermé a su mínima expresión todos estos juicios valorativos con la finalidad de lograr la “credibilidad⁹, fiabilidad¹⁰ y validez¹¹” en el estudio.

⁹ La credibilidad exige que sean aplicadas las reglas relacionadas con la fiabilidad y la validez (Goetz y LeComte 1988: 213); es decir, que una investigación alcanza credibilidad cuando se aplican los principios de la fiabilidad y validez tanto interna como externa.

¹⁰ La fiabilidad se refiere a la medida en que se puede *replicar* los estudios. Exige que un investigador que utilice los mismos métodos que otro, llegue a idénticos resultados (Goetz y LeComte 1988: 214).

¹¹ Si la fiabilidad se relaciona con la replicabilidad de los descubrimientos científicos, la **validez** concierne a su *exactitud*. La determinación de la validez exige, **1)** la estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica y **2)** la estimación de si los constructores diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana (Goetz y LeComte 1988: 214).

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACION TEORICA DE LA INVESTIGACION

En este capítulo exploraremos algunas investigaciones previas a la nuestra, así también artículos, libros, sitios Web y revistas científicas a fin de darle una fundamentación teórica sólida al presente estudio; además para prevenir posibles errores, desviaciones del planteamiento del problema inicial y, sobre todo, para interpretar desde las últimas teorías los resultados del estudio (Bellot 2004: 20).

3.1. APROXIMACION CONCEPTUAL A LA CULTURA

Antes de adentrarnos en el frondoso tema de “la cultura” conviene partir desde su etimología. En ese entendido, el término cultura deviene del latín *cultivare* que quiere decir cultivar; el Diccionario de la Real Academia de la lengua Española define como: “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (Real Academia Española 2001: 714). Entonces, la definición más pertinente de cultura estaría vinculada con las particularidades de cada grupo o pueblo en cuanto se refiere a su producción intelectual, artesanal, tecnológica, espiritual y entre otras cualidades específicas.

Pero vayámonos hacia lo más específico de la concepción misma de cultura; en ese entendido es necesario que nos guiemos por algunas preguntas para ir aterrizando en el meollo mismo de tal concepto.

3.1.1. ¿Qué es en sí la cultura?

Son muchas las concepciones que se manejan respecto a esta categoría antropológica (cultura), desde la misma percepción de sociólogos y antropólogos que lo asocian con los “(...) valores, motivaciones, normas y contenidos ético-morales dominantes en un sistema social” (Harris 2000: 17), o también como los modos de pensamiento y comportamiento aprendidos en un contexto social determinado. Por otro lado hay lingüistas y educadores que la definen desde una óptica diferencial con lo biológico, entre ellos están Albó y Romero que conceptúan a la cultura de la siguiente manera:

Cultura es, entonces el conjunto de rasgos adquiridos por aprendizaje, en contraste con los biológicamente heredados; y es cultural (y no biológico) cualquier rasgo

aprendido y no transmitido biológicamente. Por eso podemos hablar de todo el acervo cultural humano. (2005: 11)

O la postura de Harris M. que tiene cierta compatibilidad con las anteriores definiciones: “Cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento” (2000: 17). Estas referencias nos hacen ver claramente que la noción de cultura va más allá de la simple asociación con lo racial o el mero intelectualismo académico:

Una raza no es una cultura. La raza está hecha de personas; la cultura es una forma de vida. Cada una de las grandes razas continentales no tiene una cultura única; sino cientos de culturas distintas (...) las personas que pertenecen a diferentes razas biológicas pueden poseer culturas muy similares, incluso idénticas. (Harris: 2000: 75).

Respecto a esta última afirmación, podemos ejemplificar haciendo una analogía con la raza indígena de los aimaras y los quechuas que biológicamente presentan rasgos (casi) distintivos, pero que culturalmente comparten ciertos elementos identitarios; por ejemplo en lo religioso: la “q’uachada” es una actividad ritual que habitualmente se practica al interior de estas culturas para mejorar la producción agrícola (cultivo de papa, quinua y cebada) y pecuaria (Cría de ovejas, porcinos, vaca, camélidos y otros). También en lo lingüístico existen similitudes, por ejemplo los términos: “Pacha” (Tiempo), “Supay” (Demonio), “Sullu” (Aborto), “Pukara” (Torre), entre otros, forman parte del léxico tanto del aimara como del quechua; además las normas gramaticales de estas dos familias lingüísticas presentan el mismo ordenamiento lógico¹² (UMSA 2002: 1-3).

Por otro lado, en la coyuntura actual no es posible vincular única y exclusivamente la cultura con el patrimonio material y espiritual de las personas que viven en ciudades capitales o intermedias; donde otrora la mayoría poblacional asoció (o aun asocia todavía) lo cultural con la tenencia de títulos y diplomas académicos como mecanismo de asenso en el status social. Sino por razones de pertinencia coyuntural es preferible asociar la concepción de cultura desde una óptica global: “conjunto de saberes, saber hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se transmiten de generación en generación, se reproducen en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social” (Morin, 2001: 58).

¹² En la gramática del aimara y quechua, la estructura de las oraciones se rige por la siguiente normativa: sujeto – objeto – verbo.

Finalmente para E. B. Tylor (1871: 24), la cultura es “un complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, usos y otras capacidades y usanzas adquiridas por el hombre en cuanto que es miembro de una sociedad”, lo que implica que se traspone en tres esferas o dimensiones principales: “relaciones con la naturaleza (producción, alimento, vivienda...) *cultura material*, relaciones entre personas o grupos (familia, comunidad, política) *cultura social o política* y, esfera imaginaria (lenguaje, valores, religión, arte ...) *cultura simbólica*” (Albó y Barrios 2007: 75). Esta complejidad de la cultura hace posible una convivencia estable a un determinado grupo social.

3.1.2. ¿Cuáles son algunas características de la cultura?

Luego de haber revisado varias concepciones de cultura, conviene describir en este párrafo algunas características de la misma; pero para ello, recurriré a lo que Muñoz (1997: 100) sostiene:

- Es producción característica de un grupo humano
- Relativamente permanente: se transmite por “herencia social” de una generación a otra.
- Es relativamente mudable, pues el propio grupo la modifica.
- Es un conjunto de significados, símbolos, valores y normas ampliamente compartido en el grupo.
- Es asimilada parcialmente por cada uno de los miembros del grupo. También conjuntamente con los demás, cada individuo colabora en la modificación o recreación cultural.
- Va plasmándose en varios objetos culturales que tienen una función o un sentido en el presente y en la historia del grupo.
- Es un producto de la interacción social.
- La lengua es un componente de la cultura”

De esta caracterización de cultura, podemos inferir que la misma es una construcción colectiva que se va nutriendo paulatinamente con el aporte individual, lo que hace que tenga un carácter dinámico y evolutivo para luego ser transmitido y asimilado por las futuras generaciones cíclicamente. Pero la característica más relevante e identitaria de una cultura, es sin duda alguna la lengua; “es ella misma producto y deposito de cultura”

(Muñoz 1997: 102). Ahora para el caso que nos concierne (interculturalidad), esta característica cultural es determinante cuando se generan encuentros interculturales, habida cuenta que el capital cultural que subyace en cada persona determina los procesos de aculturación o enculturación y, con ello, la asimilación o reafirmación cultural; es decir, los encuentros interculturales no tendrían razón de ser si en la misma no prima el carácter cultural de las personas; precisamente esta particularidad cultural hace que se generen convergencia o divergencia culturales. De estas cualidades culturales hablaré con mayor pertinencia en los siguientes párrafos.

3.2. LA INTERCULTURALIDAD

El concepto de interculturalidad asociado al dialogo horizontal entre culturas, emerge en los últimos años de la década de los setenta¹³ como un proyecto político democratizador e incluyente desde los países con amplia población indígena, a fin de reconstruir o redireccionar el sistema educativo imperante en aquel entonces. Contraria a esta concepción es la multiculturalidad o pluriculturalidad y, con cierta relatividad el biculturalismo. Estas concepciones acerca de la realidad sociocultural, surgen en los países capitalistas con alto índice de emigrantes, tal es el caso de los Estados Unidos (EE UU), Canadá, Inglaterra, Holanda, Nueva Zelanda, Norte y Occidente de Europa y recientemente en Europa del Sur (SERVINDI 2005: 33); pero estas concepciones, 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 alguna situación, existen muchas culturas, mantengan o no relaciones entre ellas” (Albó y Romero 2004: 29).

Ahora, la concepción misma de interculturalidad, es amplia ya que contiene muchos aspectos relativos con lo político, el derecho y la educación. Sobre esta última, es bueno dilucidar que “la interculturalidad es una dimensión que no se limita únicamente 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, Tubino y Ardito 1994: 5). Por ello, caracterizaremos esta categoría antropológica, desde las

¹³ El enfoque intercultural surge con el debilitamiento de los estados nacionales a nivel mundial por dos razones primordiales: la globalización y la reivindicación de los derechos indígenas. Es en la década de los 70 cuando en América Latina se cuestiona a título de la interculturalidad al modelo homogeneizador y a la educación castellanizadora (SERVINDI 2005: 33)

variables socioculturales vinculadas al relacionamiento humano; pero sobre todo, desde lo educativo.

3.2.1 La interculturalidad entendida como reconocimiento y respeto de la diversidad cultural

La interculturalidad tal como manifestábamos en el anterior párrafo, no solo se limita al reconocimiento de la diversidad cultural dentro de un escenario geográfico, sino más bien entiende que la *igualdad* y la *diversidad* son las dos caras de la misma moneda (Samaniego 2002: 76). En ese entendido tal concepción implica previo reconocimiento y valoración de los propios conocimientos culturales (develar la identidad particular), para después ir integrando conocimientos y elementos culturales foráneos que permitirán mayor dinamismo en la circulación de los saberes ancestrales (CRIC 2004).

3.2.2. La interculturalidad entendida como relación horizontal o igualitaria entre culturas

La interculturalidad en su acepción más característica e idealista, sostiene las posibilidades de una convivencia armónica y comprensión mutua entre las diferentes culturas; proceso de apropiación y dialogo entre culturas, relaciones horizontales interétnicas y como proyecto político que tiende a trascender lo educativo (CRIC 2004: 132). Al respecto Albó y Romero sostienen lo siguiente:

Interculturalidad es, ante todo, cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Naturalmente, en esas relaciones entran también en juego las identidades de los diversos participantes (...) puede cubrir otros ámbitos como las actitudes y conceptos de personas y grupos de una cultura acerca de elementos de otra cultura. En términos más teóricos, la comparación, relación, y posible influencia mutua entre diversos sistemas culturales como, por ejemplo, la cosmovisión indígena y la occidental. Pero éstos son usos derivados del primero, más interpersonal, sobre todo desde una perspectiva educativa. (2004: 29)

Otra concepción que perfecciona más nuestra noción de interculturalidad, es aquella que se concibe como “(...) un proceso de relacionamiento diverso entre las culturas y la capacidad de ligar, entender, articular y poner en diálogo a sus actores y sus saberes en una dinámica de crecimiento y desarrollo mutuo” (Estudios a Distancia en Género y Desarrollo 2003: 67).

De acuerdo con estas concepciones, estamos en la línea de entender la interculturalidad como una construcción ideal más tendiente a la utopía que a la misma realidad

sociocultural. Tomando en cuenta que las condiciones de relacionamiento sociocultural desde antaño, han sido y siguen siendo con frecuencia conflictivas, aunque en algunos casos de conciliación, negociación y consentimientos, hay quienes prefieren entender a la interculturalidad como proyecto político ideológico en construcción; condición que analizaremos escuetamente en el siguiente acápite.

3.2.3. La interculturalidad entendida como proyecto político ideológico en permanente construcción

La interculturalidad es ante todo una opción política reivindicativa, sobre todo para las sociedades indoamericanas que vivieron subyugadas ante las culturas occidentales. Por ello, sus primicias avizoran una realidad presuntuosa, donde la paz, la armonía y el respeto a las diferencias étnico culturales, sean el común denominador en todas las concepciones de interculturalidad. Entonces como proyecto político ideológico reorienta constantemente sus principios constitutivos en busca del “deber ser” (una realidad utópica), es decir como un proyecto presente y futuro urgente (Ticona citado por Galindo 2007: 103) de transformación sociocultural.

Entonces por estas razones es necesario entender la interculturalidad como “un desafío vital, una actitud de apertura que nos libera de la tiranía de los prejuicios y de las aparentes certezas absolutas, que nos conducen al estancamiento y a la intolerancia” (Heise, Tubino y Ardito 1994: 49). Lo contrario implica seguir manteniendo la línea de la polarización entre una cultura y la otra, donde finalmente uno alcanza hegemonía asumiendo el poder sobre los demás grupos culturales. Para evitar esta polaridad, Javier Medina (2006: 241) entiende la interculturalidad como “opuestos complementarios lo que la modernidad pensó excluyentemente: el Socialismo y el Liberalismo. Precisamos de los dos en tiempo – espacios diferentes”.

Entiendo, pues, por interculturalidad la interacción, en tiempo – espacios definidos, distintos pero complementarios, del Principio occidental: patriarcal, logocéntrico, newtoniano, cartesiano, y el Principio amerindio: matrístico, semiocéntrico, animista, holista. (Medina 2006: 235)

En esta complementariedad de opuestos según Medina, es cuando emerge la interculturalidad; por ende la interacción entre dos paradigmas diferentes: el occidental y

el amerindio, cada uno con sus respectivos principios rectores, que fungen como ordenadores lógicos de las acciones socioculturales según el tiempo y el espacio. Esta noción nos hace comprender que la interculturalidad se constituye en un proceso de largo alcance y, en lugar de concebirla como producto, creo que es mejor interpretarla como “proyecto de interculturalización” (Walsh 2002: 135).

3.2.4. La interculturalidad entendida como proceso de enriquecimiento mutuo entre diferentes: intercambio de saberes y experiencias culturales

A este respecto Gustavo Solís Fonseca (2001: 101) afirma que “el enriquecimiento para la interculturalidad es conocer la propia cultura y conocer las otras, para construir identidades desde las cuales nos relacionamos los unos con los otros”. En este sentido y parafraseando al aludido autor, entendemos que este acto de conocer está en función de interrogantes básicas como: ¿Cuál es nuestro origen como pueblo?, ¿Cuáles son nuestras creencias y nuestra lengua? ¿Cuáles son aquellas conductas cognoscitivas que nos hacen asumir, suponer o dar por entendido la realidad sociocultural? En fin, son cuestiones que exigen respuestas inmediatas antes de proceder con el acto de conocer al otro junto a sus saberes, valores, creencias, símbolos y su cosmovisión como cultura.

Para Heise, Tubino y Ardito (1994: 19), existe interculturalidad cuando “una cultura indígena integra elementos foráneos sin perder sus características originales, más bien organiza estos elementos según los modelos y valores autóctonos”. Estos elementos foráneos, habitualmente se tornan en signos de inestabilidad sociocultural, pues generan relaciones de poder en el peor de los casos; pero dentro del marco de la interculturalidad propositiva, prima el sentido crítico, reflexivo y creativo al momento de aperturarse hacia la integración de la lengua, saberes, conocimientos, valores, leyes, experiencias de otros grupos culturales. Esta actitud positiva es lo que da lugar a la comprensión de “la interculturalidad como práctica contrahegemónica” (Walsh 2002: 135).

Ahora en este proceso de enriquecimiento mutuo entre diferentes, uno de los componentes que determina esta finalidad intercultural es la efectividad de la circulación de saberes – dialogo de saberes – entre las culturas. Esto obviamente implica relativizar lo propio; pero también lo ajeno (López 1996: 72), también significa que “el conocimiento y análisis de otras culturas, debe realizarse desde sus propios valores e implica el respeto

por todas las expresiones culturales y la suspensión de juicios y valoraciones desde parámetros ajenos, porque cada cultura posee su propia racionalidad y coherencia” (Besalú 2002: 30).

Estas afirmaciones en torno a la interculturalidad, encierran criterios propositivos, por ende políticos en la consecución de una convivencia sociocultural con el menor desencuentro posible, además con mayores posibilidades de enriquecimiento cultural, en lo educativo, en lo político, en lo lingüístico, en lo social y, por consiguiente en lo económico. Impregna aquí el entendimiento de que “la interculturalidad tiene objetivos más profundos: busca el diálogo de saberes y universos simbólicos” (Galindo y otros 2007: 100), como expresión de la democracia inclusiva y paritaria.

3.2.5. La interculturalidad entendida como proceso democrático¹⁴ incluyente

La interculturalidad desde una dimensión incluyente “es un proceso democrático que busca la interacción y convivencia entre grupos sociales en el marco de la diversidad cultural, étnica y lingüística sustentados en el respeto, valoración, dialogo horizontal para la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa” (Encinas 2005: 50).

Esta concepción es también sostenida por Galindo y otros (2007) ya que la interculturalidad según el mencionado autor, permite la configuración de sociedades democráticas, participativas y orientadas a la construcción de un proyecto político común.

En ese sentido Galindo y otros manifiestan lo siguiente:

La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática, puesto que los actores de las diferentes culturas que por ella se rijan convendrán en encontrarse, conocerse y comprender con miras a cohesionar un proyecto político a largo plazo. (Op. Cit. 2007: 107)

También Nora Mengoa, Virginia Piérola y Ricardo Claverías defienden la interculturalidad desde una perspectiva democrática y dinámica. En ese sentido conciben la interculturalidad como “un proceso activo y consciente que pretende contribuir a la

¹⁴ “(...) Se entiende a la democracia como un sistema político que permite la participación de los diversos grupos que componen la sociedad, a través de representantes libremente elegidos, en la toma de decisiones sobre asuntos públicos. Responde a los intereses de la comunidad política amplia y no a intereses particulares. El sistema democrático se sostiene sobre los principios de igualdad y la equidad entre los miembros que componen la comunidad política; la libertad de acción y la capacidad de decisión y elección libre de esa comunidad política (...)” (Ilizarbe 2002: 80)

construcción de una sociedad más democrática y equitativa que busque el desarrollo de la identidad individual y nacional y la autoafirmación” (citado por Galindo 2007: 101)

Ahora reflexionando sobre la delicada coyuntura social que atraviesan los estados nacionales producto de la realidad multicultural, plurilingüe y multiétnica, Romero asocia la interculturalidad con un multiculturalismo democrático; pero utópico a la vez:

Creo que cuando se habla de interculturalidad en Latinoamérica se hace referencia más bien a la primera opción (refiriéndose al multiculturalismo democrático), que es una suerte de utopía, la de “todas las sangres”, porque es una esperanza de fusión, de integración en diversidad cultural, pero sin la hegemonía cultural de algún grupo en especial. Como lograr esto en la educación, que es el campo donde mayormente se juega la batalla intercultural; es un reto grande. (Romero 2002: 446)

Definitivamente el deseo de una mejor convivencia (pacífica), marcada por las diferencias sociales, políticas y económicas al interior de un mismo espacio geográfico requiere de una política intercultural que viabilice radicalmente actitudes positivas de aceptación, respeto, tolerancia y reconocimiento a la diversidad cultural. De modo que la inclusión¹⁵ democrática sea el común denominador de los encuentros culturales (interculturalidad).

A este respecto Carmen Ilizarbe señala:

La interculturalidad es una perspectiva imprescindible para construir un sistema verdaderamente democrático, donde las diferencias culturales no generan desigualdad y exclusión y permitan más bien generar espacios de deliberación y acuerdo donde no existan “minorías” excluidas de representación, opinión y capacidad de decisión en los ámbitos de administración del poder. Se trata, en suma de buscar de manera consciente y afirmativa la manera (o las maneras) de construir un proyecto común a partir de lo diverso, donde exista libertad y autonomía para reproducir las particularidades culturales (...). (Ilizarbe 2002: 83-84)

Con esta última afirmación, se puede tener mayor claridad acerca de los espacios democráticos que apertura la interculturalidad, por lo menos en lo prospectivo; toda vez que la “la interculturalidad *al ser un* proceso democrático (...) busca la interacción y convivencia entre grupos sociales en el marco de la diversidad cultural, étnica y lingüística sustentados en el respeto, valoración, dialogo horizontal para la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa” (Encinas 2005:50). Esta pretendida convivencia democrática, es la que mantiene incólume el desarraigo de las relaciones asimétricas en el proceso de comunicación intercultural; es decir, a merced de la interculturalidad, se

¹⁵ La inclusión: Condición de que un individuo está comprendido dentro de un grupo social determinado; o que un grupo está comprendido en una sociedad. Contraria a esta variable es la exclusión (SERVINDI 2005: 104)

abrigan esperanzas de igualdad social, de participación democrática en todas las decisiones político – organizativas, de tener derecho a una educación pertinente con la realidad pluricultural, pluriétnica y multilingüe de cada país o región, lo que significa en este último caso interculturalizar el currículo escolar.

3.2.6. La interculturalidad concebida como alternativa a los modelos homogeneizadores

La consideración de la interculturalidad como enfoque alternativo frente a los modelos homogeneizadores tendientes a la subordinación, a la imposición y al avasallamiento sociocultural, es un avance significativo cuando la intención es erradicar la discriminación, el dogmatismo, el etnocentrismo y por ende el autoritarismo. Desde esta perspectiva, la “interculturalidad se constituye en una propuesta contrahegemónica (...)” (López 2007: 261) que han empezado a adoptar paulatinamente las sociedades pluriculturales y multilingües de Latinoamérica en especial. Pero 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.

La interculturalidad, no es solo un concepto para definir una utopía, se trata de un nuevo proyecto civilizatorio de vida que surge contra el paradigma civilizador eurocéntrico, capitalista, que ha dominado nuestras sociedades desde la conquista y plantea una nueva propuesta sociopolítica que partiendo de la riqueza de la diversidad y la diferencia, se sustente en la igualdad de poder para el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones de todas las sociedades y culturas. (Guerrero 2003: 73)

Esta última concepción tiene connotaciones insurgentes hacia el modelo capitalista eurocéntrico, porque implica “una ruptura con el legado colonial y una apuesta por el reconocimiento de esa otra herencia que la sociedad hegemónica negaba, escondía o incluso consideraba como vergonzante y como señal de atraso” (López 2008: 76). Pero tampoco se trata de comprender la interculturalidad como medio o recurso para intercambiar los roles de opresión cultural, sino más bien para proyectar un modelo societal alternativo, que considere mayor integración de las culturas, inclusión social, ejercicio de autonomía de gestión territorial, política y educativa. Así, en Bolivia la noción de interculturalidad “(...) se concibe hoy en el marco de un proyecto civilizatorio alternativo al hegemónico (...) herramienta política para reconstruir el estado, recuperando la

dignidad, superando la inequidad y combatiendo el racismo y la discriminación producto de la vigencia de la mentalidad colonial” (López 2008: 81).

3.2.7. La interculturalidad entendida como enfoque transversal a todas las actividades culturales

Hasta aquí, de algún modo hemos estado subrayando que el enfoque intercultural va más allá de la coexistencia de culturas distintas, reside mas bien, en el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, lo que implica una reflexión y acción, también real, sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan desigualdad, discriminación y racismo en el peor de los casos. Librar la batalla contra estas anomalías sociales implica considerar múltiples perspectivas de intervención, toda vez que “La interculturalidad no solo concierne a la educación sino es un enfoque que es transversal a todas las actividades donde interactúan los pueblos y sus culturas” (SERVINDI 2005: 36).

Dentro de estas actividades o competencias desde donde se puede fomentar la interculturalidad, se puede resaltar la medicina, la milicia, los medios de comunicación, universidades, administración y política pública. Dimensiones que aun no han recibido la inyección necesaria como para posibilitar encuentros interculturales positivos, activos y por tanto propositivos para la integración de las culturas.

Sobre esta realidad algunos consideran que:

La interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la cultura, antropología o la sociología, sino que se encuentra en todas las relaciones humanas. Es un concepto que describe la diversidad de las identidades culturales en convivencia y pone énfasis tanto en las diferencias como en los aspectos comunes y en el aprendizaje intercultural, pero teniendo cada uno su identidad propia (Klarenbeek y Meza 2003: 14)

Entonces como se podrá comprender, los factores interculturales están presentes en todas las actuaciones, y por tanto en todas las relaciones humanas; vale decir, donde existen culturas signadas por la humanidad, está abierta la posibilidad de que se manifiesten variables culturales de contingencia intercultural. Así por ejemplo, la tecnología, la producción agrícola y pecuaria, la medicina, la artesanía, la música, la danza, las ritualidades, etc. pueden ser dinamizadoras de la interculturalidad. Esta condición holística es lo que precisamente hace que se conciba a la interculturalidad como enfoque transversal.

3.2.8. La Interculturalidad concebida recientemente como paradigma científico

Esta nueva concepción de interculturalidad manifiesta de algún modo la gama de interpretaciones que van emergiendo en los albores del siglo XXI. Una de estas fuentes es la academia, que desde principios de científicidad, amalgama “criterios de razón y verdad (epístemes) y nuevas condiciones de saber que no pueden ser catalogados estáticamente, y cuyos impactos y efectos están empezando a extenderse más allá de la esfera política” (Walsh 2002: 138).

También Galindo comprendiendo la complejidad del término, concibe a la interculturalidad como interrelación de saberes y conocimientos universales con los de las culturas indígenas originarias. Esta complementariedad según el aludido académico, permite a las ciencias avizorar un desarrollo más sistémico e integral.

La interculturalidad científica (...) ha permitido y está permitiendo un desarrollo más sistemático de las ciencias y de la cultura. La interculturalidad científica concibe la interculturalidad como interrelación de saberes de las culturas originarias con los saberes de las culturas universales. Esta acepción nos remite a los conocimientos de las culturas originarias de cada continente y sus aportes al conocimiento científico y tecnológico universal y al bienestar de la humanidad. (Galindo y otros 2007: 108)

Esta noción no prevé una mezcla o hibridación de formas de conocimiento en el vacío. “Más bien representa la construcción de nuevos marcos epistemológicos que incorporen, negocien e interculturalicen ambos conocimientos, el indígena y el occidentalizado (...)” (Walsh, 2002:137). En ese sentido implica deponer actitudes de subvaloración hacia posibles saberes culturales, tomando en cuenta que “la dimensión científica exige que nos comprometamos a construir ciencia desde los saberes y las prácticas ancestrales de las culturas originarias” (Galindo y otros 2007: 109).

Finalmente haciendo alusión a la interculturalidad como paradigma, Galindo afirma que este cumple la función de filtro ya que nuestras acciones cotidianas al estar orientadas al logro de mayores y mejores condiciones de vida siempre están a la luz del paradigma intercultural; es decir, que las personas sean de una u otra cultura – la indígena u occidental – “conocen, piensan y actúan según los paradigmas culturales inscritos en ellos” (Morín 1994: 46) y es en función a estos esquemas paradigmáticos que abren o cierran posibilidades de interacción sociocultural y epistémico.

3.3. LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD

A pesar de que en las últimas décadas ha empezado a ponerse en boga el tema de la interculturalidad como proyecto político que busca la igualdad de condiciones frente a la diversidad étnica cultural, aun queda mucho por hacer para que los logros esperados alcancen su mejor nivel. Habida cuenta de que en los hechos “las relaciones interculturales que se establecen en los grupos humanos pueden ser armónicas, pero también marcadas por desequilibrios que hacen que dichas relaciones sean inequitativas, y atentatorias contra el desarrollo mismo de los grupos humanos” (Solís 2001: 99).

Posiblemente esta comprensión es lo que indujo a López a señalar que:

El concepto de interculturalidad está en construcción sobre todo en lo tocante a su operacionalización y puesta en vigor. Si bien existe un discurso...relativamente elaborado y sólido. 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. (op. cit. 1999: 13)

Entonces como decíamos líneas arriba, llevar a la práctica la interculturalidad activa en todos los escenarios socioculturales habidos y por haber, implica tomar consciencia de los conflictos, ambigüedades, contradicciones y asimetrías como consecuencia de posibles distorsiones o resistencias que buscan minimizar la relevancia social de la práctica intercultural, ya que algunos sectores conservadores temen al cambio. Por tanto, la afirmación que hace M. Samaniego es coherente con lo que acabamos de sostener: “la interculturalidad se da, se vive, es más, no puede dejar de producirse, pero su actual producción es forzada, impuesta, unidireccional para grandes sectores sociales” (2004: 100) en desmedro de la mayoría poblacional que no goza de los privilegios de una élite republicana, entre ellos los pueblos indígenas de todo el mundo.

3.3.1. Características de una buena práctica intercultural

La práctica de la interculturalidad, dentro del marco de las relaciones armónicas, saludables y equilibradas, condiciona ciertos requisitos socioculturales de interacción. Estas exigencias desde el manual de SERVINDI¹⁶ (2005: 30) son los siguientes:

¹⁶ SERVINDI: Servicios en Comunicación Intercultural. Es un manual de capacitación sobre el tema de la interculturalidad: Desafío y proceso en construcción.

- Confianza
- Reconocimiento mutuo
- Comunicación efectiva (comprender al “otro” desde su cultura)
- Diálogo y debate
- Aprendizaje mutuo
- Intercambio de saberes y experiencias
- Resolución pacífica de conflictos
- Consenso desde la diferencia
- Cooperación y convivencia

En efecto todas estas cualidades y/o virtudes se visualizan en acciones, en conductas objetivas que tienen lugar en determinados espacios operativos, es decir en la vida práctica de la cotidianidad, donde el encuentro y la interrelación entre culturas se da dentro del marco de la espontaneidad. Para mayor comprensión revisemos el siguiente postulado:

(...) la práctica intercultural se manifiesta en un proceso de interrelación oral, verbal o escrita, emocional y afectiva, a partir de la reflexión sobre el reconocimiento y respeto al “otro” (...) se plasma en la vida cotidiana en todas sus manifestaciones. Pueblos, comunidades o grupos de personas de distinto origen cultural que comparten y se relacionan de manera horizontal, es decir con respeto mutuo y consideración recíproca. (SERVINDI 2005: 85)

En efecto esta dimensión práctica, se traspone a lo meramente discursivo o declarativo de la interculturalidad, manifiesta implícitamente acciones concretas como lo descrito líneas arriba, lo que justamente hace que tenga una “(...) orientación teleológica, dirigida a la consecución de una mayor equidad entre los pueblos que coexisten en un mismo escenario” (Moya y Moya 2004: 74). Esto implica en la práctica, deponer actitudes adversas a la diversidad cultural y lingüística, y aprender a manejar los conflictos que son innatos al encuentro intercultural dentro del marco democrático.

Entonces estas son algunas de las principales características operativas que han suscitado interés en las sociedades indígenas como medio de sensibilización cultural; pero como afirman Moya y Moya “(...) la interculturalidad no puede seguir siendo manejada exclusivamente como un problema de indios sino que debe involucrar a la sociedad en su conjunto” (op. cit. 142). De no ser así la interculturalidad seguirá sosteniéndose como “(...) una aspiración y un ideal obstaculizado por el hecho de que las

relaciones entre diferentes se desarrollan como relaciones de poder entre desiguales” (Ilizarbe 2002: 84).

3.4. LA INTRACULTURALIDAD

Esta categoría conceptual es reciente y parte complementaria a la interculturalidad; es decir “va de la mano con la interculturalidad y debe ser concebida sólo en esta forma; de otra manera es excluyente, porque reafirma una cultura” (Illescas 2007: 128). Además que sus principios y doctrinas epistemológicas son constituyentes del nuevo enfoque pedagógico que emerge desde Latinoamérica: La EIB.

Para José Mario Illescas (Ibíd.) “la intraculturalidad es la recuperación, afirmación y recreación de la identidad y la vida, así como la religión de una comunidad o un pueblo, de manera que es preciso transportarla al imaginario colectivo y reafirmarla como propia y como válida”. De modo que todo proceso de interculturalización implique “redescubrimiento, valoración y hasta celebración de lo propio, de manera que se pueda establecer cierto nivel de re-equilibrio entre los horizontes culturales en conflicto (...)” (López y Machaca 2008: 364). Por eso esta fase o condición, se constituye en preámbulo de la interculturalidad positiva.

Por intraculturalidad entendemos el proceso de revitalización y reforzamiento de lo étnico y culturalmente propio (...) es entendida como condición previa al diálogo intercultural, pues lo que se busca es contribuir a que sean los mismos individuos, comunidades y pueblos indígenas los que retomen el control sobre el presente y futuro de sus propias sociedades. (López y Machaca 2008: 364)

De acuerdo con estas concepciones, la intraculturalidad consiste en tomar fuerza y aliento de las raíces socioculturales e histórico-ancestrales, para asumir una postura dialógica creativa y sólida con otros grupos culturales; es decir, implica tomar conciencia de los orígenes del “capital cultural” que subyace en la personalidad. Esta actitud es entendida por Mario Galindo como “una decisión histórica que implica voluntad política, movilización y organización de cada grupo cultural buscando fines comunes” (Galindo 2007: 127).

Ahora la intraculturalidad vista desde un plano más educativo consiste en:

La construcción de comunidades de ciudadanos y ciudadanas, partiendo del fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas, de modo que se acepten y

enriquezcan en un plano de equidad e igualdad de oportunidades, para desarrollar proyectos colectivos que velen por el bien común. (Galindo 2007: 127).

Esta opción de desarrollo de la intraculturalidad, tiene mucha relación con la afirmación de la identidad cultural y lingüística; pero supone así mismo: el entendimiento de que la cultura no es estática sino que se transforma en el tiempo, la valoración de los aportes de cada cultura a la humanidad y, desarrollo de la autocrítica como estrategia de fortalecimiento de la cultura (Chinchayán 2008: 239). Ante estas opciones de instauración de actitudes autovalorativas, autoreflexión, autoreconocimiento y por ende de la autoafirmación cultural, el proceso educativo parece ser la mejor carta de referencia. 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 postmodernidad 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.

3.5. ASIMETRÍAS EN EL RELACIONAMIENTO SOCIOCULTURAL

3.5.1. Conflicto político ideológico en las relaciones socioculturales

Desde que la humanidad se ha multiplicado y agrupado en grupos o etnias culturales por el vasto territorio, las relaciones o encuentros de una cultura con otra han sido casi siempre conflictivas ya que por encima del diálogo o reconocimiento a las diferencias, siempre ha primado la exacción guiada por intereses de empoderamiento y sometimiento.

En este tipo de encuentros y desencuentros radica implícitamente un tipo de relacionamiento sociocultural de carácter asimétrico o lo que Xavier Albo denomina *Interculturalidad negativa* (Albó y Romero 2005: 30) donde persiste la asimilación y la alienación cultural y lingüística. Para Ricardo Salas esta realidad social forma parte de la deliberación humana y por ende es decisiva para las acciones político–sociales que prevé la interculturalidad.

(...) entendemos el conflicto como un elemento fundamental de la deliberación humana y por tanto el factor clave para la comprensión de la acción humana en sociedades específicas. El conflicto es un elemento decisivo para las ciencias humanas y la filosofía que interactúan en diversos ámbitos, y ciertamente el modelo del conflicto contiene implicancias político-sociales que es preciso reconocer. (Salas 2003: 32)

Esta concepción nos otorga el entendimiento de que la figura del conflicto es inmanente a todas las sociedades o culturas, pero también es producto de un “choque cultural” generalmente violento del cual se derivan tensiones y sentimientos de malestar en relación a la satisfacción de las necesidades cotidianas, como son el alimentarse, cuidar la salud y mantener las relaciones interpersonales, en formas a las que no está acostumbrado (Brislin 1981: 56), pero que finalmente uno termina aceptando las relaciones de poder entre las culturas en contacto y comprendiendo además que la asimetría es un fenómeno sociocultural inevitable.

Como fenómeno social, usualmente se ve muy reforzado por condiciones de origen económico, político, epistemológico y cultural que fluyen en las “articulaciones y negociaciones que, como cualquier encuentro entre culturas, implican conflictos, ambigüedades, contradicciones y asimetrías” (Walsh 2002: 136). Nos imaginamos que por esta razón, Luís E. López (2005: 6), afirma que las relaciones interculturales “siempre han partido de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto”. A esta desigualdad o asimetría sociocultural, Xavier Albó la denomina metafóricamente como “diglosia cultural”, “aunque ello dependerá de los contenidos, la idiosincrasia de cada sociedad, su nivel de cohesión o dispersión, la madurez o solidez de un sistema u otro” (Albó y Barrios 2007: 117) que considera o no lo suyo como universalmente válido.

Por ello es que la asimetría sociocultural, trae consecuencias adversas para el normal desarrollo de las culturas indoamericanas, tomando en cuenta que la hegemonía de los grupos sociales de elite, no consideran pertinente mantener una interculturalidad positiva con los grupos sociales subordinados; aparentemente, están convencidos que ellos son dueños de la verdad y de aquellos medios que permitirán el progreso de cualquier cultura. (Albó 2000: 94-95).

3.6. MECANISMOS DE RELACIONAMIENTO SOCIOCULTURAL

Hacer referencia a los mecanismos de relacionamiento sociocultural es entender las formas o maneras en que las personas de una determinada sociedad, cultura o etnia, establecen vínculos de comunicación social con otros grupos culturales foráneos. Estos mecanismos de relacionamiento pueden estar guiados por necesidades de negociación política, económica, social, lingüística y cultural; algunos de estos son: “(...) flexibilidad

cultural, orientación social, disposición para comunicarse, capacidad para la resolución de conflictos, paciencia, sensibilidad intercultural, tolerancia por las diferencias entre las personas y sentido de humor” (Martin 1989, en McEntee 2001: 71) como condiciones necesarias para emprender un buen diálogo intercultural.

Pero también en este proceso de relacionamiento sociocultural, existen actitudes adversas como “rechazo, discriminación, intolerancia, racismo, segregación o exclusión por las condiciones de alteridad, mismos que conflictúan a la anhelada interculturalidad positiva¹⁷, en beneficio de la interculturalidad negativa¹⁸.

Entonces cualquiera que fuere la modalidad de aproximación entre culturas, las personas guiadas por su instinto racional, manifiestan siempre conductas de aceptación o rechazo, mismos que son los mecanismos de relacionamiento sociocultural. Es decir las condiciones sociales de apertura o rechazo al otro por ser culturalmente diferente.

3.7. ALGUNAS CONCEPCIONES SOBRE LA EIB

El estudio de la educación intercultural bilingüe (EIB) es muy amplio; por ello, su tratamiento en este acápite será únicamente como referente para la investigación. Bajo esta aclaración, procedo entonces a argumentar, indicando que la EIB, es un enfoque político educativo con fuerte contenido cultural y lingüístico, y como tal, emerge desde un escenario indígena a consecuencia de un sistema educativo excluyente, homogeneizador y asimilacionista que emana desde el estado nación.

Desde sus orígenes, la EIB fue parte de las reivindicaciones de orden social, político, económico y territorial de los pueblos indígenas; formó parte de una lucha contra la discriminación de sus lenguas, sus cosmovisiones y formas de vivir diferentes a las impuestas por los grupos dominantes. Desde el principio se entendió, que la escuela era un espacio fundamental para promover el reconocimiento y la revalorización de los pueblos indígenas en un marco de relaciones más democráticas con los demás sectores de las sociedades con los cuales conviven. (Nucinkis 2007: 57)

¹⁷ La interculturalidad *positiva* es cuando una determinada cultura mantiene buenas relaciones de convivencia en son de un enriquecimiento mutuo, aprendiendo de unos y otros aquello que necesitamos para estar en empatía o igualdad de condiciones (Albó y Barrios 2007: 93)

¹⁸ la interculturalidad *negativa* que también es una forma de relacionamiento interétnicas, implica un encuentro asimétrico con tendencias de asimilación y alineación cultural lingüística, donde la imposición de una cultura con respecto a la otra, se hace evidente; a raíz de este desencuentro cultural, existen culturas dominantes y culturas dominadas en un mismo escenario geográfico (Albó y Barrios, 2007: 93)

Entonces esta realidad socioeducativa es la que va nutriendo paulatinamente los principios de la EIB, los mismos que se asientan sobre un discurso de: “educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un dialogo crítico y creativo entre tradiciones culturales” (López 2005: 5). Básicamente lo que se percibe con la EIB es cualificar y democratizar más el sistema educativo, y con ello, lograr una alta sensibilidad hacia la cultura y lengua de todas las sociedades, pero en especial de aquellas que se mantuvieron en el letargo producto de la imposición desde el estado nación de una educación excluyente elitista y neocolonialista.

En este sentido la EIB es una propuesta desde los pueblos indígenas y paulatinamente va constituyéndose en un nuevo paradigma pedagógico incluyente, integrador con una visión holística sobre la diversidad cultural. Al respecto tanto Zúñiga, Pozzi y López señalan que:

La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal (cf. Zúñiga, Pozzi- Escot y López (1991) en López 2004: 43)

Es también “una educación vehiculada en un idioma amerindio y en un idioma de origen europeo que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito” cf. Mosonyi y Gonzales 1974; Mosonyi y Rengifo 1986; Gigante Lewin y Varese 1986; Zúñiga, Pozzi- Escot y López 1991, en López y Kuper, 2004: 43).

Otra de las definiciones sobre la EIB que merece consideración, es aquella que ha sido construida colectivamente por los maestrantes del PROEIB Andes, tomando en cuenta que esta concepción aún está en proceso de construcción y por ende cualquier aporte que haga alusión al fortalecimiento de este nuevo enfoque educativo será pertinente. En ese sentido revisemos la siguiente definición:

La EIB es un proyecto sociocultural y educativo en permanente construcción, propuesto por y desde los pueblos originarios que buscan la transformación de la sociedad en su conjunto. Se sustenta en el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas, cosmovisión, saberes, conocimientos, historia y territorialidades de las culturas indígenas para recuperar su dignidad como pueblo o nación ¹⁹ (PROEIB Andes 2005)

¹⁹ Definición conceptual de la EIB, cuarta promoción de la Maestría en EIB (UMSS) gestión 2003 – 2006

Pero la EIB no solo prevé el desarrollo de las culturas indígenas o su empoderamiento social y político, sino que genera espacios y condiciones democráticas para el encuentro intercultural entre indígenas y no indígenas como base para la construcción de la gran identidad nacional (Galindo y otros 2007: 101). Por eso es que como modelo educativo, tiene una dimensión más propositiva que crítica ya que se constituye en “una propuesta de transformación social que a través del cambio educativo busca contribuir a la equidad social y la igualdad en el marco de los derechos humanos” (Nucinkis 2007: 58).

Con estas afirmaciones sobre la EIB y sin la intención de redundar en el tema, podemos concluir aduciendo que esta nueva propuesta de política educativa, se constituye en un nuevo referente para la revalorización y el desarrollo de la diversidad étnico cultural y lingüística del país, tomando en cuenta que embiste contra aquellas actitudes etnocidas como el racismo, la intolerancia, la injusticia social, el individualismo, entre otras acciones que generaron los enfoques educativos de antaño. Esta es la razón principal por la que la EIB promueve y propugna la transformación total del sistema educativo y, como una de las primeras acciones de cambio educativo tanto con el PEIB (1988) como con la reforma educativa (Ley 1565 de 1994), fue la incorporación de la educación bilingüe en las escuelas rurales, aunque inicialmente con la modalidad de “bilingüismo de transición o transferencia”, pero después se dio lugar al “bilingüismo de mantenimiento y desarrollo”. Lo que significa que desde las instancias legales se dio curso a una educación con fuertes raíces en la enseñanza bilingüe (L1 + L2) y además intercultural.

Aunque debe quedar claro que la “(...) La EIB no es una propuesta planteada por el gobierno, más al contrario es una propuesta nacida en la década del 80 en las comunidades rurales (...)” (Walter Gutiérrez 2003: 6-7).

Entonces dada la importancia de la EIB, en el siguiente acápite seguiré desarrollando escuetamente esta temática; pero desde la dimensión de formación de docentes bilingües e interculturales.

3.8. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL PARA LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ORIENTE BOLIVIANO

La formación de los recursos humanos con cualidades profesionales en educación intercultural bilingüe en Bolivia, es una experiencia reciente y arranca oficialmente con la

nueva ley de reforma educativa implementada en 1994. Pero previo a esta última decisión política del gobierno central, hubo experiencias de formación docente²⁰ en EIB desde 1988, “cuando en el marco del entonces Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) – ejecutado entre el ministerio de Educación y Cultura y UNICEF, con apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ)” (Barreda y Quispe, 2007: 135), se envió a la Universidad Nacional del Altiplano siete docentes en calidad de becarios, los mismos se especializaron en Lingüística Andina y Educación por un periodo de un año académico²¹.

En lo que respecta a la formación docente inicial para la EIB, el año 1995 se apertura una de las experiencias más significativas para este rubro, y es que oficialmente iniciaba sus actividades académicas el Instituto Normal Superior Pluriétnico de Tumichucua - con sede en una población Beniana del mismo nombre - , y varias subsedes, de los cuales uno funcionaba en Camiri:

Por decreto supremo N° 23886 del 27 de octubre de 1994 se crea el Instituto Normal Superior Pluriétnico Tumichucua para la capacitación y formación docente intercultural bilingüe de los Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia de Bolivia (...) este instituto se concibe como un sistema descentralizado que comprende varias subsedes. Una de estas subsedes es la de Camiri que a partir de 1995 atenderá a bachilleres guaraníes, chiquitanos y guarayos. (YASIENDI PGFD 1995: 14)

La experiencia de la normal de Tumichucua mediante una de sus unidades académicas que respondía al denominativo de YASIENDI: PROGRAMA GUARANI DE FORMACION DOCENTE, fue un hito trascendental para la transformación educativa, ya que el ideal político que vislumbraba la acción educativa, descansa sobre dos ejes vertebradores: “la *interculturalidad* (como eje curricular) y la *participación popular* (como eje institucional)” (YASIENDI PGFD 1995: 7). El primero, entendiendo que la diversidad cultural y lingüística de la región del oriente, amazonia y chaco Boliviano, demanda una de educación pertinente y de calidad. Para esto, se contó con un currículo propio²² que incorporaba

²⁰ La formación docente en EIB (1988), como una forma de responder a las demandas educativas de los pueblos indígenas originarios, se implementó inicialmente para profesionales docentes comprometidos con la transformación de la educación regular, incorporando la diversidad cultural y lingüística en el currículo oficial.

²¹ Esta experiencia de especialización en “Lingüística Andina y Educación” en la UNAP-Perú, estuvo abierta para docentes de Bolivia desde 1988 hasta 1993, y se lograron promocionar 75 profesionales bolivianos; entre ellos, 40 son quechuas, 21 aimaras, 11 guaraníes y 3 de tierras bajas del oriente - 1 chiquitano, 1 trinitario y 1 moxeño – (López 2005: 159)

²² De acuerdo al comentario personal de la directora general del INSPOC, “cuando se inicio el programa guaraní de formación docente (YASIENDI PGFD) en 1995, se tenía ya elaborado un currículo propio (...) desde el año 1995 hasta 1999 se ha trabajado con ese currículo (...) que respondía más a las demandas de los pueblos originarios y, específicamente del pueblo guaraní” (ENT. Rubena Velásquez, 17/10/07)

contenidos locales sin descuidar lo universal, de modo que se tendía a fomentar la revalorización de la identidad cultural y lingüística de cada uno de los pueblos pertenecientes a las regiones anteriormente mencionados; pero, sin desmerecer a los demás grupos culturales adyacentes como también del resto del país.

El segundo, las decisiones políticas a nivel institucional no se tomaban unilateralmente, sino que su lógica orgánica preveía la participación de los sectores sociales; entre ellos, los pueblos indígenas originarios – la APG y el CEPOG en el caso guaraní – en cada una de las etapas de funcionalidad administrativa.

El programa guaraní de formación docente (PGFD) cuya modalidad de trabajo académico fue semipresencial, “a partir del 31 de marzo de 1999 mediante Resolución Ministerial N° 102/99 pasa a denominarse “Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco (INSPOC)” (Estatuto orgánico INSPOC 2004: 1).

El programa guaraní de formación docente (PGFD) después de trabajar en una modalidad semipresencial, que combina formación en aula con investigación en comunidad, se incorporó en 1995 a las acciones que el ministerio desarrollaba en el campo de la formación docente y comienza recogiendo elementos curriculares del programa BP, entre 1997 – 1998. Como resultado del diagnóstico realizado en los INS sobre la implementación del plan de transformación institucional y curricular de 1997, el PGFD aparece entre los 10 institutos seleccionados para su transformación en INS. (Barreda y Quispe 2007: 138)

Estas experiencias de formación docente inicial, fueron los que mayor augurio otorgaron a la reforma educativa, ya que el ideal político con el que emergieron, respondía plenamente a las necesidades educativas de los pueblos indígenas; además, que la estructura curricular no era imposición de la administración central – ministerio de educación – más bien era una construcción propia, donde la participación de las organizaciones indígenas en la gestión y planificación curricular era la fundamental.

3.9. SABERES Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EIB

Hacer referencia a las competencias del educador es poner en debate una serie de potencialidades o competencias, dicho sea de paso, sus habilidades, destrezas, conocimientos, saberes y cualidades que le signan esa característica de educador modelo. Davidman (1988: 50-67) y Muñoz (1997:44), señalan algunas competencias que

debería poseer el docente para enfrentar acciones pedagógicas y curriculares según el contexto sociohistórico. Estos son: “diseñar y formular un currículo intercultural” para esto necesita otras capacidades o competencias complementarias como:

(...) ser capaz de recoger datos familiares, educativos y culturales e interpretarlos, con el fin de poder tomar decisiones acerca de la actividad de clase, de la instrucción y de los modelos de comunicación entre el profesor y los estudiantes; establecer canales de comunicación con los familiares de diferentes bases culturales e implicarlas en el proceso educativo de sus hijos; facilitar la comunicación entre estudiantes de orígenes culturales diversos; construir unidades didácticas inspiradas en la perspectiva intercultural; seleccionar contenidos, recursos y estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la diversidad de alumnos con los que hayan de bregar; poner su propia cultura al servicio de la creación en los alumnos de base culturales conforme con la diversidad y la justicia; reconocer desviaciones y prejuicios contenidos en los materiales de enseñanza, en los instrumentos de evaluación y las propias prácticas de clase y en la organización de la escuela; entender el significado de la relación entre lengua y cultura, comprendiendo, por tanto, la teoría y la práctica de la educación multilingüe. (...) (Muñoz 1997: 44)

Pero estas competencias no solamente se constriñen al plano escolar, sino que trasciende la propia escuela para proyectarse en la comunidad. Vale decir que las funciones del docente de EIB, no tienen como único escenario pedagógico la escuela, más bien busca nuevos y mejores vínculos de este último con la comunidad y el pueblo al que pertenece. Pero para estos propósitos requiere contar con competencias adicionales, como el manejo de la “didáctica de la lengua materna, de la enseñanza de segundas lenguas” (López 2007: 289) para que desarrollen una “conciencia lingüística crítica” (Fairclough 1992 en López 2007: 298). Se suma a esto las competencias de investigación que todo maestro de EIB debe desarrollar. Solo en la medida que formemos a los maestros desde y para la investigación, los estaremos preparando como los intelectuales críticos que la nueva pedagogía requiere (Giroux 1990: 47 - 48).

En este entendimiento de cuáles son las competencias, saberes o conocimientos que un maestro de EIB requiere para atender las necesidades socioeducativas de poblaciones multiculturales, plurilingües y multiétnicas; me parece muy importante la propuesta de López (2007: 288 – 289) sobre todo porque clasifica estas competencias en dominios como: conocimiento, teorías y resultados de investigación, políticas y, saberes y prácticas.

Estructura de los saberes y conocimientos específicos relativos al bilingüismo y a la interculturalidad que requiere un docente de EIB

Dominios	Saberes y conocimientos relacionados con:
Conocimiento, teorías y resultados de investigación.	La interacción entre culturas y lenguas subalternas y hegemónicas: contacto y conflicto.
	La historia, la cultura y la geografía “oficiales” analizadas desde la perspectiva indígena
	La cosmovisión y epistemología indígenas.
	La lengua, historia y cultura del grupo etnolingüístico cuya lengua es utilizada como idioma de educación.
	La naturaleza, funcionamiento y uso de las lenguas concernidas y el proceso de comunicación en un contexto bilingüe y diglósico
	Los aspectos sociolingüísticos y sociológicos del uso de la lengua y del funcionamiento social en sociedades multilingües
	Las sociedades indígenas, los procesos de socialización y los aprendizajes culturalmente determinados
	Los aspectos cognoscitivos, psicológicos y psico y sociolingüísticos del aprendizaje, en general, y del aprendizaje bilingüe, en particular.
	Los aspectos cognoscitivos, psicolingüísticos y sociolingüísticos de la adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua y del proceso de bilingüización.
	La oralidad y escritura y la construcción social de una sociedad letrada; la escuela como ámbito que privilegia la lengua escrita.
	La normalización idiomática y la uniformización escrituraria de los idiomas indígenas
	La etnoeducación, la transmisión y construcción del conocimiento en las sociedades indígenas
	La diversidad sociocultural y la pedagogía: la educación intercultural
Políticas	El diseño e implantación de modelos y estrategias de educación bilingüe
	Las reivindicaciones del movimiento indígena y sus organizaciones
	La política y planificación lingüística
	La legislación y el reconocimiento de derechos indígenas a nivel nacional e internacional
	Las leyes y políticas lingüístico-culturales en el país en cuestión
	Las leyes, decretos y reglamentos de educación bilingüe
	La visión y acciones de política idiomática y cultural de las organizaciones indígenas
	Las políticas idiomática y cultural de las familias y comunidades étnicas
Saberes y prácticas	Las políticas en cuanto al uso de lenguas en los medios de comunicación masiva y en la administración pública
	El uso y la práctica intensiva oral y escrita de los idiomas involucrados con énfasis en la lengua subalterna
	La planificación idiomática y la definición de políticas
	La investigación como ámbito esencial de aprendizaje permanente: la investigación-acción, la etnografía
	La observación y análisis de procesos desde perspectivas diferentes: como miembro del propio grupo etnolingüístico y como miembro de otro grupo, incluido el sector dominante
	La escritura de las vernáculos y el desarrollo de un código escrito, la construcción de una nueva relación con la lengua escrita
	La relativización de la verdad y del conocimiento y el abandono del prejuicio
	La búsqueda, selección, procesamiento y aprovechamiento pedagógico de información diversa
	La comunicación intercultural (intersociedades indígenas e intersocietal en general)
	La resolución de conflictos
	La construcción de una pedagogía bilingüe, alternancia y distribución de los idiomas
	La construcción de una pedagogía intercultural
	La didáctica de lenguas: su uso y enseñanza como objetos de estudio
	La enseñanza bilingüe integrada de las ciencias, la matemática y la etnomatemática
	La preparación y uso de materiales y medios educativos bilingües diversos
	La medición e identificación de grados y tipos de bilingüismo
	La evaluación de los aprendizajes, en general, y de los de lenguas, en particular
	El relacionamiento e interacción permanentes con la comunidad

	La cogestión educativa con la comunidad/barrio y con las autoridades comunales
--	--

Fuente: Tomado de Luís E. López 2007: 288-289

El cuadro anterior refleja la amalgama de saberes y conocimientos que requiere un maestro de EIB. Son competencias de carácter cualitativo que ayudan a orientar coherentemente la educación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos; considerando sus necesidades e intereses, primero como persona y segundo como parte de un colectivo mayor (sociedad), es decir, en relación a su cultura de referencia. Esto implica que el docente de EIB es consciente de la naturaleza ontológica del ser humano, de las variables que le dan constitución como ser “biopsicosocial” y, es en correspondencia a este discernimiento que regula su accionar didáctico.

Pero para mayor especificidad de estas cualidades del docente en EIB, o lo que habitualmente se denomina como “perfil docente”, trataré con mayor puntualidad en el siguiente acápite.

3.9.1. Perfil del docente de EIB

La formación del docente intercultural y bilingüe no debe estar aislada de los enfoques políticos, sociales y culturales del contexto nacional y regional, tampoco de las últimas corrientes pedagógicas emergentes desde el mundo occidental, tomando en cuenta que la globalización cultural e ideológica toma presión con sus últimos adelantos científico tecnológicos. En esta simbiosis sociocultural es la que deben confluir los programas de formación docente en EIB. Habida cuenta que “atrás va quedando la formación de profesores para un mundo homogéneo y uniforme y se hace necesario preparar maestros imbuidos tanto de ideales de igualdad como de equidad, así como del valor que la diversidad en si misma constituye” (López 2007: 264).

En ese entendido, creo que el perfil de los futuros maestros necesariamente debe pasar por su conversión en bilingües e interculturales, “(...) teóricos y prácticos, que puedan combinar teoría, imaginación y técnicas” (Giroux 1990: 48). alguna de estas cualidades o características del “docente intercultural” según Albó y Romero (2005: 99 - 100) son los siguientes:

- ✓ Se identifica con su comunidad cultura propia, la valora positivamente y se valora a sí mismo como miembro de ella.
- ✓ Mantiene a la vez un sentido crítico constructivo respecto a su propia cultura.
- ✓ Con relación a los demás, tiene una actitud respetuosa y abierta para enriquecerse con lo que puedan aportarle.
- ✓ Demuestra sensibilidad y compromiso de servicio hacia los sectores empobrecidos y excluidos de la sociedad boliviana, y trata de buscar una mayor justicia social e igualdad de oportunidades para éstos.
- ✓ Ha superado sus prejuicios hacia personas, grupos étnicos, sociales o culturales y busca superar toda forma de discriminación racial, étnica o lingüística, de género, social, religiosa, política o de otra índole.
- ✓ Respeta las diferencias de género, cultura, lengua, opción religiosa, preferencia sexual y cualquier otra diferencia que pueda existir entre sus alumnos, compañeros de trabajo y miembro de la comunidad (adaptado de MECyD 2000).
- ✓ Es capaz de diseñar el currículo o adecuarlo al contexto, partiendo de los saberes, las necesidades y las características cognitivas, afectivas, lingüísticas y socioculturales de los alumnos.
- ✓ Aplica conocimientos y habilidades para desarrollar una pedagogía activa en el aula basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, el conocimiento de la diversidad y el trabajo cooperativo en equipo (adaptado de: MECyD 2000).
- ✓ Es capaz de implementar una enseñanza adecuada a las características lingüísticas de los alumnos, ya sea de educación con la modalidad monolingüe o bilingüe.
- ✓ Cuando se trata de un docente bilingüe, domina el castellano y una lengua originaria de forma componente, de manera oral y escrita, y utiliza ambas lenguas de acuerdo a las necesidades de las situaciones sociolingüistas. Cuando el docente es monolingüe castellano muestra una actitud positiva para aprender una lengua originaria, como una necesidad para lograr un buen desempeño profesional en contextos bilingües.
- ✓ Valora el uso de la lengua originaria en la institución educativa y en diferentes contextos formales e informales de la sociedad.

- ✓ Realiza investigaciones educativas para enriquecer su práctica profesional y para generar conocimientos que permitan la transformación y la mejora de las situaciones educativas y sociales.
- ✓ Desarrolla su práctica educativa mediante procesos de negociación, resolución de conflictos y búsqueda de consensos (adaptado de MECyD 2000).
- ✓ Trabaja cooperativamente con toda la comunidad educativa y promueve procesos participativos, dentro y fuera del aula y del INS, para hacer más pertinente los procesos de enseñanza y aprendizaje (adaptado de MECyD 2000).
- ✓ Reconoce el derecho de la comunidad y de los órganos de participación popular de intervenir en la gestión pedagógica e institucional de la escuela y desarrolla estrategias para promover la participación social necesaria para asumir dicho derecho (adaptado de: MECyD 2000).

Estas cualidades específicas del docente en EIB permitirán transformar significativamente la realidad del sistema educativo, otrora excluyente, alienante, neocolonialista y homogeneizador en lo cultural y lingüístico. “Esto significa que deben examinar su propio capital cultural, concretamente para comprobar de qué manera, beneficiosa o embaucadora, influye en los estudiantes” (Giroux 1990: 47).

Sobre esta postura reflexiva, recomienda el mismo Giroux que es necesario traspasar “la racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general así como en la formación del profesorado” (Ibíd.), con una postura autocrítica a su accionar como docente, su metodología de enseñanza, sus recursos didácticos, los mecanismos de evaluación. De modo que el perfil docente refleje verdaderamente las competencias o cualidades pragmáticas que la EIB requiere; soslayando así la pedagogía burda y mecánica de algunos educadores. Condición que no hace más que visualizar aquel “(...) analfabetismo conceptual y político” (Ibíd.) inmanente a quienes se comportan más como técnicos, funcionarios, que sabios en el ramo de la educación (Ibíd.).

3.9.2. Rol del docente de EIB y su formación académica

El docente es un profesional dedicado a la formación de los futuros actores sociales, y como tal, se constituye en la célula dinamizadora del proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles académicos (Escuela, colegio, universidad, institutos de

formación superior, academias, etc.), además, de ellos depende en gran medida, el éxito o fracaso de una política educativa. El rol del docente es determinante cuando institucionalmente se busca la calidad educativa muchas veces por delegación inmediata del ministerio de educación (en otros países secretaria de educación), organizaciones sociales e indígenas y/o agrupaciones ciudadanas; de no tener el efecto esperado, la sociedad es implacable con sus cuestionamientos, responsabilizándolo sin considerar otras instancias por donde se viabiliza todo proyecto educativo (administración de las instancias intermedias entre el ministerio y las escuelas – en Bolivia están los SEDUCAS y las direcciones distritales).

Al respecto Torres Jurjo señala:

Vivimos en un momento histórico caracterizado, asimismo, por la existencia de un clima social y político que responsabiliza únicamente al sector docente de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en los centros escolares de la red pública, e invisibiliza las obligaciones del resto de las administraciones del estado y de las comunidades autónomas. (Torres 2006: 98)

Entonces por la mayúscula responsabilidad que signan los actores sociales y políticos a la labor del docente, conviene mencionar sobre su delicada e importante formación magisteril (en las normales y universidades pedagógicas) y su permanente actualización en materia educativa. Al respecto son diversas las definiciones que se han dado sobre el tópico de *Formación docente*:

Para Rodríguez Diéguez (1980: 38), es “la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza. También Medina Rivilla (1989: 87) entiende como “la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los estudiantes y logre un pensamiento – acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”. (Castillo 2004: 377)

Ahora, este proceso de formación inicial y continua del docentado en general y del docente bilingüe intercultural en particular, implica por un lado involucrarse en una adecuada preparación académica, para asumir responsabilidades y competencias – mencionadas en el acápite de saberes y conocimientos del docente de EIBG – sobre la base de autocríticas o reflexiones respecto a innovación curricular, organización del aula, conocimiento básico de la investigación, conocimientos sobre la enseñanza y conocimientos sobre su rol de formación permanente (Castillo 2004: 382). Por otro lado es necesario que considere como fuente de conocimientos a las culturas o pueblos

indígenas, especialmente a los que se constituyen en su referente educativo inmediato. En ese sentido, la responsabilidad del docente de EIB no se constriñe únicamente en el escenario áulico, sino que expande su competencia a las “(...) comunidades étnicas, a su cosmovisión, a su cultura, a los derechos humanos e individuales y colectivos, y al proceso de autonomía (...)” (McClean 2008: 270).

3.10. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Después de haber realizado un análisis teórico de la EIB con relación a uno de sus principales gestores (el maestro), conviene en este párrafo hacer referencia específica a la educación intercultural (EI) como parte integrante de la educación intercultural bilingüe. Ahora esta EI desde 1988 (con PEIB) y 1994 (con la Reforma Educativa) en adelante, se delega como responsabilidad a las escuelas públicas, especialmente del área rural, para que institucionalmente se promueva el respeto, la tolerancia, la equidad y justicia social frente a la alteridad cultural y lingüística de Bolivia.

La EDUCACION INTERCULTURAL, surge como la necesidad de lograr desde la escuela actitudes transformadoras en un ambiente de convivencia en la colaboración, la tolerancia y el respeto ante la diversidad. Actitudes que nos lleven a propiciar nuevas formas de enseñar y de aprender, promoviendo formas críticas y creadoras de pensar, aumentando la AUTONOMIA del educando para la construcción de su proyecto de vida personal y comunitaria. Para que pueda tomar decisiones basadas en sus propios juicios y valores desde el ámbito del propio grupo cultural y del grupo cultural dominante (Morales 2008: 1)

Esto implica que “la educación intercultural, plantea un cambio de mentalidad de los profesores, de la sociedad y de las estructuras de poder; y un replanteo del sistema educativo vigente, con la consecuente capacitación y actualización de los docente” (Burbano 1994:17). De modo que se generen espacios de superación de aquellas visiones “tradicionales, hispánicas e indianista” (Cárdenas 1991: 40) promotores de la asimetría social y la diglosia en el uso de las lengua. Es ese entendido es que Nucinkis (2007: 68), concibe a la educación intercultural como promotora de valores de convivencia como el respeto, solidaridad, reciprocidad e intercambios y enriquecimiento mutuo, sin negar la diversidad de identidades culturales y lingüísticas y sin la imposición de una cultura sobre otra.

Ahora “la dimensión intercultural de la educación está también referida, por una parte a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o

apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos” (López y Kuper 2004: 43); esto significa que la EI, propicia el diálogo de saberes y conocimientos epistemológicos desde el diseño curricular de las escuelas, pasando por su implementación, ejecución y evaluación del mismo. Pero para mayor entendimiento revisemos algunas concepciones teóricas sobre esta categoría socioantropológica.

Es un enfoque educativo que tiene por finalidad poner en práctica la interculturalidad a través de procesos educativos que valoren, incorporen y protejan la cultura del estudiante y la de su contexto natural, social y ambiental para promover su desarrollo; siendo este proceso flexible y abierto para la incorporación de otras cultural”. (Encinas, 2005: 50)

La educación intercultural no debe, pues, promover el relativismo cultural, sino reconocer la relatividad y estimular la desacralización de todas las culturas. Este enfoque implica no centrarse en las culturas de origen, ni en las relaciones entre las culturas en contacto, porque el peligro de robustecer los estereotipos y de olvidar la realidad cultural de los individuos es demasiado grande. Más bien se trataría de partir de la versión cultural propia de cada persona para enfatizar las semejanzas y relativizar las diferencias. (Besalú 2002: 53)

La educación intercultural bilingüe no solo debe estar orientada a las poblaciones nativas o indígenas sino a los niños y jóvenes de las ciudades para que valoren nuestra diversidad cultural y lingüística y se sienta parte de ellas (...) (Rosales 2007: 81)

La forma de intervención educativa que reconoce y atiende la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional; así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos”. (Álvarez 2005)

En todas estas concepciones, subyace el entendimiento de que la educación intercultural es una alternativa de formación más democrática e igualitaria, que busca consolidar una sociedad más justa y solidaria a través de la escuela. Este desafío es muy alentador para países multiculturales y plurilingües - como el caso concreto de Latinoamérica²³ – quienes impulsados por las presiones de los pueblos indígenas vieron la necesidad de transformar la educación estatal²⁴; por eso es que algunos actores políticos y educativos prefieren reconocer esta iniciativa argumentando que: “los indios americanos parecen estar ayudándonos a descubrir nuevas formas de convivencia” (López, 2006: 373) en las escuelas, incorporando nuevas modalidades de intervención educativa desde los años treinta del siglo XX.

²³ En Latinoamérica existen aproximadamente cerca de cincuenta millones de indígenas pertenecientes a poco más de cuatrocientos grupos culturales (López y Kuper 2004: 25)

²⁴ De los 17 países Latinoamericanos que reconocen en sus respectivas constituciones, su condición de multiculturales y Plurilingües, 12 de estos estados han incorporado a la EIB como política de estado (Nucinkis 2007)

Así, por ejemplo, en Cayambe Ecuador, doña Dolores Cacuango, dirigente indígena, y en Puno, Perú, Doña María Asunción Galindo, maestra mestiza que hablaba también el quechua y el aimará, diseñaron cartillas para enseñar a niños y adultos a leer y escribir en su lengua materna, para luego propiciar el pasaje a la lectura y escritura en castellano. (López y Küper 2004: 38)

Sumado a estas dos últimas experiencias, en Bolivia tenemos como antecedente de la educación intercultural, a la “escuela ayllu de Warisata” - impulsado por Don Avelino Siñani y el maestro criollo Elizardo Pérez - que pusieron énfasis en aspectos institucionales y de organización escolar, con la finalidad de acercar a la escuela con la comunidad. Además este modelo educativo, tomó como base la organización social indígena del pueblo aimara para diseñar un sistema educativo más culturalmente sensible (López, 2004: 38). En definitiva, todas estas prácticas educativas fueron el pedestal de lo que hoy se conoce como EIB, y es parte integral de la mayoría de los sistemas educativos de 17 países²⁵ de América Latina (López 2006: 368)

También se trasluce en las concepciones anteriormente citadas, el entendimiento de que la EI permite: nuevas acciones de enseñanza y aprendizaje, valoración, respeto y tolerancia a la diversidad cultural y lingüística, unidad social desde una visión holística, participación democrática en las decisiones educativas, articulación de conocimientos locales y universales en la escuela, práctica de valores culturales tanto de la cultura de referencia como de la foránea. En síntesis “una educación intercultural tiene como fundamento el fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos, desde donde se construye el conocimiento de otros valores, saberes y prácticas que convienen a la sociedad” (Lozano y Huantangari 2001: 78) en general.

Por lo manifestado anteriormente, no debe extrañarnos que los planteamientos más innovadores para la educación y la cultura del siglo XXI hayan establecido la necesidad ya no solo de “aprender a hacer” sino también de “aprender a ser” y de “aprender a vivir juntos” con otros o de “aprender a convivir” (Delors 1996: 88 - 89) en medio de la diferencia. Esta es quizá la mayor contribución de la EI en específico, y de la EIB en general al terreno sociopolítico. Tomando en cuenta que “(...) desde la educación, la

²⁵ Los países donde se hace algún tipo de educación bilingüe o educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural o etnoeducación son: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guayana francesa, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina (López y Küper 2004: 44)

interculturalidad busca contribuir a la transformación radical de la sociedad boliviana de manera de hacer de ésta un ámbito más democrático en el cual se superen las asimetrías, por lo menos, *mentales*, y en el cual indígenas y no indígenas puedan convivir y juntos contribuir a la construcción de esa sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe (...)” (López 2005: 204) que por cierto la constitución política del estado boliviano prevé en su artículo primero, desde el año 1994.

Para concluir este acápite debo manifestar que todo proceso educativo, en este caso la EIB, está sujeto a una evaluación consciente o inconsciente de los cambios actitudinales con relación a la sensibilidad cultural y lingüística, de modo que se refleje la diferencia sustancial entre la postura inicial con la conclusiva. Es en este entendido que consideraré en el siguiente acápite, algunas apreciaciones de la evaluación educativa.

3.11. LA EVALUACION INSTITUCIONAL CON CARACTERISTICAS DE EIB

La evaluación como término es bastante utilizado en la cotidianidad y más aun en los espacios educativos como escuelas, colegios, universidades y demás instituciones formativas. Pero ¿Qué es en sí la evaluación educativa? ¿Qué funciones cumple? ¿Cuáles son las tipologías de evaluación? ¿Qué incidencias genera la evaluación?, son algunas de las interrogantes que tomaremos en cuenta en este acápite.

En ese sentido iniciamos expresando la siguiente afirmación: “Evaluar es atribuir valor a las cosas. La evaluación no es problema de medición sino de comprensión. Se evalúa para comprender por qué no han aprendido, en qué han fallado alumnos y docentes; para cambiar la práctica y mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje” (Reforma Educativa 1996: 7). También puede definirse la evaluación educativa como “(...) el proceso de valoración de la ejecución de una tarea en relación con los objetivos fijados” (OCEANO 1998: 664).

De acuerdo con estas referencias podemos definir a la evaluación educativa como un proceso y a la vez como producto, cuya aplicación nos permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado (Valenzuela 2004: 16).

En el caso de la evaluación con característica de EIB, esto implica poner en valoración los procesos y resultados implicados con las tres dimensiones: pedagogía, cultura y lengua. En lo pedagógico se valora el desarrollo cognitivo de los alumnos, la enseñanza como responsabilidad del maestro, las estrategias didácticas, los contenidos curriculares interculturales, los medios y materiales educativos, la tecnología educativa, etc. Ahora en lo cultural, se pone en tarea de evaluación, la sensibilización hacia la diversidad de culturas y, con ello las costumbres, saberes, conocimientos (epísteme), actitudes folklóricas, entre otros. Como última dimensión valorativa – la lengua - está el aprendizaje de las lenguas (competencia lingüística) y, con ello, su sensibilización a nivel de corpus y estatus lingüístico.

En cuanto a la tipología de evaluaciones, existen varios criterios de clasificación; pero por la pertinencia con el estudio, solo mencionaremos aquello que tenga relación únicamente con su curso. Dentro de estas opciones genéricas están:

Evaluación del aprendizaje: Determina el grado en el que los alumnos han alcanzado ciertos objetivos de aprendizaje. **Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje:** determina tanto la efectividad como la eficacia del proceso de enseñanza como medios para facilitar el proceso de aprendizaje. **Evaluación curricular:** se determina el grado en el que un programa educativo está cumpliendo con los propósitos para los que fue creado. **Evaluación de instituciones educativas:** permite determinar la efectividad como la eficacia de una institución educativa como de trabajo y prestadora de servicios a la sociedad. **Metaevaluación:** se evalúan los sistemas de evaluación. (Valenzuela 2004: 16)

También la evaluación puede clasificarse de acuerdo con su aplicación en el tiempo, ya sea en el inicio, durante o después de cada intervención didáctico-pedagógico. Lo que significa que son procesos secuenciales que están direccionados a valorar los logros por etapas o secuencias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así nos referirnos a:

Evaluación diagnóstica: se emplea para determinar la situación inicial en la que se encuentra un proceso educativo. (...) es para saber los conocimientos previos de los alumnos al inicio de un curso. **Evaluación formativa:** se prefiere para supervisar el desarrollo de un proceso educativo. **Evaluación sumativa:** se aplica para evaluar la efectividad y eficacia final de una intervención educativa. (Op. cit. 17)

La evaluación en este sentido es un proceso sistémico, gradual continuo y dialéctico que idealmente se expresa en todo momento, vale decir, paralelo al desarrollo de los objetivos curriculares. La intención es enmendar posibles errores procedimentales de aplicabilidad didáctica, para proporcionar feedback a los estudiantes, para proyectar nuevas acciones

pedagógicas o para adoptar cambios radicales en el curso de un proceso concreto. Ahora siguiendo estas orientaciones, la evaluación también se hace extensible a nivel macro; es decir a nivel de instituciones educativas, lo que significa que su complejidad se hace mayúscula ya que intervienen múltiples variables en su consideración.

Desde esta dimensión la evaluación se concibe como:

Proceso por el cual una institución (*educativa*), mediante la identificación, obtención, análisis, interpretación y suministro de informaciones, valora por sí o mediante grupos externos coparticipantes, su propio desarrollo como base fundamental para la determinación de sus planes de acción; o como mecanismo para la realización de la toma de decisiones en la institución; o como una estrategia de cambio organizacional. (Gutiérrez 2003: 103)

La aplicación de este proceso evaluativo, se hace en función a criterios como: calidad, eficiencia, pertinencia, equidad, y efectividad y eficacia (Castillo y Cabrerizo, 2005: 169-178), y cuando se desarrolla por iniciativa propia, esta se concibe como autoevaluación o evaluación interna. Al respecto los pedagogos Castillo y Cabrerizo afirman lo siguiente:

La autoevaluación institucional también llamada evaluación interna es un proceso cuya planificación, organización, ejecución y supervisión está a cargo de las personas comprometidas con la institución. Persigue dos propósitos fundamentales: identificar los problemas, aciertos y logros alcanzados por la institución o programa a fin de detectar sus potencialidades y debilidades; y proponer la realización de los correctivos y ajustes que garanticen un proceso de mejoramiento cualitativo del centro o programa (Castillo y Cabrerizo 2005: 161)

En ese entendido la autoevaluación es aquella que emerge del propio referente de evaluación, vale decir que prima la iniciativa interna antes que los criterios externos (evaluación externa). Además la finalidad es poner en revisión el desarrollo del proyecto institucional y con ello sus alcances o resultados, lo que determinará su pertinencia o eficiencia académica en el mejor de los casos, o su improcedencia en el peor de los casos. Pero en todo este proceso, subyace la intención de mejorar críticamente la implementación de acciones que son consecuentes al logro de los objetivos educativos (en nuestro caso de la EIB), y con ello, reflejar su correspondencia con las necesidades o demandas del contexto en el que inscribe su proyecto político educativo.

CAPITULO IV

PRESENTACION DE RESULTADOS

Por primera vez se abre la oportunidad y espacio para que los jóvenes guaraníes desarrollen su "arakuá", su saber y de este modo contribuir con certeza al mejoramiento de la educación de nuestros niños" (Enrique Camargo ex presidente de la APG)

En el presente capítulo referido a la presentación de los resultados, mostraré modestamente los hallazgos que se generaron en el trabajo de campo, pero siempre en consideración de los principios éticos que subyacen a las investigaciones científicas, entre ellas los de carácter cualitativo. En este entendido expongo en los siguientes acápites del capítulo en curso, las evidencias más relevantes que desde nuestro punto de vista corroboran al análisis, interpretación y comprensión de los objetivos del presente estudio.

4.1. DESCRIPCION DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

El Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOC), es una entidad pública de formación superior pedagógica cuya visión y misión está fuertemente arraigada en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde sus inicios. La mencionada institución comenzó sus labores académicas el primero de febrero del año 1995; pero como Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD), recién a partir del 31 de marzo de 1999, mediante resolución ministerial N° 102/99 adquiere su denominativo actual.(INSPOC: Estatuto Orgánico 2004: 1)

El INSPOC tiene la responsabilidad de formar docentes de educación primaria con características de interculturalidad y bilingüismo, además fomenta la investigación académica como uno de sus objetivos curriculares. Cada año la institución formadora de docentes recibe en sus aulas a estudiantes bachilleres provenientes de diversas etnias o familias culturales, entre ellos tenemos a los Guaraníes, Weenhayes, Besiros, Tapietes, castellanos, Aymaras y Quechuas²⁶ aunque estos últimos son minoría.

Por otra parte, es prudente señalar que el INSPOC, aparte de tener dependencia administrativa del ministerio de educación (Estado), también trabaja coordinadamente con

²⁶ Los estudiantes Aymaras y Quechuas son minoría y figuran como monolingües castellano hablantes en la lista de alumnos matriculados.

la Asamblea del Pueblo Guaraní²⁷, ya que este último ha hecho posible su funcionamiento y, por ende, su consolidación institucional se debe a esa ligazón umbilical entre la APG y el INSPOC. El trabajo coordinado implica desde la admisión de docentes y estudiantes, hasta la misma evaluación institucional, de modo que las tendencias de desarrollo curricular respondan a los fines políticos educativos para los cuales ha sido creada la institución de formación superior.

En consecuencia, la estructura curricular del INSPOC se ve nutrida por una serie de asignaturas fuertemente matizadas con los postulados de la EIB; estos son: Lengua originaria (LOR), guaraní como segunda lengua (GL2), Educación y sociedad (ESO), Integración educativa (INE) entre otros que toman en cuenta la interculturalidad como enfoque educativo en el desarrollo curricular.

Debido a las características del INSPOC y por la afluencia misma de estudiantes bilingües y monolingües, la *interculturalidad* se muestra progresivamente en los espacios áulicos como fuera de ellos; aunque quizás no con la debida premisa que encierra tal concepción: “(...) la interculturalidad como posibilidad de convivencia y comprensión entre diferentes culturas (...) la interculturalidad como proceso de apropiación y diálogo entre culturas (...) la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de los ordenamientos sociales”. (Consejo Regional del Cauca 2004: 132).

4.2. LOS ORIGENES DEL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR PLURIETNICO DEL ORIENTE Y CHACO BOLIVIANO

Debido a la relevancia de los aspectos sociohistóricos y socioeducativos que signan la vida de toda institución educativa y por lo mismo del INSPOC, nos toca en este apartado describir y comprender los orígenes de esta institución, sus proyecciones y expectativas desde la visión del pueblo guaraní; pero siempre con el propósito de contribuir al logro de los objetivos de la presente investigación.

²⁷ La Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), es una organización indígena que agrupa a 26 capitanías y tiene como centro operativa a la ciudad de Camiri.

4.2.1. Las raíces del INSPOC

El Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano, es el resultado de un proyecto político educativo de la Asamblea del Pueblo Guaraní²⁸ (APG) y como tal data desde “1989, año en que el pueblo guaraní ha visto la gran necesidad de hacer educación intercultural y bilingüe en la nación guaraní” (ENT. Rubena Velásquez). Este proyecto educativo con fuertes matices de EIB, busca mayores oportunidades educativas para los estudiantes indígenas del oriente y chaco boliviano, ya que el actual sistema de formación escolarizada vigente en aquel entonces, no respondía a las necesidades del pueblo guaraní.

(...) el año de 1988, se constató que de cada 100 niños guaraníes que ingresaban a la escuela, el 0.6% aproximadamente salían bachilleres; luego de esta situación crítica, la APG buscó alternativas para atender a esta realidad socioeducativa. Uno de los objetivos era precisamente, el de incrementar el número de colegios de secundaria en el territorio indígena guaraní; porque lo que había hasta ese momento no era ni siquiera equivalente a la cantidad de dedos de nuestra mano. Después que se logró aumentar en número de establecimientos de secundaria, empezamos a tener mayor presencia de bachilleres guaraníes; posteriormente, se consiguieron becas de estudio para alguno de estos bachilleres y, así, varios fueron enviados a formarse como docentes interculturales y bilingües en la normal de Charagua²⁹. Pero, fue el tiempo quien demostró que estos docentes, no cumplieron con la función para el que habían sido formados. Entonces, la APG luego de haber analizado críticamente esta realidad, decidió emprender con un nuevo proyecto educativo; pero, esta vez de “Educación superior”, prueba de ello, es que el INSPOC se creó primero como Programa Guaraní de Formación Docente, bajo la modalidad presencial el primer año y semipresencial los restantes semestres (...). (Comentario registrado en CC; Fanor Chávez, Camiri 16/10/07)

De esta afirmación, deduzco que el INSPOC, es el resultado de una gestión institucional (concretamente de la APG) que busca mejores oportunidades educativas para un pueblo que ha sido relegado y descuidado por los diferentes gobiernos de turno. Corroborando la anterior afirmación, la profesora Rubena Velásquez comentaba: “(...) se ha tenido que comenzar primero con las capacitaciones a los maestros interinos ya que en aquel

²⁸ La asamblea del pueblo guaraní (APG), se fundó en el año de 1987; como organización social, busca la reivindicación de sus derechos y con ello la solución a los problemas referidos a la producción, infraestructura, salud, educación y tierra y territorio (PISET).

²⁹ La normal rural de Charagua respondía al denominativo de: “Humberto Ibáñez Soruco” y según la profesora Lilian Vargas dejó de funcionar el año 1997 por varias causas, una de ellas porque no adecuó su estructura curricular a las necesidades políticas y socioeducativas de los pueblos indígenas de tierras bajas; lo que implica que no incorporó la EIB como política de formación docente, aunque se debe reconocer que a título de EIB la normal incluyó dentro de su estructura curricular la enseñanza del guaraní como L2. Esta situación le restó crédito a la citada institución formadora de maestros, toda vez que los egresados no contaban con la preparación suficiente como para atender a una población indígena que a gritos pedía educación en la cultura y lengua propia; por ello la APG apostó por la apertura del PGFD, condición que a la postre generó el cierre definitivo de la normal de Charagua (Comunicación personal de Lilian Vargas, 26/06/2009).

entonces había escasez de profesionales (...) a raíz de esto, nace el proyecto de formación docentes con una gran expectativa (...)" (ENT. Rubena Velásquez, 17/10/07).

4.2.2. Proyecto educativo de la nación guaraní

La consolidación institucional del INSPOC, es fruto de una gama de esfuerzos que fueron sumándose a la cabeza de la asamblea del pueblo guaraní. Así como lo expresé en el anterior párrafo, la indicada institución tiene su génesis en las constantes luchas de reivindicación educativa ya que "el modelo educativo vigente y el currículo escolar sostenido por los diferentes gobiernos de turno, no tomaban en cuenta la diversidad social, étnica, cultural y lingüística del país" (YASİENDI-PGFD 1995: 13) en general y del oriente y chaco boliviano en particular. Entonces es en ese sentido, que la mencionada organización indígena, plantea la necesidad de luchar por una educación inclusiva, anti homogeneizadora, descolonizadora, liberadora y sobre todo que "permita recuperar la identidad, y con ello, los valores, saberes, las tradiciones, y la cultura en general" (ENT. Celso Padilla 16/10/07).

La realidad socioeducativa del pueblo guaraní, impulsó a sus máximos líderes a proyectar una educación que esté más acorde con sus intereses ideológicos y políticos. Entonces, bajo esta política reivindicativa, se da comienzo el año 1989 con el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en algunas unidades educativas del área rural ya que la ausencia de maestros bilingües no permitió abarcar la totalidad de centros escolares; pero este primer intento de formación que inicialmente comprendió los tres primeros cursos del nivel primario tuvo un aumento progresivo. En 1992, se lograron atender a 1401 niños también de primero a tercero (714 varones y 699 niñas) y se consiguió capacitar a 77 maestros (YASİENDI-PGFD 1995: 09).

Esta situación socioeducativa, progresivamente fue mejorando y expandiéndose bajo otras dimensiones como la consolidación del CEMA rural ³⁰ y la alfabetización del adulto mayor. Frente a este esfuerzo educativo, se tropezó con un problema mayúsculo:

Las estadísticas de 1993 indican que de los 91 maestros que trabajaban en el PEIB, 66 eran interinos y los titulados o normalistas solo sumaban 25, es decir que el 77.7% de los maestros que trabajaban en las 30 escuelas del proyecto en 1993, eran

³⁰ El CEMA rural, es una entidad educativa pública dependiente de la APG y del MECyD y tiene como misión la formación de los futuros bachilleres guaraníes

personas de buena voluntad, sin formación profesional en el área de educación bilingüe intercultural. (YASÍENDI-PGFD 1995: 10)

Entonces, para subsanar esta problemática y con el objetivo siempre de mejorar la educación, llegarían los primeros resquicios de formación docente, pero es bueno señalar que la APG para consolidar el PEIB en la región guaraní, antes había decidido enviar bachilleres guaraníes (en calidad de becarios) a la normal rural “Humberto Ibáñez Soruco” de la localidad de Charagua para que se formaran como maestros bilingües; pero, el tiempo demostró que estos jóvenes profesionales no lograron satisfacer las expectativas del pueblo guaraní (YASÍENDI-PGFD 1995: 10) ya que la formación ideológica y pedagógica de estos nuevos profesionales, era muchas veces contraria a los postulados del pueblo guaraní.

Entonces bajo ese panorama, la APG decidió emprender con un nuevo proyecto político educativo, esta vez de formación superior. En ese sentido la consolidación del INSPOC, pasó por varias etapas, pero principalmente desde una visión formadora de maestros interinos con bases ideológicas en la EIB, luego por la posibilidad de su conversión en instituto normal superior de formación de maestros bilingües e interculturales. Entonces, conviene señalar que inicialmente este proyecto, nace como:

(...) Programa Guaraní de Formación docente (PGFD) mediante el decreto supremo N° 23886 del 27 de octubre de 1994 y la resolución de secretarial N° 643 del 31 de agosto de 1995, a partir del 31 marzo de 1999 mediante resolución ministerial N° 102/99 pasa a denominarse “Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco” (INSPOC), estableciendo su domicilio legal en la ciudad de Camiri del departamento de Santa Cruz. (Estatuto orgánico: INSPOC)

Este proceso de consolidación institucional es lo que permitió la afluencia de estudiantes indígenas originarios pertenecientes a la cultura Guaraní, Guarayo, Chiquitano, Besiro, Weenhayek, Tapietes y castellanos. Aunque el fin político siempre ha sido la formación de docentes bilingües e interculturales con vocación de servicio en las comunidades, pero, no por eso se dejó de lado la posibilidad de permitir el ingreso a estudiantes castellano hablantes. Entonces, quedaba claro que a través de la formación de recursos humanos (maestro) al interior del INSPOC se buscaba fortalecer la enseñanza bilingüe e intercultural en las unidades educativas asentadas en las tierras bajas.

4.2.3. YASIENDI: Programa Guaraní de Formación Docente

En el anterior párrafo mencioné los procesos de consolidación institucional del INSPOC y justamente uno de estos procesos de fortalecimiento se corresponde con el programa guaraní de formación docente (PGFD) o también conocido como el Yasiendi; este último denominativo, es propio de la nación guaraní y esta “compuesto de dos lexemas. “Yasi” en castellano es luna y “Jendi” resplandor; de manera que “yasiendi” quiere decir luna resplandeciente” (YASIENDI-PGFD 1995: 2). Esta concepción, encierra una connotación mitológica propia de la cultura guaraní: la luna resplandeciente es signo de buen augurio de paz, de felicidad, de fortaleza, de que el bien siempre se sobrepone al mal y se estructura nuevas armonías a nivel cultural (YASIENDI-PGFD 1995: 2).

Entonces, es en ese sentido que el programa guaraní de formación docente iluminó su accionar en el Yasiendi a fin de que la educación traiga consigo tiempos de paz, de desarrollo y de armonía a la sociedad guaraní en general y la nacional en particular.

El programa de formación docente pretende ser para los jóvenes del pueblo guaraní (hombre y mujeres) el “Yasiendi”, brinda luz resplandeciente, abre por primera vez oportunidades y espacio para que los jóvenes desarrollen su “Arakua” y de este modo contribuir con certeza al mejoramiento de la educación de los niños, mejoramiento de la calidad de la calidad de vida, fortalecimiento de la identidad, fortalecimiento de la organización y en la búsqueda de la autonomía del pueblo guaraní. (YASIENDI-PGFD 1995: 2)

De acuerdo a la versión del profesor Fanor Chávez, este programa de formación docente, inicialmente funcionó como unidad académica dependiente del Instituto Superior Pluriétnico Tumichucua, con sede en la población Beniana del mismo nombre, y que se encuentra próximo a la ciudad de Riberalta (ENT. Chávez, 16/10/07). Además tenía como finalidad la formación de maestros bilingües e interculturales para atender las demandas educativas de las tierras bajas del oriente boliviano:

Por decreto supremo N° 23886 del 27 de octubre de 1994 se crea el Instituto Norma Superior Pluriétnico Tumichucua para la capacitación y formación docente intercultural bilingüe de los pueblos indígenas del oriente, chaco y amazonía de Bolivia. Más que como una institución clásica o tradicional, este instituto se concibe como un sistema descentralizado que comprende varias subsedes (...) (YASIENDI-PGFD 1995: 14)

Este espacio de formación docente que emerge casi paralelamente con la reforma educativa, tenía muy claro sus objetivos institucionales, uno de ellos era el incentivo a la investigación, producción y difusión de libros, textos y materiales educativos; en lo

lingüístico: normalizar las lenguas indígenas y contribuir significativamente al fortalecimiento de los proyectos especialmente educativos que se esgrimen al interior de los pueblos originarios.

La modalidad de formación docente, se correspondía con un currículum propio y por ende rescató aquellas prácticas culturales y lingüísticas de la nación guaraní que habían sido erosionadas por la vigencia de un sistema educativo asimilacionista, alienante y homogeneizador. En ese sentido la estructura curricular consideró como base la “trilogía guaraní”: la *lengua*, la *familia* y la *organización* y para tal efecto se organizaron tres áreas de estudio: *Idiomas*, *Sociedad y cultura* y *Practica pedagógica*, todas relacionadas estrechamente dentro del marco de la complementariedad interdisciplinaria (YASIENDI-PGFD 1995: 18)

El tiempo de estudio bajo este programa de formación docente, era de tres años, de los cuales el primer año estaba previsto pasar clases presenciales y a distancia y los restantes dos años completamente a distancia:

El primer año está programado, académicamente para ser desarrollado en un tiempo de diez meses estructurándose en cinco fases la primera fase de dos meses tiene 3 semanas de teoría es decir trabajos en aula de carácter presencial, 4 semanas de trabajo de campo y una semana de sistematización de la experiencia de trabajo realizado en el campo (...) la segunda, la tercera la cuarta y la quinta fase del primer año de formación que abarca 8 meses de trabajo cada una está organizada en 4 semanas de teoría (clases presencial) 3 semanas de práctica y una semana de sistematización (...) el segundo año la modalidad de formación es a distancia debiendo aprovecharse las vacaciones de invierno y las vacaciones finales para intercambiar experiencias de trabajo, ajustes metodológicos , validar el sistema de formación a distancia experimentado en los estudiantes (...) el tercer año de formación tiene la misma característica del segundo año en cuanto a la modalidad de formación. Al finalizar el tercer año, el estudiante elabora una tesina recogiendo y sistematizando toda la experiencia adquirida durante su formación. (YASIENDI-PGFD 1995: 17-18)

Entonces, podemos concluir diciendo que el Programa Guaraní de Formación Docente: Yasiendi³¹, tuvo una gran acogida por los pueblos originarios, ya que en sus aulas albergó a estudiantes indígenas procedentes de los pueblos Guaraníes y Chiquitanos; pero, el programa nunca excluyó a los bachilleres castellano hablantes, mas bien, la

³¹ “El programa Yasiendi fue elaborado por un grupo de docentes que realizaron sus estudios en la universidad de Puno- Perú: Erlan Aireyu Cuellar, Omar Ruiz Barrientos, Moisés Gálvez Quezada. Y profesionales de apoyo: Luis Antonio Rodríguez, por parte del Ministerio de Educación y Enrique Camargo representante de la asamblea del pueblo guaraní (...)” (M. Gálvez 2005: 1)

admisión de estos estudiantes estaba considerada como parte de una política inclusiva que se venía pregonando al interior del mencionado programa.

4.3. VIDA INSTITUCIONAL DEL INSPOC

Considero que hasta el momento, de alguna manera he venido describiendo paulatinamente sobre la historia del INSPOC como centro de formación de docentes bilingües e interculturales. En ese sentido, conviene en este acápite hacer una descripción, aunque no exhaustivamente; pero, por lo menos sustancialmente sobre la vida misma del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano referidos a los objetivos institucionales, funcionamiento de la indicada institución, sus características, logros institucionales, sus obstáculos o limitaciones y sobre los mecanismos de auto evaluación que se practican en su interior.

4.3.1. Objetivos Institucionales

Los objetivos institucionales yacen explícitamente en la visión y misión institucional del INSPOC y no distan mucho del planteamiento inicial del PGFD Yasiendi; en ese sentido, el eje central – formación de docentes bilingües e interculturales – permanece con mayor lucidez en la citada institución.

Sobre la misión:

Art. 5. La misión del Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco es la “formación de docentes bilingües e interculturales que faciliten la transformación individual y social, contribuyendo al desarrollo de un proceso educativo: liberador, creativo, crítico y reflexivo, que este comprometido con la realidad de los pueblos originarios del oriente y chaco con capacidad para responder a sus demandas”. (INSPOC: Estatuto orgánico 2004: 2)

Sobre la visión:

Art. 7. El Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco se ve en el futuro como una institución que desarrolla una educación liberadora con participación plena de los pueblos originarios del oriente y chaco; con directivos, docentes, y estudiantes interculturales y bilingües con capacidad de gestión para desarrollar un currículo pertinente, flexible e integrador, basado en la investigación y comprometidos con las culturas, las aspiraciones y el mejoramiento de la calidad de vida de sus pueblos. (Ibíd.)

En ese sentido inferimos claramente que la continuidad del PGFD Yasiendi se visibiliza en la política educativa del INSPOC, tomando en cuenta de que esta última mantiene bastante arraigada la ideología de formación de maestros interculturales y bilingües con bastante responsabilidad profesional y comprometidos con la transformación de la

realidad educativa imperante, además, con sentido de pertenencia primero a su pueblo y segundo a la organización.

4.3.2. Funcionamiento del INSPOC

El INSPOC, es una de las primeras instituciones de formación de formadores que nace con una estructura curricular propia (YAS+END+), siendo así, un referente nacional y regional. Dicha entidad, funcionó con esa orientación curricular desde el año 1995 a 1999; experiencia que trajo consigo resultados coherentes con la demanda educativa del pueblo guaraní:

Cuando se inició el programa guaraní de formación docente (PGFD), se tenía elaborado un currículo propio y desde 1995 hasta el año 1999 se ha trabajado con ese currículo. Particularmente veo que ese currículo respondía mejor a las demandas de los pueblos originarios, específicamente del guaraní (...) si se nos hubiera permitido seguir trabajando con ese currículo, quizás hoy estaríamos mas allá de lo que estamos ahora. (ENT. R. Velásquez 17/10/2007)

Luego de casi cinco años de vida institucional en pro de la EIB en la región guaraní y de tierras bajas, el PGFD junto a otras normales del país pasó a transformarse en Instituto Normal Superior. Este proceso de transición significó para el INSPOC experimentar algunas limitaciones en el proceso curricular – como el de no permitirle institucionalmente dar continuidad a su diseño curricular propio, construido sobre la base de expectativas y necesidades locales –; pero como estas acciones obedecían a decisiones superiores bajo el fundamento de dar cumplimiento al artículo 15 de la ley de reforma educativa³² (ley 1565); entonces pasivamente se adoptó una nueva estructura curricular (Diseño Curricular Base DCB³³) emanada desde el ministerio de educación, aunque quedaban abiertas las posibilidades para hacer contextualizaciones y/o adecuaciones curriculares. Pero a pesar de estas imposiciones curriculares, la mencionada entidad formadora de docentes, se mantuvo firme en sus ideales de formación de maestros bilingües e interculturales, con espíritu de transformación en lo social, político, educativo y en lo lingüístico. Además entendiendo siempre que su labor “es parte o está bajo el paraguas

32 El artículo 15 de la ley 1565 señala: “Las escuelas normales urbanas y rurales serán transformadas en Institutos Normales Superiores en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el sistema educativo requiera. Estos institutos podrán ser adscritos a las universidades mediante convenio para el desarrollo de programas de licenciatura para la formación docente. El ministerio de desarrollo humano establecerá, de acuerdo al reglamento, las pautas para la constitución de nuevos institutos y para la reconversión de las actuales Escuelas Normales” (LRE1999: 19)

33 El DCB implementado el año 1999 en el INSPOC, actualmente está aún en vigencia; aunque existe la voluntad institucional de adoptar una nueva estructura curricular con las características similares al PGFD; pero su concreción todavía obedece a decisiones internas y externas.

de la APG” (ENT. J. Chumira 08/10/2007); es decir, con la plena conciencia de que sus “acciones están siempre en función a lo que el pueblo guaraní necesita” (ENT. J. Barrientos 14/ 06/2008).

4.3.3. Características específicas del INSPOC

El Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano, se diferencia de los restantes institutos de formación docente, por varias cualidades y principios que son inherentes a su estructura, los mismos que de acuerdo a sus ideales, dinamizan el desarrollo de una sociedad justa, equitativa, solidaria, pero sobre todo intercultural. Entre estos principios se destacan los siguientes:

1. “Unidad en la diversidad
2. Educación liberadora
3. Investigación como práctica transformadora
4. Respeto y potenciamiento de los valores culturales (mboroparareko, mboroiu, mborerekua)
5. Justicia, equidad e igualdad de oportunidades
6. Interculturalidad vivencial
7. Respeto, tolerancia y aprecio al pluralismo
8. Solidaridad entre pueblos
9. Respeto a los derechos humanos
10. Práctica de la cultura de la democracia participativa
11. Institución sin fines políticos partidarios
12. Afirmación de las identidades culturales”³⁴. (Estatuto orgánico 2004: 1)

Estas cualidades y/o principios, son de antemano estructurales a la educación intercultural bilingüe (EIB) y, por ende, se reflejan en la visión y misión institucional del INSPOC. Como entidad formadora de docentes, esta superior casa de estudios tiene la responsabilidad, primero de trabajar coordinadamente con las organizaciones representativas del pueblo guaraní – entre ellos la APG, el Mboarakua Guasu, el consejo de capitanes –, segundo con las mismas comunidades y sus escuelas, ya que se constituyen en su entorno de acción directa e inmediata.

La gente debe empezar a pensar en el INSPOC no como un instituto mas de formación docente, sino comprender que es un instituto con características muy específicas, muy especiales como (...) el de hacer educación, más con la comunidad, más con la participación de los padres de familia y, eso no es fácil para un maestro, lo digo con conocimiento de causa, porque yo también en principio pensaba que el padre

34 Principios, misión y visión del INSPOC, extraído del Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual fue elaborado con participación plena de las instituciones educativas, sociales, políticas y originarias de la región (Moisés Gálvez, 2005: 8)

de familia no podía aportar mucho sino sabe leer ni escribir. Pero con la experiencia del PEIB, cuando empezamos a trabajar el currículo para los niños, aprendimos un montón de los padres de familia, porque fue un proceso en el que la participación de los padres de familia era muy activa; entonces es por eso que queremos seguir trabajando en esa línea de trabajo participativo. (ENT. J. Barrientos 14/ 06/ 2008)

Esta realidad de trabajo coordinado con las organizaciones de base, se debe a procesos de autoreflexión institucional y en algunos casos a observaciones externas³⁵ sobre el trabajo del INSPOC. A este respecto la directora general comentaba lo siguiente:

Desde las observaciones que nos hizo el investigador Valentín Arispe, ha servido de mucho como para corregir los errores; el INSPOC estaba tomando otro rumbo, al igual que las otras normales; pero no así lo que realmente el pueblo guaraní estaba demandando. Entonces gracias a esas observaciones hoy se tiene el cuidado de no desvincularnos con nuestras organizaciones (refiriéndose a la APG y al MbG) y trabajar lo más estrecho posible en bien de nuestro pueblo. (com. personal, R. Velásquez 14/ 07/ 2008)

Entonces queda claro que una de las características funcionales e ideales de trabajo académico del INSPOC, es la participación social en las decisiones políticas y educativas a nivel institucional; las observaciones con carácter de enmienda pueden generarse desde cualquiera de los actores sociales involucrados con el proyecto educativo de la nación guaraní. Por ejemplo uno de los “objetivos operativos del CEPOG³⁶, es justamente trabajar conjuntamente con un plantel docente y, hacerle notar que existen ciertos vacíos que nos interesan ayudar a resolverlos, de esta forma tendremos docentes que respondan a las necesidades de la organización” (ENT. C. Padilla, 17/10/2007). Pero estas sugerencias u observaciones pueden tener otra fuente, como una reunión de autoridades o a través de uno de los miembros de base de alguna capitanía³⁷ de la APG. Un claro ejemplo, se dio en una de las reuniones de este nivel, llevada a cabo en la comunidad de Heyti (Julio 2008), a la que la profesora Rubena Velásquez asistió en su calidad de directora general del INSPOC y, según la misma, recibió con beneplácito los comentarios sobre el trabajo académico del INSPOC:

³⁵ La Tesis de Valentín Arispe que trata describir como uno de sus objetivos la participación de las organizaciones indígenas en la evaluación curricular e institucional del INSPOC, y como una de sus observaciones es que el INSPOC luego de formar parte de del SNFD y de hecho con la consolidación como instituto normal superior, perdió la participación fluida de las organizaciones indígenas en la gestión educativa y con ello el enfoque político, filosófico y la visión integral del PGFD (Arispe, 2006: 31 y 182)

³⁶ El CEPOG es el Consejo Educativo del Pueblo Guaraní y, su denominativo equivalente en guaraní es Mboarakua Guasu (MbG).

³⁷ La Capitanía es un núcleo organizativo zonal y, políticamente es dependiente de la APG. En total suman 25 capitanías, distribuidas en 16 municipios haciendo un total de 363 comunidades en los departamentos de Santa Cruz (provincia cordillera), Chuquisaca (Luis Calvo y Hernando Siles) y Tarija (Gran Chaco y O'Connor). (CEPOG 2007: 24)

(...) por comentario de la directora, la reunión llevada a cabo en la comunidad de HEYTI junto a autoridades o capitanes del pueblo guaraní y el MbG. generó algunas apreciaciones a la labor del INSPOC. Por lo que (...) la directora general informaba al plantel docente del INSPOC diciendo: "una de las autoridades allá decía, que con la EIB se está logrando recuperar la identidad, ahora los jóvenes ya dicen que son guaraníes, pero antes se avergonzaban de ser guaraníes. Entonces es por eso que ellos apuestan por este tipo de educación. Aunque ellos han resaltado nuestra labor como INSPOC, también nos han hecho observaciones, como cuando señalaban que algunos de nuestros egresados no saben cómo aplicar la EIB en las aulas y que además todavía existen demandas de maestros preparados para atender a las necesidades educativas (...). (OBS. Camiri, 02/07/2008)

Frente a estas observaciones constructivas del entorno inmediato, el director académico (Omar Ruiz) de esta entidad, argumentaba diciendo: "las observaciones que se nos hacen desde afuera y desde la propia organización, deben ser motivo suficiente como para reestructurar nuestro accionar desde las diferentes áreas (...)" (OBS. Camiri, 07/07/2008). En ese sentido, estas cualidades y/o virtudes de reincorporar la participación social comunitaria a las decisiones institucionales, es un gran avance en cuanto a reflexión y toma de conciencia se refiere, sobre todo por la corta historia que antecede a la vida misma del INSPOC. Además porque en sus ideales políticos está siempre vigente el enfoque paradigmático de la educación intercultural bilingüe.

En tal sentido, el norte del INSPOC en cuanto a formación docente se refiere, es muy claro toda vez que pone acento en la EIB como opción política y pedagógica. Política porque desde el pueblo guaraní se concibe a la EIB como un instrumento de reivindicación sociocultural y de descolonización ideológica, que además permitirá la inclusión social, tomar decisiones más democráticas en función de su cosmovisión, de su historia y de su propia dinámica de desarrollo. Asimismo se constituye en opción pedagógica porque concibe a la educación en términos de su propia cultura y lengua; es decir, entienden que la formación docente desde el INSPOC, es para promover una educación que didactice los saberes, conocimientos, valores, principios, costumbres, música y arte de su cultura de referencia, pero sin desmerecer o subvalorar aquellos elementos culturales foráneos, toda vez que se comprende que dentro del marco de la interculturalidad tiene que haber diálogo de saberes y conocimientos.

Entonces es esta filosofía educativa la que impulsa a la institución formadora de docentes (INSPOC) a proyectar una política educativa conducente a la recuperación y al fortalecimiento de la cultura del pueblo guaraní. En esta labor, la normal de ascendencia

guaraní, ha conseguido muchos lauros, los mismos que le han permitido proyectarse como referente nacional en la EIB. Pero con mayor precisión trataré este tema en el siguiente párrafo.

4.3.4. Logros institucionales

Tal como he comentado en anteriores párrafos, la historia del INSPOC es reciente; pero sus aportes a la educación intercultural bilingüe en la región guaraní son significativos. Por esta razón algunos caracterizan a la labor del INSPOC como “pionero de la EIB en la formación docente para la región guaraní y para otros grupos étnicos” (Gálvez, 2005: 1). Dentro de sus lauros institucionales, se inscribe a nivel macro el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y como derivación, el desarrollo de la interculturalidad, de la intraculturalidad y de la educación bilingüe (D.C. Camiri 11/07/2008). Otro de sus mayores logros es el de “haber consolidado una coordinación laboral en lo académico con la APG y por ende con el CEPOG” (ENT. W. Murillo 08/10/2007).

Para un mejor entendimiento señalaré los posibles logros del INSPOC de acuerdo a comentarios y argumentos vertidos por docentes y administrativos de la ya mencionada institución:

1. Haber consolidado la formación superior con características de EIB en la región guaraní (ENT. Barrientos, 14/06/2008)
2. Trabajo institucional en estrecha relación con la APG y CEPOG (ENT. Padilla, 17/10/2007)
3. Apoyar – moralmente - la formación continua para los docentes del INSPOC tanto a nivel de postgrado como cursos de actualización pedagógica (ENT. Murillo, 08/10/2007)
4. Apertura a profesionales de otros grupos culturales (ENT. Gálvez, 11/10/2007)
5. Con la EIB en el INSPOC se ha contribuido al fortalecimiento cultural y lingüístico (identidad) de los estudiantes (ENT. Chávez, 16/10/2007)
6. Contar con una política lingüística pertinente con las demandas del pueblo guaraní (ENT: Cuellar, 07/10/2008)
7. Cuerpo de docentes comprometidos ideológicamente para afrontar los retos de la EIB (ENT. Omar Ruiz 02/09/2008)
8. Cobertura a alumnos bilingües y monolingües de las culturas guaraní, Weenhayek, Besiro, aimara, quechua y castellano (ENT. Parapaino, 09/10/2007).
9. Mayor relación del INSPOC con las escuelas donde se están aplicando la EIB
10. Relación progresiva con las comunidades de la APG (ENT. Valverde, 09/10/2007)

De estos logros, los dos primeros puntos tienen mayor alcance denotativo, habida cuenta que la necesidad de contar con maestros de EIB en la región guaraní, ayudó a proyectar aceleradamente una política educativa de nivel superior con fuerte arraigo en la cosmovisión de los pueblos indígenas del oriente y chaco boliviano; condición que permitió al INSPOC proyectarse como referente de EIB, en un primer momento en la esfera nacional para después transponerse hacia otros países latinoamericanos.

El hecho de que la EIB ha pasado a ser una política de estado ha hecho de que se requiera docentes para todas las escuelas del país, y eso supone una formación de maestros bilingües e interculturales. En cierta forma se podría decir que ese aspecto nos ha promovido la necesidad de correr aceleradamente con la formación de maestros con características de EIB. En realidad yo diría que por un lado esto ha sido muy positivo, pero por otro tal vez es una cuestión para pensar mucho. Ósea no siempre la cantidad es equivalente a la calidad. Entonces hemos tenido que correr a la formación de una mayor cantidad de maestros para cubrir las escuelas, pero eso también ha ido dificultando y ayudando a la vez en la formación de maestros interculturales y bilingües. (ENT. Ruiz, 02/09/2008)

En la actualidad (en el país), el INSPOC es una de las pocas instancia de formación de futuros docente en EIB que proyecta su política educativa en función a los intereses del pueblo guaraní, es más forma parte de la estructura organizativa de la APG y, sus objetivos institucionales – explicitados en la visión y misión – desde su génesis, han contenido la representación reivindicativa de la política social, educativa e ideológica de dicho pueblo. Entonces son estos logros estratégicos los que enarbolan los sentimientos de paternalidad institucional.

El INSPOC es del pueblo guaraní y por lo tanto esta bajo el paraguas del pueblo guaraní y nosotros como pueblo debemos velar por los intereses de este instituto. Este instituto no se ha creado así nomás, se ha pasado por muchas dificultades hasta lograr su consolidación, es por eso que es responsabilidad de la organización (APG) el velar por su funcionamiento. (ENT. Changaray, 02/09/2008)

Asimismo la entidad formadora de docentes acompaña incondicionalmente a la asamblea del pueblo guaraní (APG) en todas las luchas por la inclusión social, por la tierra y el territorio, por una ciudadanía intercultural, por la paz y la igualdad socioeducativa, por la asamblea constituyente, y entre otras demandas que emergen coyunturalmente. No en vano la mentada organización indígena considera al INSPOC como “cerebro del pueblo guaraní” (ENT. Valverde, 09/10/2007); dinamizador de las proyecciones socioeducativas y sociopolíticas de la APG. Aunque para este último fin los obstáculos y limitaciones están

siempre a la orden del día y, la aludida institución formadora de docentes no es la excepción; por ello está previsto su abordaje en el siguiente acápite.

4.3.5. Obstáculos o limitaciones internas para el normal desarrollo de la EIB en el INSPOC

Decíamos anteriormente que los obstáculos y limitaciones están a la orden del día de todas las instituciones de formación educativa; en ese entendido, “los altibajos que experimenta el INSPOC no son ajenos a otras realidades de formación docente; pero específicamente en las normales de formación de EIB” (ENT. M. Gálvez 11/10/2007). Se suma a esta posición otro de los profesores de la mencionada entidad formadora de maestros iniciales, con el siguiente argumento:

Una de las cosas que dificulta nuestra labor en favor de la EIB, es que el ministerio de educación no nos brinda todas las comodidades como para hacer una verdadera EIB, y aquí nosotros, con las carencias y debilidades que tenemos, no podemos hacer mucho pese a las ganas que tenemos, entonces por estas causas nos vemos debilitados y frenados en este sentido. Además creo que si el ministerio, el estado, o el gobierno, tomaran muy en cuenta el artículo 177 de la CPE, que dice que “la educación es la más alta función del estado”, entonces creo que estaríamos cumpliendo con nuestros objetivos propuestos, desde la organización (refiriéndose a la APG) y además estaríamos promocionando en su totalidad o más bien en cantidad profesionales de calidad. (ENT. J. Chumira 08/10/2007)

Por otro lado, las falencias o debilidades también están asociadas a la carencia de cursos de actualización y/o capacitación docente, persistencia de algunas ideas fundamentalistas o esencialistas en algunos estudiantes denominados karai por su característica monocultural y monolingüe: “el recurso humano que se forma aquí, tiene muchas raíces todavía en el modelos mental discriminatorio; de ser marginadores todavía de los pueblos indígenas”(ENT. Parapaino 09/10/2007). También el no ser consecuentes con el uso equilibrado de la lengua indígena junto al castellano en el desarrollo de los contenidos curriculares; “en el momento de pasar clases lo hacemos eminentemente en castellano”³⁸. No tener muy claro de cómo desarrollar los contenidos curriculares desde el enfoque de la EIB (estrategia metodológica), “poca funcionalidad de los equipos o redes de ayuda docente” (com. personal M. Cuellar, 11/07/2008) que genera discontinuidad en el intercambio y reflexión de experiencias didácticas dentro del marco de la

³⁸ Esta opinión fue expresada por escrito, luego verbalmente por un docente del INSPOC en el taller de reestructuración del programa de formación (PFD) de la misma institución el 07 de julio del 2008. Pero por razones de ética profesional resguardamos en el anonimato su nombre.

interdisciplinariedad, notable “ausencia de seminarios talleres con la participación de sabios indígenas” (ENT. Parapaino 09/10/2007), escasa producción de textos escritos o materiales didácticos desde la perspectiva de la EIB al interior del INSPOC (DC Camiri, 19/06/ 2008), “poco énfasis en la metodología práctica para la enseñanza de segundas lenguas (...)” (ENT. Fernández, 07/10/2008). Estas son algunas de las causales internas que limitan el desarrollo de la EIB en su máxima expresión.

En cuanto a las debilidades asociadas a los cursos de capacitación, seminario taller, debates y entre otras opciones de reforzamiento de la lógica de EIB y, por ende de la interculturalidad en particular, un docente del INSPOC mencionaba lo siguiente:

Mire con toda sinceridad le voy a decir, que aquí esa es una de las debilidades. Dentro de lo administrativo, la planificación de talleres, simposios, mesas redondas o alguna modalidad de debate sobre esta temática, no existen; sin embargo yo como docente de ESO, desde mi área, trabajo la interculturalidad con el apoyo de otros docentes. Nosotros tratamos que en el aula no quede solo a nivel de charla, sino que procuramos que sabios de nuestro pueblo guaraní, nos visiten y hablen sobre estos temas, pero de manera coordinada con la administración. (ENT. Chumira 08/10/2007)

En tal sentido, infiero que las limitaciones son múltiples. Un primer restrictivo o limitante, tiene su génesis en factores externos a la propia institución formadora de docentes y que se vinculan directamente con la tuición que ejerce el ministerio de educación sobre los institutos normales superiores del país; así por ejemplo, la provisión de equipamiento logístico, dotación de materiales educativos con pertinencia para el desarrollo de la EIB, asignación de mayor presupuesto³⁹ para la formación continua de los formadores (capacitaciones), dotación de una sala de computo como una prioridad educativa en la nueva era cibernética⁴⁰ escapan de la disponibilidad institucional. Pero por otro lado también están los problemas internos -- que ya describí en párrafos anteriores -- inherentes a la propia dinámica institucional; concretamente las acciones vinculadas a los actores educativos circunstanciales (estudiantes, maestros y administrativos) que en

³⁹ De acuerdo a la información procedente de la dirección administrativa del INSPOC, las condiciones financieras para la sostenibilidad institucional, eran mejores cuando se trabajó bajo la administración de la NUR. Toda vez que actualmente se percibe del ministerio de educación una “caja chica” del fondo canasta de 500 Bolivianos mensuales, y para los gastos de servicios básicos como, luz, agua, teléfono, viáticos entre otros gastos internos, tienen que ser cubiertos necesariamente con ingresos propios; mismos que proceden de pagos por concepto de matrículas, valores, legalizaciones, licencias temporales, PPMI, certificados, etc.

⁴⁰ El ministerio de educación, en el primer semestre del 2008, hizo la provisión de computadoras para la apertura de una sala de cómputo y para la renovación del servicio informático del personal administrativo y docentado. La cantidad designada de estos recursos tecnológicos figura en el siguiente orden: 69 computadoras (de los cuales tres son computadoras portátiles), 5 multimedias y 6 impresoras. Pero hasta la fecha, el ministerio no ha procedido oficialmente con la entrega de estos recursos, es más, aun no se abrió la sala de cómputos para los estudiantes, aduciendo problemas técnicos.

algunos casos aun se mantienen en el plano discursivo de la EIB, dando así señales concretas de incoherencia entre la teoría y la práctica de la interculturalidad. Sobre esta realidad socioeducativa, otro de los profesores del INSPOC que en su momento se desempeñó como técnico guaraní en la dirección de formación docente del ministerio de educación, señalaba lo siguiente:

(...) esto que le voy a comentar es porque felizmente cuando trabajaba en el ministerio de educación, he visitado los diferentes INS de Bolivia, tanto del altiplano de los valles y del oriente. Lo que sucede aquí en el INSPOC es similar a lo que ocurren en todos los institutos normales de Bolivia. Es decir, manejamos a nivel teórico lo que es la interculturalidad; pero ya en el hecho, en la práctica, se ve que se diluye este discurso, y bueno, no sé cuál será el mecanismo o la estrategia que efectivamente haga que se vea de manera práctica la interculturalidad. Pero sí te puedo decir que la situación del INSPOC no es el único caso, ya que por mi experiencia puedo decirte que estamos trabajando con altibajos al igual que otros INS del país, hasta me animaría a decir mejor. (ENT. Gálvez, 11/10/2007)

De acuerdo con esta última afirmación, queda claro entonces que la realidad socioeducativa -- en cuanto a interculturalidad se refiere, y por consiguiente de la misma EIB -- por la que atraviesa el INSPOC, presenta limitaciones u obstáculos con relativa similitud a los restantes INS EIB. Aunque de por medio existen voces anuentes que hacen notar el aporte significativo de esta entidad al fortalecimiento de la EIB; condición que según su actual director académico (Profesor Omar Ruiz), ha permitido situarse como referente nacional e internacional. De hecho infiero que el INSPOC transita en esa dualidad dialéctica y ecléctica, de lo ideal a lo concreto, de lo teórico a lo práctico, de lo abstracto a lo específico; es decir, de las intenciones idealistas -- contenidas en su visión y misión institucional -- a la concreción operativa de los principios políticos, sociales, culturales y lingüísticos orientados a la "(...) profundización de la democracia participativa comunitaria, la recuperación de las formas de vida y los valores comunitarios, el reordenamiento territorial con autonomía de gestión y la instauración de un modelo económico que incentive el bien vivir y la gestión de recursos naturales sustentable" (Arispe 2008: 43).

Ahora las incongruencias surgen durante este proceso de concreción político pedagógico de la EIB; pero que las tomas de conciencia en sentido autocrítico de la realidad socioeducativa institucional, ayudan a reencauzar con naturalidad las posibles distorsiones. De esta situación hablaré con mayor congruencia en el siguiente acápite.

4.4. AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN MATERIA DE EIB

Entiendo que “Evaluar es atribuir valor a las cosas. La evaluación no es problema de medición sino de comprensión. Se evalúa para comprender porque no han aprendido, en que han fallado alumnos y docentes; para cambiar la práctica y mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Educación 1996: 12). Entonces desde esta perspectiva, deseo reflejar los espacios de evaluación interna institucional, o también denominados por algunos académicos como procesos de autoevaluación.

La autoevaluación institucional también llamada evaluación interna es un proceso cuya planificación, organización, ejecución y supervisión está a cargo de las personas comprometidas con la institución. Persigue dos propósitos fundamentales: identificar los problemas, aciertos y logros alcanzados por la institución o programa a fin de detectar sus potencialidades y debilidades; y proponer la realización de los correctivos y ajustes que garanticen un proceso de mejoramiento cualitativo del centro o programa” (Castillo y Cabrerizo, 2005: 161)

Ahora al interior del INPOC, estos procesos de autoevaluación presentan una naturaleza sui géneris, debido a que su práctica como tal, en primera instancia es infrecuente y segundo, porque los aspectos a considerar – especialmente en las dos reuniones que sostienen por semana: reunión de orden administrativo y el de asuntos académicos - son casi ajenos con la problemática específica de la EIB. Además, la característica evaluativa de orden institucional no se corresponde con los criterios normativos universales: “necesidad de evaluar, planeación del proceso de evaluación, realización del proceso de evaluación y presentación de los resultados de la evaluación” (Valenzuela 2004: 50). Estas aseveraciones se dilucidan claramente en la opinión de uno de los docentes de la mencionada entidad de formación docente:

Nosotros tenemos reuniones periódicas (refiriéndose a la reunión administrativa del día miércoles y la reunión académica del día viernes); pero siento que a veces nos detenemos en charlas muy menudas cuando la discusión de fondo debería ser: ver qué es lo que está pasando con la EIB en las escuelas, en las comunidades y ¿por qué? Porque en el fondo estamos formando maestros para que vayan a hacer EIB y a asumir un nuevo modelo educativo que requiere ser encarada de otra forma. Pero además, creo que es bueno buscar una retroalimentación de la EIB sobre la base esta pregunta: ¿qué está pasando con la EIB en las escuelas? Esto para que nosotros aquí hagamos los ajustes necesarios, de repente si está pasando algo allí es porque aquí no estamos haciendo nada; porque tenemos que asumir nosotros que este centro de formación docente se ha creado como bien lo dice su misión para formar maestros interculturales y bilingües, por eso si algo estaría fallando en las escuelas, mas aun si sus docentes son egresados del INSPOC. (ENT. F. Chávez 16/10/2007)

Conscientes de esta necesidad, los docentes en su mayoría arguyen problemas de operabilidad de la EIB en el INSPOC debido a la falta de un análisis estructural continua de la política educativa que subyace a esta institución de formación docente. “A nivel estructural no hay todavía decisiones para poder modificar y replantear un DCB pertinente (...) no se tiene claridad respecto a la formación integral de nuestros alumnos aplicando la EIB” (Comentario registrado en C.C. Omar Ruiz 07/07/2008).

Pero uno de los momentos propicios para llevar a cabo esta instancia autoevaluativa fue en una reunión académica, donde el director académico (Profesor Omar Ruiz) daba a conocer el aprovechamiento general de los estudiantes, pero sobre todo haciendo énfasis en aquellos estudiantes reprobados:

Yo he querido compartir con ustedes un tema bastante delicado y que a través de estos cuadros yo quiero decirle que tenemos un buen porcentaje de alumnos reprobados definitivamente y, reprobados para la segunda instancia. Pero de estos alumnos que vemos en los cuadros, en total existen 12 reprobados sin ninguna opción y de estos 11 son guaraníes, es decir que solamente un castellano ha reprobado. (Comentario registrado en CC. Camiri, 02/07/2008)

Esta información, mostraba la preocupación institucional sobre la situación académica de los estudiantes, tomando en cuenta que el INSPOC es una normal cuya característica hegemónica es la EIB desde su génesis. Aparentemente los resultados no eran los más deseados, en tal sentido emergieron interrogantes como: “¿a qué se debe esto? ¿Son problemas estructurales, de enseñanza, de metodología? O es que es producto de un antecedente ajeno a nuestra responsabilidad, como la formación en primaria o secundaria? Bueno son problemas que ameritan un análisis profundo” (Comentario registrado en CC. Ruiz 02/07/2008). De igual forma otro de los docentes decía lo siguiente:

(...) creo que nosotros como docentes estamos aportando para que estos problemas se agudicen, sería bueno preguntarnos si realmente como docentes estamos haciendo EIB desde nuestras áreas, o es que estamos delegando esta responsabilidad solo a los profesores del área de lengua indígena. Particularmente yo también estoy en este problema, como docente del área de lenguaje no hago educación bilingüe, o enseñar en mi lengua. Creo que la mayoría de los que hablamos guaraní no estamos haciendo uso de nuestra lengua materna en las aulas, y esta situación no es coherente con la visión de nuestra institución, no olvidemos que somos una institución de EIB y como tal debemos hacer lo posible para darle funcionalidad a nuestra lengua. (Comentario registrado en CC. J. Barrientos 02/07/2008)

También las manifestaciones de preocupación, se visibilizaron desde la directora general del INSPOC, quien mostraba su disconformidad a la labor docente, de la siguiente manera:

(...) los datos que nos muestra Omar, son muy preocupantes y en verdad tenemos que hacer algo urgente para ingresar con otra óptica el otro semestre. Particularmente yo me atrevo a decir que nosotros como docentes estamos fallando; el INSPOC es la razón de ser del pueblo guaraní. Esta normal se abrió para dar educación a los estudiantes indígenas y, resulta ahora que hay más aplazados guaraníes, creando en ellos un sentido de impotencia al decir ¿qué me pasa por qué no puedo aprobar? (Comentario registrado en CC, R. Velásquez 02/07/2008)

Entonces estas iniciativas de autoreflexión, por ende de autoevaluación institucional, son causales para el inicio de un gran debate al interior del INSPOC. Como en ninguna de las reuniones cotidianas emergían esta vez argumentos a favor y en contra por la política educativa adoptada en esa entidad y, con ello cuestionaron constructivamente su labor de formador de formadores por medio de debates, mismos que dilucidaron las fortalezas y debilidades en torno al desarrollo de las políticas de educación intercultural y bilingüe (EIB) al interior de la citada institución.

Sobre esta última posición, se optó por la identificación colectiva, además individual de las fortalezas y debilidades; primero desde las diferentes áreas curriculares y segundo a nivel institucional. Pero sobre la base las siguientes preguntas “¿Qué sé de la E.I.B?, ¿Qué entiendo de la E.I.B?, ¿Cómo estamos en la E.I.B.?, ¿Hacia dónde queremos ir?, ¿Qué es lo que podemos hacer? Y ¿Cómo puedo aplicar la E.I.B en el aula?” (OBS. Camiri: 07/07/2008). Las respuestas más comunes por parte de docentes y administrativos en relación a estas interrogantes, se refleja en el siguiente cuadro por razones didácticas:

PREGUNTAS DE AUTOREFLEXION	RESPUESTAS COMUNES O FRECUENTES
¿Qué sé de la E.I.B?	- Modelo Educativo a partir de las necesidades del pueblo guaraní, se ha implementado en el INSPOC. - Es una competencia que tiene una persona para desenvolverse en los contextos sociales, lingüísticos y políticos como parte de sus funciones académicas. - Es una política de desarrollo y liberación para los pueblos indígenas, donde se considera como ejes centrales la lengua, la cultura y los conocimientos o saberes. - Es una modalidad de enseñanza que responde a las necesidades de las autoridades y del pueblo guaraní en particular. - Es la respuesta que la nación guaraní siempre añoró y buscó para mejorar la calidad de la educación y por ende de la vida de las naciones indígenas originarias. - La EIB es una política de cambio en la educación de nuestra nación

	La EIB es un enfoque pedagógico Intercultural Y Bilingüe que permite relacionarnos con otras culturas y además hacer uso de la lengua materna en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
¿Qué entiendo de la E.I.B.?	- Es un modelo de enseñanza de en dos lenguas y una reflexión sobre las culturas. Que los sujetos logren un buen manejo de las dos lenguas y culturas. - Es un modelo educativo que favorece a los estudiantes bilingües - Siento que como modelo permite crear las mejores condiciones de trabajo - La EIB tiene por objetivo de que los alumnos logren buenos resultados de aprendizaje
¿Cómo estamos en la E.I.B.?	- Siento que no estamos haciendo casi nada, porque no se refleja dentro del INSPOC ni fuera de ella. Lo hacemos superficialmente. - Me parece que no estamos aplicando la metodología de la EIB, solo nos estamos limitando a nivel lingüístico. - No hay formación continua de docente en EIB - Estamos trabajando individualmente la EIB - Estamos comprometidos y con un gran desafío de desarrollar la EIB en nuestros estudiantes. - No estamos tomando conciencia e importancia de la EIB en el aula - Con falta de formación de en cuanto a enfoque y metodología de la EIB - Con debilidad en cuanto al desarrollo de la EIB dentro y fuera del aula. - Algunos docentes no estamos entendiendo realmente lo que es la EIB
¿Hacia dónde queremos ir?	- Hacia el cumplimiento de nuestra misión. De preparar maestros bilingües que den cumplimiento con las necesidades educativas de nuestro pueblo - Hacia el desarrollo de nuestra gran nación guaraní - Que los alumnos como futuros docentes sepan plantear una educación desde nuevos principios pedagógicos, así como lo manda la EIB.
¿Qué es lo que podemos hacer?	- Tomar conciencia de nuestras acciones y buscar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. - Desarrollar mayor adiestramiento en EIB - La didáctica de L2 se debe desarrollar desde el primer semestre - Manejar las dos lenguas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. - Buscar espacios entre nosotros para fortalecer la EIB, además compatibilizando contenidos de un área con otra.
¿Cómo puedo aplicar la E.I.B en el aula?	- Debemos profundizar con el trabajo de la EIB en el INSPOC; pero para ello necesitamos profundizar el tema de la lengua. - Planificando y desarrollando mis actividades didácticas en ambas lenguas (castellano y guaraní) - Organizando equipos de trabajo en el aula que permitan mayor integración.

Fuente: elaboración propia sobre la base de los resultados del diagnóstico de la EIB en el INSPOC.

La tabla anterior, ofrece un entendimiento sucinto de los criterios autoevaluativos que inicialmente consideró el cuerpo docente del INSPOC, pero sobre todo de la real dimensión del estado operacional de la EIB.

Básicamente era notorio que los ideales, o aquel gran proyecto político educativo de la nación guaraní que germinó desde la segunda mitad de la década de los ochenta del pasado siglo (desde febrero de 1987, año de fundación de la APG), ahora estaba en crisis, por lo menos en la educación superior, concretamente en el INSPOC. Esta visibilización colectiva del problema respondía a una decisión interna y por ende la dinámica de solución también era de carácter interno: "creo que el problema radica en que

nosotros como docentes no estamos entendiendo bien los fundamentos filosóficos, psicológicos, políticos y pedagógicos de la EIB. La EIB tiene que ver con algo más amplio, es un enfoque que orienta toda una práctica educativa, yo por ejemplo trato de que los alumnos hablen en su lengua; pero eso es muy poco para decir de que yo hago EIB" (ENT. F. Chávez 02/07/2008).

Ahora desde una posición personal considero que la EIB en general y la EI en particular atraviesan problemas de operabilidad en el INSPOC debido a la complejidad en la articulación de los factores pedagógicos, sociales y culturales en el proceso de formación docente; toda vez que la educación presenta un "(...) doble aspecto: es a la vez único y múltiple" (Durkheim 1998: 45). Esto significa que la oferta educativa puede variar en función a grupos socioculturales específicos, ya que "el sistema educativo está determinado por el sistema social" (Suarez 2007:43), cultural y político. Entonces cuando la intención es configurar una política educativa coherente con las necesidades y demandas socioculturales, hay que tomar muy en cuenta las variables, enseñanza, aprendizaje, procesos de socialización, saberes y conocimientos, lengua y lenguaje; pero no únicamente desde una visión monocultural, sino desde una búsqueda de complementariedad paradigmática (Interculturalidad). Precisamente aquí reside el problema; además pasar de la teoría a hechos concretos – no solo del INSPOC sino de todas aquellas que buscan adoptar el enfoque de la EIB –, implica verdaderamente contar con una actitud transformadora e innovadora en su máxima expresión y, con ello, la consideración inusitada de nuevas alternativas de práctica pedagógica.

Para seguir en esta misma línea de análisis de la EIB en el INSPOC, se muestra en el siguiente cuadro las fortalezas y debilidades más habituales desde la apreciación de los docentes y administrativos (Taller colectivo de reestructuración del PFD⁴¹ 07/07/2008):

FORTALEZAS	DEBILIDADES
• Mayor oportunidad de desarrollo para el pueblo guaraní • En el INSPOC, se ha implementado un modelo educativo a partir de las necesidades del pueblo guaraní. • Se ha avanzado en el aspecto ideológico, político y el lingüístico. • Conocimiento práctico de la lengua y comprometidos con la transmisión del mismo	• Falta del manejo metodológico respecto del enfoque de la EIB • No se ha podido trabajar desde mi experiencia en este lugar (INSPOC), no es igual trabajar con niños que con jóvenes estudiantes. • No tengo claro qué y cómo puede potenciar la E.I.B. desde mi área • Siento que no estoy dando algo más a los estudiantes bilingües desde mi área.

⁴¹ Programa de Formación Docente

hacia sus familias. • Manejo de algunas estrategias didácticas para el desarrollo de la EIB. • Algunos docentes conocen los fundamentos de la EIB. • Conocimiento básico de la metodología técnica para trabajar en el nivel primario. • Conocimiento teórico de la interculturalidad. • Desafío asumido por todos los que están inmersos en el INSPOC. • El INSPOC promueve la EIB. Para la APG es una política educativa. • Con la EIB ha mejorado la participación de los alumnos. • Contamos con una riqueza cultural y lingüística en el INSPOC. • Conocimiento básico y buena actitud hacia la EIB • En el equipo de docentes tenemos varios lingüistas. • Consolidación de la identidad cultural y lingüística de los docentes • La mayoría del equipo docente son bilingües • Hay muchos profesionales guaraní trabajando en espacios públicos que antes solo eran de exclusividad de otros: Ministerio, SIMECAL, Normal y escuelas. • Hay avances en la educación de las comunidades. • Se ha avanzado en implementar la elaboración de los PIP⁴² en lengua materna. • Se ha mejorado y consolidado un formato de PIP • Aportamos a la construcción de nuevos modelos de docente. • Contar con un equipo multidisciplinario de docentes. • En las aulas siempre se habla de la importancia de la EIB.	• No hablo la lengua guaraní y eso me dificulta hacer EIB en el INSPOC • Poco conocimiento sobre las estrategias metodológicas para desarrollar la E.I.B desde mi área. • No se utilizan las estrategias metodológicas en las clases en el INSPOC • No se aplica la EIB como debe ser. • Como administrativo desconozco la metodología de EA en EIB • No contar con materiales escritos suficientes para el área guaraní • No se hace EIB como se debería en el INSPOC • Se hace superficialmente la EIB. • No estoy aprovechando la experiencia de trabajo con niños durante doce años de experiencia de trabajo en las escuelas. • Falta de organizar ideas en la escritura de los estudiantes • Falta de conocer el ñandereko (Nuestro modo de ser), la historia guaraní, además de la evolución histórica de nuestro pueblo, también la definición de nuestras lenguas, además el conocimiento de las variedades dialectales. • Falta de definir políticas de uso de la lengua guaraní • Solo desarrollo lo que está definido en el DCB y no busco otros recursos para innovar en mis clases • Falta dar a conocer a los castellanos nuestra cosmovisión. Aparte de la lengua, este conocimiento debe ser de ida y vuelta. • Falta organización de equipos de trabajo para trabajar la EIB • Falta priorizar temas importantes para insertar en la planificación los fundamentos de la EIB. • Falta Incorporar la modalidad multigrado y la interculturalidad en aula • Falta de seguridad personal para trabajar la EIB y poca formación permanente en el ámbito docente. • No se cumple los principios de la institución en relación a la EIB • Las clases se hacen en castellano • Faltan neologismos técnicos para el trabajo áulico • No uso la lengua en mis clases • No estoy aportando a nivel lingüístico para que los estudiantes tengan mejor desempeño oral en su vida profesional. • Falta manejo de EIB para las planificaciones curriculares • Falta mejorar mi formación académica para ofrecer mejor ayuda a los estudiantes • La EIB es manejada más a nivel de discurso. No hay materiales o no los sabemos usar, igual en las escuela.
--	---

⁴² El PIP, es un Proyecto de Innovación Pedagógica que realizan los estudiantes del INSPOC como modalidad de graduación y, está dirigido desde el área de PDI (Practica Docente e Investigación).

	• Exposiciones deben ser desarrolladas en la lengua materna ya que actualmente todo es en castellano. • No aplico la E.I.B. en mi área, no hago esfuerzo de incorporar el uso de la lengua en la planificación del proceso de aula • Cada uno hace lo puede y como puede
--	--

Esta amalgama de opiniones muestran vacíos y a su vez los posibles logros institucionales en el desarrollo de la EIB al interior del INSPOC. Aunque las debilidades son cuantiosas con relación a las fortalezas, el impulso por sostener el actual modelo educativo es alentador; lo que significa que a pesar de generarse una lectura crítica de la realidad socioeducativa en dicha entidad, la convicción interna por la EIB sobrepasa las mismas posibilidades o condiciones de formación académica.

Esta tendencia favorable infiero que es producto de la experiencia satisfactoria del PEIB en la región guaraní (implementado desde 1989 a 1993), habida cuenta que algunos docentes del INSPOC en su momento formaron parte del proyecto piloto de educación intercultural bilingüe y dada su relevancia regional y nacional hoy aun persisten el esfuerzo por consolidar este enfoque educativo, pese a las debilidades expuestas en el cuadro anterior.

Entre los problemas u obstáculos más lacerantes al curso de la EIB en el INSPOC, según la opinión vertida por sus mismos maestros en el taller de reestructuración del PFD (Taller colectivo 07/07/2008), podrían agruparse en las siguientes categorías:

1. Falta organizar con mayor frecuencia eventos sociales, académicos y culturales para repotenciar la identidad cultural y lingüística de los estudiantes (fiestas, ritos, concursos, debates, talleres, etc.)
2. Hace falta conformar equipos multidisciplinarios para realizar y profundizar la investigación etnográfica, sociocultural y lingüística, asumiendo una práctica de convivencia en las comunidades, desarrollando talleres de autoestima.
3. Falta mayor decisión en los maestros para desarrollar políticas lingüísticas e interculturales desde sus respectivas áreas de formación en correspondencia con los nuevos retos de la globalización, de la ciencia y la tecnología.

4. Estimular procesos de investigación acción participativa entre docentes, las escuelas y comunidades sobre formas de identificación y relaciones de interculturalidad existentes.
5. Ausencia de políticas pedagógicas para la elaboración de recursos didácticos (Textos, guías didácticas, módulos, cartillas, etc.)
6. La estructura curricular impuesta desde el ministerio de educación no condice con las necesidades socioeducativas del INSPOC, mucho menos con los intereses sociopolíticos del pueblo guaraní.
7. Carencia en el manejo de estrategias didácticas relacionadas con la EIB

Estas autoapreciaciones aparentemente agudas sobre la realidad socioeducativa en el INSPOC, son colaterales a las posibilidades de mejoría. Entre estas alternativas - por decisión colectiva - está el de “diseñar un currículo propio con una nueva visión para la institución. Además con la participación de los sabios indígenas cuyo tronco común sería la cultura, la sociedad, la lengua, los saberes, las costumbres y conocimientos” (ENT. J. Barrientos 14/06/2008).

Otra de las voces de aliento o motivación lo daba a conocer el actual director académico del INSPOC, quien luego de conocer las apreciaciones del plantel docente sobre la realidad de la EIB en dicha entidad, expresaba el siguiente comentario:

(...) nosotros en comparación con los otros INS del país, somos WAWITA que está naciendo y en ese sentido los problemas que vemos en nuestro funcionamiento, nos inducen a buscar soluciones coyunturales. Sabemos que esta institución de formación docente es una decisión de la actitud propositiva de de la APG y su proyección nacional es también gracias a ellos. Ahora las observaciones que se nos hacen desde afuera y desde la organización deben ser motivos como para reestructurar nuestro accionar desde las diferentes áreas (Comentario registrado en CC, Omar Ruiz 07/07/2008)

Sobre esta gama de apreciaciones internas con carácter autoevaluativo, se han generado propuestas de mejoría en el desarrollo curricular; pero la decisión más plausible desde la perspectiva de los mismos docentes fue la de reestructurar el actual currículo⁴³ del

⁴³ El actual diseño curricular base (DCB) del INSPOC, responde a una estructura nacional, a nivel de ministerio, lo que significa que se deben desarrollar contenidos prioritarios en todas las normales del país establecidos por esta instancia superior. Aunque la posibilidad queda abierta para hacer diversificaciones curriculares según las necesidades socioeducativas de cada región o contexto. Este DCB, entro en vigencia desde 1999, año en que las escuelas normales se transforman en Institutos Normales Superiores y luego transferidas a las universidades públicas y privadas para su administración.

INSPOC; es decir, el diseño curricular base (DCB). Esta transformación curricular, implicaría dar continuidad con mayor diligencia a la propuesta de “diseño curricular propio” que empezó a construirse en el primer semestre de la gestión académica dos mil siete (2007), habida cuenta que - en la opinión de los mismos docentes - el actual currículo de esta entidad, no responde coherentemente a las necesidades socioeducativas y sociopolíticas de la APG y el MbG; por ello el sentir de una añoranza por la no continuidad del currículo del PGFD: “(...) analizando el currículo del PGFD con el que se trabajo desde el 95 al 99. Ahora veo que ese currículo respondía más a las demandas del pueblo guaraní (...) si nos hubieran dejado trabajar, quizá ahorita ya estuviéramos mas allá (...)” (ENT. R. Velásquez 17/10/2007).

4.5. PROYECCION FUTURA DEL INSPOC

Como antesala a este acápite, he venido caracterizando al contexto de nuestra investigación, con la finalidad de validar los resultados del presente estudio y así situar las interpretaciones analíticas en mejores condiciones de pertinencia. Entonces es en esa línea que a continuación narro sobre las proyecciones institucionales del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano.

Esta institución con poco más de diez años de funcionamiento (hasta el 2008, cuenta con 13 años de vigencia), junto al pueblo guaraní ha logrado proyectar una imagen saludable en cuanto a EIB en la educación superior se refiere. Por eso uno de sus primeros impulsores se refiera señalando que “(...) el INSPOC como creación del pueblo guaraní, ha sido una buena experiencia que nos ha permitido ser conocidos a nivel nacional y fuera de nuestro país; a nivel internacional (...)” (ENT. Ruiz, 02/09/2008). Pero también reconocen que aún falta mucho por hacer en beneficio del pueblo guaraní y de la EIB en particular, por ejemplo, la ampliación de esta oferta educativa para la formación de maestros bilingües e interculturales para el nivel secundario, tomando en cuenta que ya que desde el 2007 se han empezado a formar maestros (con especialidad en Matemáticas, Lenguaje, y Ciencias de la Vida) para el tercer ciclo de la educación primaria, con estas mismas características pedagógicas.

Para el futuro hay un nuevo desafío, formar maestros con especialidad para el nivel secundario que también es importante. Si bien es cierto de que la EIB solo llega hasta el sexto, en algunos casos hasta el quinto de primaria, entonces otra vez se vuelve a la educación castellanizadora y ya no se toma en cuenta la característica bilingüe de los niños guaraníes, esto porque los profesores no están formados en EIB para los demás cursos. Por eso se da curso nuevamente a la educación monolingüe castellanizadora, tanto en Matemáticas y Lenguaje. Entonces hay se ve una ruptura y por eso existe el desafío de formar más maestros que vayan a atender estas necesidades de aprendizaje en los niveles superiores. (ENT. Barrientos, 14/06/2008)

Como se podrá apreciar, la preocupación por atender las necesidades socioeducativas del pueblo guaraní y de la sociedad Karai, es evidente, considerando que la formación de maestros para el primero y segundo ciclo de la educación primaria, no es suficiente para consolidar la EIB como modelo educativo. Además tomando en cuenta que la discontinuidad en la implementación de esta política educativa en todo el sistema educativo nacional, hace que algunos maestros vuelvan a recurrir a las prácticas pedagógicas de orden occidentalista, ya que “(...) ignoran el capital cultural, el lenguaje y estilo de vida del oprimido, practicando así, una forma de invasión cultural” (Freire en McLaren 1984: 240). Esta realidad educativa reside en el vacío epistemológico y pedagógico de la EIB, mismo que subyace a un buen número de docentes de los niveles complementarios (Tercer ciclo de primaria y secundaria) del sistema educativo.

Ahora, estos altibajos no son ajenos a la preocupación del INSPOC, toda vez que a nivel de directivos y docentes existe preocupación sobre la continuidad de la EIB en las escuelas y, como salvaguarda, se prevé a futuro implementar la formación permanente para los docentes que trabajan con esta política educativa, especialmente de los egresados de esta entidad que actualmente fungen el cargo de docencia.

En estos días nosotros hemos estado revisando lo que de repente hemos dejado escapar como institución encargada de responder a las demandas de los pueblos originarios (...) por eso, estamos pensando incorporar la formación permanente para nuestros egresados ya que hasta ahora esto es lo que todavía no se ha hecho y ha sido un descuido nuestro. De aquí han egresado muchos maestros y nunca se los ha juntado para ofrecerles una formación permanente. Por eso uno de los proyectos que tenemos en mente, es la formación continua. (...) De concretizarse este proyecto estoy segura que mejorara la calidad educativa y, es a eso, lo que debemos tender. (ENT. Velásquez, 17/10/2007)

Entonces está claro que las intenciones de mejorar la praxis educativa de los maestros que trabajan en unidades educativas tanto de EIB como los de la modalidad “monolingüe castellano”, forman parte de las preocupaciones del instituto superior de formación

docente (INSPOC). A tal punto que, forma parte de su convicción ideológica y política la cualificación de los maestros en EIB, habida cuenta de que “los maestros necesitan comprender cómo las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen a su vez las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos y, por consiguiente, a su existencia en la sociedad” (McLaren, 1984: 270).

Pero internamente, también existe la tendencia a mejorar las relaciones socioculturales como dimensión principal de la interculturalidad. Si bien es cierto que la política intercultural adoptada por el INSPOC hasta la fecha ha generado resultados coherentes con los objetivos institucionales, también es cierto que se han percatado vacíos en este proceso que dan cuenta de una mayor necesidad de tratamiento pedagógico.

Lo que yo puedo percibir es que hay una lucha constante para poder fortalecer y potencializar constantemente la interculturalidad en los estudiantes. En los docentes hay esa lucha constante de fortalecimiento y compromiso con la organización (refiriéndose a la APG), de hacer conocer y transmitir al alumno, todo lo que se refiere o tenga que ver con la EIB. (ENT. Murillo, 08/10/2007)

Por otro lado, esta institución ha tomado la iniciativa de mostrarse ante las escuelas de la sociedad karai, dando a conocer por los auxiliares de docencia (alumnos del quinto y sexto semestre) la lengua indígena de mayor habla en el INSPOC, el idioma guaraní. La intención, desde la perspectiva del director académico profesor Omar Ruiz, es lograr mayor sensibilidad hacia la cultura y lengua de los guaraníes.

La enseñanza del guaraní como L2 en las escuelas de Camiri, ha sido una iniciativa de los alumnos castellanohablantes (*refiriéndose a los del quinto y sexto semestre*), y eso demuestra que se ha logrado en ellos, desarrollar una nueva identidad cultural; sabemos que alguno de ellos ya son bilingües incipientes y que buscan espacios como las escuelas para enseñar a los niños el guaraní a través de números, colores, saludos, y eso es muy bueno para nosotros, porque nos permite proyectarnos hacia afuera, hacia otra realidad cultural (...). Pero también esto se constituye para nosotros en un reto a futuro, que requiere ser encarado de la mejor forma posible, a través de un proyecto serio y sostenible. (ENT. Ruiz, 28/10/2008)

Esta medida parece ser tan acertada, tomando en cuenta que en torno a esta proyección sociolingüística del guaraní, se han generado múltiples expectativas desde las diferentes unidades educativas asentadas en la urbe Camireña. Toda vez que en la opinión del actual director distrital de esta región, algunos directores de unidades educativas “(...) han indicado que están muy contentos y felices por el trabajo de los practicantes y por eso

algunos me han solicitado que vayan los practicantes del INSPOC a sus escuelas” (ENT. Baldivieso, 10/10/2008).

Entonces estas son las proyecciones que estructuralmente emergen desde el seno de la misma institución formadora de docentes y, que reciben legitimidad por parte del MbG como instancia representativa en materia educativa de la APG. Asimismo el propósito que subyace a todo esta acción proyectiva, es indefectiblemente “(...) fomentar una ciudadanía lo bastante crítica tanto para analizar como para desafiar las características opresivas de la sociedad de tal forma que se cree una más justa, equitativa y democrática” (McLaren 1984: 240). De modo que se viabilice con mayor empeño aquella interculturalidad positiva y propositiva que pregonan la EIB, y claro está, la promoción con sentido crítico y reflexivo de las culturas indígenas implicadas en la oferta educativa del INSPOC.

4.6. TUICION INSTITUCIONAL DE LA APG SOBRE EL INSPOC. RELACIÓN UMBILICAL

La razón de ser del INSPOC es la APG y este último entiende que “El INSPOC es del pueblo guaraní y por lo tanto esta bajo el paraguas del pueblo guaraní y nosotros como pueblo debemos velar por los intereses de este instituto. Este instituto no se ha creado así nomás; se ha pasado por muchas dificultades hasta lograr su consolidación, es por eso que es responsabilidad de la organización el velar por su funcionamiento” (ENT. Changaray, 02/09/2008). Pero esta relación maternal se da más desde una dimensión político-organizativa, de modo que los intereses del pueblo guaraní en materia educativa, se constituyen también en propósitos operativos del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano.

(...) el INSPOC, es una institución que funciona como parte de un sistema que trabaja estrechamente con la APG, eso nunca se separa (...) nosotros nos consideramos parte de la misma organización y, como somos parte de ello también nos debemos a ellos (...) por eso debemos estar coordinando constantemente acciones en bien de nuestro pueblo (...). (ENT. Chumira, 08/10/07)

Esta afirmación es corroborada por la máxima autoridades del Mboarakua Guasu (MbG) Celso Padilla, quien en una reunión pública con los CEPOS de las tierras bajas, desarrollada en las instalaciones del INSPOC con el objetivo de coordinar acciones para

el primer encuentro de INS a nivel departamental⁴⁴ sobre la formación de docentes bilingües e interculturales, comentaba lo siguiente: “(...) nosotros desde el MbG y como organización, siempre hemos venido trabajando y coordinando con el INSPOC y, como aquí está la directora (Refiriéndose a la Profesora Rubena Velásquez), ella no me va dejar mentir de que siempre estamos coordinando sobre las nuevas políticas educativas y acciones en beneficio de nuestro pueblo (...)” (Comentario registrado en CC, 10/10/07)

En consecuencia, tal como he venido manifestando en los primeros párrafos de este capítulo; son varias las razones y fundamentos que señalan ese vínculo umbilical que existe entre el Instituto Norma Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano con la asamblea del Pueblo Guaraní (APG) mediante el CEPOG⁴⁵ (Consejo Educativo del Pueblo Guaraní). Las demandas en cuanto a mejores condiciones de trabajo académico, aumento de ítems, equipamiento logístico, autonomía en la gestión curricular institucional, entre otros, son legitimadas por la APG y gestionadas en concomitancia con el INSPOC ante las instancias correspondientes, de modo que la máxima organización matriz del pueblo guaraní se constituye en interlocutor válido ante eventuales demandas, principalmente ante el ministerio de educación.

Nosotros tanto con el ministerio como con el INSPOC hemos estado siempre coordinando en todos los aspectos, desde el tema de los ítems, conflictos y todo lo que tenga que ver con el funcionamiento de la normal y, por eso digo que ninguno de nosotros ha estado trabajando por su lado (ENT. Changaray, 02/09/2008)

A principio de año (Refiriéndose a la gestión 2007), hubo una compulsa de méritos porque se iniciaba un nuevo proceso administrativo con el ministerio de educación, ya que antes dependíamos de la NUR. Pero como terminó ese proceso, nuevamente nos presentamos ante esa compulsa que lanzó el ministerio. Entonces llegaron algunos docentes nuevos, pero en una mayoría nos mantuvimos. Ahora en todo este proceso, la APG ha sido parte activa, desde el proceso de selección, de contratación del personal. Entonces yo creo que esto es una fortaleza que tiene el INSPOC ya que dependemos de una organización que es la APG. (ENT. Valverde, 09/10/2007)

⁴⁴ El primer encuentro de los INS STC y CEPOS TB, se desarrolló los días 19 y 20 de Octubre del 2007 en Santa Cruz de la Sierra, donde las normales Enrique Finot, Rafael Chávez Ortiz, INSPOC y la Unidad Académica Multiétnico Intercultural de Concepción (UAMIC), compartieron sus nuevas propuestas curriculares de formación docente en EIB. Esto con el fin de transformar el actual DCB de las normales producto del avizoramiento de la Nueva Ley de reforma educativa (Avelino Siñani), mismo que traería consigo cambios estructurales en el sistema educativo nacional.

⁴⁵ El CEPOG es también conocido como Mboarakua Guasu (MbG)

Como se podrá evidenciar, la tuición de la APG sobre el INSPOC, no queda en el mero discurso al igual que en años anteriores⁴⁶, sino que se patentiza en acciones concretas como: admisión de docentes y estudiantes, gestión curricular, proyecciones políticas en cuanto a revitalización de la lengua y cultura, convenios interinstitucionales, incorporación de los egresados del INSPOC al magisterio, procesos de institucionalización; estas son algunas de las atribuciones compartidas. Pero, estas competencias no han sido conferidas por añadidura o benevolencia ministerial, más al contrario “(...) en estos últimos años, por ejemplo nosotros hemos peleado para que seamos parte del directorio de calificación y, efectivamente hemos sido parte de ese proceso de selección de algunos docentes nuevos” (ENT. Wilson Changaray, 02/09/2008). Entonces este mecanismo de coordinación y proyección institucional ha hecho que las iniciativas de cualificación de la EIB tengan una doble fuente; es decir, que las propuestas de mejor educación no necesariamente pueden generarse al interior del INSPOC, sino también desde el MbG como órgano de participación social en temas educativos.

Un claro ejemplo de este último caso es la propuesta curricular que se maneja a nivel de CEPOS, la misma que ha sido derivada por el MbG al INSPOC para su posterior análisis y consideración dentro del marco propositivo de transformación socioeducativa. Por lo menos así manifiesta la máxima autoridad académica del INSPOC:

En estos momentos estamos trabajando en función a las propuestas que tienen los CEPOS, estamos enmarcados en ese proceso de transformación curricular y, por eso estamos adelantando y trabajando por nuestra parte en el rediseño del currículo de nuestra institución, de modo que en cada evento, en cada reunión interinstitucional, nosotros tengamos siempre algo nuevo con qué aportar a ese proceso de transformación. (ENT. Ruiz, 02/09/2008)

En definitiva la relación umbilical INSPOC – APG es desde mi percepción particular paradigmática, tomando en cuenta que no es usual en la educación superior, por lo menos en el contexto nacional, la injerencia propositiva de una organización indígena en decisiones de gestión educativa institucional. Además la respuesta del INSPOC a las demandas de reivindicación social, educativa, política, cultural y lingüística del pueblo guaraní, ha sido contundente y significativa en los últimos años; no en vano “(...) en muchas asambleas de la APG, se dice que el INSPOC es el cerebro del pueblo guaraní

⁴⁶ Para mayor información sobre la participación social de la APG en gestiones institucionales del INSPOC, consultar la tesis “Mbaravikiyekua INSPOC pegua. Cómo irradia el trabajo del INSPOC” de Valentín Arispe del PROEIB Andes UMSS.

(...)” (ENT. Valverde, 09/10/2007). En ese sentido, queda el entendimiento de que se ha venido desarrollando entre estas dos instituciones sociales, una dinámica interactiva convergente, además dialéctica y simbiótica para el logro de aquellos objetivos reivindicativos que atañan a la nación guaraní.

4.7. EL PROCESO FORMATIVO DE DOCENTES INTERCULTURALES Y BILINGUES EN EL CONTEXTO DEL INSPOC

El INSPOC, como centro de formación docente, mantiene firme el ideal delegado por la organización matriz del pueblo guaraní: APG, cual es el de formar maestros bilingües e interculturales para atender las necesidades educativas en sus 363 comunidades. Entonces conscientes de esta misión, los docentes de la referida normal (ver anexos: N° 8 y 9) aportan con lo que saben – algunos desde su vasta experiencia tanto académica como profesional y, otros (docentes nuevos) por el compromiso y ese sentimiento de pertenencia que los incita a operacionalizar los ideales del pueblo guaraní – y con lo que pueden al desarrollo de la EIB. Alguno de ellos “son pioneros⁴⁷ en este tema dentro del pueblo guaraní y para quienes estamos trabajando poco tiempo aquí, nos da mayor voluntad y motivación para seguir sus pasos” (ENT. J. Chumira 08/10/2007).

Pero por la pertinencia de este párrafo es bueno hacer una breve puntualización respecto a la concepción misma del “proceso formativo”. Y según C. Álvarez de Zayas este proceso forma parte del dominio de la pedagogía, habida cuenta que “la pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio al proceso de formación, de educación, de preparación del hombre para la vida” (2003: 60).

Partiendo de esta última concepción que para muchos puede ser bastante general, expresaré la dinámica o la lógica por la que se orienta el proceso de formación docente del INSPOC. Ya que sus actores (docentes y estudiantes) explícita o implícitamente cargan el ideal que Mariátegui sostenía: “de todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, el mérito de todas las derrotas humanas, les toca en cambio, en gran parte, la responsabilidad” (Barral 2005: 189). Entonces en función a este

⁴⁷ Dentro del grupo de docentes pioneros, al cual se refiere el profesor Julio Chumira, son: profesor Fanor Celso Chávez Corcuy, Moisés Gálvez Quezada y Omar Ruiz Barrientos; que formaron parte del primer plantel o equipo docente del PGFD. A estos se suman el Profesor José Barrientos quien apoyó al PEIB desde el ministerio de educación.

entendimiento mas el de la visión y misión institucional, los profesores de dicha entidad van configurando a lo largo de la formación docente un discurso que es compatible con las demandas del pueblos guaraní; esa alocución colectiva desde cada una de las aéreas curriculares es la EIB.

4.7.1. El docente intercultural y sus estrategias de enseñanza.

Una de las teorías vigentes sobre las estrategias de enseñanza docente señala lo siguiente:

Las estrategias de enseñanza son los procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar ayuda pedagógica adecuada a la actividad constructiva de los alumnos. (Díaz Barriga y Hernández 2002: 430)

Entonces partiendo de este conocimiento, puedo aseverar que en el INSPOC, se hace uso de una variedad de estrategias didácticas, obviamente sin particularizar ninguna área en especial. Pero dentro de los recursos pedagógicos de mayor utilidad para el desarrollo del proceso formativos de los futuros docentes bilingües e interculturales están: algunas dinámicas de grupo, lluvia de ideas, enseñanza magistral, exposición a cargo de los alumnos, simulación de clases, debates, trabajos en grupos, la técnica del cuchicheo, entre otros.

Pero el curso de la tesis no está orientado a conocer en profundidad el proceso docente educativo de la ya citada institución, sino más bien el propósito es conocer cómo se orientan las prácticas curriculares desde la dimensión intercultural y cuál es su efecto en el accionar cotidiano; es decir, la relación teoría y práctica de la educación intercultural. Entonces de manera sucinta expondré en los siguientes párrafos la dinámica de las clases en el INSPOC como parte de su desarrollo curricular.

Docente motivador y dinamizador: En ese quehacer didáctico - áulico, cabe señalar que uno de los profesores del área AEC (Fanor Chávez), en una de sus clases con el cuarto semestre, recurrió a la siguiente actividad de iniciación:

Luego de una breve plática amena con los alumnos, finalmente el profesor inicia su clase con una dinámica (EL MAL PASO) que sirve de enlace al tema de evaluación. La actividad motivadora consistía en que los alumnos deberían atravesar un obstáculo

que solamente el profesor sabía (los cocodrilos hambrientos) y, por tanto en cada avance de escalón el profesor decía: "perfecto, que bueno" o en el peor de los casos: "los cocodrilos te lo agradecerán". Entonces con la experiencia de cada alumno, los subsiguientes ya sabían donde sí y donde no deberían pisar; además el resto del curso, orientaba constantemente a sus compañeros diciéndoles: "ahí es, no pises ahí, avanza más adelante, ¡salta!...". En esta actividad o dinámica, los alumnos, ríen, gritan y saltan eufóricamente, de igual forma el docente. No cabe duda que la dinámica motivó abiertamente a todos los alumnos. (OBS. Camiri: 04/06/2008)

Mediante esta breve sesión de inicio de clases, está claro que el docente buscó generar una situación de aprendizaje colaborativo, donde todos los estudiantes sin distinción cultural ni de género son protagonistas de un aprendizaje compartido, interactivo, recíproco e intercultural, toda vez que al momento de enfrentarse con un obstáculo, el resto del curso vitoreaba, alertaba y aplaudía una decisión.

Esta forma de iniciar una sesión de clases no es muy común en el INSPOC; pero tampoco muy ajena a la realidad formativa. Algunos docentes prefieren ser más magistrales antes que iniciar sus clases con una dinámica interactiva. Lo cierto es que como dice Castillo Arredondo (2004), los docentes mientras más se mantienen bajo la responsabilidad de una materia y/o asignatura, se vuelven más competentes e innovadores. Docentes de esta talla, con formación especializada en EIB, algunos con formación postgradual – curso de lingüística andina - en la Universidad del Altiplano del Perú, se mantienen actualmente en la línea de hacer algunas innovaciones didácticas al interior de la mencionada entidad formadora de docente. Se suman a esta causa excepciones honrosas como los docentes noveles, que impulsados por esa premisa de **docente innovador e intercultural**, tienden a incorporar nuevas acciones didácticas dentro del marco de la interculturalidad. El ejemplo siguiente, fundamenta mejor mi afirmación:

El profesor Maratua del área de matemáticas, con toda amabilidad y gestos de júbilo se dirige a sus alumnos en general: "escuchen niños, jóvenes y señoritas por favor". Entonces los estudiantes con la misma tonalidad le responden: "diga viejo, abuelo o anciano profe. Ja..ja..ja" (...) posteriormente el profesor decide hacer una breve exhortación: "bueno alumnos esto es una nueva forma de avanzar matemáticas. El docente debe buscar nuevas estrategias para enseñar ya que es esa nuestra labor como maestros. En las aulas debemos buscar una nueva forma de enseñar a nuestros alumnos y para ello tenemos que elaborar nuestros propios materiales didácticos (...)" Luego el profesor repartió a todos los alumnos el material didáctico elaborado para esa actividad o sesión de clases y, conforme estos tropezaban con algún problema el maestro recurría inmediatamente hacia ellos sin importarle sus orígenes culturales y/o lingüísticos (...). (OBS. Camiri 02/10/2007)

Los docentes que optan por una dinámica de clase expositiva y/o magistral, como único método de enseñanza, son muy pocos, ya que siempre tienden a combinar su clase con una u otra estrategia didáctica en alusión al **docente constructivista**:

(...) posteriormente el docente explica sobre la modalidad de trabajo: grupos heterogéneos. Cada grupo mediante sorteo se adjudican los temas a exponer. Mientras el representante de cada grupo iba descubriendo el bolito que contenía el tema específico, este a su vez iba comentando al resto de sus compañeros (...) se notó en los alumnos, gestos o muestras de alegría, aceptación pasiva y algunos reclamos minúsculos (...). (OBS. Camiri 23/10/2007)

En esta sesión de clases del área ESO en particular y de la mayoría en general, el docente no asume una postura tradicionalista; es decir, donde el docente era una fuente de saberes o conocimientos y el único agente educativo dueño de la verdad. Más bien el docente del área promueve espacios de trabajo donde los estudiantes aportan desde sus saberes (experiencias culturales de aprendizaje) previos al interior de los grupos de trabajo, de modo que el debate o interacción intercultural fluya en cada uno de los grupos de trabajo, lo que implica que la responsabilidad de aprendizaje recae en ellos mismo. Ahora su rol como docente intercultural en todo este proceso es el de **organizador** del aprendizaje, el de **orientador y guía** y, el de **reforzador** de los aprendizajes interculturales. Con relación al primero, “el profesor, con la ayuda de los alumnos va construyendo paulatinamente el contenido de trabajo⁴⁸ – Tema: “Grupos sociales” -, como dando muestras de que la enseñanza magistral no es el único método de educar a los estudiantes” (OBS. Camiri 16/10/2007). Ahora con relación al segundo, el siguiente caso ilustra con mayor claridad esta afirmación:

Los alumnos (del tercer semestre, gestión 2007) empiezan a organizarse en grupos (Heterogéneos culturalmente), para ello mueven sus asientos y se acoplan unos con otros según la tarea encomendada – análisis y discusión sobre las clases de textos: narrativos, poéticos, instructivos, informativos y expositivos –. Durante este espacio de trabajo, la profesora del área de lenguaje constantemente se dirige de un lugar hacia otro; es decir, de un grupo a otro todo con la finalidad de aclarar dudas referentes al tema en cuestión (...) el apoyo que brinda la maestra a sus estudiantes además de individual es igualitaria; es decir, no distingue pertenencias socioculturales y lingüísticas (...). (OBS. Camiri 22/10/2007)

⁴⁸ El contenido o tema de desarrollo, fue elaborado especialmente para los alumnos de los semestres nivelación A, B y C. Además el curso taller tuvo una duración de una semana; es decir, desde el 15 hasta el 18 de Octubre del 2007, y los docentes responsables fueron: Profesor Fanor Chávez, Julio Chumira y Enrique Segundo.

En síntesis, puedo afirmar que la mayoría de los docentes del INSPOC, se orientan bajo el entendimiento de que “(...) la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos” (Díaz-Barriga y Hernández 2002: 32).

Otra de las mayores características del docentado del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano es la **dimensión humanitaria, la tolerancia, la solidaridad, la reciprocidad y la flexibilidad** de acuerdo a la coyuntura social, cultural, política y educativa. Una muestra de esta actitud intercultural se registró en el taller de transversalidad.

La profesora Edith Antelo, del área de transversales, pone a consideración del curso el permiso de una alumna, la misma que debería ausentarse y viajar hasta su comunidad por problemas de salud de su madre. Al respecto una de las alumnas (Karina) y compañera de la afectada estudiante le dijo: “No se puede, ¿por qué no hablaste mas antes? El presupuesto ya está hecho. Lo que puedes hacer es dar tu cuota y después viajar”. Al respecto acotó la profesora diciendo: “En estos casos hay que ser comprensible y todos sabemos que los problemas de salud pueden llegar cualquier rato”. Finalmente su exhortación tiene eco al interior del curso y el permiso es concedido (OBS. Camiri 25/10/2007)

Este no es el único caso de cómo los docentes actúan sobre la base humanitaria y solidaria. Por ejemplo, a nivel institucional este tipo de gesto o comportamiento se hace aun más evidente; pero sobre todo, cuando se trata de colaborar o de brindar una ayuda económica a su máxima organización matriz, la APG:

Pero antes de concluir la sesión o reunión, Walter Murillo (Director administrativo) hizo recuerdo a todos los docentes sobre los aportes de 305 bolivianos por persona a la APG, a esto la profesora Rubena Velásquez acoto diciendo: “con las disculpas del caso quiero hacerles recuerdo de que ya se ha vencido el plazo para depositar nuestros aportes de los dos meses que son 305 bolivianos, ustedes recordaran de que algunas personas que trabajan en el directivo de la APG no reciben sueldos y solo cuando ellos viajan tienen alguna comisión. Cuando yo les dije que nosotros habíamos decidido colaborarles con 150 Bs. mensual por persona, ellos se han quedado muy contentos y por eso le pedí a Walter que les exija cumplir con sus responsabilidades que conscientemente han asumido. (OBS. Camiri 02/07/2008)

Entonces, de este accionar docente, infiero que algunos principios ideológicos de la interculturalidad como: solidaridad, tolerancia, responsabilidad, reciprocidad, reconocimiento, amor y respeto a los demás, están por encima del propio interés particular, situación que no es habitual en la sociedad occidental ya que la especie humana según Habermas (1972) orienta sus acciones básicamente hacia el placer y esto

a su vez es alcanzado por ciertas condiciones fundadas en la razón (citado por S. Grundy, 1998: 24). Y lo que básicamente la sociedad occidental ha demostrado con el uso de la razón es alcanzar el conocimiento, y a través de este el poder político, económico y social. Ahora a donde quiero llegar con esta aseveración, es a la comprensión particular de que el interés individual como una característica de la sociedad occidental se contrapone habitualmente al interés o bienestar colectivo.

En cambio lo que fluye al interior del equipo docente del INSPOC es aquel conjunto de valores acuñados desde su propia cosmovisión como pueblo guaraní – “Mboroaiu”: amor al prójimo, “Mboromboete”: respeto al otro, “Mborerekua”: solidaridad, “Mboroparareko”: reciprocidad, “Iyambae”: libertad - que además son compatibles con la educación intercultural bilingüe (EIB). Esta condición se refleja en la organización institucional, por ende forma parte de su política educativa que a diario se pretende operacionalizar en las aulas “(...) cuando tenemos la intención de aprender el guaraní como segunda lengua estamos mostrando predisposición al aprendizaje y práctica de los valores y principios del pueblo guaraní y, así también asumimos una actitud de respeto, valoración, aceptación y sentimiento de amor por el otro y, eso también es intercultural (...)” (Comentario registrado en CC. Cuellar, Camiri, 09/06/2008). En ese sentido otra de las características del equipo docente es el de ser **comunicador intercultural** y **reflexivo** durante el proceso de enseñanza aprendizaje; esto significa que los problemas de índole social, cultural y lingüístico, reciben atención por parte de los mismos: “la actitud intercultural de los alumnos, sus comportamientos frente a sus compañeros, siempre merece nuestra atención (...)” (ENT. Chumira 08/10/2008). Como ejemplo tomo en consideración una parte de una de las sesiones de clases del área de didáctica de segundas lenguas:

Luego de escuchar detenidamente las quejas de los alumnos, el profesor exhorta y llama a la pacificación de todos. Para eso decide abordar una reflexión desde la interculturalidad: “creo que como futuros docentes tienen que reflexionar bastante y asumir esto como buenos docentes que serán; a veces nosotros los guaraníes hacemos a un lado a los collitas y a los karai, cuando esta actitud no debería ser la de un docente con formación en EIB: además así como dijo Dios: amaos los unos a los otros, deberemos practicar esta virtud con nuestros compañeros de curso. (OBS. Camiri 03/06/2008)

Entonces así como he venido describiendo de manera general la dinámica de enseñanza inherente a los docentes del INSPOC, también es necesario resaltar ciertas particularidades en alguno de ellos. Una de las cuales tiene que ver con la adherencia

religiosa, que en algunas situaciones del accionar pedagógico emerge esporádicamente así como en el caso siguiente:

(...) los alumnos se hallan sentados en círculo. Posteriormente se le escucha decir al docente: "bueno, estamos aquí nuevamente gracias a dios y seguro con más ganas de trabajar luego de la semana de investigación de PDI (...)" El profesor continúa haciendo la explicación de las cualidades que debe tener un buen docente y al mismo tiempo hace una comparación con los docentes tradicionales. Sobre este último, relata una experiencia particular de su vida de infancia diciendo: yo me acuerdo que cuando era niño y estaba en la escuela, uno de mis compañeros se tropezó y chocó con mi hombro y luego empezó a sangrar. Posteriormente el profesor se nos aproximó y, sin dar lugar a una explicación, me dio una bofetada con el que me hizo dar dos vueltas. Esta actitud es propia de los maestros verticalitas y, desgraciadamente en algunas escuelas del campo se sigue viendo esta realidad. Pero como dios dijo perdonad a los que os ofenden, por eso yo ya perdoné al profesor que además a diario lo veo (OBS. Camiri, 09/06/2008)

Los referentes a ciertas doctrinas religiosas por parte de algunos profesores, son infrecuentes, inconscientes y hasta tal vez ingenuos; pero desde mi opinión personal influyen de alguna manera en el proceso formativo de los futuros docentes en EIB; por ejemplo, "(...) uno de los alumnos que pertenece al cuarto semestre, ingresa al aula del tercer semestre B previa autorización del docente para exhortar a sus compañeros sobre la fe religiosa y para concluir con su intervención hizo una oración e invitó a sus compañeros a visitar su iglesia" (OBS. Camiri, 18/10/2007). Ahora sobre esta realidad sociocultural - discurso en pro de la religión occidentalista – me atrevo a afirmar que esta tendencia puede ser contraproducente cuando se busca la revitalización, desarrollo y fortalecimiento de las culturas y sus lenguas; toda vez que implicaría en cierta forma colonización ideológica ya que sus efectos cohiben ciertas prácticas y estilos de vida – como las danzas típicas, ritualidades, platos típicos, vestimenta entre otros - inmanentes a dichas culturas por cientos de años. Pero lo ponderable en esta institución es que existe entre sus miembros la voluntad necesaria como para no amalgamar estas dos proyecciones o dimensiones de la humanidad – la religión occidental y la cultura de los pueblos indígena - en las prácticas curriculares como señal de actitud de compromiso o adherencia a los principios ideológicos del pueblo guaraní en particular y de la EIB en general.

Tenemos que tener bastante cuidado en exponer nuestras preferencias religiosas frente a nuestros alumnos. Aquí todos sabemos que quienes son evangélicos o cristianos. Nosotros tenemos un mandato con nuestro pueblo y debemos encaminarnos hacia esa meta. Yo por ejemplo reconozco que me crié en un ambiente religioso y me he dado cuenta de que esta condición afecta a nuestra cultura, con

decirles que de mayor aprendí a bailar y de eso José [Barrientos] es testigo ya que en el trabajo he tenido que aprender y a revalorizar a nuestra cultura. Entonces como docentes cuidemos nuestra actitud si pretendemos contribuir al desarrollo de la EIB en nuestro pueblo guaraní (...). (Comentario registrado en CC; R. Velásquez, Camiri 08/07/2008)

Esta acción de exordio de parte de la directora general del INSPOC corrobora mi afirmación en el párrafo anterior, habida cuenta que quienes vinieron de España, se impusieron a las poblaciones indígenas del Abya Yala mediante el idioma y la religión (Malo 2002: 3). Entonces a partir de estas diferencias culturales y por la supremacía misma que simbolizan algunas culturas de origen europeo, los resquicios de la asimetría sociocultural aún perviven en la estratosfera social, cultural, idiomática y política del país en general y de la región guaraní en particular.

Esta realidad sociocultural desde la óptica de la interculturalidad es comprendida por Xavier Albó como “Interculturalidad negativa” (Albó 2000: 85); toda vez que ciertos patrones culturales – como la religión evangélica por ejemplo - al entrar en contacto directo con otras lógicas de comportamiento cultural (como el guaraní en este caso) generan pérdida de identidad cultural o también entendida como procesos de aculturación o asimilación a las formas de vida foránea. Entonces este es el posible riesgo que implica sostener mediante la educación sistémica, costumbres y creencias religiosas ajenas a la propia cultura de referencia, salvo que ciertos valores y principios adoptados desde esa esfera externa contribuyan significativamente a generar una verdadera cohesión social y política, lo que implicaría fertilidad para desarrollar procesos de interculturalidad en su máximo esplendor.

4.7.2. Estrategias de aprendizaje de los alumnos del INSPOC

Así como la diversidad cultural y lingüística confluyen en el INSPOC, análogamente podríamos decir que los estilos y estrategias de aprendizaje son variados; además inmanentes a la personalidad de cada estudiante. Al respecto Díaz-Barriga y Hernández (2002: 234) entienden que:

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional

como instrumentos flexibles para aprender a aprender⁴⁹ significativamente y solucionar problemas. (Díaz- Barriga, Castañeda y Lule 1986).

Sobre esta base conceptual y anexada a las descripciones etnográficas del trabajo de campo, arguyo en este acápite la lógica del aprendizaje individual y colectivo de los estudiantes del INSPOC. Pero tal como manifesté en el anterior párrafo, no con la intención de profundizar el estudio del proceso docente educativo – porque no es ese el curso de esta tesis –, sino debido a su importancia en el orden del análisis dialéctico y holístico del objeto de estudio de esta tesis: *“la intercultural en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC”*.

Entonces sobre la base de esta aclaración debo afirmar que los estudiantes del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano, durante el proceso formativo de docentes bilingües e interculturales, hacen uso de una variedad de estrategias de aprendizaje; alguna de ellas relacionados con la interculturalidad. Entre las más frecuentes o recurrentes sobresalen el *aprendizaje colaborativo*, el *autónomo* y el *aprendizaje práctico o pragmático*.

Las características del INSPOC – bilingüe e intercultural – generan condiciones favorables como para que los docentes de cada área fomenten el **aprendizaje colaborativo**; principalmente sobre la base de los valores comunitarios como: “yamboete”: respeto, “Mborerekua”: solidaridad, “Mboroparareko”: reciprocidad, “Mboroaiu y Yoparareko”: amor, cariño, amistad y sentimiento hacia el prójimo, entre otros que anteriormente ya mencioné. Esta lógica de trabajo pedagógico (aprendizaje colaborativo) responde a una necesidad colectiva de los estudiantes ya que “(...) todos necesitan aprender sobre las herramientas didácticas para después enseñar con pertinencia; entonces por eso no veo la necesidad de separarlos, más bien estos grupos deben ser heterogéneos, sobre todo cuando se quiere trabajar temas generales como la interculturalidad” (ENT. Vargas, 22/10/2007). Ante esta condición educativa, los estudiantes tienden a habituarse con facilidad argumentando que “con el trabajo en grupos colaborativos conformados por compañeros de diferentes culturas, hemos visto que lo intercultural se hace más

⁴⁹ Aprenderé a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (Díaz-Barriga y Hernández 2002: 233-234).

saludable ya que nos ha permitido conocernos y entendernos mejor” (ENT. Surculento, 25/10/2007). Pero para complementar estas afirmaciones, revisemos el siguiente caso:

Uno de los alumnos guaraníes (Nicanor), se aproxima voluntariamente hacia uno de sus compañeros, con la finalidad de brindarle ayuda en la resolución del problema propuesto por el profesor de matemáticas. De la misma manera el indicado alumno se dirige hacia otro compañero; por la frecuencia de veces que este alumno brinda su apoyo a sus compañeros, sobresale en él una actitud de cooperación y solidaridad con el resto del curso. (OBS. Camiri, 02/10/2007)

La evidencia es clara en cuanto a ayuda o cooperación desinteresada se refiere por parte de los estudiantes. Ahora la fuente de este accionar educativo, son los profesores que a diario fomentan conscientemente valores y principios relativos a la interculturalidad. Pero también es bueno señalar que no todo lo que al interior de las aulas se practica tiende a reproducirse fuera de ella, esto debido a la presencia de una realidad sociocultural heterogénea – multicultural – que pone limitantes a los mayores espacios de aprendizaje colaborativo. De esta última situación trataré con mayor detalle en los siguientes acápite.

Otra de las características de aprendizaje por parte de algunos estudiantes es aquello que tiene que ver con el **aprendizaje autónomo**; es decir con procesos de autoaprendizaje, aunque en algunos casos esta conducta se ve signada por patrones culturales, pero en otras obedece a estilos propios de aprendizaje. En el primer caso ejemplificamos a los estudiantes Weenhayek quienes orientados por su matriz cultural tienden a dirigir su propio ritmo de aprendizaje:

(...) durante la sesión de clases organizado por grupos de trabajo, los estudiantes weenhayek se encuentran distribuidos en cada grupo heterogéneo; en este espacio se observa que la mayoría de los estudiantes weenhayek leen independientemente la consigna y casi restan importancia al comentario que se genera al interior del grupo; pero cuando llega el momento de compartir las percepciones o puntos de vista de cada integrante, ellos manifiestan con relativa seguridad sus comentarios respecto al tema de discusión que encomendó la profesora del área ciencias de la vida. (OBS. Camiri, 22/10/2007)

Esta realidad socioeducativa de los estudiantes weenhayek es particular y bastante notoria al interior mismo del INSPOC, pero no por ello es catalogado como actitud o conducta de aprendizaje negativa; más bien prima el entendimiento positivo hacia el aprendizaje característico de los mismos “(...) no veo nada de negativo en la actitud de los compañeros weenhayek, si ellos son muy independientes en su aprendizaje es porque así se han educado; pero cuando tenemos que compartir trabajos o exposiciones ellos

siempre son responsables y contribuyen bien al grupo” (Com. Personal, D. Villa, 11/10/2008). Desde esta apreciación infiero que la particularidad en el aprendizaje de algunos estudiantes – especialmente weenhayek – esta signado por cualidades culturales que no obstaculizan la conducta intercultural de los mismos, toda vez que existe apertura hacia la interacción de saberes y conocimientos; lo que en definitiva significa aprendizaje autónomo, pero con proyecciones de intra e interculturalidad.

Ahora otra particularidad de aprendizaje lo configuran aquellos estudiantes cuya tendencia es la conducta práctica; es decir, que se nota en algunos discentes el privilegio por el **aprendizaje práctico** u operativo del discurso pedagógico. Al respecto el máximo responsable del área de práctica docente e investigación (PDI) manifestaba lo siguiente:

Existe estudiantes como en cualquier institución que muestran preferencias por las practicas de docencia; si la impresión pareciera que como estudiantes al interior del INSPOC no son responsables, resulta que cuando llega el espacio de hacer prácticas docente en las aulas (refiriéndose a las escuelas) estos demuestran bastante responsabilidad; lo mismo pasa en otras actividades practicas, como deportes, festivales, etc. (ENT. Valverde, Camiri 09/10/2007)

Desde la postura psicológica de Honey el aprendizaje pragmático (o práctico), supone que las personas tengan la facilidad de aplicar de manera práctica y descubrir la aplicación del aspecto positivo de las nuevas ideas aprovechando la primera oportunidad para experimentarlas (UMSA-FHCDE, 2004: 5). Esta actitud característica de algunos estudiantes del INSPOC, aparentemente no tendría signos de interculturalidad; pero si analizamos el contenido que orienta esa práctica nos daremos cuenta que existen causas que evidencian efectivamente la interculturalidad. Por ejemplo en las prácticas de docencia “(...) los alumnos del INSPOC tienden a enseñar a los alumnos del nivel primario lo básico de la lengua guaraní a través de contenidos de matemática, los números, días, saludos y eso según he visto lo hacen con mucha dedicación y responsabilidad cosa que a mis alumnos les va gustando cada vez más (...)” (ENT. García 09/10/2008). Entonces estas particularidades en el aprendizaje de los futuros maestros no hacen más que reflejar la conducta práctica frente a discursos estrictamente teóricos; pero quizá lo más relevante de toda esta actitud sea la predisposición abierta (es el caso de la mayoría de estudiantes castellanos) por didactizar una lengua que no es de su entera competencia, sino que dada las circunstancias formativas, el aprendizaje de una

segunda lengua se hace cada vez más evidente en el INSPOC y por ende el proceso de la interculturalidad paulatinamente encuentra mayor asidero.

4.8. EL DESARROLLO DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL INSPOC

El INSPOC, desde su vigencia académica trabaja arduamente en pro de sus objetivos institucionales; para tal propósito, el plantel docente y administrativo “(...) desarrolla el proceso formativo con esa dirección que emana de la visión y misión institucional (...)” (ENT. Valverde, 09/10/2007), cual es la de formar docentes bilingües e interculturales comprometidos con el desarrollo de los pueblos originarios del Orientes y Chaco boliviano.

Una de estas acciones es contribuir al desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas implicadas en el proceso de formación de docentes en EIB. Habida cuenta que las mismas se constituyen en el mayor elemento cultural que define la identidad sociocultural; además por ser “depositaria del conocimientos y la cultura de los pueblos, su historia, su cosmovisión y constituyen un elemento fundamental de la expresión de su pensamiento” (II Congreso latinoamericano de EIB, 1996: 38-39). Entonces dada la importancia del bilingüismo como una de las dimensiones de la interculturalidad, abordaré en el siguiente acápite, su ontología o dinámica desde la perspectiva formativa en el INSPOC.

4.8.1. Desarrollo de la Educación Bilingüe (L1+L2)

La educación bilingüe, es aquella modalidad de formación que hace referencia funcional a dos lenguas, de las cuales una es local y la otra nacional o tal vez de habla universal. Pero cuando se aprende por vez primera una lengua – que puede ser una lengua amerindia o de origen europeo - se la conoce como lengua materna (L1), y cuando se aprende posteriormente una segunda o tercera, se dice que es segunda lengua (L2). Ahora yéndonos un poco al plano ideal, recibiríamos con beneplácito lo afirmado por Albó y Romero (2004:75): “una verdadera educación bilingüe contempla el uso de dos lenguas por igual, tanto como objeto de estudio y como medio de enseñanza en el proceso de aprendizaje; por lo tanto, la educación bilingüe no es solo enseñar una lengua originaria

en la escuela” tal como se ha venido trabajando en algunas escuelas del occidente como del oriente boliviano con la reforma educativa. En la misma línea, Luis Enrique López (2007: 270) advierte que “(...) para que una educación sea bilingüe es menester trascender la esfera de la enseñanza de idiomas, y hacer uso de la lengua que se aprende como idioma vehicular de la educación”.

En este entendido, el trabajo pedagógico que se desarrolla en el INSPOC muestra una relativa tendencia hacia la educación bilingüe “(...) he notado cierto cambio de actitud en los docentes con relación al anterior semestre; ahora ellos nos están hablando más en guaraní y por eso creo que voy aprendiendo más (...)” (ENT. Terrazas, 07/10/2008). Aunque hay que reconocer que existen algunas “(...) limitaciones en la didáctica de la segunda lengua; es decir en hacer mayor énfasis en el *cómo*, en las *estrategias* de enseñanza del guaraní como L2 (...) hace falta hacer más énfasis en la parte práctica a fin de equilibrar con la teoría” (ENT. Fernández, 07/10/2008). A pesar de aquello, la enseñanza bilingüe toma su curso, sobre todo en las áreas: Lengua Originaria (LOR), guaraní como segunda lengua (GL2), Lenguaje (LEN) y, Expresión y creatividad (EXP):

La profesora (Marisela), empieza la jornada de trabajo con una breve exhortación en la lengua guaraní. Posteriormente replica el mensaje haciendo uso de la lengua castellana: “Yo les acabo de decir: si en estos dos semestres, por lo menos le hemos hecho un campito al guaraní o nomás estamos aquí a fin de cumplir con una obligación académica”. También con la exhortación, incita a sus alumnos castellanohablantes a que traten de hablar la lengua guaraní mientras sea posible, tanto en el aula como fuera del aula (...). (OBS. Camiri 02/10/07)

También en menor dimensión, esta práctica educativa de educación bilingüe, es desarrollada en otras áreas (ver anexo N° 12 sobre la malla curricular del INSPOC) como: educación y sociedad (ESO), práctica docente e investigación (PDI) entre otros, donde los docentes son bilingües:

El docente una vez recogida la información o comentario de los alumnos, decide reforzar con algunos ejemplos reales del contexto; por momentos, el docente (Julio Chumira) explica haciendo uso de la lengua guaraní, con la intención de darles mayor seguridad y confianza a los estudiantes indígenas (Guaraníes sobre todo), además como una señal de práctica de la EIB. (OBS. Camiri 16/10/07)

Estas acciones de enseñanza bilingüe al interior del INSPOC (sobre todo esta última), son de relativa frecuencia, ya que habitualmente “(...) en un 90% al 95% de la enseñanza se desarrolla en castellano, entonces se sigue viendo la lengua originaria como de transición”

(ENT. S. Manuel, 17/10/2007). Esta realidad sociolingüística, implica que la educación bilingüe está presente rudimentariamente en el desarrollo curricular de las áreas, tomando en cuenta que no existe un equilibrio didáctico entre la lengua castellana con la guaraní; aun en las clases del área Guaraní como segunda lengua (GL2), prevalece en ocasiones la primera como recurso instructivo. Entonces esta situación diglósica, opaca el “status lingüístico” que deberían tener las lenguas indígenas de manera general y el guaraní en particular y, solo es posible revertirla por la vía que Sichra (2005: 170) recomienda: “(...) deconstruir la diglosia a través de la “conquista” de la escuela (*en nuestro caso, el INSPOC*) como ámbito de uso de las lenguas indígenas” más aun cuando las condiciones políticas e ideológicas son favorables para el normal desarrollo de las lenguas originarias. O también considerando las recomendaciones que hace el lingüista indígena Cheyén Richard E. Littlebear (1996) de nacionalidad norteamericana, cuando dice: “(...) apostar al uso de la lengua por sobre todo, en todo lugar y en todo tiempo, incluyendo a la escuela, siempre y cuando sea decisión de los hablantes y la enseñanza propiciada en ella respete la oralidad de la lengua” de lo contrario seguiremos siendo cómplices de la histórica muerte de nuestras lenguas.

Ahora sobre los recursos y materiales didácticos que acompañan a este proceso de bilingüismo aditivo, los describiré con mayor especificidad, en el siguiente acápite que trata precisamente de este detalle.

4.8.2. Medios y recursos didácticos en la enseñanza del guaraní como segunda lengua

En el acápite referido al rol docente y sus estrategias de enseñanza, hice una descripción analítica y comprensiva de algunas virtudes y cualidades técnicas con las que cuentan algunos docentes del INSPOC. Restando aquí mencionar, la especificidad metodológica de algunos maestros en cuanto a la enseñanza del guaraní como L2 se refiere y, los materiales didácticos que avalan el desarrollo didáctico del área.

Sobre estos últimos puedo señalar que existen casos concretos de profesores que tienden a recurrir a una diversidad de materiales didácticos, algunos de estos muy contextualizados a la región guaraní. Entre estos medios y materiales educativos están los dibujos elaborados manualmente, iconos, frases en la lengua originaria, libro de texto,

libros con cuentos y leyendas de la región elaborados según la reforma educativa, algunos videos contextualizados, proyector de diapositivas y televisión.

Pero es bueno aclarar, señalando que los recursos arriba mencionados, no responden a un uso simultáneo, tampoco continuo, más bien se constriñen a eventos especiales según el caso amerita. Complementando esta afirmación, una alumna de origen castellano comentaba lo siguiente:

Hemos visto ahora que en estos dos semestres que estamos con la profesora Marisela, hemos aprendido más el guaraní, porque ella organiza bien su clase, los dibujos, las canciones y lo que motiva es que el curso donde pasamos con ella está muy adornadito con dibujos y palabras en guaraní. Además ella tiene experiencia en enseñar el guaraní ya que dice haber trabajado con niños y conoce bien su área. Pero antes que ella entre a trabajar en el INSPOC, hemos tenido varios profesores y, como no todos enseñan de la misma forma, entonces tampoco aprendíamos bien. (Martínez, com. personal 13/10/2008)

Este comentario positivo de la alumna con relación a la docencia del guaraní como L2, venía observando desde el primer trabajo de campo, tomando en cuenta que en uno de las sesiones de clase pude observar y registrar lo siguiente.

Al iniciarse el segundo período ingresé al aula del área guaraní como L2 y lo que más me impresionó fue el modo en que se hallaba organizado el mismo; las paredes del curso estaban llenas de materiales didácticos, entre ellos, dibujos, iconos, oraciones en guaraní, papelógrafos con registro de conversaciones, numeraciones y saludos en guaraní, paisajes relativos a la región guaraní. Los asientos se hallaban al contorno del aula, y al frente cerca a la pizarra, quedaba el pupitre de la profesora (...). (OBS. Camiri, 02/10/2007)

Esta competencia metodológica, para algunos alumnos está mejorando significativamente “ahora he visto que los docentes están haciendo el esfuerzo por utilizar más el guaraní en clases y eso aunque parezca difícil, nos motiva aun más por seguir aprendiendo la lengua de los guaraníes (...)” (ENT. Terrazas, 07/10/2008). Situación socioeducativa que demuestra una consciencia lingüística favorable para el desarrollo de un bilingüismo de mantenimiento y de desarrollo de las lenguas implicadas en el proceso formativo.

Ahora en este proceso de bilingüismo aditivo, algunos docentes del área Guaraní como segunda lengua (GL2) utilizan con frecuencia métodos como: “método audiobilingüe⁵⁰”,

⁵⁰ Los principios de este método son: se enseña a hablar y escuchar la L2 antes de leer y escribir, se utilizan diálogos y ejercicios estructurales, se evita el uso de la lengua materna, puesto que interfiere con el aprendizaje de la L2 (Ministerio de educación del Perú, 2005: 29-30).

“enfoque comunicativo⁵¹”, “método gramática traducción⁵²” y el “método directo⁵³” en algunos casos. Un ejemplo de la utilización del “método audiobilingüe” en la enseñanza del guaraní, es el siguiente caso.

Los alumnos a iniciativa de la profesora empiezan a conversar en guaraní de a dos en dos. El contenido de la conversación es el saludo, presentación y despedida de los alumnos. Durante el acto comunicativo los alumnos muestran tranquilidad y al parecer complacencia por el diálogo en guaraní. (...) la maestra luego invita a dos de sus alumnos - un varón y una mujer – para que el resto del curso pueda señalar el género de los mismos en guaraní. (OBS. Camiri 02/10/2007)

El ejemplo anterior es uno de los recursos metodológicos de mayor referencia didáctica en el INSPOC, pero no el único. Lo que aquí concierne, por las características del estudio (interculturalidad), es comprender el comportamiento actitudinal de los estudiantes castellanos frente a la lengua guaraní y a los medios y recursos didácticos del que habitualmente disponen los maestros para acompañar este proceso de aprendizaje. En ese entendido, el interés por desarrollar habilidades comunicativas (competencia lingüística en el guaraní) en los estudiantes, sigue siendo prioridad para la institución formadora de docentes con la finalidad de lograr mayor sensibilidad hacia la lengua y cultura guaraní. Esta es una de las razones adicionales por la que algunos docentes bilingües han empezado a considerar cursos de formación continua⁵⁴ en universidades públicas y privadas del país; la intención de fondo es realizarse como profesionales críticos y reflexivos frente a los modelos educativos imperantes en la sociedad occidental de modo que “(...) subrayen la experiencia estudiantil, que está íntimamente relacionada con la formación de la identidad (...) Esto significa que no solo deben comprender las formas culturales y sociales mediante las cuales los estudiantes aprenden a definirse a sí mismos, sino también comprender cómo usar esa experiencia de los estudiantes en formas que ni la acepten sin razones ni la deslegitimen” (Mclaren, 1984: 269). Vale decir que existe preocupación en los docentes por brindar calidad educativa, esto implica respetar la diversidad de experiencias individuales en función a la diversidad etnicocultural

⁵¹ Pone el acento en el aspecto creativo del lenguaje (L2). No se trata de repetir unas frases dadas, sino de ser capaz de formar todas las frases posibles de una lengua (competencia lingüística) (Ibíd.).

⁵² Se basa en la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario descontextualizados, donde el alumno debía estudiar sistemáticamente la sintaxis y la morfología de la L2 (Ibíd.).

⁵³ El principio de este método es que se aprende la L2 como se aprende la L1; se enseña sólo en la segunda lengua, se enseña solo el vocabulario y las frases del habla coloquial, se desarrolla las destrezas orales en una progresión de lo más fácil a lo más difícil, basándose en una interacción de preguntas y respuestas entre alumno y profesor, se enseña gramática inductivamente; es decir que las reglas no se enseñan explícitamente, se enfatiza la pronunciación y la gramática correcta (Ibíd.).

⁵⁴ Entre estos cursos de formación postgradual, están los diplomados en lingüística aplicada, especialidad en EIB y programas de licenciatura en ciencias de la educación.

de la región, de modo que no se incurra en el ejercicio de lo que Pierre Bordieu (citado por Tellez, (2002: 120) considera, violencia simbólica producto de la autoridad pedagógica.

4.9. ACTITUD DE LOS ALUMNOS KARAI⁵⁵ FRENTE AL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INDIGENA. SENSIBILIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Reforzando las afirmaciones de los dos anteriores acápites relacionados al desarrollo del bilingüismo, es pertinente manifestar que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua – guaraní -- por parte de los alumnos castellanohablantes, obedece a una política lingüística institucional, mismo que tiene sus antecedentes en el PEIB (1989-1993) y en el PGFD (1995 – 1998) implementados en la región con la premisa de fortalecer y desarrollar la cultura y lengua del pueblo guaraní.

Aquí trabajamos la parte de la sensibilización lingüística desde los primeros semestres; por lo menos en mi área. Esto con la finalidad de mostrar a los estudiantes castellanos la importancia de la lengua guaraní y para que ellos aprendan a valorarla, respetarla y para que sepan que ninguna lengua originaria o indígena es inferior o tiene menos importancia que el castellano. (ENT. Cuellar, 07/10/2008)

Con estas acciones de enseñanza del guaraní como L2, el INSPOC persigue la consecución de sus objetivos institucionales (política educativa) explicitados tanto en la visión y misión institucional, en el sentido de formar maestros bilingües e interculturales para que contribuyan a la transformación individual y social (Estatuto Orgánico del INSPOC, 2004) en la región en la que se inscribe. Para este propósito la enseñanza de dicha lengua no contempla superficialidades en cuanto dominio lingüístico, tampoco la oralidad únicamente, más bien se espera que los estudiantes al concluir su formación profesional sean “proficientes” en la lengua guaraní o lo que Chomsky denomina “competencia lingüística”. Entonces bajo estas concepciones lingüísticas la educación bilingüe⁵⁶ en la citada institución pretende desarrollar capacidades como: “hablar, escuchar, leer y escribir” (Baker 1997: 31) tanto en guaraní como en castellano por ser lenguas de mayor uso.

⁵⁵ El pueblo guaraní utiliza este denominativo (Karai), para referirse a los que no hablan su lengua y por lo general entienden que estos son los de la cultura castellana.

⁵⁶ La educación bilingüe en el INSPOC no contempla únicamente la dualidad castellano-guaraní, también toma en cuenta el binomio castellano-weenhayek y castellano-besiro como parte de su estructura curricular.

Ahora en respuesta a esta política lingüística, los estudiantes karai manifiestan conductas de aceptación, pero en otros casos de rechazo por una posible sensación de irrespeto a su cultura y por la incipiente utilidad a sus aspiraciones laborales (ENT. Chura, 24/10/2007). En el caso de aquellos que logran desarrollar una alta sensibilidad lingüística hacia el guaraní, estos buscan otros medios complementarios de aprendizaje como el incursionar en cursos externos en otras entidades de formación superior (ITEPCA y Universidad Salesiana), el autoaprendizaje y el aprendizaje guiado por sus mismos compañeros. Entonces estos son algunos de los mecanismos de los cuales se valen los alumnos que tienden al bilingüismo.

“(...) en el transcurso del recreo se observa a un grupo de tres alumnos castellanos saludar a sus pares guaraníes (dos en total) en la lengua de estos últimos, a su vez estos responden con un vocabulario amplio que dejan por momentos perplejos a sus interlocutores karai. Pero dada la motivación de los castellanos, estos deciden pedirle ayuda diciéndoles: “no te entendido ¿qué me has dicho?” “¿cómo tengo que decir ahora nos toca didáctica de segundas lenguas?” (...) Entonces ante esta petición los estudiantes guaraníes acceden sin mayores complicaciones. (OBS. Camiri, 05/06/2008)

Luego de siete semestres de permanencia en el INSPOC, los estudiantes karai logran diferentes niveles de competencia lingüística. Aquellos que tienen una convicción positiva sobre la utilidad de la lengua guaraní, logran alcanzar estándares de “bilingüismo incipiente” o “bilingüismo subordinado”; pero difícilmente logran convertirse en “bilingües equilibrados” o “equilingües”. “Veo en alguno de mis compañeros castellanos un buen aprendizaje del guaraní y hasta ya nos entienden cuando conversamos entre guaraníes; pero todavía no pueden hablar bien como nosotros (...)” (Comunicación personal de I. Camargo, 26/05/2008). Este nivel de proficiencia lingüística adquirido por los alumnos karai, les ayudó significativamente en momentos como la defensa final del PIP, tomando en cuenta que “(...) algunos que ya han egresado y han defendido su PIP, el saber la lengua les ha ayudado en la parte donde les correspondía hablar en guaraní (Presentación, resumen introducción, conclusión). Pero eso no quiere decir que ellos hablaban fluidamente o espontáneamente como guaraní; inclusive algunos generalmente leían. (...)” (ENT. Cuellar, 07/10/2008).

Esta realidad sociolingüística, se convierte en un aliciente pedagógico que abre posibilidades de acción didáctica en los escenarios educativos; es decir, el dominio relativo de la lengua guaraní por parte de algunos estudiantes castellanos, induce

ulteriormente a considerar opciones de enseñanza del guaraní como L2 en escuelas e instituciones de formación superior. Las siguientes evidencias ilustran esta afirmación.

Por ejemplo un practicante del 5° semestre, la anterior semana hizo su clase del guaraní como L2; aquí en Camiri, y eso muestra no solo el aprendizaje del guaraní como L2, sino que significa que ya le están dando una importancia práctica a la lengua misma; ya la están valorando, ya hay una actitud positiva de nuestros estudiantes que a veces vienen con otra mentalidad; pero en el camino se van dando cuenta de lo que es ser maestro. Luego van dando esas muestras de actitud positiva hacia la lengua guaraní. Otra referencia es justamente lo que encontré hace un par de días; una profesora egresada del INSPOC, castellanohablante que trabaja por Machareti, asumió la responsabilidad de enseñar guaraní como L2 en aquel lugar. Entonces estos son indicios que nos permiten ver que lo que estamos haciendo aquí está yendo por buen camino. (ENT. J. Barrientos, 14/06/2008)

Ahora los alumnos castellanos, especialmente de cuarto ya están buscando trabajar la enseñanza del guaraní como L2 en sus prácticas docente; por ejemplo esta mañana me buscó una alumna y me dice: “profesora quiero enseñar los números del uno al diez en guaraní en mi práctica, porque me están solicitando. Por favor le pido que me indique cómo debo enseñar, que estrategias metodológicas puedo utilizar”. Entonces ése es el caso; aunque de por medio exista cierta exigencia, pero eso significa que ya se les está despertando más esa motivación por cómo trabajar o usar la lengua en sus prácticas de PDI. (ENT. Cuellar, 07/10/2008)

Ahora esta sensibilización lingüística, entienden los alumnos que se debe a la enseñanza motivadora que adoptan algunos profesores del área guaraní como segunda lengua (GL2) “(...) lo que sabemos o aprendemos del guaraní, se lo debemos a nuestros profesores del guaraní como segunda lengua, porque nos enseñan bien. Algunos utilizan, canciones, historietas, dibujos y, con gestos hacen que entendamos mejor lo que están diciendo (...)” (ENT. Terrazas 25/10/2007). Sin embargo algunos aseguran que existe una debilidad institucional que no permite consolidar el aprendizaje de esta lengua, ya que los constantes cambios en la docencia del guaraní, dificultan su normal aprendizaje.

(...) lo que está faltando en la institución es desarrollar más la parte del bilingüismo, mire nosotros ya estamos en un cuarto semestre y hasta ahora no podemos hablar el guaraní. Esto creo que es porque no hay una planificación adecuada, sistemática y estable; a nosotros por ejemplo se nos ha venido cambiando de profesor en profesor desde nivelación hasta ahora, cada semestre hemos contado con un profesor diferente y nos han venido enseñando como picoteando, un poco de aquí, otro poco de allá. Por eso le digo que esta enseñanza no ha sido sistemática y constante como cuando nos enseñan sobre la interculturalidad (...). (ENT. Surculento, 25/10/2007)

De cualquier forma, aunque con fortalezas y debilidades al igual que en otras instituciones educativas, la dinámica de la enseñanza guaraní como L2 en el INSPOC está contribuyendo demostrativamente a la causa de la interculturalidad “(...) en varios de mis

compañeros ha cambiado la mentalidad; cuando recién hemos llegado aquí, en nivelación por ejemplo, no querían meterse solo porque es guaraní. Pero ahora todos compartimos en el curso, ya hay unión y solidaridad. Cuando hablamos con los otros semestres es también igual” (ENT. Surculento, 25/10/2007).

4.10. DE LA TEORIA A LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL INSPOC

Por lo manifestado en anteriores párrafos queda claro que el discurso ideológico, político y educativo del INSPOC desde su génesis es la EIB fundamentalmente y la EI esencialmente, por ende el accionar pedagógico desde cada una de las áreas curriculares recibe esa orientación.

4.10.1 Practica de la interculturalidad en los docentes del INSPOC. Relaciones socioculturales

Los docentes en su totalidad entienden que son referentes o modelos de la práctica intercultural: “(...) para que se dé una verdadera interculturalidad, obviamente nosotros debemos ser referentes ante ellos; pero posiblemente hayan cosas que se nos van (...)” (ENT. Rubena Velásquez 17/10/2007). En esa línea intentan trabajar coordinadamente, sin dar lugar a objeciones o inconvenientes que puedan perturbar el norte u horizonte de sus acciones pedagógicas.

(...) desde mi percepción, las relaciones entre uno y otro docente (...) veo esa interrelación buena y positiva, de respeto. Por eso digo que nosotros estamos construyendo esa vivencia de interculturalidad, yo he visto que hay una relación positiva con Omar con Fanor, con la profesora Edith; entonces no hay ningún choque, por eso digo que a nivel de docentes estamos viviendo este proceso de interculturalidad. (ENT. Sabino Manuel 17/10/2007)

Pero a pesar de las buenas intenciones comunicativas que puedan darse al interior del equipo docente, ellos entienden que aun falta más para llegar a ser el modelo docente que los alumnos esperan: “(...) siempre hemos visto entre nosotros una estrecha comunicación, pero sabemos que aquello no es un buen indicador fiable (...)” (ENT. R. Velásquez 17/10/2007). Lo relevante y significativo es ver en ellos la intencionalidad pragmática de relacionar la acción comunicativa con la práctica de la interculturalidad en todos los espacios, tanto formales como informales.

Por ejemplo en uno de los **espacios informales**, se dio lugar a un encuentro deportivo entre los profesores del INSPOC, con los maestros del distrito de Caraparí (Departamento de Tarija), generándose de la misma la siguiente experiencia:

Mientras duró el encuentro deportivo de las damas (profesoras), los profesores del INSPOC comentaban amenamente sobre el encuentro, algunos intercambiaban bromas de buen gusto, comentando lo siguiente: “!oye Wilber, las chicas ya están cansadas, prepárate para reemplazarla...ja. ja..ja..” otros decían “no hay casi ninguna diferencia con nuestras alumnas, estas profesoras son muy jovencitas, se ve que son recién egresaditas y que lindas están ja...ja..ja...” también otro comentaba. “bueno ahora me toca jugar a mí y yo si les voy a enseñar cómo se juega, en cambio ustedes son perdedores ja. ja.. ji.. ji...” (OBS. Camiri 16/05/2008)

La evidencia anterior en relación a los docentes, refleja con nitidez la saludable amistad; además cargado de empatía, de tolerancia, de respeto implícito que se diluye sobre la base de una sana interacción comunicativa. Por ello las diferencias socioculturales y lingüísticas de cada uno de ellos, no se constituye en lo absoluto en inconveniente cuando se trata de compartir una sana plática de circulación afectiva.

De igual forma constaté esa relación sociocultural saludable en dos acontecimientos sociales⁵⁷; los mismos que tuvieron lugar en ambientes particulares, fuera del INSPOC. Mientras presenciaba el desenlace del primer acontecimiento, a través de una entrevista en profundidad recogí el siguiente comentario de uno de los docentes “pioneros” del INSPOC:

(...) entre nosotros todo es normal, no existen rencilla, egoísmo, envidia ni nada por el estilo, así como habrás podido notar existe mucha amistad, entendimiento y comprensión entre nosotros, hecho que no sucede en otras instituciones como en las escuelas de aquí - refiriéndose a algunas escuelas de Camiri -, donde muchas veces algunos están peleados, donde a veces ni se dirigen la palabra. Aunque antes teníamos este problemita ya que había un profe que un poco inducía al divisionismo y algunos tendientes a esta negativa empezaron a crear ese ambiente de malestar. Pero afortunadamente ese docente ya no está y todo ha vuelto a la normalidad. (ENT. Gálvez 26/05/2008)

Los acontecimientos que se iban generando en los dos actos sociales, evidenciaron elocuentemente la práctica de la interculturalidad en los docentes. Por un lado se notó ese

⁵⁷ Estos acontecimientos sociales, son las dos fiestas que se organizaron al interior del INPOC bajo consenso de los docentes y el personal administrativo. El primero fue solo a iniciativa de los profesores, debido al agasajo a las profesoras por el día de la madre (27 de Mayo). El segundo fue con la aprobación de todos los docentes ya que era en conmemoración del día del maestro (6 de Junio). Ambos acontecimientos sociales se desarrollaron en ambientes particulares, lo que implica que fueron realizadas fuera del INSPOC; el 26 Mayo y el 7 de Junio del 2008.

calor afectivo nutrido de respeto y cordialidad en las conversaciones; por otro lado constaté que en los actos de baile, se mostraba preferencia por una variedad de danzas típicas, tanto de la región como del interior del país, aunque con la tendencia de practicarlos luego de haber transcurrido varios temas musicales característicos de la cultura castellana:

Con la iniciativa de varios docentes, el ambiente se llenó de alegría y todos contagiados por el entusiasmo empezaron a bailar amenamente. Aunque en el orden de los temas, siempre fue primero las cumbias, luego salsa merengue u otra pieza musical. Lo que sí pude percatar es que siempre quedaba para el final o para después, los temas regionales como: la chacarera, la rueda chapaca, los t'inkhus, sayas entre otros. (OBS. Camiri, 26/05/2008)

Antes que el orden de preferencias en las danzas o temas musicales, resalta la actitud positiva de aceptación por cada uno de ellos. Aunque lo deseable sería revertir el orden de las preferencias, signándole de esta forma la relevancia significativa o lo que sería mejor: el equilibrio en la práctica de cada uno de los elementos culturales. Este último a pesar de ser todavía un desafío, tiene un progresivo avance en los docentes del INSPOC. Pero estos acontecimientos socioculturales, no son la única señal positiva de cómo los docentes acostumbran a manifestar sus gestos o acciones de jovialidad y práctica intercultural. Decía anteriormente que también están presentes **los espacios formales** y/o protocolares, tal es el caso de las reuniones de docentes que se desarrollan bajo el denominativo de: reuniones académicas y reuniones administrativas. Así también sumado a estos están los espacios destinados a la realización de talleres, seminarios u otro tipo de reuniones que emergen al interior del INSPOC. Por ejemplo en uno de los talleres, denominado: taller de reestructuración del PFD del INSPOC, surgió otra experiencia similar:

La reunión aun no empezaba y los docentes tendían a ubicarse en sus respectivos lugares. Posteriormente ingresa una de las profesoras (guaraní) y saluda lánguidamente tocándose la garganta y al notar esa anormalidad uno de los profesores castellanos respondiéndole le pregunta: "Buen día pero ¿qué te pasó? Entonces ella respondió diciendo "es que me duele la garganta, estoy resfriada y con tos". Aprovechando el buen humor que acostumbra demostrar la profesora, el otro le responde: "es que te falta una aceiteadita, .ja..ja..ja..". Lanzada ya la broma, todos los presentes ríen hasta robarle una sonrisa a la afectada profesora y forzando a que ella respondiera lo siguiente: "a qué tipo de eceiteada se estará refiriendo usted no?" (OBS. Camiri 10/07/2008)

Experiencias como las que acabamos de describir, son muy frecuentes y así como decía anteriormente, de ninguna manera limitan el normal desarrollo del proceso comunicativo e interactivo a nivel de docentes. Pero con esto no quiero decir que la relación entre el discurso y la práctica de la interculturalidad, se reduzca a estas experiencias de jovialidad que son frecuentes en la mayoría de las sociedades. Lo que sí deseo afirmar es que los docentes en el INSPOC, a pesar de ser heterogéneos culturalmente - lo que significa que son portadores de una visión cultural, lingüística y política específica como persona -, han madurado en su yo interior significativamente los principios de la interculturalidad. Los valores comunitarios de convivencia pacífica, armonía social, respeto y tolerancia, solidaridad, entre otros valores, han impregnado fuertemente el ideal de cada uno de estos docentes, hecho que se visibiliza en la práctica cotidiana y que se traduce en aprobación por los estudiantes.

(...) en cuanto a los docentes, puedo decir que ellos sí practican la interculturalidad ya que de alguna manera ellos a diario se colaboran y se sienten como hermanos, yo veo que en ellos hay mucha más confianza como colegas. A veces ellos cuando están pasando alguna necesidad se colaboran prestándose dinero y también hacia nosotros los alumnos y eso es muy bueno para que como sociedad salgamos adelante. (ENT. S. Yambare, 26/10/2007)

El siguiente caso es otra muestra de la práctica intercultural, ya que tuvo lugar en un acto protocolar habitual de los días lunes. Pero esta vez en conmemoración al aniversario próximo del departamento de Chuquisaca (25 de mayo):

Llegó el número esperado: una danza típica de los Tarabuqueños, "los P'ujllay". En él participaban alumnos del segundo semestre C, mostrando la particularidad de la cultura quechua de la región Chuquisaqueña (Bolivia). En la danza también participaron sus dos docentes, vestidas al igual que sus alumnos con el respectivo atuendo típico. De estos docentes, una era oriunda de Sucre (Chuquisaca) y de habla quechua, mientras la otra maestra era guaraní hablante. Por la forma en que danzaban se notó a la profesora guaraní que aún le faltaba mayor destreza en la danza; pero su actitud y gesto radiante parecía develar la aceptación y respeto por la cultura quechua. (OBS. Camiri: 19/05/2008)

Ahora la teoría existente sobre la interculturalidad menciona que las posibilidades de un encuentro conflictivo son evidentes y por ello el desafío de la práctica intercultural. Pero paradójicamente a este pronóstico teórico, esta práctica intercultural tan evidente en los docentes del INSPOC desbarata algunas afirmaciones generadas en este sentido, o por lo menos la debilita, ya que evidencias como los referidos anteriormente, son cuantiosas al interior de la mencionada institución formadora de docentes.

4.10.2. Practicas de la interculturalidad en los estudiantes del INSPOC. Relaciones socioculturales

En este acápite mostraré con mayor transparencia el estado real de las relaciones socioculturales entre alumnos Castellanos, Guaraníes, Besiro, Weenhayek, Aimara, y Quechua. En ese entendido, tal como he venido afirmando en anteriores acápites, vuelvo a reiterar la condición multicultural del INSPOC; realidad sociocultural que en su momento fue denominado metafóricamente por el entonces rector de la NUR ingeniero Monoutcherh Shoaie como: “el INSPOC es un jardín de flores de diferentes colores” (Com. Personal: M. Gálvez, 11/10/2007).

Acotando más desde su visión como actual docente y ex director académico del INSPOC, Moisés Gálvez señaló la parte positiva de contar con alumnos culturalmente heterogéneos; pero, reconoció también el reto educativo que significa contar con esta amalgama sociocultural, desde su punto de vista tendiente a la conflictividad.

(...) entonces como jardín de diferentes colores visto desde afuera se ve bonito, es una hermosura; pero otra cosa es estar adentro de esas flores, vivirlo. Esto pues también sucede con los estudiantes, es bonito tener estudiantes de diferentes culturas pero convivir es un proceso muchas veces conflictivo sobre todo cuando nuestros alumnos están en los primeros semestres. Aunque discursivamente puedo decirte que te respeto, te estimo te amo, pero mis actitudes muchas veces dicen otra cosa. (ENT. Moisés Gálvez, 11/10/2007)

Esta condición y situación de la realidad socioeducativa de la ya indicada normal, refleja que la práctica de la interculturalidad a nivel de estudiantes, pasa previamente por una enseñanza y aprendizaje intercultural que se brinda transversalmente desde cada una de las aéreas curriculares: “Actualmente aquí esto de la interculturalidad se está trabajando como una transversal en todas las áreas, yo decía, tal vez sería mejor que se convierta en un área con su propio nombre, esto a fin de que se pueda trabajar con mayor profundidad (...) (ENT. Gálvez, 11/10/2007). Por este último comentario inferimos que la dinámica intercultural se nutre desde diferentes dimensiones (aéreas y módulos de aprendizaje) y su efecto multiplicador se hace evidente, conforme avanza el proceso formativo. Pero además cuando los estudiantes toman conciencia de su responsabilidad ética de contribuir a los requerimientos del pueblo guaraní – el de contar con maestros bilingües e interculturales competitivos, promotores del desarrollo de su cultura y con ello su lengua y costumbres - y por ende la de su organización matriz (APG). Sobre este último el director administrativo manifestaba lo siguiente:

En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje con relación a lo que es la interculturalidad, el alumno está captando cual es la ideología con relación a la concepción de interculturalidad y en qué momento más o menos va a asumir esa responsabilidad de transmitir esos conocimientos a otros lugares donde realmente hace falta. Entonces por eso yo me atrevo a decir de que se está dando la interculturalidad en la práctica, eso se nota en aquellos que tienen compromiso de trabajar por la organización, por la APG. (ENT. W. Murillo, 08/10/2007)

Entonces es en esa dirección que el INSPOC promueve un ideal mixto en interés; es decir intereses educativos y políticos canalizados desde la APG y operacionalizados por el instituto de formación docente (INSPOC). Ahora yéndome a lo más concreto de la práctica intercultural de los estudiantes, debo manifestar los altibajos existentes en la condición interactiva e intercultural de los mismos. Pero en este párrafo resaltaré solo los aspectos positivos de esta dinámica sociocultural interactiva.

Mientras la maestra aun no se hace presente en el aula, los alumnos aprovechan el tiempo conversando entre ellos, y durante este acto se mueven de un lado a otro. Quienes intervienen en este tipo de pláticas, son los estudiantes guaraníes y Weenhayek con los castellanohablantes y, el foco de la conversación gira en torno a la tarea encomendada anteriormente por la profesora, (...) por los gestos de alegría tanto en castellanos, guaraníes y Weenhayek se percibe conformidad y aceptación hacia el otro culturalmente diferente. (OBS. Camiri 24/10/2007)

Desde esta descripción puedo afirmar que las relaciones socioculturales a nivel interpersonal entre los estudiantes adquieren una proyección evolutiva bastante significativa; sobre todo mientras avanzan los semestres. Pero su configuración como práctica intercultural es más tendiente a los espacios académicos, lo que implica que las condiciones del escenario áulico, los docentes y sus estrategias didácticas, la presencia de estudiantes culturalmente heterogéneos entre otros factores, estimulan el encuentro intercultural. A este respecto se pudo evidenciar el siguiente hecho social en el “cuarto semestre A”:

Termina la evaluación (examen escrito del área de didáctica de la L2) y, una estudiante castellana luego de hacer entrega de su examen, se acerca a dos de sus compañeras guaraníes para conversar sobre las respuestas del examen. En esta actitud de diálogo se observa un acto comunicativo espontáneo de ida y vuelta y, mientras hablan se escuchan mutuamente y además expresan gestos de alegría y cordialidad. (OBS. Camiri: 12/06/2008)

Otro caso similar que demuestra tácitamente lo expresado sobre las relaciones socioculturales como parte de la práctica intercultural, radica en el siguiente acontecimiento:

A continuación la profesora responsable (Guaraní) de la clase simulatoria reparte un papelógrafo a cada grupo heterogéneo, esto para que escriban un mensaje alusivo al cuidado del agua. Esta actividad sugerida a los alumnos, rápidamente trae resultados ya que todos los grupos han escritos mensajes que dicen: "EL AGUA ES VIDA; AMA A LA VIDA, AMA AL AMOR Y AMA AL AGUA PORQUE ES LO MEJOR; NO DESTRUYAMOS LA MAYOR FUENTE DE VIDA: EL AGUA; CONTAMINAR EL AGUA ES CONTAMINAR NUESTRA PROPIA VIDA" (...) en uno de los grupos, un alumno Weenhayek eventualmente tomó la palabra y agarró un marcador para hacer arreglos en la escritura del mensaje que hizo su compañero castellano; luego de ver los correctivos hechos por el Weenhayek, el compañero castellano (Mansilla) le mira, al igual que todos y, le dice: "qué bueno, sos un genio, ¿Que haríamos con tres de vos?". Sobre esta acogida y felicitación del alumno castellano hacia su compañero Weenhayek, este último solo responde con una sonrisa. (OBS. Camiri, 13/06/2008)

En definitiva, la dinámica sociocultural como una de las manifestaciones de la práctica intercultural, se hace cada vez más evidente en el INSPOC. Aunque como decía anteriormente con mayor frecuencia dentro del aula y su entorno inmediato, ya que fuera de la institución su efecto en algunos casos se diluye, debido a que existen algunos grupos preestablecidos por afinidad sociocultural. Pero este detalle lo daré a conocer en el acápite de las relaciones asimétricas.

Lo que si corresponde aquí es señalar el cómo se manifiesta la *interculturalidad como cualidad* en las relaciones socioculturales. En esa línea, cabe expresar que el discurso de la interculturalidad y sus matices de valor tienen una acogida contundente en los estudiantes indígenas y no indígenas. Aunque en estos últimos se dan señales de resistencia implícita; pero que al final terminan aceptando la idiosincrasia del INSPOC, lo que implica que acaban convenciéndose de que están preparándose para ser "maestros bilingües e interculturales" y que en sus acciones debe primar el respeto, el reconocimiento, la solidaridad, la tolerancia, la armonía, la aceptación a la diferencia desde su posición cultural y lingüística. Esto como indicador de intraculturalidad e interculturalidad.

4.10.3. Relaciones socioculturales como señal de una saludable práctica intercultural entre los principales actores educativos: docente y estudiante

La comunicación horizontal e intercultural entre docente y estudiante, es un hecho social evidente y la percepción que estos actores educativos tienen sobre la dinámica interactiva entre los mismos es más práctica y espontánea antes que ser consigna teórica y verticalista. Ellos reconocen la dimensión teórica de la interculturalidad como base para una relación saludable entre maestro y alumno; pero su noción o concepción está más asociada a los hechos concretos, a lo evidente y objetivo. Para corroborar esta afirmación revisemos la siguiente información de una entrevista:

Yo pienso, como dijo aquel estudiante Chiquitano: nosotros aquí vivimos la interculturalidad, el pueblo guaraní no ha cerrado las puertas o no ha excluido a nadie por su condición de ser de otra cultura. Entonces por ahí yo siento que cuando estamos todos juntos no hay esa división entre nosotros los indígenas, los Chiquitano, los Guarayos o los Weenhayek, nada de eso, más bien hay un reconocimiento entre todos a esta decisión de trabajar por esto que soñamos tanto: mejorar la calidad de la educación en la región Guaraní. (ENT. F. Chávez, 16/10/2007)

Lo manifestado por el profesor, es signo de una lógica intercultural más práctica que discursiva y que sus hechos reales emergen espontáneamente tanto dentro como fuera del aula. Por ende el acto comunicativo a nivel de relaciones socioculturales tanto en docentes como en estudiantes obedece a la búsqueda constante de relaciones saludables y de ningún modo a imposiciones de práctica intercultural. A continuación se ilustra con algunos detalles aquella relación saludable e intercultural en el interior del INSPOC:

En este espacio de descanso breve (recreo), se observa también a los profesores dialogar con sus alumnos; entonces justo cuando el profesor (Guaraní) del área de matemáticas se encontraba degustando una salteña con un vaso de café en las proximidades del kiosco de la institución, se le aproximan dos alumnas castellanohablantes donde una de ellas le dice: "profesor ¿por qué no ha querido bailar con nosotros para el día de la madre? Respondiéndole el profesor dice: "es que no soy tan experto en el baile como ustedes; si fuera capísimo ya estaría metido en el baile. Ja. Ja.ja. ji.ji.ji" . Al respecto su alumna interrogadora le contesta: "profesor está equivocado, no todos sabemos bailar bien, lo importante es participar y para eso se aprende nomás (...)" (OBS. Camiri: 28/05/2008)

De la anterior plática entre un docente guaraní y algunas alumnas ciudadinas (Camireñas), pude observar cierto gesto de simpatía y buen estado de empatía entre docente y estudiante. Esto a pesar de las diferencias culturales y lingüísticas que anteceden a ambos actores de la educación. La realidad observada demuestra que las incoherencias o malos entendidos entre docentes y estudiantes son casi ajenos a la dinámica interna del

INPOC; es decir, su expresión es reducida a la mínima expresión, por lo menos en el plano académico.

Una de las formas de expresar aquel gesto de conformidad y agradecimiento por la formación recibida y, que obviamente se constituye en indicador de una saludable relación sociocultural entre los docentes y estudiantes; es lo acontecido por el día del maestro (6 de Junio). En esta oportunidad, los estudiantes del INSPOC de manera general y, concretamente los del “semestre cuarto B”, evidenciaron su aprobación a la labor de sus maestros mediante un acto protocolar, luego preparándoles almuerzo, torta, api y, entre otros detalles de orden nutricional y gastronómico. La satisfacción por tal iniciativa de los alumnos fue acogida con bastante agrado y el impulso por seguir trabajando en beneficio de cada uno de sus alumnos se objetivó en los discursos tanto de alumnos como de los profesores:

(...) al inicio del almuerzo, la presidenta del curso (cuarto B), hace uso de la palabra para felicitar a los docentes por su día: "queridos profesores, como curso queremos hacerle extensivo nuestros saludos sinceros por su día y queremos demostrarle nuestro agradecimiento a la labor que desempeñan ustedes, con este pequeño almuerzo. En ese sentido, siéntanse satisfechos y contentos por su día: gracias". De igual forma hace uso de la palabra la directora general del INSPOC y como era de esperarse, ella agradece a los estudiantes por tan noble gesto e impulsa a los alumnos a seguir estudiando como lo han venido haciendo hasta hoy y, termina diciendo que el día de mañana ellos también estarán fungiendo como docentes en las diferentes instituciones educativas y experimentando las bondades y retos del docente (...) mientras los docentes van sirviéndose la comida, los estudiantes a través de su compañera KARINA se dirigen hacia sus docentes diciendo: "estimados profesores mientras ustedes se van sirviendo el delicioso plato de comida, nosotros queremos hacerle entrega de un presente que lo hemos hecho con mucho cariño para todos ustedes. Para eso cada uno de mis compañeros de curso les harán entrega del mismo" entonces ella va llamando a cada compañero para hacerle entrega del respectivo presente que consiste en una tarjeta, hecha manualmente, pero bastante decorada y, en su interior van inscritos mensajes alusivos a la fecha. Esta entrega es recibida con aplausos por los docentes (...) en el espacio del comedor se observo a todos los docentes servirse con mucho agrado y acompañaron la comida con conversaciones breves y agradecidas (...) concluido el almuerzo, los alumnos solicitaron a sus docentes tomarse unas fotos de manera colectiva a fin de plasmar en el recuerdo aquella saludable comunicación interactiva, así fue. Luego de la sesión de fotos llego el retiro y, cada uno de los docentes se iba despidiendo mostrando satisfacción por el evento (...). (OBS. Camiri: 05/06/2008)

A la primera impresión posiblemente parezca una banalidad esta realidad social, más aun cuando los actos festivos por el día del maestro son habituales en todos los contextos socioculturales. Pero radica aquí una realidad social muy particular y que por lo mismo es uno de los objetos de estudio de esta tesis: la interculturalidad en los procesos

sociocomunicativos de los principales actores educativos – docentes y estudiantes – durante el proceso formativo. En esa orientación, estos procesos comunicativos al interior del INSPOC, adquieren mayor dinámica, así como indica el manual de SERVINDI “(...) la práctica de la interculturalidad se manifiesta en un proceso de interrelación oral, verbal o escrita, emocional y afectiva, a partir de la reflexión sobre el reconocimiento y respeto al otro” (SERVINDI 2005:85).

Entonces haciendo una amalgama de los datos empíricos con lo que la teoría sobre interculturalidad señala, infiero que en la relación dialéctica entre docentes y estudiantes del INSPOC, se trata de mantener una relación social y cultural dentro del marco de la interculturalidad y, para ello, los mecanismos de apertura que se dan al interior de dicha institución formadora de docentes, son con fines estrictamente de convivencia pacífica, de respeto, de tolerancia, reconocimiento y búsqueda de una armonía social saludable tanto entre docentes y estudiantes.

4.10.4. Práctica de la interculturalidad en autoridades del INSPOC, APG y MbG

Entendiendo que toda investigación cualitativa recibe una orientación sistémica, holística y además dialéctica (M. Martínez 2000); entonces bajo esa noción epistemológica daré a conocer otra realidad sociocultural como señal de una saludable práctica intercultural en el INSPOC. Pero esta vez desde una dimensión más administrativa y de gestión institucional, donde obviamente como actores de esta dinámica están sus autoridades, tanto académicos y administrativos, de igual forma de la APG y de esta última, su brazo operativo en materia educativa: el Mboarakua Guasu.

En ese sentido conviene mencionar que la actitud intercultural de estas autoridades, son de alguna forma referenciales o por lo menos se encaminan hacia ese cause. Así como en anteriores acápites he venido mencionando sobre el comportamiento jovial de los docentes, de igual forma se expresa el accionar de los directivos del INSPOC tanto en espacios formales como en espacios informales, aunque debo reconocer que no se limita a esto la práctica de la interculturalidad, sino su cualidad, radica en la transformación de aquellas relaciones de poder que comúnmente se manifiestan en las instituciones públicas, es decir quién tiene la autoridad tiene el poder. Pero esta última realidad está lejos de ser practicada en la mencionada institución formadora de docentes. Aquí cabe la

afirmación de Bant (en Heise, 2001: 301): “La interculturalidad propone una transformación de las relaciones de poder a favor de la existencia de una diversidad cultural, de relaciones horizontales y de la construcción compartida de conocimientos”. Bajo esta última referencia, los directivos del INSPOC intentan tomar decisiones de consenso como señal de democracia participativa.

En lo que corresponde a las autoridades de la APG y del MbG, desde el punto de vista de los docentes, en esos niveles sí se da la interculturalidad; es más, algunos toman como referencia o ejemplo de la práctica intercultural a pesar de algunos desaires que puedan canalizarle durante el proceso de relacionamiento intercultural.

(...) hay momentos en que las personas hacemos macanas; pero yo creo que nuestras autoridades de la APG y del INSPOC sí la practican esto de la Interculturalidad ya que ellos están siempre interrelacionándose con otros, haciendo negociaciones, buscando la unidad con los demás. Aunque hay algunas veces en que se nos salen expresiones como los de hace rato, porque si bien por momentos dicen no a los castellanos; pero esto es negociable con las autoridades y de buscar soluciones. Como todas las personas tenemos nuestros altibajos, sus momentos de berrinche y de todo; pero no catalogarlo diciendo de que no es intercultural. Por eso yo le digo que ellos aunque con altibajos, si son buenos referentes de la practica intercultural. (ENT. L. Vargas, 22/10/2007)

Si fuera una pregunta cerrada yo le diría que sí. Desde que asumieron la responsabilidad como administrativos, he observado que son una verdadera muestra y partidarios de la interculturalidad (...) como ejemplo, mire al comienzo cuando tenían que ingresar los nuevos estudiantes⁵⁸, el ministerio entendió que somos una normal bilingüe y donde deben entrar estudiantes también bilingües; creo nosotros estábamos equivocados al querer restringir el ingreso de mayor número de estudiantes castellanos y, eso seguramente la historia o el tiempo lo dirá; pero las autoridades de la APG y el MbG nos han hecho notar de que estamos en un contexto guaraní y donde vivimos junto con personas no guaraníes que son los Camireños y por lo tanto no debemos estar peleados más bien nuestra solidaridad, reciprocidad debe primar en nosotros siendo ejemplos de la interculturalidad y creo que esta actitud de nuestras autoridades es una clara muestra de que ello practican la interculturalidad. (ENT. J. Chumira, 08/10/2007)

Estas afirmaciones tienen que ver más con la parte ideológica. Ese ideal político que orienta las acciones frente al interlocutor que puede ser o no de la misma cultura. Por ello

⁵⁸ El profesor se refiere al conflicto que iniciaron los estudiantes castellanos en el primer semestre del 2007. “De acuerdo a los resultados de admisión publicados por el ministerio de educación, ellos supuestamente habían aprobado el examen de ingreso; pero no entendieron de que esa aprobación era para la instancia del examen oral o entrevistas personalizadas, donde deberían demostrar el grado de bilingüismo. Entonces esta situación no fue comprendida por ellos y empezaron a movilizarse cuestionando a nuestra directora general por adoptar esa decisión de la prueba oral, que por cierto forma parte de nuestro reglamento interno. Pero como el problema generó el ministerio; entonces ellos tuvieron que venir hasta aquí para arreglar junto a nosotros, a la APG y el CEPOG esta situación. Finalmente se tuvo que aceptar el ingreso de estos alumnos, pero previo compromiso del ministerio de educación de dotarnos más ítems, cosa de que hasta el momento no se ha hecho realidad esta dotación” (ENT. Omar Ruíz, 26/11/2008)

es que la visión que tienen la mayoría de los docentes respecto a la actitud intercultural de las autoridades de la APG y del MbG es de aceptación y de referencia: “(...) el pueblo guaraní no ha cerrado las puertas a nadie o no ha excluido a nadie por su condición de ser de otra cultura” (ENT. F. Chávez, 16/10/2007). Pero existen excepciones que ponen en tela de juicio estas aseveraciones sobre la práctica de la interculturalidad en las instancias anteriormente descritas. Esta última hipótesis emerge de una entrevista, pero que por razones éticas no daré a conocer el nombre del informante, aunque sí un fragmento de dicho contenido.

Bueno yo digo que no, me refiero sobre todo a personas que son guaraníes que siempre saben lanzar buenos discursos y, de pronto aparece su hijo o su hija de ese que siempre sabe machucar a cualquiera por la EIB, y resulta que su hijo (a) no sabe hablar el guaraní. Como dice el dicho “del dicho al hecho hay mucho trecho”. Entonces con certeza y con hechos comprobados y, nada de chismes, le digo esto que sucede aquí o en otro lugar, por ejemplo lo mismo sucede con Marcial Fabricano que tiene una hija en la universidad y le preguntan si ella es indígena y ella dijo que no, pero su padre sí es indígena. Entonces ese es otro tema de la colonización mental que tenemos. (ENT. Anónimo⁵⁹, 09/10/2007)

Esta última afirmación vertida de manera general, relativiza la efectividad de la dinámica intercultural en los espacios jerárquicos del INSPOC y su referente inmediato, la APG y MbG, toda vez de que en el plano discursivo se maneja la interculturalidad magnánimamente. Pero con algunos descuidos en el antecedente personal, es decir, el referente inmediato como la familia. Desde la óptica del profesor entrevistado, es clara la fragmentación entre el ideal teórico con la praxis de referencia inmediata; es decir, se genera un debilitamiento cultural y lingüístico en el intrínseco familiar de algunas autoridades, debido a que estos ya no transmiten significativamente, los conocimientos lingüísticos y culturales a sus congéneres. Situación que a la postre genera la pérdida y muerte de las lenguas; “decir de una lengua que ha muerto es como decirlo de una persona. No podría ser de otra forma, porque las lenguas no existen sin las personas” (Crystal, 2001: 13).

En síntesis, la práctica de la interculturalidad en los niveles jerárquicos del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOC), se manifiesta un fortalecimiento progresivo pese a los inconvenientes que implica su desarrollo. En esta lógica lo significativo que resalta en ellos, es la plena conciencia de redireccionar la

⁵⁹ En consonancia con la ética del investigador, mantenemos el nombre del entrevistado en el anonimato.

validez intrínseca de su cultura de referencia y con ello los saberes y conocimientos que configuran su identidad como ser social.

4.11. ALGUNAS RELACIONES ASIMETRICAS EN LA FORMACION DE DOCENTES INTERCULTURALES Y BILINGUES. CONFLICTO IDEOLOGICO

En el capítulo del marco teórico, rescataba algunas concepciones teóricas referentes a las desigualdades socioculturales, esto como una realidad que genera el multiculturalismo, lo multiétnico y el plurilingüismo. Entonces en este acápite expondré algunas manifestaciones de este orden y que desde la concepción de algunos profesores del INSPOC es visto como un “problema que forma parte de un proceso de trabajo más amplio a fin de que se dé la verdadera interculturalidad” (ENT. Rubena Velásquez, 17/10/2007).

Esta realidad social es notoria al interior del INSPOC; espacios como el descanso pedagógico (recreo), durante el trabajo en grupo, actividades sociales, reuniones y en los espacios de investigación del área de PDI. Aquí cabe hacer una aclaración, estos espacios señalados no implican que las relaciones asimétricas sean frecuentes a tal punto de desbaratar el trabajo institucional en cuanto a EIB se refiere, sino que su dinámica como realidad social es tenue. Aunque las manifestaciones de conflictividad más notorias se inscriben en los primeros semestres de la formación docente; pero conforme va transcurriendo esta etapa de formación, el discurso y la práctica de la interculturalidad en el INSPOC cobra mayor efectividad. “(...) al inicio del semestre cuando el estudiante llega al INSPOC, como en todo proceso, primero se va conversando, reflexionando, analizando (refiriéndose al tema de la interculturalidad) para que nuestros alumnos cada vez tengan una mentalidad abierta sin que ello implique perder su identidad cultural como tal (...)” (ENT. Lidio Valverde, 09/10/2007).

Sobre esta dinámica evolutiva de la interculturalidad trataré con mayor detalle en un subsiguiente acápite. Aquí lo que corresponde, es mostrar con coherencia y pertinencia los desencuentros o conflictos ideológicos y políticos que genera la interculturalidad como práctica de convivencia social al interior del INSPOC.

4.11.1. Asimetrías en el relacionamiento sociocultural entre estudiantes no indígenas con estudiantes indígenas

Desde el punto de vista de Fullat (1978) “cada sociedad tiene sus listas de conocimiento, de habilidades y actitudes que propone – o mejor dicho: impone – a sus miembros (...)” (Citado por Burbano 1994: 46). Bajo esta noción sociológica, las personas tienden a configurar su personalidad, su identidad social y cultural; lo que implica su patrón de conducta referencial. Ahora en el caso de los alumnos del INSPOC, estos por su pertenencia a distintos grupos culturales, cuentan con sus propias normas de referencia social y que al momento de interactuar con sus compañeros, estos anteponen sus visiones ideológicas, sus particularidades, es decir, sus cosmovisiones. Estos patrones de referencia cultural, inducen a algunos estudiantes castellanos del indicado centro de formación docente a generar niveles de conflictividad ideológica, lo que significa una asimetría sociocultural.

A este respecto, uno de los docentes de planta del INSPOC argumentaba de la siguiente manera:

(...) sobre las asimetrías, contrariedades acerca de la práctica de la interculturalidad, voy a decirle que aun en estudiantes que están en semestres superiores “sí, existe”. Pero cuando llegan al INSPOC esta realidad es aun más chocante. Sin embargo, en un primero, en un segundo semestre, realmente el cambio es asombroso en cuanto a la actitud misma, porque ya no se nota, ya no se palpa eso; pero en la actualidad hay ciertas personas que no logran incluir dentro de su esquema mental que es posible vivir dentro de una verdadera interculturalidad, en una verdadera relación y, cuando usted me hace esa pregunta, directamente se me vienen a la cabeza personas con nombre y apellido. Estos alumnos son personas castellano hablantes y que han vivido muy de cerca con personas guaraníes; sin embargo las personas de esta características son hacendados que causan mucho malestar y que nosotros como docentes seguimos dándoles la oportunidad y lo vamos a seguir haciendo, porque quizás ya en el futuro cuando estén en el quinto o sexto semestre, estas personas se den cuenta que están por mal camino y, la esperanza es que ellos puedan cambiar. Estas personas vienen de un contexto no como el Camireño, Cruceño o Yacuibeno, sino que vienen de un contexto donde el poder de sus padres era muy notorio, le estoy hablando de las haciendas, lugar donde están los patrones; entonces por el hecho de que aquí se les da un discurso diferente al de ellos y en favor de los que siempre han sido sus esclavos, ellos no quieren aceptar lo que se les dice; pero ellos están aquí, se están sirviendo de todo esto, pero con una idea diferente ya que sienten que se está yendo en contra de ellos. (ENT. Chumira 08/10/2007)

Del comentario del profesor infiero aquella relación conflictiva o asimétrica que según Salas (2003: 210) radica en el “(...) imaginario producido entre los modos de vida en contacto y los conflictos lacerantes entre diversas tradiciones (...)”. No es solo cuestión de convivencia o relacionamiento interpersonal donde no influya una carga ideológica; más

bien los encuentros interculturales estas signadas por intereses de orden económico, político, epistemológico, cultural, etc. Del mismo modo al interior del INSPOC, las relaciones socioculturales e interculturales tienen esta dinámica; es decir, los alumnos a pesar de recibir orientaciones didácticas por parte de sus docentes respecto a la práctica intercultural entre ellos, algunos prefieren por momentos mantenerse en una condición de autócratas. Vale decir que guiados por ciertos prejuicios hegemónicos, algunos tienden a reflejar una actitud “intercultural negativa” como: discriminación consciente e inconsciente, imposición ideológica cultural y lingüística; es contra estos inconvenientes que el equipo docente de la ya indicada entidad formadora de docentes se propone erradicarlos; además en cumplimiento de su ideal político educativo.

En una de las sesiones de observación de clase, se percibió el siguiente acontecimiento:

Una de las alumnas castellanohablante que había concluido con la redacción del informe y que recibió el visto bueno de la profesora de lenguaje, a petición y encargo de la maestra se aproxima asiento por asiento, esto a fin de cooperar a sus compañeros de curso. En ese trayecto, uno de sus compañeros guaraníes solicita la ayuda de la alumna castellano. Pero cuando ella se acerca a su compañero y observa su trabajo, inmediatamente lanza críticas por la redacción: “realizó se escribe con “Z” y no con “S” ¡sonso! y aquí debes escribir en plural ¡ah! mejor me voy”. Entonces imbuido de una sonrisa que parece camuflar su actitud negativa, ella se retira con dirección a su asiento. (OBS. Camiri, 24/10/2007)

Las conductas cargadas de superioridad con relación a los estudiantes indígenas, son evidentes en algunos estudiantes castellanohablantes: “los castellanos dicen saber más que nosotros, ellos se sienten más capaces de hacer las cosas” (ENT. D. Retamozo⁶⁰, 26/10/2007); pero no solamente de quienes proceden de familias hacendados, sino también de algunos que pertenecen o deben su formación escolarizada y hasta profesional a contextos ciudadanos. Entre estos últimos se incluyen inclusive a algunos estudiantes guaraníes o en todo caso procedente de esa cultura. Entonces, debido a una formación escolar en castellano y dada su hegemonía política en el referente nacional, estos estudiantes que según la opinión de los profesores son pocos, comulgan visiones ideológicas impositivas de dominación, de superioridad y de rechazo indirecto a las políticas educativas de orden intercultural y bilingüe.

(...) existen alumnos que continúan discriminando a sus compañeros, incluso hay algunos grupos que quieren practicar el racismo (...) estos alumnos pertenecen al

⁶⁰ Daniela Retamozo, es una estudiante indígena perteneciente a la cultura Weenhayek

tercer semestre⁶¹ y son castellanohablantes, claro que no son muchos; pero es necesario erradicar esta actitud negativa. Para este fin yo en el primer semestre estoy enfocando constantemente sobre estos temas de la interculturalidad. (ENT. Pablino Parapaino, 09/10/2007)

Yo al menos en mis clases he tenido algunos problemitas; aunque no tanto en el sentido del racismo, al parecer va más con la cuestión de la manera personal. Aunque esto de alguna manera tiene que ver con el racismo. Pero no es tan directo como diciendo voz sos weenhayek o sos aimara y yo soy castellano. Esto no se visualiza; mas se ve con cuestiones de trabajo o tareas, donde unos hacen más y otros menos. Sin embargo a medida que va avanzando los semestres esta realidad casi no se percibe debido a que por lo menos tienen ya en mente sobre los principios de la Interculturalidad. (ENT. Moisés Gálvez, 11/10/2007)

Entonces, desde una visión particular infiero que esta realidad social asimétrica entre algunos estudiantes no indígenas con estudiantes indígenas se hace más evidente y expresiva de los primeros hacia los segundos; es decir, de algunos alumnos castellanos hacia alumnos guaraníes, weenhayek, aimara y quechua.

A veces pensamos que el indígena es el que debe ser el que se apegue al castellano, pero estos (refiriéndose a los alumnos castellanos) no son capaces digamos de aceptar a tener una convivencia, y eso, no es porque se le tiene que ocurrir a ellos solamente, sino que esa labor es tarea nuestra como docentes; nosotros deberíamos hacer que ocurra una buena convivencia para que ambas partes puedan sentir un acercamiento mutuo. Porque parece que la sociedad Karai quiere que el indígena sea el que se acerque primero a él y no este al indígena. (ENT. Velásquez, 17/10/2007).

Es esta lógica de pensamiento subordinante la que conflictua en ocasiones el ideal de convivencia pacífica y armónica propuesto desde una concepción intercultural bilingüe y, convertida en política educativa del INSPOC. Según la opinión de uno de los docentes del INSPOC y de origen “chiquitano”, esta situación se debe a que “(...) el recurso humano que se forma aquí, tiene muchas raíces todavía en el modelo mental discriminatorio, de ser todavía marginadores de los pueblos indígenas (...)”. (ENT. Parapaino, 09/10/2007).

Pero también es preciso reconocer que esta realidad social asimétrica en algunos espacios tiende a invertirse; lo que significa que igualmente existen algunos estudiantes indígenas que practican coyunturalmente la discriminación, aunque no con las mismas características de sus compañeros castellanos. Estos actos están asociados más bien al uso de la lengua indígena, su adquisición y aprendizaje.

⁶¹ Estos estudiantes pasaron por el tercer semestre, en la segunda gestión curricular del 2007.

Esta actitud de aparente discriminación de los pocos estudiantes indígenas, es expresada mayormente en la configuración espontánea de grupos por afinidad sociocultural y lingüística tanto al interior como fuera del aula. Lo que contribuye a esta causa según un estudiante perteneciente a la cultura Besiro es la “(...) preferencia a los estudiantes guaraníes; pero tampoco quienes reciben este privilegio (refiriéndose a los estudiantes guaraníes) saben valorarla. Por eso se hace complejo entender esta situación” (ENT. R. Taceo, 08/10/2007).

Un desenlace que evidenció lo expuesto en anteriores párrafos de este acápite, tiene que ver con la clase de “didáctica de segundas lenguas” (semestre: tercero B); durante su desarrollo se desencadenó un debate que terminó en discusión. Más que debate era un cuestionamiento por parte de algunos alumnos castellanos a sus pares guaraníes; esto con el argumento de no compartir sus competencias lingüísticas. Además por demostrar en algunas oportunidades desidia en los saludos.

Luego de la exposición de grupo liderado por una estudiante guaraní, se abrió un espacio de preguntas, las mismas que fueron vertidas por alumnas castellanohablantes. Entonces se generó un debate acerca de la diferencia funcional entre L1 y L2. Las preguntas fueron las siguientes: ¿por qué ustedes no comentan sobre la diferencia de uso del castellano con el guaraní? ¿Por qué será que quienes somos castellanos no podemos ser bilingües equilibrados al igual que ustedes? Si nosotros tuviéramos el apoyo de ustedes cuando estamos hablando guaraní, aprenderíamos mucho más rápido el guaraní; pero ustedes (refiriéndose a los guaraníes) no nos ayudan. Además cuando yo llego y saludo a veces ni me contestan. (OBS. Camiri: 24/10/2007)

Esta “conflictiva situación puso en aprieto a los estudiantes guaraníes. Pero estos últimos mediante el liderazgo de una de sus compañeras (de mayor edad y con antecedentes de liderazgo sindical), no dieron lugar a que los castellanos sigan tildándoles de egocentristas y etnocentristas” (OBS. Camiri: 24/10/2007). Entonces de esta realidad sociocultural deduzco una conclusión: no es posible una plena convivencia pacífica o armónica tal como idealmente se sostiene desde la concepción epistemológica de interculturalidad; a pesar de las constantes exhortaciones en torno a la práctica de la interculturalidad por parte de los docentes del INSPOC, se percibe aun, aquella conflictividad ideológica producto de los referentes culturales a cada estudiante.

En estos acontecimientos de asimetría sociocultural, se denota la teoría de la complejidad que sostiene Morín (1994: 26) “las relaciones que se establecen entre el todo y las partes

son complejas: la unión de las diversas partes constituye el todo, que a su vez retroactúa sobre los diversos elementos que constituyen confiriéndoles propiedades de las que antes carecían” (Principio hologramático). Pero ¿por qué mi tendencia hacia esta semejanza? porque los hechos empíricos así lo demuestran o por lo menos brindan ese entendimiento; es decir, el conjunto de estudiantes culturalmente heterogéneos configura una realidad compleja, difícil de predecir en cuanto a niveles de interrelación se refiere, aunque algunas veces se torna pacífica, pero en otras se hace conflictiva. De esta realidad social infiero una interpretación personal: la práctica de la interculturalidad va de la mano de la conflictividad, que inicialmente tiene su génesis en la concepción ideológica de cada persona. Entonces es a este tipo de realidades, el paradigma de la complejidad de Edgar Morín (1994: 64) lo entiende como resultados complejos, marcados por el caos y el *desorden*.

4.11.2. Asimetrías en el relacionamiento sociocultural entre estudiantes indígenas

En el anterior acápite, hice una descripción analítica de algunas relaciones asimétricas que tienden a generarse en el proceso formativo de maestros bilingües e interculturales en el INSPOC; pero desde una relación de estudiantes castellanohablantes con parlantes de una lengua nativa. Ahora lo que aquí cabe, es hacer un análisis interpretativo de cómo este fenómeno social también se manifiesta en esferas sociales y culturales de los propios estudiantes indígenas (valga la aclaración, de algunos estudiantes indígenas).

Esta situación aunque suele invisibilizarse ante la cotidianidad manifestándose esporádicamente; lo cierto es que esas evidencias discontinuas de relacionamiento asimétrico, reflejan una realidad conflictiva de aparente magnitud. Al respecto un estudiante de origen indígena vertía el siguiente comentario:

(...) los guaraníes a veces rechazan a sus mismos paisanos y en mi semestre veo esa actitud. A veces porque no hablan bien la lengua o porque ya se sienten mejores. Pero de haber discriminación en ellos si existe (...). (ENT. M. Villafuertes⁶², 26/10/2007)

Con algunas similitudes otro estudiante indígena (a la fecha cursaba el quinto semestre), perteneciente a la cultura Besiro expresaba su punto de vista con relación a la conflictividad que genera la interculturalidad entre estudiantes.

⁶² Marcelo Villafuertes es un estudiante indígena perteneciente a la cultura Weenhayek

Partiendo de mis compañeros de curso que son guaraníes y bilingües, he tratado de entablar una conversación sin lastimar a nadie y hablar con la verdad; pero fue muy difícil, al menos para mí, porque a veces no le cae a uno. Como dicen: “no le hace el guantes”; entonces cada uno tiene su forma de entender las cosas y, viendo las cosas por ese lado, se hace muy difícil lograr una comunicación plena con ellos. (ENT. Taceo 08/10/2007)

Sobre la base de estas evidencias, entiendo que las relaciones asimétricas entre algunos estudiantes indígenas se asientan más en la dimensión personal e individual antes que en lo social; es decir, que las tendencias de comportamiento particular (lo psicológico), en ocasiones pueden más que los propios referentes culturales de los pueblos indígenas. Estas causas de discriminación se deben al fenómeno de la migración del campo a la ciudad, el rol social de la escuela occidental, los medios de comunicación social y entre otros medios que privilegian el uso del castellano en la comunicación interpersonal y unidireccional (Gómez 09/05/2007).

Estos estudiantes – no todos quienes han pasado por la misma experiencia recrean actos de discriminación – que tienen un origen indígena y que aun hablan su lengua materna, presentan algunas características análogas al de un estudiante castellano, como por ejemplo, el de privilegiar trabajos individuales, buscar competitividad en desmedro de otros, el egocentrismo y otros caracteres, que son propios del mundo occidental y que por razones de migración han sido adoptados como parte un proceso de aculturación y colonización ideológica que transita en las escuelas y demás instituciones sociales. Entonces estos pocos estudiantes indígenas munidos de ese ideal, tienden a comportarse con relativa semejanza a sus pares castellanos dentro del INSPOC; es decir, cometiendo por momentos similares actos de discriminación hacia sus compañeros indígenas.

Esta actitud de un reducido número de estudiantes indígenas, mas el de sus pares castellanos, es lo que causa malestar en algunos de sus compañeros weenhayek del INSPOC.

“(...) trato de alejarme de ellos porque no comparto sus modos de pensar, sus diversiones y actitudes (...) por eso trato de mantenerme solo con mis compañeros weenhayek; aunque las críticas hacia nosotros han sido siempre desde nivelación bajo el argumento de que somos tímidos y reservados (...)”. (ENT. Villafuertes, 26/10/2007)

Casi no me llevo bien con todos, solo con algunos. A veces cuando una persona no me cae bien, no lo hablo, es hasta ahí no más; por más que él o ella haga el intento de hablarme, si no me cae bien, no trato de ser su amiga, aunque puede ser que le hable

un poco por la exigencia; pero más allá no va nuestra amistad. (ENT. D. Retamozo, 26/10/2007)

Entonces como se podrá apreciar, el problema de la discriminación aunque no en toda su dimensión, es evidente al interior del INSPOC. Si bien es cierto de que la política educativa de la referida entidad ha logrado atenuar esta realidad social, lo cierto es que factores externos como la educación intrafamiliar y las tendencias socioculturales a la visión occidental ofuscan significativamente la anhelada convivencia pacífica.

4.12. DESARROLLO DE LA IDENTIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN EL INSPOC. LA INTRACULTURALIDAD

Luego de haber hecho un análisis sucinto de algunas irregularidades concernientes a las relaciones socioculturales entre uno de los principales actores educativos del INSPOC (estudiantes), ahora cabe comprender el desarrollo de la intraculturalidad tanto en docentes como en los mismos estudiantes. Para tal efecto haré el desglose del análisis en dos acápites; uno desde la dimensión de los profesores y el otro desde los alumnos.

4.12.1. Identidad cultural y lingüística en docentes

En el acápite intitulado “proceso formativo de docentes interculturales y bilingües en el contexto del INSPOC” (pág. 90) hice una descripción analítica de algunas cualidades pedagógicas que caracterizan a los docentes del INSPOC. Ahora aquí desarrollaré específicamente sobre la identidad cultural y lingüística de los docentes por su relevancia en la formación de maestros con características de EIB.

En ese sentido cabe manifestar que el plantel docente y administrativo de la mencionada entidad formadora de docentes, mantiene clara su posición identitaria en cuanto a lengua y cultura se refiere, por lo menos en el plano idealista ya que parten de una convicción firme como es la de contribuir a la conformación de un “selecto equipo de docentes bilingües e interculturales” (Comunicación Personal de Vargas, 22/10/2007). Además por encargo de la APG, una de las condiciones o requisitos para optar al cargo de docencia en la institución formadora de docentes (INSPOC), es la compatibilidad ideológica con las políticas educativas que tienen vigencia en la región guaraní desde finales de la década de los ochenta del pasado siglo XX (la EIB, antes denominada PEIB).

(...) veo que los docentes tanto antiguos como nuevos tienen un compromiso y un desafío a la vez de identificarse con la cultura y con la organización (APG) (...); pero también veo en ellos el interés por adoptar esta ideología y la lengua para quienes no la manejan (...). (ENT. Murillo, 08/10/2007)

(...) sí, hay muchos docentes comprometidos con la organización y por eso tienen muy claro los rasgos culturales de su pueblo, y aunque no tenga la suficiente experiencia en formación docente, ellos hacen un buen trabajo en el INSPOC (...). (ENT. Maraz, 23/09/2008)

Este compromiso moral de los profesores con el INSPOC y la organización indígena (APG), implica - sobre todo para los profesores castellanos - tomar algunas acciones de inserción hacia la cultura del pueblo guaraní, como el aprendizaje paulatino de la lengua, la práctica de sus costumbres, ideales, estrategias de organización sindical y, entre otros, aspectos que nutren la identidad cultural de los maestros.

Este proceso de fortalecimiento identitario no es producto de imposiciones institucionales, sino más bien responde a una voluntad particular de adscripción hacia la cultura guaraní; aunque esta tendencia coyunturalmente está acompañada por motivaciones extrínsecas de parte de algunos docentes más versados en la EIB. Pero en otros casos tiene otros antecedentes, como el trabajo productivo con grupos sociales de similares condiciones socioculturales.

Este sentimiento de apertura y compromiso con el pueblo indígena lo he adquirido antes de trabajar aquí (...), cuando trabajaba en SACABA (Cochabamba) en la cultura quechua. Es ahí donde vi la necesidad de la gente; viendo tanta pobreza y discriminación hacia los indígenas, inclusive de parte de mis propios colegas de trabajo hacia los niños que presentaban problemas de aprendizaje, solo por ser bilingües (...). Este trabajo en beneficio de los indígenas siempre me ha gustado y es por eso que tengo bien claro lo que deseo y por eso me identifico con ellos (...) Deberíamos sentirnos igual que ellos porque al final somos también parte de esta cultura. Yo soy de Camiri y parte de esta cultura. Lo que no entiendo es que hay personas que no saben de donde son y de donde vienen; les falta entender que somos parte de esta cultura y por lo tanto pertenecemos a ella. Aunque existen personas que no quieren aceptar esta realidad (...) por eso me duele y me da rabia esta discriminación que se viene dando hacia el pueblo indígena. Esta es la razón por la que me siento muy feliz de trabajar aquí y de poder contribuir un poquito hacia esta causa. (ENT. Pérez, 23/09/2008)

(...) desde el momento en que uno siente las injusticias hacia el pueblo guaraní, esto se siente como en su propia carne. Entonces es este sentimiento lo que le conduce a uno a decir ¡soy parte del pueblo guaraní! Porque hay tantas cosas que se ven en la actual coyuntura sociopolítica del país y, bueno te mueven hasta las fibras más íntimas y creo que esto es porque ya sientes que sos parte del pueblo guaraní. (ENT: Maraz, 23/09/2008)

Lo más objetivo en esta expresión identitaria, es el uso de la lengua de la cultura de referencia en espacios curriculares y cocurriculares – sobre todo los docentes bilingües pertenecientes a la cultura guaraní -; aunque su funcionalidad dentro del aula es discontinua con excepción en las áreas de LOR (Lengua originaria) y GL2 (Guaraní como segunda lengua). Situación que ha impulsado a una toma de conciencia por parte de algunos profesores como señal de reafirmación cultural y lingüística.

(...) me he dado cuenta de que como profesor guaraní no he estado haciendo un adecuado uso del guaraní con relación al castellano en mis clases, más bien he estado enseñando mayormente en castellano, por eso ahora me he puesto el reto de enseñar en el siguiente semestre haciendo uso del 50% en guaraní y lo mismo en castellano (...). (Comentario registrado en CC. Yavita, 07/07/2008)

También esta sensibilidad lingüística tiene lugar fuera del aula – para quienes son docentes de origen guaraní – y se torna paulatinamente mayúsculo conforme existe una adecuada correspondencia comunicativa. Estos momentos donde fluye la identidad lingüística y cultural, generalmente son los espacios como el descanso pedagógico (recreo), reuniones informales, acontecimientos sociales, actividades deportivas y otros eventos significativos que dan lugar a comportamientos lingüísticos característicos a la cultura guaraní.

Mientras se espera con paciencia la llegada de los restantes maestros, se escucha conversar entre ellos, unos - quienes son guaraníes - lo hacen en guaraní, otros en castellano. Esta realidad lingüística es frecuente ya que la espontaneidad del acto conversacional en guaraní es significativa; todo parece indicar o por lo menos nos hace suponer que existe una conciencia lingüística bien definida a nivel de los docentes del INSPOC. (OBS. Camiri: 26/5/2008)

Pero repito esta actitud lingüística, no es exclusividad de quienes son docentes indígenas solamente, sino que la sensibilidad hacia la lengua indígena también toma su esplendor cuando los pocos docentes castellanohablantes ingresan en la dinámica de aprender el guaraní como L2, primero buscando su aceptación como un miembro más al interior de la cultura de guaraní y segundo para viabilizar con pertinencia la EIB en el INSPOC. Esta condición es una de las aspiraciones más considerables por parte de quienes no son maestros bilingües y, entienden que solo por este medio podrán dinamizar con mayor efectividad la formación de maestros bilingües e interculturales por encargo del pueblo guaraní y, convertirlo en política educativa de referencia en el INSPOC.

4.12.2. Identidad cultural y lingüística en estudiantes

La realidad social en cuanto a identidad cultural y lingüística de los estudiantes del INSPOC se refiere, presenta matices similares a lo descrito en el anterior acápite; es decir, que los espacios donde se hace más evidente esta condición sociolingüística como indicador de la identidad cultural también están los descansos pedagógicos (recreos), especialmente las reuniones informales por afinidad cultural, en los eventos sociales, actos protocolares (hora cívica), actividades deportivas y con relativa frecuencia durante el desarrollo de las áreas curriculares. Pero esta expresión identitaria, inicialmente – en los primeros semestres de la formación docente - se mantiene latente debido a que los prejuicios sobre una posible discriminación a raíz de su condición social, rigen todavía sus esquemas de pensamiento; sin embargo conforme avanzan los semestres y producto de la formación recibida en pos de revertir esta situación, la intraculturalidad toma su mejor forma en los estudiantes, de modo que al finalizar su formación profesional, estos demuestran con naturalidad su identidad cultural y lingüística.

(...) cuando los estudiantes recién llegan generalmente ése es el perfil. Estudiantes de comunidades guaraníes llegan con cierto temor, con cierta vergüenza; pero conforme va pasando el tiempo, vencido el primer o segundo semestre veo que esto desaparece; si uno sale al recreo ve que ellos están hablando en su idioma o en castellano; es decir no hay un solo espacio como el área de lengua originaria (...). (ENT. Chávez, 16/10/2007)

(...) veo que desde un tiempo a esta parte, ha mejorado bastante esta cuestión de la intraculturalidad. Antes el guaraní no quería ser guaraní, más bien quería dejar de serlo. Sin embargo ahora ya se ha recuperado; hasta ya dicen con orgullo “¡yo soy guaraní!”. También veo esa misma realidad en los weenhayek. Entonces como le digo, veo en estos estudiantes que ya van asumiendo su identidad cultural (...) aunque hay algunos que por momentos sabiendo que son indígenas, no se sienten seguros como para asumir su identidad (...). (ENT. Velásquez, 17/10/2007)

La forma más expresiva de la identidad cultural en estudiantes del INSPOC es el uso de su lengua materna, sea guaraní, weenhayek o castellano; seguido por la práctica de valores como el “Mboroaiu” amor al prójimo, “Mboromboete” respeto, “Mborerekua” solidaridad, “Yoparareko” reciprocidad. Todos estos principios éticos, forman parte de la educación integral de los guaraníes y se suman a estos la práctica cultural de las danzas típicas - el “areteguasú”⁶³ – la música, la comida y rudimentariamente el uso de algunas prendas artesanales como el mbokó⁶⁴.

⁶³ “Para entender el significado profundo de la palabra areteguasú, debemos hacer un estudio etimológico de la misma:

Lo que no es habitual en los estudiantes indígenas en general y los guaraníes en particular, es el uso de prendas de vestir característicos a la cultura guaraní u otras culturas implicadas en el INSPOC – entre ellos el tipoy -. Conforme pasan los semestres, esta actitud o sensibilidad hacia la vestimenta típica no se muestra progresiva (aunque ocasionalmente en actos protocolares), pero casi nunca en los acontecimientos especiales como la “defensa final del proyecto de PIP” que tiene lugar una vez concluido el plan de estudios. Más bien la tendencia de identificación cultural está asociada al hecho de portar un mbokó, mismo que en su diseño, refleja la cosmovisión de la cultura guaraní. Esta última práctica cultural es igualmente reiterativa en los profesores de la aludida institución formadora de docentes.

Ahora en cuanto a la expresión cultural y lingüística de los estudiantes castellanos, estos inicialmente se mantienen en la línea de dar continuidad a lo aprendido en el sistema educativo de tendencia occidentalista, con ello ocasionalmente priman actitudes de subvaloración hacia sus compañeros indígenas, lo que claramente es percibido por estos últimos: “en nosotros existe el temor a equivocarnos, miedo a no decir bien las cosas porque mayormente a veces se burlan de nosotros. Entonces yo creo que si nos avergonzamos o no valoramos bien nuestro idioma es por estas razones” (ENT. Villa, 25/10/2007).

Pero esta situación asimétrica que manifesté en anteriores acápites, entra en decadencia conforme se hace progresivo el discurso de la interculturalidad desde cada una de las áreas curriculares, aunque existen casos extremos de resistencia que reducen esta opción educativa. Lo cierto es que la mayoría de los estudiantes que se forman en el

ARA: Día, tiempo, espacio, época, etapa, cielo.

ETE: verdadero, real, sincero

GUASU: Gran, grande.

Si traducimos al castellano estamos diciendo “EL VERDADERO GRAN DÍA o LA MEJOR EPOCA.

En tiempos pasados el ARETEGUASU o el GRAN DIA se lo celebraba al finalizar la cosecha. Por lo tanto se estaba agradeciendo por la cosecha, la abundancia la unidad familiar y comunal, además de la solidaridad, reciprocidad y felicidad que se da con gran soltura en esta festividad.

Esta fiesta es también para dar gracias a la madre naturaleza, en especial a la tierra por los buenos frutos. De igual manera esta asamblea nos permite reencontrarnos con nuestro “YO”, con nuestra identidad, para reafirmarla y así demostrar a los propios y extraños que somos orgullosos de ser GUARANÍ. Este momento tan importante para nosotros, también nos permite recordar y recibir sabiduría de nuestros antepasados, quienes se hacen presentes a través de los mascaritas o agüerogüero, y otras formas de expresar la cosmovisión y sabiduría de esta indómita nación” (Comunicación personal: J. Chumira, 07/10/2008)

⁶⁴ El mbokó, es un símbolo de identidad cultural de la nación guaraní; es el bolso que permite transportar y guardar sus pertenencias al hombre guaraní. En el cuerpo del mbokó, se hallan inscritos dibujos y figuras característicos a dicha cultura (CEPOG, 2007: 98 y 128)

INSPOC (ver anexo N° 10), muestran signos de aceptación, respeto y tolerancia hacia las culturas indígenas; esto como una señal positiva de intra e interculturalidad. Para algunos, este proceso implica adquirir una segunda identidad cultural que les abre nuevas posibilidades de trabajo en el contexto guaraní y, con ello tener “(...) la confianza de un pueblo que reconoce el esfuerzo de uno hasta otorgarle finalmente su respaldo” (ENT. Maraz, 23/09/2008).

A este respecto una de las alumnas castellanohablantes del quinto semestre (gestión 2007) manifestó la transformación ideológica que experimentó personalmente producto del proceso educativo que se desarrolla en el INSPOC.

La permanencia en estos años en el INSPOC me ha permitido cambiar de pensamiento, porque cuando estuve en los primeros semestres me incomodaba hablar sobre las culturas indígenas y sobre las políticas educativas que se manejan desde la APG. Pero ahora me doy cuenta de las injusticias que se cometen en contra de los indígenas y también entiendo que existe en ellos la necesidad de contar con maestros promotores de la EIB en las escuelas del área rural; pero para contribuir a esa demanda uno debe estar preparado como profesional (...). (EN. Anónimo⁶⁵, 10/10/2007)

La afirmación categórica de esta última estudiante nos da bases como para comprender que el proceso formativo de docentes con características de EIB, muestra sus logros educativos según el avance de los semestres; lo que significa que el desarrollo curricular de cada una de las áreas contribuye significativamente a cambiar de pensamiento con relación a la sociedad en general y a la práctica pedagógica en particular. Quienes son castellanos y alguno de estos reacios en su posición identitaria, ulteriormente flexibilizan significativamente su postura ideológica; del mismo modo proceden aquellos que no son castellanos (alumnos indígenas), de modo que estas transformaciones actitudinales ayudan a los estudiantes del INSPOC, a tener una nueva lectura de la realidad sociocultural y lingüística del país, pero especialmente de la región en particular.

Entonces entiendo que estos resultados son el producto de una tipología de educación – la EIB - que se imparte en el INSPOC por encargo del pueblo guaraní, y que ha sido concebida por este último como “la respuesta que la nación guaraní siempre añoró, buscó, y aun continúa en esa búsqueda para mejorar la calidad de la educación y por

⁶⁵ A solicitud de la estudiante y en consonancia con la ética del investigador, mantenemos su nombre en el anonimato.

ende de la vida. También es un instrumento de liberación, de justicia social para las naciones originarias” (comentario registrado en CC. R. Velásquez, 07/07/2008). Hecho que significa la apertura hacia una opción educativa, por el firme convencimiento de que este puede contribuir a reencauzar la educación y con ello el mantenimiento y desarrollo de las culturas indígenas, sus lenguas, y con ello claro está, el fortalecimiento de la intraculturalidad.

Pero con mayor especificidad, abordaré esta dinámica evolutiva de interculturalidad - entre los principales actores educativos - en el siguiente acápite, con la finalidad de tener mayor claridad sobre los procesos intra e interculturalidad que subyacen al desarrollo de la EIB en el INSPOC.

4.13. PROCESO EVOLUTIVO DE LA INTERCULTURALIDAD

En el capítulo referido al marco teórico, sobre la base conceptual de Encinas (2005: 50) decía que la interculturalidad es un proceso democrático que busca la interacción y convivencia entre los diferentes grupos sociales y como tal mantiene la esperanza de la igualdad de condiciones y oportunidades para todas las personas que pretendan convivir dentro del marco del respeto, tolerancia y reconocimiento. Ahora sobre esta noción y considerando la relevancia de la información (datos empíricos) procedente del trabajo de campo referidos al proceso de la interculturalidad, haré aquí un análisis descriptivo y comprensivo de esta dinámica sociocultural que tiene lugar en el INSPOC.

En ese sentido es pertinente decir que la interculturalidad en el INSPOC – reitero - desde el entendimiento de “relaciones saludables y democráticas, que fluye en su práctica el intercambio de saberes en torno a una dinámica de crecimiento y desarrollo mutuo” (SENDAS, 2003: 67), obedece a un proceso de intervención pedagógica con características de EIB. Mismo que genera actitudes de aceptación, respeto y reconocimiento hacia la diversidad cultural y lingüística del país en general y de la región en particular. Pero además es necesario indicar que esta actitud positiva frente a la diversidad de culturas no es espontánea y mucho menos fortuita, especialmente de quienes son estudiantes castellanohablantes ya que “(...) los docentes a diario nos están hablando sobre la hermandad que debe existir entre nosotros, o sea la interculturalidad” (ENT. Yambare, 26/10/2007).

Una clara muestra de progreso en cuanto a práctica intercultural se refiere, es el siguiente acontecimiento protagonizado por los estudiantes del semestre “segundo C” en homenaje al aniversario departamental de Chuquisaca.

(...) el atrio del INSPOC se encontraba ornamentado, y en el fondo del escenario se hallaba inscrito un afiche del pueblo de TARABUCO de CHUQUISACA; asimismo, globos de color rojo y blanco formaban una figura en forma de trébol. Entonces por las referencias iconográficas del escenario y por el comentario de algunos docentes del INSPOC, pude darme cuenta de que los alumnos habían preparado el acto cívico en homenaje al aniversario de Chuquisaca (25 de Mayo); además, una alumna responsable del acontecimiento – maestro de ceremonia - llevaba puesto una vestimenta típica de la mujer guaraní, y en ese trayecto ella repartía el programa del acto sin darle importancia a las observaciones y balbuceos vertidos por alguno de sus compañeros. De esta actitud, comprendo que la condición cultural de la alumna (Castellanohablante), no es ninguna limitante como para expresar públicamente una actitud positiva y de satisfacción por identidad cultural guaraní. (OBS. Camiri, 19/05/2008)

Esta actitud de la aludida estudiante, refleja la apertura actitudinal de la mayoría de sus compañeros en general, sean castellanos, guaraníes, weenhayek, besiro, aimara y quechua. Pero ese sentimiento de aceptación y reconocimiento hacia el otro cunde con mayor rapidez en los estudiantes indígenas que en los castellanos, aunque paradójicamente su expresión no sea tan objetiva, quedan evidencias como para sostener que lo sentimental adquiere otra connotación ideológica en cuanto a interculturalidad se refiere.

Respondiendo a esta dinámica de interculturalidad positiva, tenemos como referentes a los estudiantes weenhayek, cuyas características específicas signan la diferencia entre sus pares guaraníes y castellanos. Una de las particularidades que expresa este grupo sociocultural en los inicios de su formación profesional, es la tendencia a no integrarse con naturalidad a grupos multiculturales, aunque excepcionalmente se rompe esta rutina cuando los fines de esta conformación obedecen a responsabilidades académicas. Esta particularidad es percibida por todos los estudiantes y docentes del INSPOC y, algunos comprenden que “esa actitud es parte de su identidad social y cultural” (ENT. Taceo, 08/10/2007).

Pero a pesar de esta condición característica, los estudiantes weenhayek circulan por la misma línea de la interculturalidad propuesta institucionalmente. En ese sentido estos

reconocen que la formación en EIB al interior del INSPOC, les está permitiendo tener mayor posibilidad de diálogo intercultural.

(...) creo que varios semestres de estar aquí de alguna manera nos ha permitido compartir más con los demás compañeros, hasta yo voy cambiando de actitud o conducta. Ahora trato de relacionarme más con los castellanos y guaraníes (...). (ENT. M. Villafuertes, 26/10/2007)

Esta última realidad social (apertura hacia el diálogo intercultural) es similar en los *estudiantes guaraníes*, ya que el modelo de interculturalidad impartido desde cada una de las áreas curriculares conduce a los mismos a considerar con buenos argumentos el diálogo intercultural e intersubjetivo, por ello para la mayoría de estos alumnos, la apertura hacia el otro culturalmente diferente empieza con el establecimiento de buenas relaciones interpersonales, seguido de eventuales prácticas culturales del contexto nacional. En ese sentido la siguiente experiencia irradia esta apertura hacia la práctica de la interculturalidad.

En uno de los grupos de ensayo (tercer semestre), de la danza los t'inkhus se observa a un estudiante guaraní que resaltaba su presencia con un movimiento coreográfico impresionante (el alumno bailaba con total entrega y sentimentalismo, como si fuera un nativo u oriundo de Potosí), las ganas y la energía que ponía en el baile eran realmente asombrosas. Esta actitud del estudiante guaraní, generó comentarios en los estudiantes que se hallaban próximos donde yo me encontraba y, producto de aquello compañeros del "cuarto semestre A" entablan una plática de la siguiente manera: "¿oye de donde es aquel pelado que baila bien?" entonces el otro responde: es guaraní y es de Urundaiti. "pero si baila muy bien, seguro de debe tener raíces collas" contesto el otro. (OBS. Camiri, 05/06/2008)

Pero como condición o actitud positiva – no de todos – esta coyuntural práctica intercultural no es espontánea sino más bien está sujeta a iniciativas externas que proceden generalmente de sus profesores, para después constituirse -- esta comunicación intercultural -- en principios ordenadores de su estilo de vida.

Ahora una vez que los alumnos han logrado apropiarse de estos principios de diálogo intercultural – respeto, tolerancia, solidaridad, reconocimiento, valoración, justicia e igualdad -, estos hacen evidente esas enseñanzas en diferentes espacios y momentos, así como en los casos siguientes.

Luego de un prolongado ensayo sobre el "himno nacional" y del "himno al INSPOC", ambos en guaraní; el profesor del área decide ensayar por última vez, pero fuera del aula (al aire libre). En el transcurso del traslado de los alumnos desde el curso hacia el patio de la institución, se observa en la mayoría de ellos interactuar mediante

comentarios y bromas de buen gusto que los invita a reír plácidamente. Aunque no todos expresan esta actitud ya que se nota en una minoría cierta privacidad y aislamiento. (OBS. Camiri, 15/10/2007)

(...) Otro de los grupos de trabajo conformado por 2 alumnos weenhayek, una castellana y una guaraní, se observa un equilibrado intercambio de opiniones; también todos intervienen en la construcción de “las clases de texto” (tarea), además el trabajo de este grupo se desarrolla dentro de una absoluta tranquilidad y humildad. (OBS. Camiri, 22/10/2007)

En cuanto a los *estudiantes castellanohablantes*, estos presentan una particularidad con relación a los estudiantes indígenas ya que en su mayoría “(...) quieren que sea el indígena quien deba acercarse a ellos y no así a la inversa (...)” (ENT. Velásquez, 17/10/2007). Pero una vez que se ha logrado este acercamiento interpersonal, la actitud de ambos referentes culturales refleja con claridad aquella transformación anhelada institucionalmente (sensibilidad de los estudiantes hacia la diversidad de culturas y lenguas), percibiéndose así la efectividad del discurso de interculturalidad conforme avanzan los semestres. También en este proceso, se observa en algunos estudiantes de la cultura castellana asimilarse hacia la cultura guaraní como una segunda opción de identidad cultural. Para este fin se valen de muchas alternativas como el aprendizaje de la lengua, predisposición o apertura a las políticas de reivindicación social, interés por el conocimiento de los saberes del mundo guaraní y, entre otros aspectos que dan a entender su convencimiento por la apertura y pertenencia a la cultura guaraní.

Ahora en cuanto a los estudiantes que pertenecen a la cultura aimara⁶⁶ y quechua⁶⁷, estos son minoría, por ello su condición es asociada en la mayoría de los casos como monolingües castellanohablantes. Además el proceso de enseñanza de la lengua guaraní como L2 – para los que hablan el aimara y quechua en el INSPOC, la lengua guaraní sería su L3 – es el mismo para estudiantes castellanos, aimaras y quechuas. Entonces bajo este escenario común de trabajo, estos pocos estudiantes casi no tienen la oportunidad de reafirmarse culturalmente; pero sí el de asimilarse hacia la cultura guaraní. Al respecto un alumno aimara decía: “me siento más cómodo con los guaraníes porque veo mucho parecido a mi cultura (...) cuando egrese de aquí me gustaría trabajar por este lado. Pero si hay la oportunidad de retornar a La paz lo haría con mucho gusto” (ENT. Chura, 24/10/2007).

⁶⁶ De los dos estudiantes aimaras, solo uno figura como bilingüe (aimara- castellano) en la lista de alumnos matriculados.

⁶⁷ En la lista de matriculados ningún alumno figura como quechuahablante.

Por connotaciones similares a esta última manifestación, infiero que existe apertura plena de estos estudiantes (aimaras y quechuas) hacia la cultura guaraní y, con ello, el diálogo intercultural e intersubjetivo se hace cada vez más patente ya que estos expresan a diario relaciones socioculturales saludables con sus pares indígenas y no indígenas. Se suma a esto la práctica de ciertos valores éticos (Mboromboete: respeto, Mborerekua: Solidaridad, Yoparareko: reciprocidad y Mboroaiu: amor al prójimo) y costumbres (danza, música, comida) del pueblo guaraní.

Por otro lado los pocos estudiantes Besiros en el INSPOC – de la Chiquitania de Santa Cruz --, también asumen una postura dialógica con el resto de sus compañeros; aunque uno de ellos manifestaba lo siguiente: “he tratado de entablar una conversación sin lastimar a nadie hablando con la verdad, pero fue muy difícil porque a veces uno no lo cae bien (...)” (ENT. Taceo, 08/10/2007). Pero a pesar de estas contradicciones, la apertura hacia el otro culturalmente diferente es notoria en estos alumnos.

Por todas estas evidencias sostengo que en el proceso de promoción del diálogo intercultural, indudablemente juega un rol protagónico el maestro – refiriéndome a los docentes del INSPOC -- su experiencia, su formación pedagógica, sus estrategias de enseñanza, pero sobre todo su identidad individual con relación a las culturas indígenas, ayudan a la comprensión de la interculturalidad como: “(...) relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia” (Alvarado, 2002: 40-41). Estos principios en el mejor de los casos son practicados por una mayoría estudiantil; pero también existen excepciones, como aquellos que se muestran reacios a la política educativa del INSPOC (la EIB) y, con ello, permanecen refugiados en sus ideales de adversidad a la práctica intercultural.

El comentario de uno de los estudiantes del tercer semestre, refleja con claridad lo dicho anteriormente.

En una oportunidad, cuando estábamos entre amigos he llegado a escuchar a los castellanos decir: los weenhayek son los que hablan feo (...) hay personas que están descontentos con el guaraní y están con la idea de que no les va a servir mucho y entonces dicen ¿por qué el INSPOC no nos respeta como castellanos? Pero también

hay compañeros que se muestran a favor diciendo que la lengua es del lugar y es necesario aprenderlo. (ENT. Chura, 24/10/2007)

Entonces queda claro que la interculturalidad entendida como proceso de interacción sociocultural es un fenómeno “conflictivo pero regulado, tenso pero regulado” (Alvarado, 2002: 40) al interior del INSPOC. Las desavenencias en la labor de la interculturalidad son atenuadas por aquella mayoría que acepta y practica la interculturalidad en pertinencia con la visión y misión institucional; pero no solo durante su formación profesional, sino que existen casos excepcionales que señalan la continuidad de estas acciones en la carrera profesional. Esto implica que en algunas instituciones educativas donde desarrollan la docencia, éstos recrean los valores y principios inmanentes a la interculturalidad, entre estos la enseñanza del guaraní como L2 por iniciativa de algunos profesores castellanohablantes. Esta situación demuestra la valoración, respeto y reconocimiento que tienen estos últimos hacia la cultura guaraní (interculturalidad); condición que es caracterizada por los sociolingüistas como “sensibilidad lingüística”, mismo que desarrollé con mayor especificidad en el acápite de “actitud de los alumnos karai frente al aprendizaje de la lengua indígena. Sensibilización lingüística” (Pág. 106)

4.14. OPINION EXTERNA SOBRE LA POLITICA EDUCATIVA DEL INSPOC

Los comentarios sobre la dinámica de trabajo del INSPOC son variados, desde quienes se muestran a favor hasta aquellos que refutan respetuosamente las acciones del mencionado centro de formación docente. Pero la mayoría de los argumentos están en función del trabajo de los practicantes de dicho centro educativo y en mínima proporción sobre el desempeño profesional de sus egresados.

A este respecto, el actual director distrital de Camiri (Profesor Justino Baldiviezo), se muestra satisfecho por la política educativa que viene implementando el INSPOC en algunas unidades educativas del área concentrada mediante los auxiliares de docencia (alumnos practicantes) designados semestralmente. Entonces él argumentaba diciendo: “yo tengo una hijita en la escuela y ella ha aprendido a contar y saludar en guaraní, por eso se siente muy contenta y feliz por aprender un poco de su profesor practicante. Esto me parece un trabajo excelente y ojala sigan adelante” (ENT, J. Baldiviezo, 10/10/2008). También esta máxima autoridad educativa señalaba de manera general, la apreciación y

expectativa de los directores de unidades educativas de Camiri con relación a los alumnos del INSPOC.

Le doy a conocer que la anterior semana, con los directores de cada unidad educativa hemos tenido una reunión para ver los informes de los practicantes del INSPOC. Entonces ahí ellos han indicado que están muy contentos y felices por el trabajo de los practicantes y por eso algunos me han solicitado que vayan los practicantes del INSPOC a sus escuelas. En días pasados yo estaba conversando con una directora y ella me decía “estoy tan feliz con el profesor que tengo; estoy leyendo la tarea que él le da a los alumnos y veo cosas nuevas, interesantes e innovadoras, por eso me da motivos para reflexionar y mejorar mi trabajo”; entonces eso me comentaba una directora. Escuchar esto realmente me alegra ya que veo un acto de reflexión y toma de conciencia. Parece ser que ellos han dicho basta de discriminación, abríamos las puertas y trabajemos todos juntos por el bien de la educación de nuestros estudiantes (...) realmente yo le puedo garantizar de que con el pasar del tiempo aquí en Camiri, la educación va ser una enseñanza intercultural y bilingüe. (ENT. Baldiviezo, 10/10/2008)

Un argumento similar a este último, vertió la profesora Betty García de Cáceres, quien en su condición de directora de la escuela “Flora Chávez Navarro” decía:

(...) yo tengo una nieta que estudia en esta escuela, en el tercero básico, y justamente con estos alumnos practicantes ella aprendió a contar los números del uno al veinte en guaraní y ella cuando llegaba a la casa, practicaba lo aprendido, sabía hasta los saludos. Entonces por eso puedo decir que ellos sí ponen en práctica la enseñanza de la interculturalidad (...). (ENT. García, 09/10/2008)

Estas percepciones externa, por cierto favorables hacia la dinámica de trabajo del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano, es extensible hacia otros actores educativos, entre ellos, profesores y algunos ejecutivos de las federaciones de maestros tanto urbano como rural que expresaron argumentos de aceptación; pero a la vez haciendo notar los errores iniciales en los que incurrió el mencionado centro de formación docente.

Para mayor contrastación, presento en el siguiente cuadro las diferentes opiniones externas vertidos por algunos entrevistados.

Comentario de algunos actores educativos sobre el PFD en el INSPOC			
Profesores	Directores	Ejecutivo de la federación de maestros urbanos de Camiri	Ejecutivo de la federación de maestros rurales de Cordillera
(...) en los primeros años de práctica de los	“(...) al comienzo como en toda institución, los	El trabajo del INSPOC no debe ser tan	Yo he sido uno de los primeros docentes del

alumnos INSPOC, Ha habido casos especiales, habían estudiantes que realmente no respondían; pero conforme van pasando los años he visto que la formación de esa institución va mejorando. Los estudiantes de esta gestión y del año pasado que han estado apoyándose con sus prácticas de docencia, han respondido adecuadamente, por eso digo que el trabajo de ellos es muy positivo (...) ahora veo que hay buena expectativa por los estudiantes del INSPOC (ENT. K. Arenas, 09/10/2008)	alumnos del INSPOC tenían problemas en las prácticas de docencia. Pero ahora viendo más de cerca su trabajo he podido notar de cómo estos alumnos se están formando cada año más y mejor (...). Como hija de esta región le digo que estoy muy conforme con el trabajo del INSPOC. Hace poco me informaron de que ahora vendrán practicantes de las especialidades de matemáticas, lenguaje, ciencias de la vida y eso en verdad me parece muy bueno, por eso les he indicado a los profesores que les brinden todo el apoyo necesario como todo padre, pero también debemos exigirles un poco, para que ellos se conviertan en buenos maestros, que es justamente los que la sociedad necesita (ENT. B. García, 09/10/2008)	hermético, ese criterio de 80% para guaraníes y 20% para castellanos tiene que ser más flexible. En otras normales, por ejemplo en el de Sucre donde yo he estudiado, no por ser cambia te dicen, ¡tú no puedes ingresar aquí!. Yo he tenido que llevar por dos años el quechua. Pero no dije para qué me va a servir, sino eso fue parte de mi formación y ahora estoy aquí, retorné a mi región. Pero los que egresan del INSPOC, ya no quieren trabajar en sus comunidades, más bien buscan espacios por aquí o cerca de este distrito y, cuando logran conseguir un espacio, ahí es donde tienen problema, porque como aquí es otro contexto; entonces tienen algunos problemas ya que la gente citadina tienen otra visualización de la realidad. Pero después de todo hay cositas muy buenas y positivas del INSPOC, como esto de contribuir al fortalecimiento de la identidad. (ENT. Heredia, 10/10/2008)	INSPOC y trabajé siete años. En aquel entonces me parecía que el trabajo en la normal era bueno; por ejemplo, antes los estudiantes cuando egresaban del INSPOC, estaban predispuestos a trabajar donde sea; es decir, ellos iban tranquilamente hasta lo más lejano como el Isoso, Ok'onor, Ingre. Pero ahora hay muchos estudiantes que están sin trabajar, no porque no haya espacios, sino porque ellos están esperando que se los acomode cerca de aquí, en Itanambikua, el Puente o en Wirarapo. Nosotros le decíamos, ustedes tienen que trabajar donde se los necesite, pero ahora creo que esto ha cambiado bastante. Pero de lo que he visto es que ellos sí están trabajando con la EIB, aunque tal vez de manera superficial ya que solo se hace EIB en las aulas y fuera de ella, tanto en recreo y en la comunidad ya están hablando en castellano y esto es preocupante porque hacer EIB, no debería ser únicamente con el bilingüismo, sino que esto debería estar asociado con la música, el arte las danzas, etc. Pero de todas manera ellos sí están atendiendo a las necesidades básicas de los niños y de la comunidad donde trabajan (ENT. Orozco, 09/10/2008)
---	---	--	---

Entre los cuatro entrevistados, la profesora Katalina Arenas y la directora Betty García muestran puntos de coincidencia al señalar como antecedente los problemas con los que se inició el INSPOC; además según las mismas, éstos habrían sido uno de las causales para que antes existiese un rechazo a las políticas educativas de la institución formadora

de docentes y, con ello, a sus practicantes (auxiliares de docencia) y egresados. Pero también reconocen que en los últimos años se han visto mejorías en el proceso de formación docente, hecho que habría despertado grandes expectativas sobre la EIB impulsada por el INSPOC.

Yo en su momento he lamentado la posición cerrada de algunos colegas míos, especialmente del interior cuando les ha tocado ser dirigentes y que han estado en la dirección distrital. Entonces lamentablemente ellos rechazaban la incorporación de estos muchachos al magisterio; esto me pareció un poco por engreimiento, ya que quienes eran egresados de una normal de la capital como Sucre o Santa Cruz no aceptaban a los egresados del INSPOC. Entonces ante esta situación nosotros hemos tenido que imponernos defendiendo a los egresados del INSPOC. (ENT. García, 09/10/2008)

Ahora en cuanto a los máximos representantes de las dos federaciones de maestros (Urbana y rural), estos también argumentan favorablemente al proceso de formación de maestros en EIB; pero de igual forma hacen notar su disconformidad, señalando la poca predisposición que tienen algunos egresados del INSPOC para cubrir las necesidades de docencia en las comunidades. Añadiendo a esto la titular de la federación de maestros urbanos⁶⁸ expresaba que existe hermetismo en dicha institución; desde la restricción en el ingreso a los bachilleres castellanohablantes, hasta la coordinación con la distrital y las federaciones de maestros. “El objetivo de ellos según dicen, es para profesionalizar a gente del campo, del área dispersa, especialmente gente guaraní, weenhayek, chiquitanos, guarayos. Entonces esto da a entender que el INSPOC ha sido creado más para los pueblos indígena originarios” (ENT. Heredia, 10/10/2008).

En cambio el titular de los maestros rurales, profesor Oscar Orozco, indicaba que el proceso de formación docente llevado a cabo en el INSPOC, ha sufrido determinados cambios, en el sentido de que en algunos egresados, no hay la voluntad de querer trabajar en las comunidades “(...) prefieren estar vendiendo refresco en el mercado como si no hubiera trabajo en el magisterio (...)” (ENT. Orozco, 09/10/2008). Esta opinión tiene relativa coincidencia con la apreciación que hacía el director académico del INSPOC (Prof. Omar Ruiz), con relación a los egresados.

(...) también tenemos problemas, ya que existen egresados que no quieren internarse a las comunidades alejadas donde se los necesita y hace falta maestros

⁶⁸ La actual titular de la federación de maestros urbanos de Camiri, se desempeñó como directora distrital en la misma región desde Octubre de 2006 hasta Abril de 2008.

profesionales. Pero nuestros estudiantes más quieren estar cerca de las ciudades, esto porque también aquí se les ha creado esa necesidad de seguir superándose. Ellos quieren seguir formándose, superándose y desarrollar su formación como en las universidades, el de tener acceso a las tecnologías y entre otras formas de conocimiento técnico. (ENT. Omar Ruiz, 02/09/2008)

En términos generales, la versión de los entrevistados refleja una clara aceptación al modelo pedagógico de la EIB, “(...) siempre y cuando sea parte de nuestro yo, de nuestra identidad. En ese sentido, creo que la EIB que impulsa el INSPOC es buena (...)” (ENT. Heredia, 10/10/2008). Sin embargo, todavía en algunos casos existe la persistencia de un entendimiento distorsionado de este modelo educativo, toda vez que se cree que la EIB es solo para indígenas y originarios. Pero “si la EIB, la educación bilingüe, la etnoeducación o la EI se restringe a la población indígena, sucede que no se aborda el racismo y la discriminación ejercidos por los grupos de poder” (Nucinkis, 2007: 68). Por tanto no tendría lugar aquella transformación social tan anhelada por los sectores sociales - entre ellos, principalmente los pueblos indígenas – Pero, la visión política del mencionado instituto de formación docente, sostiene con hidalguía esta última causa de contribuir al cambio social a través de la EIB y para ello reciben con beneplácito las sugerencias desde la APG.

Precisamente esta tendencia de trabajo coordinado entre los actores circunstanciales de la conducción institucional tanto del INSPOC como de la APG en aspectos sociopolíticos y reivindicativos, es interpretada modestamente como una tendencia politicopartidista por el actual representante de los maestros jubilados de Camiri, profesor Sergio Hoyos⁶⁹.

Para mí el INSPOC dentro de lo pedagógico está cumpliendo su rol, lo que percibo es que en los últimos años se ha politizado la institución; pero valga la aclaración, no estoy diciendo a la institución como tal, porque ésta tiene sus propios objetivos que es la de formar maestros. Me refiero a sus circunstanciales actores como maestros, directores, la APG. Ahorita para mí, por la actual coyuntura, el INSPOC está muy politizada y en circunstancias partidistas. Esta situación ya no se enmarca en la neutralidad; por mucho que un determinado partido muestre condiciones favorables para la institución, ésta no debe perder su norte, porque si nosotros metemos la política partidaria en una institución, se desmedra la institución y pierde su valor, su credibilidad. Entonces esta situación probablemente este perjudicando, y hasta tal vez descuidando la otra parte que es la formación de maestros (...). (ENT. Hoyos, 09/10/2008)

⁶⁹ El profesor Sergio Hoyos Sánchez, fue el primer “supervisor nacional de PEIB” en la gestión de 1987. También fungió como director distrital de Camiri desde el año 1995 hasta 1999.

Pero más allá de hacer críticas contrarias a la labor del INSPOC, prevalecen comentarios de aliento y de augurio; mismos que visibilizan mayores aperturas - del contexto Camireño - hacia la política educativa del citado centro de formación docente. En esa línea hay opiniones que reflejan la necesidad de mayor integración entre el INSPOC, la dirección distrital de educación y las direcciones de unidades educativas del área concentrada. La finalidad según los entrevistados, es el de “(...) contribuir al desarrollo de la región en su totalidad y no solo a una parte (...)” (ENT. García, 09/10/2008).

Me gustaría que el INSPOC tenga mayor integración, entiendo que esta normal se ha creado para dar oportunidad a los estudiantes del área dispersa que antes no tenían esa oportunidad de formarse. Pero me gustaría que el INSPOC pueda también dar mayores oportunidades a los área concentrada, tal vez la oportunidad podría ser un 65 % para los del área dispersa y un 35% para los del área concentrada ya que todos somos hijos de esta tierra y meremos las mismas oportunidades (...) No critico la labor del INSPOC. Pero me gustaría que los directores de unidades educativas también tengan un poco más de compromiso con esta institución educativa y, para eso, se necesita que tengamos mayor coordinación con el INSPOC, en las prácticas de los estudiantes, eso implica que tengamos más acercamiento de lo actualmente tenemos. (ENT. García, 09/10/2008)

Así mismo la profesora Ana Heredia ex autoridad educativa del distrito de Camiri y actual ejecutiva de la federación de maestros urbanos de la misma región, argumentaba sobre la base de su experiencia como distrital lo siguiente:

El INSPOC no coordina directamente con dirección distrital, no conocemos directamente sus planes y programas, nosotros no le hacemos un seguimiento al trabajo que ellos realizan. O sea en otras palabras el INSPOC es autónomo. Entonces no debería ser así, el trabajo debería ser más coordinado con la distrital. (ENT. Heredia, 10/10/2008).

Estas dos últimas versiones, reflejan la falta de coordinación institucional que hubo en años anteriores entre el INSPOC y la dirección distrital de Camiri; pero no así con algunas unidades educativas. Situación que contribuyó al “(...) entendimiento de que la EIB es solo para los indígenas, por el hecho de que solo en el campo se trabaja con el bilingüismo y, los alumnos del INSPOC están siendo formados para trabajar en esos espacios (...)” (ENT: Orozco, 09/10/2008).

Pero paradójicamente a estos comentarios, el actual director distrital de Camiri confirmaba la saludable relación que se había emprendido con el INSPOC. “Ahora hemos tenido una buena coordinación con la rectora del INSPOC, la profesora Rubena Velásquez; prueba

de ello, es que tenemos ahora en varias unidades del área concentrada, un buen número de practicantes del INSPOC (ENT. Baldiviezo, 10/10/2008). Además la citada autoridad, mostró sus deseos de seguir contribuyendo a la causa de la EIB porque consideró una necesidad primordial para buscar la inclusión y la igualdad social.

En consecuencia, infiero que las relaciones tenues entre el INSPOC y las principales instancias educativas – distrital de Camiri, escuelas y federación de maestros urbanos – están siendo superadas paulatinamente. Habida cuenta de que las condiciones de aceptación y apertura emergen de ambos lados; desde la dirección distrital, porque se han generado expectativas en torno a la dinámica de formación de maestros en EIB; por parte del INSPOC porque reconoce que la gestión institucional, debe estar orientada bajo criterios de interculturalidad. Además, por la necesidad de salvaguardar en ambas partes, aquellas relaciones sociales saludables y, que permita asimismo, generar mayor integración en lo político, social y educativo.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Luego de desarrollar la investigación en sus diferentes etapas y haber evidenciado la realidad socioeducativa en relación al desarrollo de la intra e interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC, finalmente llegamos a las conclusiones donde manifestamos nuestra perspectiva particular en relación a las interrogantes y objetivos del estudio. En ese sentido concluimos esta investigación con las siguientes afirmaciones:

1. El Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOC) es una entidad pública de formación superior pedagógica cuya visión y misión está fuertemente arraigada desde sus inicios en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Lo que significa que tiene la responsabilidad de formar docentes de educación primaria con fuertes matices de interculturalidad y bilingüismo.

Como entidad educativa, el INSPOC responde a una estructura jerárquica compartida con el ministerio de educación y con la APG. El primero porque administrativamente el ministerio tiene tuición nacional sobre los institutos normales; con relación al segundo, porque como entidad de EIB rige en sus actuaciones políticas la participación social del pueblo guaraní.

La relación INSPOC – APG, es umbilical sobre todo en lo referente a temas de reivindicaciones sociales educativas, culturales y políticas. De modo que si se afectan los intereses de la APG, directamente se afectan los intereses del INSPOC.

2. En lo concerniente a la interculturalidad, el INSPOC nació con esta lógica educativa, es decir, que desde sus inicios la educación intercultural fue la bandera política que orientó y sigue orientando el desarrollo curricular de todas las áreas. De modo que esta dimensión de la EIB se ha transversalizado en el proceso de formación de maestros. Aquí queda claro entonces que el entendimiento de “diálogo abierto y creativo, actitud de aceptación y valoración hacia el otro, respeto y tolerancia, convivencia pacífica” son causales para la vigencia del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano, habida cuenta de que en esta entidad formadora de docentes existe una toma de conciencia sobre la heterogeneidad cultural y lingüística del país en general y, del oriente y chaco boliviano en particular.

3. La práctica de la interculturalidad toma cuerpo conforme avanzan los semestres; inicialmente la realidad socioeducativa es asimétrica; pero por la perseverancia del discurso de la interculturalidad desde la mayoría de las áreas curriculares, la actitud de apertura va tomando cuerpo paulatinamente. Aunque existen casos concretos, plenamente identificados tanto en algunos guaraníes, weenhayek y castellanos que todavía muestran signos de resistencia hacia la convivencia pacífica, pero que no tienen mayor incidencia en el resultado mayúsculo de la interculturalidad.
4. La interculturalidad tiene diferentes manifestaciones en el INSPOC, pero, todos parten de las relaciones interpersonales. Uno de los primeros signos de objetividad de la interculturalidad es el acercamiento interpersonal entre estudiantes castellanos, guaraníes, weenhayek, aimaras, quechuas y besiro dentro del marco normativo de las áreas curriculares. También las actividades socioculturales y deportivas al interior del INSPOC contribuyen a esta noble causa. Pero la manifestación más contundente de esta dinámica intercultural es la apropiación y posterior expresión de la lengua guaraní en el caso de los alumnos castellanos y, en el caso de los estudiantes indígenas la tendencia hacia el bilingüismo coordinado o equilibrado tanto en el aula como fuera de la misma.

Otras manifestaciones de la interculturalidad tienen que ver con la práctica de algunas costumbres culturales de la región como del interior del país por los estudiantes. Entre estos están las danzas típicas, la música autóctona, formas de comportamiento, diálogo de conocimientos y experiencias de las culturas implicadas en la formación docente del INSPOC.

Esto implica que los estudiantes y docentes practican la interculturalidad en función a escenarios preestablecidos como lo indicado líneas arriba; vale decir, al interior del aula porque existe la necesidad de un trabajo coordinado e íntegro con todos los alumnos. Fuera del aula porque se han generado espacios de comunicación merced al discurso intercultural sostenido por los docentes, hecho que significa que los mecanismos de relacionamiento sociocultural por excelencia son las comunicaciones verbales y directas: “comunicación intercultural”.

Por medio de este proceso comunicativo los docentes y alumnos canalizan las expresiones de afectividad y valoración del “capital cultural” de su interlocutor, así mismo establecen negociaciones epistémicas y cognitivas mediante una comunicación recíproca, pero en su mayoría en la lengua castellana, aunque en ocasiones se hace en la lengua vernácula de los guaraníes.

5. En algunos estudiantes castellanohablantes existe el deseo de diseminar la enseñanza de la lengua guaraní como L2 en sus prácticas de PDI. Esta es otra muestra de que la interculturalidad va ganando terreno en el INSPOC y con ello mayor sensibilidad hacia la lengua y cultura del pueblo guaraní. De igual forma ocurre con algunos egresados del INSPOC ya que guiados por ese interés de la educación intercultural, pregonan la funcionalidad de la lengua guaraní en algunos contextos educativos. Esta condición es loable para la entidad formadora de docentes y se constituye en aliciente pedagógico del mismo, toda vez que su política educativa prevé este acontecimiento cultural.
6. Los estudiantes producto de los siete semestres de permanencia en el INSPOC, van afirmándose y fortaleciendo paulatinamente su identidad cultural y lingüística. En el caso de los estudiantes indígenas, estos reciben el impulso necesario como para avivar la fuerza interior que signa su adscripción cultural; de modo que se hace espontáneo en ellos el develar su identidad individual. En cuanto a los alumnos castellanos, su identidad cultural y lingüística no se ve perjudicada en lo absoluto; pero, actúa en ellos una fuerza externa que determina su compatibilidad hacia las culturas y lenguas indígenas; es el discurso de la interculturalidad lo que hace que algunos estudiantes castellanos piensen y sientan como guaraníes, pese a no tener ningún origen étnico cultural en la cultura guaraní.

El desarrollo de la intraculturalidad es evidente en la mayoría de los estudiantes del INSPOC, y con ello, el desarrollo y mantenimiento de las lenguas implicadas en la formación docente se hacen cada vez más patentes. Junto a la lengua está la revalorización de los restantes elementos culturales, entre ellos, las costumbres, los saberes y conocimientos, los valores y principios como “Mboroaiú” amor al prójimo, “Mboromboete” respeto, “Mborerekua” solidaridad, “Yoparareko” reciprocidad, entre otros valores que empiezan a ser resignificados en el INSPOC.

7. Pero por otro lado, no todo lo que se hace en beneficio de la interculturalidad trae resultados satisfactorios. Existen casos específicos que demuestran la emergencia de conflictos o asimetrías en el proceso de comunicación intercultural; alguno de estos son ocasionados por disidencias en los intereses de una u otra cultura, por ejemplo los estudiantes castellanos por más predispuestos que estén a la apertura o dialogo intercultural, demuestran con sus actos hegemonía cultural, es decir, que tienden al etnocentrismo y con ello a imponer implícita o explícitamente sus ideales, sus perspectivas, sus demandas, sus expectativas, de modo que al final, en la

mayoría de los casos los estudiantes indígenas terminan aceptando las sugerencias y puntos de vista de sus pares castellanos.

Pero esta asimetría sociocultural no solamente tiene su génesis en los encuentros entre castellanos e indígenas – especialmente guaraníes – toda vez que entre los mismos alumnos indígenas irrumpen conductas discriminatorias aunque con mayor incidencia de aquellos que se formaron en contextos de educación urbana y que han recibido el mismo tipo de educación que sus pares castellanohablantes.

Alguno de estos alumnos de origen indígena, pero con formación en el sistema educativo castellano incurren implícitamente en acciones negativas hacia el desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua guaraní – corpus y estatus lingüístico - expresando así el arraigo neocolonialista de la cultura occidental. Pero debido al esmero de varios docentes por consolidar la intra e interculturalidad en los estudiantes, esta condición desfavorable para el INSPOC, se mantiene en el letargo.

8. En cuanto al equipo docente del INSPOC, éste está constituido por un buen número de docentes guaraníes (ver cuadro comparativo en anexos: N° 8 y 9), que dicen estar convencidos de que la EIB es la mejor herramienta política y educativa para fortalecer su cultura, su lengua y sus principios políticos e ideológicos; además su condición de bilingües respalda sólidamente el proyecto institucional. Como equipo docente parten de la premisa “ser referentes en el discurso de la intra e interculturalidad” y es en esa línea actitudinal que orientan sus prácticas pedagógicas.

Las buenas relaciones sociales en este nivel académico, no se ven interferidas por la presencia minoritaria de maestros de origen castellano, besiro y quechua ya que se han apropiado sólidamente de los fundamentos políticos, filosóficos, lingüísticos, socioculturales y pedagógicos de la EIB. De modo que el respeto, la tolerancia, el diálogo recíproco, la justicia social, el reconocimiento, la valoración y la aceptación por la alteridad, se constituyen en la carta de presentación de los maestros del INSPOC.

9. A nivel institucional existen proyecciones educativas en son de cualificar la formación docente en EIB. Una de estas previsiones que ya se ha empezado a considerar es el rediseño curricular del INSPOC; toda vez que -- en la opinión de los docentes -- el actual DCB que se implemento por iniciativa del ministerio de educación en 1999, no responde adecuadamente a las necesidades y expectativas del pueblo guaraní al igual que el YASİENDİ del Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD). En

ese sentido ven urgente la necesidad de redireccionar la EIB en este centro de formación docente, aunque también reconocen que con el actual DCB se ha atendido básicamente las demandas educativas de la nación guaraní, pero que aún falta mayor contundencia en el desarrollo curricular sobre todo desde una visión de un currículo propio.

Por otro lado la formación continua para los egresados del INSPOC es otra de sus prioridades, tomando en cuenta que algunos de sus egresados se han visto cohibidos en dar continuidad a la EIB en algunas escuelas, además debido a la inexistencia de condiciones de trabajo pedagógico y por la actual coyuntura socioeducativa nacional, muchos maestros han empezado a revisar y reconsiderar los modelos educativos de antaño. Entonces esta realidad es preocupante para la institución formadora de maestros en EIB, toda vez que la intención es y siempre fue transformar cualitativamente la educación en la región guaraní y, por esta razón ven necesario el fortalecimiento pedagógico de los profesionales magisteriles. Pero esta proyección político-pedagógica aún se mantiene a nivel de ideales o meras intenciones propositivas que esperan hacerse realidad con la decisión del INSPOC.

10. La realidad socioeducativa en la que se inscribe el INSPOC tiende a mostrarse favorable para desarrollar la EIB. Habida cuenta de que los auxiliares de docencia – todos los que hacen sus prácticas de docencia en la ciudad de Camiri son castellanohablantes -- que reciben formación profesional en esta superior casa de estudios, han tomado la iniciativa de llevar adelante procesos de sensibilización lingüística y cultural mediante la enseñanza del guaraní como L2, tanto en el primero y segundo ciclo en las escuelas del área concentrada de Camireña. Esta decisión obedece a proyecciones de interculturalidad propositiva y creativa promovida desde el interior del INSPOC y acogida con beneplácito por la mayoría de los docentes y estudiantes monolingües castellanohablantes del citado contexto social.

Esta es una las razones por la que en los últimos años el nivel de aceptación hacia las políticas educativas del INSPOC se ha visto acrecentada. Actualmente, el director distrital de Camiri, como algunos directores de unidades educativas y ejecutivos de las federaciones de maestros urbanos y rurales de esa región educativa, ven con buenas perspectivas el trabajo académico y pedagógico del mencionado centro de formación docente. Asimismo expresan su apertura hacia el desarrollo de la EB en sus escuelas como parte complementaria a la formación integral de las niñas y niños

de Camiri; además como una forma de acercar la escuela a la realidad sociocultural y lingüística de la región chaqueña.

De manera general esta son las conclusiones más relevantes a las que arribamos con el desarrollo de la investigación intitulada como **“La interculturalidad en el procesos de formación docente de EIB en el INSPOC”**. Aunque existen otras que podrán ser revisadas por el lector en el cuerpo de la presente tesis de grado.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

La “cátedra indígena intercultural”, en el proceso de formación de maestros de EIB en el INSPOC

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La realidad socioeducativa intercultural del INSPOC no presenta divergencias radicales con relación a sus propósitos institucionales; pero urge considerar opciones de educación intercultural complementarias a las ya establecidas por el DCB, toda vez que aún perviven casos reducidos de asimetría sociocultural a pesar del énfasis institucional por erradicar actitudes negativas.

La asimetría sociocultural arraigada en casos muy específicos de relacionamiento interpersonal es el blanco de observaciones por los docentes y directores del INSPOC ya que coarta la plena satisfacción institucional por el desarrollo ecuánime de la educación intercultural. Este fenómeno social es más evidente en la relación estudiantil castellano – indígena; donde el primero – reducto minúsculo de alumnos castellanos – impone implícitamente sus ideales y criterios de concepción cultural hacia los segundos. Aunque a nivel de estudiantes indígenas también se aprecian anormalidades en el proceso de relacionamiento interpersonal; toda vez que alguno de ellos ha recibido formación escolarizada en instituciones educativas inmanentes a la cultura castellano, entonces conciben a sus congéneres desde esa concepción cultural, o viceversa; es decir, alumnos guaraníes proficientes en su lengua manifiestan esporádicamente conductas discriminatorias por la condición de bilingües incipientes hacia sus pares indígenas y no indígenas.

(...) las asimetrías existen aun en estudiantes que están en semestres superiores (...) porque cuando llegan al INSPOC, es aun más chocante esta realidad (...) hay ciertas personas que no logran incluir dentro de su esquema mental que es posible vivir dentro de una verdadera interculturalidad, en una verdadera relación y, cuando usted me hace esa pregunta, directamente se me vienen a la cabeza personas con nombre y apellido. Estos alumnos son castellanohablantes (...) (ENT. J. Chumira 08/10/2007)

(...) los guaraníes a veces rechazan a sus mismos paisanos y en mi semestre yo veo eso, a veces porque no hablan bien su lengua o porque ya se sienten mejores; pero sí existe discriminación entre ellos (...) (ENT. M. Villafuertes 26/10/2007)

Como se podrá evidenciar, estas anomalías socioculturales son identificadas plenamente por los docentes y estudiantes del INSPOC. Asimismo reconocen que existe la necesidad de considerar otras alternativas pedagógicas que contribuyan a una mayor cualificación de la intra e interculturalidad como actitudes de apertura y diálogo recíproco en los estudiantes. “(...) me parece que esto de la interculturalidad tendría que convertirse en un área de formación y no solamente trabajarlo de manera transversal porque posiblemente en algunas áreas se hace más énfasis que en otras (...)” (ENT. M. Gálvez 11/10/2007).

Ahora si bien es cierto que “la interculturalidad (...) está cargada de intencionalidad política (...) dirigida a la consecución de una mayor equidad entre los pueblos que coexisten en un mismo escenario” (Moya y Moya 2004: 74), subyacen en su concreción actitudes conflictivas, las mismas que se derivan de las orientaciones culturales y lingüísticas de cada estudiante. Entonces esta condición divergente crea conflictos en el relacionamiento interpersonal, en algunos casos específicos al interior del INSPOC; aunque el discurso de la interculturalidad desde cada una de las áreas curriculares ha logrado atenuar considerablemente esta realidad sociocultural entendida por Albó (2000: 93) como “diglosia cultural”.

Entonces el problema estriba en la persistencia de algunos estudiantes indígenas y no indígenas por conservar implícitamente actitudes incompatibles con la interculturalidad positiva, habida cuenta que la persistente alocución de interculturalidad en el INSPOC amenaza sus concepciones etnocentristas y, manifiesta síntomas de disconformidad en son de comentarios como el que nos detalla uno de sus compañeros en disenso por esta actitud negativa: “(...) hay personas que no están conformes o están descontentos con el guaraní y, están con la idea de que no les va a servir de mucho y entonces dicen ¿por qué la institución nos exige tanto aprender el guaraní y no nos respeta como castellanos?(...)” (ENT. J. Chura, 24/10/2007). La respuesta a esta interrogante puede inferirse de la visión y misión institucional, toda vez que la entidad formadora de maestros en EIB pone acento en la educación bilingüe como particularidad del desarrollo de la interculturalidad.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

a) Marco conceptual

Los últimos movimientos o corrientes pedagógicas – como la pedagogía crítica en especial – abogan inexorablemente por una educación más pertinente a las realidades socioculturales y, consideran a las instituciones educativas en general y a la escuela en particular como “(...) aparatos productivos y reproductivos del Estado” (Apple 1984: 244), por constituirse en la instancia política que canaliza los ideales, intereses y aspiraciones a ese nivel. Sin embargo implícita o explícitamente todavía mantiene en el letargo a una gran mayoría de grupos socioculturales que no presentan puntos de coincidencia en los aspectos culturales, lingüísticos y políticos; dentro de estas mayorías poblacionales se encuentran los pueblos indígenas originarios, que por cierto conforman aproximadamente el 10% -- se estima que fluctúan entre 40 a 50 millones de indígenas -- de la población latinoamericana (López y Kuper 2004: 25) y que por intereses del estado nación han sido violentados enérgicamente sus saberes, conocimientos, creencias, costumbres, formas propias de vida y educación, habida cuenta de que esta heterogeneidad cultural fue entendida como problema o amenaza a la integridad nacional. Pero con la emergencia de nuevas posturas ideológicas en el quehacer educativo, hoy esa diversidad está siendo considerada cada vez más como riqueza para la conformación de modelos educativos propios o endógenos.

En las diversas culturas existen formas propias de aprender y son interpretadas a partir de categorías propias, enmarcadas en una relación de crianza con la naturaleza y las deidades. Por tanto, la educación propia es la formación de las personas en términos de su cultura y cosmovisión. (López, Arispe y Machaca 2008: 21)

En ese entendido consideramos que la cátedra indígena, se inscribe dentro de los intereses etnoculturales de cada pueblo indígena; porque forma parte de aquella “educación propia” que recrea las categorías culturales y lingüísticas sin desmerecer o subvalorar lo foráneo. Más bien lo que persigue esta modalidad educativa es hallar los puntos de convergencia y complementariedad de riquezas culturales; condición que siempre demandaron los pueblos indígenas de Latinoamérica en general y de Bolivia en particular.

La cátedra indígena como modelo educativo, es de reciente data, y uno de los pioneros en incorporar esta clase de educación a su estructura curricular es la Universidad Indígena Intercultural (UII) junto al PROEIB Andes – UMSS. La concepción que se maneja a este nivel está vinculada con el fortalecimiento de los saberes y conocimientos culturales desde una perspectiva intra e intercultural:

[La cátedra indígena] Es la instancia central y estratégica que consiste en el desarrollo de conocimientos y valores culturales indígenas siguiendo un enfoque intra e intercultural. Cuenta con la participación de líderes, sabios o dirigentes indígenas de reconocida experiencia y perfil, a nivel internacional, que compartirán experiencias en torno a temas específicos de interés acordes al curso (...) tiene como objetivo analizar el marco epistemológico que se ha desarrollado sobre los conocimientos indígenas, discutir los fundamentos y categorías de análisis conceptual y práctico de la generación de conocimientos indígenas y sus relaciones con la espiritualidad indígena (UII, PROEIB Andes, consulta web: 24/11/2008)

Ahora, la condición para el desarrollo de la cátedra indígena está asociada directamente a las políticas educativas institucionales; es decir, si una entidad de formación superior enarbola como política educativa una tipología de “educación propia”: *etnoeducación, educación bilingüe intercultural, educación bilingüe bicultural, educación propia o educación intercultural bilingüe*; presenta condiciones favorables para su implementación. Por el contrario, si no existe el convencimiento de que la educación debe ser en términos de la cultura y lengua de las sociedades en general, el fracaso será inminente.

Esta tendencia hacia la cátedra indígena implica reorientar el modelo educativo imperante en la educación superior, en especial en los institutos normales de EIB que han puesto el mayor esfuerzo en los aspectos sociolingüísticos, pero no tanto así en la interculturalización epistémica y filosófica. En cambio esta nueva alternativa de formación superior promueve el desarrollo de los saberes, conocimientos, espiritualidad, cosmología y otros comportamiento de vida inmanentes a cada grupo cultural.

Entonces como se podrá apreciar el modelo de cátedra indígena tiene fuertes raigambres en la educación intercultural bilingüe cuyo desarrollo en el nivel primario ha sido “concebido como una suerte de licencia o concesión a favor de los pueblos originarios (...)” (Sichra 2005: 161), es que dicho sea de paso, es una desatinada percepción coyuntural, toda vez que la incorporación de esta tipología de educación es merced de las constantes luchas por la reivindicación socioeducativa e idiomática que han emprendido los pueblos indígenas originarios.

Hasta aquí queda claro que la figura de cátedra indígena al tener consonancia con la educación propia, obedece a una necesidad hegemónica de articulación filosófica, epistemológica política y pedagógica entre las culturas indígenas y las no indígenas; pero dentro del marco democrático crítico y creativo que subyace a la interculturalidad, toda vez que la actual coyuntura sociopolítica y educativa demanda mayores espacios de inclusión social, participación social, proyecciones de bienestar común; es decir una convivencia propositiva y ecológica. Entonces hacia esta causa pretende contribuir la EIB, la Educación propia y la cátedra indígena intercultural.

Justificación

Considerar otras opciones pedagógicas para fomentar la intra e interculturalidad en el proceso de formación docente del INSPOC es una decisión que compete a los actores circunstanciales de esa superior casa de estudios. Ahora creemos modestamente que una de las fuentes de iniciación o promoción de una nueva alternativa de educación intercultural es la presente propuesta, que pone en consideración la incorporación de la figura de “cátedra indígena” en el currículo de la ya citada institución de formación superior.

Esta nueva alternativa educativa, se inscribe dentro del modelo de “educación propia” ya que se propone la organización de las acciones didácticas y curriculares en función a criterios epistemológicos de la cultura guaraní; es decir, se espera que se establezcan contenidos prioritarios desde la cosmovisión y expectativa del pueblo guaraní; además pasa por decisión de los *Arakua iya reta*⁷⁰ (sabios indígenas tradicionales) previo consenso con el equipo docente del INSPOC y del Mboarakua Guasu. Entonces por estas razones creemos pertinente el curso de esta propuesta, toda vez que democratizará aun más la formación docente y, lo más importante aún, es que logrará fortalecer radicalmente el proceso de la intra e interculturalidad en los estudiantes del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano.

⁷⁰ “Arakua iya reta (sabios tradicionales): ancianos que guardan los conocimientos y son los responsables de normar y aconsejar a la sociedad en conjunto para convivir en armonía entre las personas y la naturaleza” (CEPOG 2007: 22)

Entonces, estriba en esta propuesta la pertinencia educativa de índole intra e intercultural por estar orientada al fortalecimiento de los saberes, conocimientos, valores, costumbres, formas de vida propio de la cultura guaraní en concreto, pero también de aquellas culturas implicadas en la formación docente del INSPOC. Asimismo este espacio curricular le dará una nueva dinamicidad al proceso de formación de maestros bilingües e interculturales, tomando en cuenta que se abordaran contenidos temáticos concernientes a la vida intrínseca de estos grupos culturales, pero desde los legítimos protagonistas o portadores de esa riqueza cultural y epistémica: los *Arakua iya reta*. Estos sabios indígenas podrán recrear sus usos y costumbres con toda naturalidad y por supuesto dentro del marco pedagógico de sus referentes culturales.

Como se podrá apreciar, esta propuesta, promueve el abordaje de una nueva realidad socioeducativa, más tendiente al desarrollo y mantenimiento de las culturas y lenguas implicadas en la formación docente en EIB. Además el propósito de fondo es lograr niveles mayúsculos de sensibilización cultural y lingüística tanto en estudiantes indígenas y no indígenas, toda vez que no es suficiente esta tarea del mero academicismo o dogmatismo de la interculturalidad instaurado en el INSPOC. Habida cuenta de la complejidad que significa desarrollar la intra e interculturalidad en los niveles personal y de relaciones sociales; por eso es que “(...) la interculturalidad, constituye aún una aspiración y un ideal obstaculizado por el hecho de que las relaciones entre diferentes se desarrollan como relaciones de poder entre desiguales” (Ilizarbe 2002: 84). No obstante abrigamos la esperanza de que con esta nueva postura educativa (Cátedra indígena intercultural) los casos excepcionales de asimetría sociocultural aun evidentes en el aludido centro de formación docente, puedan ser reducidos a su más mínima expresión.

b) Finalidad de la propuesta

Contribuir al fortalecimiento de la intra e interculturalidad en la formación docente de EIB del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano, mediante la incorporación de la cátedra indígena como parte de la educación propia del pueblo guaraní.

c) Objetivos

- **Objetivo general**

Promover la incorporación de la cátedra indígena en el currículo de formación docente en EIB del INSPOC, como módulo convergente y complementario a las áreas curriculares, para contribuir al fortalecimiento de la intra e interculturalidad de los estudiantes.

- **Objetivos específicos**

1. Sensibilizar a docentes, estudiantes y autoridades del INSPOC, CEPOG y de la APG en la incorporación de los Arakua iya reta (sabios indígenas) como responsables del desarrollo curricular de la cátedra indígena intercultural.
2. Gestionar la participación de los sabios indígenas (Arakua iya reta) ante la APG y el CEPOG.
3. Involucrar a los sabios indígenas (Arakua iya reta), directivos del INSPOC, APG, CEPOG y representantes de las federaciones de maestros urbanos y rurales del distrito de Camiri, en la planificación curricular (diseño curricular) de la cátedra indígena intercultural.

d) Beneficiarios

Directos: estudiantes y docentes del INSPOC, que experimentaran mayor fortalecimiento de su identidad etnocultural e intercultural.

Indirectos: las culturas implicadas en la formación docente del INSPOC, pero principalmente el pueblo guaraní que verá aún más fortalecida su cultura, su lengua y su organización sociopolítica.

e) Productos

Para la concreción de la presente propuesta se estiman dos logros importantes:

Primero, conformar una comisión de trabajo multidisciplinario e intercultural, con la participación de los sabios indígenas, estudiantes, docentes y directivos del INSPOC, CEPOG y de la APG para la planificación curricular (diseño curricular) de la “cátedra indígena intercultural”.

Segundo, Documento final que contiene la estructura curricular del módulo: “cátedra indígena intercultural”

LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Se considerarán los procedimientos de trabajo más ecuanímenes y democráticos. Entre ellos la participación de los principales actores educativos del INSPOC y del Mboarakua Guasu, también se contará con la presencia de los Mburuvichas o capitanes; pero sobre todo de los Arakua iya reta del pueblo guaraní. Posteriormente se dará curso a un trabajo de equipo coordinado, sistemático, creativo y reflexivo para la concreción de los objetivos de la presente propuesta.

La conformación de este equipo heterogéneo tendrá la responsabilidad de estudiar la factibilidad de la concreción de esta propuesta. Asimismo podrá considerar las opiniones divergentes de cada integrante en función a la dinámica de trabajo prefijado anteladamente (también en esta propuesta). Ahora la coordinación del equipo recaerá por decisión colectiva en la persona (s) que dicho sea de paso acepte voluntariamente tal liderazgo.

También será prerrogativa del equipo el diseño de la estructura curricular del nuevo módulo (cátedra indígena intercultural) inmanente a la formación docente en EIB del INSPOC; con ello, el establecimiento de la carga horaria, objetivos, contenidos mínimos, metodología, sistema de evaluación y los prerrequisitos fijados por el Equipo Técnico de Apoyo al Programa de Cátedra Indígena Intercultural (ETAPCIIN).

ACTIVIDADES, ESTRATEGIAS Y RECURSOS NECESARIOS PARA LA VIGENCIA DEL PROYECTO.

Para la concreción de esta propuesta, pretendemos recurrir a una diversidad de actividades o tareas operacionales por cada objetivo y, con ello, a la consideración de las estrategias más pertinentes; de igual forma se hacen mención a los recursos humanos, materiales y técnicos más apropiados para la dinamización y posterior consecución de la presente propuesta.

La descripción detallada de esta dinámica de trabajo, se refleja en las siguientes tablas:

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Estrategias	Recursos necesarios			
				Humanos (responsables)	Materiales	Técnicas	Financieros
Promover la incorporación de la cátedra indígena en el currículo de formación docente en EIB del INSPOC, como módulo convergente y complementario a las áreas curriculares, para contribuir al fortalecimiento de la intra e interculturalidad de los estudiantes.	Sensibilizar a docentes, estudiantes y autoridades del INSPOC, CEPOG y de la APG en la incorporación de los Arakua iya reta (sabios indígenas) como responsables del desarrollo curricular de la cátedra indígena intercultural.	1. Sensibilización	• <i>Socialización</i> de los resultados de la investigación de la presente tesis de grado a estudiantes, autoridades del INSPOC, APG Y Mboarakua Guasu. • <i>Concientización</i> sobre los beneficios que traerá consigo el desarrollo de la cátedra en el INSPOC. • Aperturar espacios para la <i>rueda de preguntas y debates</i> sobre la coherencia y pertinencia de la propuesta curricular de cátedra indígena.	• Tesista del PROEIB Andes. • Tres representantes del INSPOC • Un representante del CEPOG. • Un representante de la APG. • Un representante del centro de estudiantes del INSPOC.	• Computadora. • Multimedia • Fotocopias • Papelógrafos • Pizarra • Tizas • Marcadores	• Exposición magistral • Debates	• En esta primera fase de sensibilización, los recursos financieros necesarios, tendrán procedencia de los fondos propios del investigador o tesista del PROEIB Andes.

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Estrategias	Recursos necesarios			
				Humanos (responsables)	Materiales	Técnicas	Financieros
Promover la incorporación de la cátedra indígena en el currículo de formación docente en EIB del INSPOC, como módulo convergente y complementario a las áreas curriculares, para contribuir al fortalecimiento de la intra e interculturalidad de los estudiantes.	Gestionar la participación de los sabios indígenas (Arakua iya reta) ante la APG y el CEPOG.	2. Identificación de los sabios indígenas.	• Con la ayuda del CEPOG, se <i>identificará</i> a los sabios indígenas (Arakua iya reta) más influyentes en el pueblo guaraní. • En coordinación con el INSPOC y el CEPOG, se convocara a los Arakua iya reta de la región guaraní para coordinar y consensuar la incorporación de la cátedra indígena en el INSPOC.	• Tesista del PROEIB Andes. • Un representantes del INSPOC • Un representante del CEPOG. • Un representante de la APG.	• Fotocopias • Papelógrafos • Pizarra • Tizas • Marcadores • Lapiceras • Cinta adhesiva	• Entrevistas • Debates • Lluvia de ideas	• La APG a través del CEPOG gestionará ante organismos nacionales e internacionales, el presupuesto necesario, para gestionar la participación de los “Arakua iya reta” del pueblo guaraní en la planeación curricular de la cátedra indígena intercultural.
		3. Coordinación conjunta.					

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Estrategias	Recursos necesarios			
				Humanos (responsables)	Materiales	Técnicas	Financieros
Promover la incorporación de la cátedra indígena en el currículo de formación docente en EIB del INSPOC, como módulo convergente y complementario a las áreas curriculares, para contribuir al fortalecimiento de la intra e interculturalidad de los estudiantes.	Involucrar a los sabios indígenas (Arakua iya reta), directivos del INSPOC, APG, CEPOG y representantes de las federaciones de maestros urbanos y rurales del distrito de Camiri, en la planificación curricular (diseño curricular) de la cátedra indígena intercultural.	4. Reuniones	La primera actividad de inicio - reunión informativa con la presencia de los Arakua iya reta – generará espacios de análisis y debates, sobre las posibles condiciones de incorporación de la cátedra indígena intercultural en el INSPOC.	- Tesista del PROEIB Andes. - Tres sabios indígenas (Arakua iya reta) del pueblo guaraní. - Tres representantes del INSPOC - Un representante del CEPOG. - Un representante de la APG. - Un representante del centro de estudiantes del INSPOC. - Un representante de la federación de maestros urbanos de Camiri. - Un representante de la federación de maestros rurales del distrito de Camiri.	- Computadora. - Multimedia - Televisor - DVD - Fotocopias - Papelógrafos - Pizarra - Tizas - Marcadores	- Trabajo grupal - Debates - Lluvia de ideas - Análisis	La APG a través del CEPOG gestionará ante organismos nacionales e internacionales, el presupuesto necesario, para la planificación curricular (Diseño curricular) de la cátedra indígena intercultural.
		5. Talleres	Se conformará un equipo de trabajo multidisciplinario – bajo el denominativo de ETAPCIIN⁷¹ - con asignación de responsabilidades para cada miembro. Además se nombrará un coordinador del mismo.				

⁷¹ ETAPCIIN: Equipo Técnico de Apoyo al Programa de Cátedra indígena Intercultural.

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Estrategias	Recursos necesarios			
				Humanos (responsables)	Materiales	Técnicas	Financieros
Promover la incorporación de la cátedra indígena en el currículo de formación docente en EIB del INSPOC, como módulo convergente y complementario a las áreas curriculares, para contribuir al fortalecimiento de la intra e interculturalidad de los estudiantes.	Involucrar a los sabios indígenas (Arakua iya reta), directivos del INSPOC, APG, CEPOG y representantes de las federaciones de maestros urbanos y rurales del distrito de Camiri, en la planificación curricular (diseño curricular) de la cátedra indígena intercultural.	6. Toma de posesión del ETAPCIIN.	- El CEPOG posesionará oficialmente al coordinador y a los respectivos miembros de del equipo de trabajo multidisciplinario. - Para su constatación histórica, se registrará en un documento los acuerdos al que se arribaron respecto a la cátedra indígena intercultural. - Por consenso, se fijará el cronograma de trabajo para el ETAPCIIN - Elaboración del Diseño curricular del Módulo: "cátedra indígena intercultural" - Socialización de la estructura curricular del modulo de cátedra indígena ante la APG, INSPOC y CEPOG.	- Tres sabios indígenas (Arakua iya reta) del pueblo guaraní. - Tres representantes del INSPOC - Presidente del CEPOG. - Un representante de la APG. - Un representante del centro de estudiantes del INSPOC. - Un representante de la federación de maestros urbanos de Camiri. - Un representante de la federación de maestros rurales del distrito de Camiri.	- Computadora. - Multimedia - Televisor - DVD - Fotocopias - Papelógrafos - Pizarra - Tizas - Marcadores - Cartulinas y papel lustre	- Talleres - Trabajos grupales - Lluvia de ideas. - Debates - Trabajo individual - Socialización	La APG a través del CEPOG gestionará ante organismos nacionales e internacionales, el presupuesto necesario, para la planificación curricular (Diseño curricular) de la cátedra indígena intercultural.
		7. Levantamiento de actas					
		8. Establecimiento del cronograma de trabajo					
		9. Diseño curricular					
		10. Socialización de la nueva estructura curricular					

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Estrategias	Recursos necesarios			
				Humanos (responsables)	Materiales	Técnicas	Financieros
Promover la incorporación de la cátedra indígena en el currículo de formación docente en EIB del INSPOC, como módulo convergente y complementario a las áreas curriculares, para contribuir al fortalecimiento de la intra e interculturalidad de los estudiantes.	Involucrar a los sabios indígenas (Arakua iya reta), directivos del INSPOC, APG, CEPOG y representantes de las federaciones de maestros urbanos y rurales del distrito de Camiri, en la planificación curricular (diseño curricular) de la cátedra indígena intercultural.	11. Incorporación de las observaciones 12. Entrega final del diseño curricular del módulo: "cátedra indígena intercultural".	• Considerar en plenaria todas las observaciones que se generaron en el proceso de socialización ante la APG, CEPOG y el INSPOC • En plenaria, hacer reajustes al documento preliminar del currículo de la cátedra indígena intercultural • Entrega final del documento que contiene la estructura curricular del módulo; cátedra indígena intercultural al INSPOC para su posterior implementación y ejecución curricular.	• Tesista del PROEIB Andes. • Tres sabios indígenas (Arakua iya reta) del pueblo guaraní. • Tres representantes del INSPOC • Un representante del CEPOG. • Un representante de la APG. • Un representante del centro de estudiantes del INSPOC. • Un representante de la federación de maestros urbanos de Camiri. • Un representante de la federación de maestros rurales del distrito de Camiri.	• Computadora. • Multimedia • Televisor • Fotocopias • Papelógrafos • Pizarra • Tizas • Marcadores	• Trabajo grupal • Debates • Lluvia de ideas • Análisis • Exposición	• La APG a través del CEPOG gestionará ante organismos nacionales e internacionales, el presupuesto necesario, para la planificación curricular (Diseño curricular) de la cátedra indígena intercultural.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

La variable tiempo, estará sujeta a la decisión del ETAPCIIN; pero se sugiere que el desarrollo de la propuesta tenga lugar en 30 días hábiles de trabajo (inicialmente). La distribución de las actividades estaría sujeta al siguiente cronograma:

[illegible]

⁷² **1** = Sensibilización a estudiantes, docentes y directivos del INSPOC, APG y CEPOG sobre los beneficios de la cátedra indígena intercultural; **2** = Identificación de los sabios indígenas más influyentes del pueblo guaraní; **3**= Coordinación conjunta (CEPOG e INSPOC) para convocar a los sabios indígenas del pueblo guaraní; **4** = reunión informativa, con la presencia de los Arakua iya reta sobre las posibles condiciones de incorporación de la cátedra indígena intercultural en el INSPOC; **5** = Talleres: Se conformará un equipo de trabajo multidisciplinario – bajo el denominativo de ETAPCIIIN; **6** = Toma de posesión del ETAPCIIIN; **7** = Levantamiento de acta; **8** = Establecimiento del cronograma de trabajo; **9** = Diseño curricular del Modulo: “cátedra indígena intercultural”; **10** = Socialización de la nueva estructura curricular del modulo de cátedra indígena ante la APG, INSPOC y CEPOG; **11** = Etapa de incorporación de las observaciones; **12** = Entrega final del documento que contiene la estructura curricular del módulo; cátedra indígena intercultural

FACTIBILIDAD

Esta propuesta responde a una necesidad de fortalecimiento de la intra e interculturalidad en su máxima expresión en la formación docente del INSPOC, toda vez que el esfuerzo institucional por consolidar esta opción política y pedagógica, me parece que no es suficiente como para enarbolar la satisfacción plena, y con ello, alcanzar los mejores umbrales de referencia de EIB en la educación superior. Claro que para este fin la consideración de otras alternativas, como las contenidas en esta propuesta, merecen especial atención; sobre todo por constituirse en una opción educativa diferente al que habitualmente oferta el sistema regular de formación docente.

Además esta alternativa pedagógica – cátedra indígena intercultural – es coherente con las particularidades o características de la cultura guaraní, por tanto se inscribe dentro del modelo educativo conocido como “educación propia” ya que el desarrollo curricular del módulo prevé la participación hegemónica de los sabios indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con ello, los canales de circulación de ideales, valores, principios, formas de vida y, por ende, la cosmovisión misma del pueblo guaraní encuentra mayor asidero para derivar procesos de sensibilización cultural y lingüística. Precisamente aquí reside la factibilidad de la presente propuesta; su pertinencia en el discurso de la intra e interculturalidad señala nuevas opciones de práctica intercultural al interior del INSPOC y con ello mayores posibilidades de comprensión, entendimiento y valoración de la realidad multicultural, multiétnico y plurilingüe del país.

Como modelo educativo, la cátedra indígena promueve la interculturalidad, no únicamente desde la dimensión interpersonal, sino que ahonda su discurso hacia otras esferas del quehacer humano; vale decir que extiende su campo de acción a lo epistemológico, lo axiológico, lo espiritual, lo pragmático y lo político como opciones estratégicas de bienestar común. Por ello, lo holístico, dialéctico y lo complementario son distintivos y/o características de la cátedra indígena intercultural, habida cuenta que “La interrelación de los conocimientos intraculturales del pueblo guaraní con los conocimientos occidentales deben ser complementariedad, pero no debe existir la idea de que uno de ellos es mejor” (CEPOG, 2007: 89).

Entonces en son de esta interrelación de saberes, de conocimientos y de prácticas culturales que constituyen el Ñande reko⁷³ del pueblo guaraní, la cátedra indígena intercultural contribuirá al fortalecimiento de esa filosofía desde la voz y el accionar de los propios sabios indígenas, pero con una mentalidad de respeto, valoración y apertura hacia otras cosmovisiones e identidades culturales. Precisamente este será el mecanismo práctico y funcional por el que las actitudes de intra e interculturalidad evolucionaran en su máxima expresión; en contraposición al mero discurso teórico por el que habitualmente se inclinan las instituciones educativas de EIB en general. He aquí su factibilidad.

EVALUACIÓN

La evaluación tendrá lugar durante todo el proceso de planificación de las acciones convergentes a la incorporación de la cátedra indígena intercultural en el currículo de formación docente en EIB del INSPOC. Y la responsabilidad recaerá en los mismos integrantes del ETAPCIIN; de modo que la autoreflexión personal y colectiva sea el común denominador al propósito mayúsculo de esta propuesta pedagógica. No obstante no se descartaran iniciativas que tomen en cuenta una evaluación externa.

Todo este proceso de valoración interna o externa permitirá hacer enmiendas o ajustes oportunos al desarrollo de la presente propuesta.

⁷³ El “Ñande reko”, es el fundamento filosófico del pueblo guaraní y hace alusión al “modo de ser guaraní” o “forma de ser”. Esta es la base que le da cimiento a la APG como organización. (CEPOG, 2007: 15)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W.

- 1984 "Educadores críticos: algunos ejemplos". En Peter McLaren *La vida en las escuelas*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C. 235 – 247.
- 1994 *Educación y poder* (2da Ed.). Barcelona: Paidós & MEC.
- 1996 *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

ALBÓ, Xavier

- 2000 *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA.

ALBÓ, Xavier y Franz Barrios

- 2007 *Por una Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías*. La Paz: PNUD.

ALBÓ, Xavier y Ruperto Romero

- 2005 *Interculturalidad* (Módulo 5). Barcelona: Universidad de Barcelona Virtual.

ALVARADO, Virgilio

- 2002 "Políticas públicas e interculturalidad". En Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 33 – 48.

ARISPE, Valentín

- 2006 "*MBARAVIKIYEKUA INSPOC PEGUA* Cómo irradia el trabajo del INSPOC. Una mirada evaluativo desde la participación de las organizaciones indígenas y la práctica pedagógica". Cochabamba: PROEIB Andes, UMSS (Tesis de maestría en EIB).

ARZA, Amparo

- 2005 *Metodología de la Investigación Científica*. Beni, Bolivia: UAB.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos Manuel

2003 *Pedagogía: Un modelo de Formación del hombre*. Cochabamba: KIPUS.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos Manuel y Virginia Sierra Lombardía

2004 *Solución de problemas profesionales: Metodología de la investigación científica* (4ta ed.). Cochabamba: KIPUS.

BAKER, Colin

1993 *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

BARRAGÁN, Rossana et al

2007 *Guía para la formulación y ejecución de Proyectos de Investigación* (4ta ed.). La Paz: PIEB.

BARRAL, Rolando

2005 *Reforma Educativa. Más allá de las recetas pedagógicas*. La Paz: Comunidad Científica en Educación; Ayni Ruway.

BARREDA, Bertha y Esteban Quispe

2007 "Situación de la formación docente para la educación intercultural bilingüe en Bolivia". En Ricardo Cuencas, Nicole Nucinkis y Virginia Zabala (Comps). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata. 123 – 161.

BELLOTT, Marco Antonio

2004 *Guía práctica para la elaboración de un proyecto de investigación*. La Paz: U.P.S.

BERTELY, B. María

2000 *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

BESALÚ, Xavier

2002 *Diversidad cultural y educación*. Madrid: SINTESIS EDUCACION.

BRISLIN, Richard W.

1981 *Interculturalidad communication. Ethnopsychology; Social interaction*. New York: SPONSOR (s).

BURBANO, Bolívar José

1994 *Docencia Bilingüe Intercultural. Una especialización para nuestros días: una reflexión desde la "Tecnología de la educación"*. Quito: Abya – Yala

BUENDÍA, Leonor; Pilar Colás y Fuensanta Hernández

2000 *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

CARDENAS, Víctor Hugo

1991 "Hacia una educación Intercultural". En Víctor Hugo Cárdenas (ed.). *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*. La Paz: ILDIS – Bolivia, Nueva Sociedad. 47 – 50.

CASTILLO, Santiago y Jesús Cabrerizo

2004 *Administración y desarrollo curricular (Mod. 3)*. La Paz (Bolivia) – Madrid (España): CEUB.

2005 *Consecuencias de la práctica evaluadora. Elaboración de informes (Mod. 4)*. La Paz (Bolivia) – Madrid (España): CEUB.

CASTILLO, Ronald

2004 *"La interculturalidad desde las prácticas pedagógicas en un contexto comunal indígena: Un estudio de caso en la comunidad de Huilloc- Cusco, Perú"*. Cochabamba: PROEIB Andes, UMSS (Tesis de Maestría en EIB).

CARRASCO, José Bernardo y José F. Calderón Hernández

2000 *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Ediciones RIALP.

CONSEJO REGIONAL DEL CAUCA.

2004 *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: CRIC.

CONSEJO EDUCATIVO DEL PUEBLO ORIGINARIO GUARANÍ (CEPOG)

- 2007 *Saberes y conocimientos y administración educativa del pueblo Guaraní*. Camiri (Bolivia): CNC-CEPOs.

COMITÉ NACIONAL DE COORDINACION DE LOS CEPOs

- 2008 *Educación, cosmovisión e identidad: una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. La Paz: CNC – CEPOs

CHINCHAYÁN, Pilar

- 2008 “Educación ciudadana intercultural como práctica pedagógica”. En Santiago Alfaro, Juan Ansión y Fidel Tubino (Editores). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogía desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial, 235 – 248.

CHOQUE, Celestino y Luís Enrique López

- 1999 “La experiencia de Bolivia en la formación docente”. En Nery Escobar, et al (Editores) *Fórum Internacional de Formación Docente: Miradas desde su práctica formativa*. Lima: TAGE, 133 – 148.

CRYSTAL, David

- 2001 *La muerte de las lenguas*, (Traducción de Pedro Tena). Madrid: CAMBRIDGE.UNIVERSITY PRESS

DAVIDMAN, Luke.

- 1988 *Multicultural Teacher Education in the State of California: Teacher Education Quarter*, 50 - 67.

DELORS, Jacques

- 1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO – Santillana.

DÍAZ-BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas

- 2002 *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. (2º ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.

DIETZ, Gunther

- 2003 *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada - España: Universidad de Granada, 49 – 78

DURAN, Teresa y Berho Marcelo

- 2004 “Modelos y prácticas socioculturales en torno a la interculturalidad. Bases y fundamentos”. En M. Samaniego y C. Garbarini (ed.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Chile: Universidad Temuco de Chile.

ÉMILE, Durkheim

- 1998 *Educación y sociología*. México: Coyoacán S.A. de V.C.

ENCINAS, Blanca

- 2005 “Currículo Intercultural: algunas aproximaciones”. En Elsa Vilchez, Silvia Valdez y María Rosales (ed.). *Interculturalidad y Bilingüismo en la Formación de recursos humanos: Educación, Medicina, Derecho y Etnodesarrollo*; Vol. III. Lima: Juan Gutenberg-Editores Impresiones E.I.R.L. 49 – 64.

ESTUDIOS A DISTANCIA EN GÉNERO Y DESARROLLO

- 2003 *Construcción de Identidades y relación cultural* (Modulo 2). Ecuador: Universidad de la Cuenca, DED y SENDAS.

FISHMAN, Joshua

- 1995 *Sociología del Lenguaje*, (Traducción de Ramón Sarmiento y Juan Moreno). Madrid: Cátedra SA.

GALINDO, Mario y otros

- 2007 *Visiones aymaras sobre las autonomías. Aportes para la construcción del estado nacional*. La Paz: PIEB.

GALVEZ, Moisés

- 2005 *Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco: Antes y después de su fundación*. La Paz: Ministerio de Educación.

GIROUX, Henry A.

- 1990 *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.
- 1997 *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona: Paidós.

GOMEZ, Guadalupe

- 2007 *Migrantes del mundo viven discriminación, injusticia y ruptura. Proponen alianza internacional ante el problema.* En línea: http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id_breve=1084 (consulta: 18 de marzo de 2009)

GOETZ, J.P. y M.D. LeCompte

- 1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

GUERRERO, Patricio

- 2003 “La interculturalidad es una tarea política”. En Estudios a Distancia en Genero y Desarrollo (Modulo 2) *Construcción de identidades y relación cultural.* Ecuador: Universidad de Cuenca, DED y SENDAS. 73 – 74.

GRUNDY, Shirley

- 1998 *Producto o praxis del currículum*, (3° ed.). Madrid: Morata, S.R.L.

GUTIERREZ, Walter

- 2003 *Fundamentos Históricos, Ideológicos del Pueblo Aymara.* La Paz: CEA

HARRIS, Marvin

- 2000 *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna.* Barcelona: CRÍTICA. 17 – 77.

HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson

- 2001 *Etnografía. Métodos de investigación* (2da Ed.). Barcelona: Paidós.

HEISE, María; Fidel Tubino y Wilfredo Ardito

- 1994 *Interculturalidad: un desafío* (2da ed.). Lima: CAAAP.

ILIZARBE, Carmen

- 2002 “Democracia e interculturalidad en las relaciones entre Estado y sociedad”. En Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 77 – 104.

ILLESCAS, José Mario

- 2007 En Mario Galindo, et. al. *Visiones aymaras sobre las autonomías. Aportes para la construcción del estado nacional*. La Paz: PIEB.

INSPOC

- 2004 *Estatuto Orgánico*. Camiri: INSPOC

KLARENBEEK, Milred y Rafael Meza Castro

- 2003 *Interculturalidad. Una trocha, sus pasos y técnicas. Lineamiento metodológico para incorporar el valor de equidad intercultural en el trabajo de desarrollo*. Lima: CEDOC.

LOPEZ, Luis Enrique y Wolfgang Küper

- 2004 *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina Balances y Perspectivas*. Cochabamba: PINSEIB-PROEIB ANDES.

LOPEZ, Luis Enrique

- 1996 “No más danza de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. En Juan Godenzzi (compilador). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: CBC, 23 – 82.
- 2005 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes y Plural Editores
- 2006 “Democracia y cambios en la educación indígena en América Latina”. En Luis Enrique López y Carlos Rojas (editores). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Plural, Gtz y Banco Mundial
- 2007 “Bilingüismo, educación superior y formación docente”. En Cuenca, Nucinkis y Zavala (Comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, gtz y inWent.

2008 “¿Hacia una ciudadanía intercultural en la Bolivia plurinacional?”. En Santiago, Alfaro et al. *Ciudadanía inter-cultural: conceptos y pedagogías desde América latina*. Lima: Fondo Editorial, 49 – 89.

LOPEZ, Luís Enrique, Valentín Arispe y Guido Machaca

2008 *Fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia* (Modulo 6). Cochabamba: PROEIB Andes - UMSS, CEPOS.

LOPEZ, Luís Enrique y Guido Machaca

2008 “En busca de una pedagogía culturalmente responsable para la formación de liderazgos indígenas en gestión educativa”. En Santiago, Alfaro et al (Editores). *Ciudadanía inter-cultural: conceptos y pedagogías desde América latina*. Lima: Fondo Editorial, 349 – 377.

LOZANO, Vallejo Ruth y Erla Huantangari

2001 “Estado actual de la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural”. En *Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Lima Perú: Ministerio de Educación del Perú, GTZ. 31 – 146.

MARTINEZ, Miguel

2000 *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Circulo de lectura alternativa LTDA.

MALO, Claudio

2002 *Cultura e interculturalidad*. Ecuador: UASB. En línea: <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista2/articulos/claudiomalo.htm#relaciones>. (Consulta: 16 de marzo de 2009)

MCLAREN, Peter

1984 *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A. de c. 193 – 286.

MCENTEE, Eileen

- 2001 *Comunicación intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. México: McGraw-Hill

MCLEAN, Guillermo

- 2008 “Propuesta pedagógica para la educación ciudadana intercultural”. En Santiago, Alfaro et al (Editores). *Ciudadanía inter-cultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial, 257 – 278.

MEDINA, Javier

- 2006 *¿Qué Bolivia es posible y deseable? Repensar lo local desde lo global*. La Paz: Garza Azul Editores.

MORALES, Cristina

- 2002 “La educación intercultural en el contexto de la globalización”. *Ponencias de la Segunda Reunión Nacional*, Tepic, Nayarit (11- 14 noviembre). Red de Educación Intercultural. Universidad Pedagógica Nacional. En línea: <http://redderredes.upn.mx> (Consultada: 8/02/2008). 1 – 9

MORIN, Edgar

- 1994 *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- 2001 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. BOGOTA: MAGISTERIO – UNESCO.

MOYA, Ruth y Alba Moya

- 2004 *Derivas de la interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS – FUNADES.

MUÑOZ, Antonio

- 1997 *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A. 99 – 130.

NUCINKIS, Nicole

- 2007 “La formación de maestros en EIB en América Latina”. En Ricardo Cuenca. et al (Comps). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata. 57 – 96.

PODESTA, Rossana

- 2000 *Funciones de la escuela en la cultura oral Nahuatlaca*. Puebla-México: Rossana Podestá Siri.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

- 2001 *Diccionario de la Lengua Español* (22 ed.). Madrid: Espasa Calpe, S.A.

REFORMA EDUCATIVA

- 1996 *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en el programa de transformación*. La Paz: MECD.
- 1999 *Compendio de la legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz: MECD.

RODRIGUEZ, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García

- 1999 *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada Málaga: Ediciones ALJIBE.

ROMERO, Raúl

- 2002 *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Norma Fuller.

ROSALES, María Amelia

- 2007 “La Educación Intercultural Bilingüe en la universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle”. En Elsa Vilchez, et al (ed.) *Interculturalidad y Bilingüismo en la Formación de recursos humanos: Educación, Medicina, Derecho y Etnodesarrollo*; Vol. III. Lima: Juan Gutemberg – Editores Impresores E.I.R.L. 77 – 81.

RODRIGUEZ, Nemesio, Masferrer K. Elio y Vargas Vega

- 1983 *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina: Una Guía para la educación bilingüe intercultural*. México: UNESCO, III

SALAS, Ricardo

2003 *Ética Intercultural*. Santiago: UCSH, 47 – 83.

SERVINDI

2005 *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Lima: SINCO Editores.

SICHRA, Inge

2005 “¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística?” En Vidal Carbajal, et al (ed.) *QINASAY – Revista de Educación Intercultural Bilingüe* (Vol. 3). Cochabamba: PROEIB Andes GTZ. 161 – 179.

SOLIS, Gustavo

2001 “Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú”. En María Heise (compiladora y editora). *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: FORTE – PE, 97 – 110.

SUÁREZ, Reinaldo

2007 *La educación. Teorías educativas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.

TAYLOR, Steve J. y Robert BODGAN.

2000 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

TORRES, Jurjo

2006 *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

UMSA, Biblioteca central

2002 *Los dos principales grupos humanos de Bolivia: de donde deriva la cultura autóctona y auténtica de Aymaras y khechuas*. En línea: <http://www.bv.umsa.bo/libros/mitologia/1parte.htm/> (Consulta: 08 de marzo de 2009).

WALSH, Catherine

- 2002 “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 115 – 139.

WOODS, Peter

- 1998 *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

VALENZUELA, Jaime R.

- 2004 *Evaluación de Instituciones Educativas*. México D.F.: Trillas.

ZÁRATE, Mario

- 2003 *El valor pedagógico de la investigación monográfica en la formación docente*. La Paz: UPS.

ANEXOS

ANEXO N° 1
GUIA DE ENTREVISTA
(DIRECTORES)

I DATOS GENERALES

Lugar.....Fecha de entrevista:.....

Entrevistado:.....

Años de Servicio:.....Nivel Magisterial.....

Área que regenta:.....N° de Cursos a su cargo.....

II AMBITO ACADEMICO

1. ¿Cuál es el enfoque político e ideológico que orienta la práctica educativa del INSPOC?
2. ¿Siendo que el INSPOC tiene fuertes matices de interculturalidad; entonces se podría decir que los resultados son los esperados; es decir, serán coherentes tanto con la visión y misión institucional?
3. ¿De acuerdo al discurso de la Interculturalidad desde el plantel docente, cree usted que exista coherencia entre teoría y práctica de la Interculturalidad en general y de la EIB en particular?
4. ¿Desde su percepción cuales son los mecanismos de relacionamiento sociocultural entre estudiantes, entre docentes, y de docente a estudiante, como también de estudiante a docente?
5. ¿Últimamente se han desarrollado cursos talleres, simposios, mesa redonda o disertaciones sobre el tema de Interculturalidad bajo iniciativa de la propia institución o simplemente la responsabilidad recae en cada maestro de Área?
6. ¿Desde su apreciación personal y apoyada en las declaraciones de algunos comunarios, cree usted que los docentes bilingües e interculturales egresados del INSPOC, estén llevando a la práctica del aula la Interculturalidad y con ello la EIB?
7. ¿En cuanto al accionar de los docentes, se podrá decir que ellos son el ejemplo de la práctica intercultural?
8. ¿Cuál es la actitud institucional frente a los docentes que no poseen competencias de EIB?
9. ¿Cuál es el nivel de coordinación y proyección en cuanto a las políticas de interculturalidad y bilingüismo con la APG y MbG?
10. ¿Desde la administración institucional cómo se aprecia la interculturalidad entre estudiantes?
11. ¿Tomando en cuenta que en el INSPOC convergen estudiantes de diferentes culturas, los estudiantes demuestran aceptación o rechazo al compañero culturalmente diferente?

ANEXO N° 2
GUIA DE ENTREVISTA
(PROFESORES)

I DATOS GENERALES

Lugar.....Fecha de entrevista:.....
Entrevistado:.....
Años de Servicio:.....Nivel Magisterial.....
Área que regenta:.....N° de Cursos a su cargo.....

II AMBITO ACADEMICO

1. ¿Cuál es la noción que usted sostiene respecto a la Educación Intercultural Bilingüe de manera general y Educación Intercultural de manera específica?
2. ¿Siendo que el INSPOC tiene fuertes matices de interculturalidad; entonces se podría decir que los resultados son los esperados; es decir, serán coherentes tanto con la visión y misión institucional?
3. ¿Desde su percepción, cuales son los mecanismos de relacionamiento sociocultural entre estudiantes?
4. ¿Desde su percepción, cree usted que puedan existir ciertas asimetrías o conflicto ideológico en el relacionamiento sociocultural entre estudiantes de una cultura respecto a la otra?
5. ¿En cuanto a sus colegas de trabajo, todos o en su mayoría tienen formación o competencia sobre la EIB?
6. ¿De qué manera promueve usted la interculturalidad en sus estudiantes?
7. ¿Periódicamente tienden ustedes a socializar la realidad de la interculturalidad en el INSPOC?
8. ¿Existen algunos seminarios, cursos talleres o simposios sobre el Tema de Interculturalidad desarrollados bajo iniciativa de la propia institución o simplemente la responsabilidad es de cada maestro de Área?
9. ¿Desde su apreciación personal y apoyada en las declaraciones de algunos comunarios, cree usted que los docentes bilingües e interculturales egresados del INSPOC, estén llevando a la práctica del aula la Interculturalidad y con ello la EIB?
10. ¿En cuanto al accionar de los directores del INSPOC como de las autoridades de la APG y MbG, se podrá decir que ellos son el ejemplo de la práctica intercultural?
11. ¿Cuáles serian los indicadores que señale la revalorización, la autoafirmación cultural e identitaria como muestra de desarrollo intracultural en sus estudiantes?
12. ¿En las relaciones socioculturales entre sus estudiantes que elementos característicos a la interculturalidad ha podido percibir?

ANEXO N° 3
GUIA DE ENTREVISTA
(ALUMNOS)

I DATOS GENERALES

Lugar.....Fecha de entrevista:.....
Entrevistado:.....
Años de Ingreso:.....Semestre:.....
Cargo estudiantil:.....

II AMBITO ACADEMICO

1. ¿Qué entiendes por interculturalidad?
2. ¿Siendo que el INSPOC tiene fuertes matices de interculturalidad; entonces se podría que la interculturalidad y el bilingüismo son desarrollados con bastante mesura?
3. ¿De acuerdo al discurso de la Interculturalidad de tus docentes, crees que exista coherencia entre lo que dicen y lo que hacen sobre este tema?
4. ¿Desde tu percepción, crees que existen ciertas asimetrías, desigualdades o conflictos ideológicos que empañen las relaciones interculturales solo por ser diferente culturalmente?
5. ¿Con qué compañeros de una u otra cultura crees que es complicado mantener relaciones de amistad y empatía?
6. ¿En cuanto a tus docentes, crees que todos o en su mayoría tienen competencia o formación sobre la EIB?
7. ¿Alguna vez se desarrollaron seminarios, cursos talleres o simposios sobre Temáticas de Interculturalidad bajo iniciativa del INSPOC? o ¿simplemente la responsabilidad es de cada maestro de Área?
8. ¿En cuanto al accionar de tus docentes y directores, se podrá decir que ellos son el ejemplo o referente de la práctica intercultural?
9. ¿Qué opinión tienes sobre la forma en que se relacionan tus docentes? ¿crees que ellos demuestran interculturalidad en sus actos comunicativos?
10. ¿Cuáles serían los indicadores de referencia respecto a la revalorización, a la autoafirmación cultural e identitaria como muestra de desarrollo intracultural en tus compañeros? ¿es decir de qué manera manifiestan su aceptación y autoafirmación a su cultura?
11. En las relaciones socioculturales que existen entre tus compañeros ¿qué elementos característicos a la interculturalidad has podido percibir?

ANEXO N° 4
GUIA DE ENTREVISTA
(APG y MbG)

I DATOS GENERALES

Lugar.....Fecha de entrevista:.....

Entrevistado:.....

Cargo que desempeña:.....

II AMBITO ACADEMICO

1. ¿Qué entiende usted por EIB de manera general y EI en concreto?
2. ¿Siendo que el INSPOC tiene fuertes matices de interculturalidad; entonces se podría decir que los resultados son coherentes con las expectativas e intereses de la APG y el MbG?
3. ¿De acuerdo al discurso de la Interculturalidad desde el plantel docente del INSPOC, cree usted que exista coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (teoría vs. Práctica) acerca de la Interculturalidad en general y de la EIB en particular?
4. ¿Desde su percepción, cree usted que puedan existir ciertas asimetrías, conflictos ideológicos y políticos tanto en docentes como en estudiantes producto de la diferencia cultural?
5. ¿En cuanto al plantel docente del INSPOC, cree usted que todos o en su mayoría tienen formación o competencia sobre la EIB?
6. ¿Usted tiene conocimiento sobre el desarrollo de seminarios, cursos talleres, simposios, mesa redonda o exposición magistral sobre el temas de Interculturalidad, bilingüismo y por ende EIB desarrollados bajo iniciativa del INSPOC?
7. ¿Desde su apreciación personal y apoyada en las declaraciones de algunos comunarios, cree usted que los docentes bilingües e interculturales egresados del INSPOC, estén llevando a la práctica del aula la Interculturalidad y con ello la EIB?
8. ¿En cuanto al accionar de los docentes y directores del INSPOC, se podrá decir que ellos son el ejemplo de la práctica intercultural?
9. ¿Cuál es el nivel de coordinación y proyección en cuanto a las políticas de interculturalidad y bilingüismo con la APG y el INSPOC?
10. ¿Ustedes como APG, han cuestionado alguna vez la administración institucional del INSPOC desde la admisión de estudiantes, contratación de docentes y por ende la gestión institucional?

ANEXO N° 5
FICHA DE OBSERVACIONES
(INSPOC)

I DATOS GENERALES

Institución educativa:.....Semestre:.....Área:.....

Docente:.....N° de Alum.:.....

Fecha:.....

ASPECTOS	INDICADORES	DESCRIPCION
Enfoque intercultural que orienta la práctica educativa en el INSPOC	¿Cuál es la visión institucional del INSPOC?	
	¿Cuál es la Misión institucional del INSPOC?	
	¿Cuál es el marco legal jurídico que abriga la ideología política del INSPOC?	
Formas y/o mecanismos de relacionamiento sociocultural	¿Cómo se relacionan los estudiantes al interior del INSPOC?	
	¿Cómo se relacionan los docentes al interior del INSPOC?	
	¿Qué espacios consideran más pertinente para mantener buenas relaciones de amistad interétnica?	
	¿Existe buena relación comunicativa entre docentes y estudiantes?	
	Las relaciones comunicativas entre estudiantes y de estos con los docentes, ¿se dan dentro del marco del respeto, tolerancia o aceptación?	
Asimetrías o situaciones de conflictividad ideológica en el relacionamiento intercultural	¿Existe desigualdad de condiciones sociales al interior y fuera del aula?	
	¿Existen marcadas diferencias entre lo que hacen y dicen en el aula y fuera del aula los estudiantes?	
	¿Se puede decir que existen grupos culturales dominantes y dominados al interior del INSPOC?	
	¿La lengua materna de los	

	estudiantes, es de alguna forma generadora de relaciones asimétricas?	
Actitudes intra e interculturales que manifiestan con frecuencia los docentes y estudiantes del INSPOC.	¿Qué actitudes manifiestan los estudiantes con mayor frecuencia al momento de entablar comunicación interpersonal?	
	¿Cuáles son las particularidades de intraculturalidad que manifiestan los estudiantes y docentes del INSPOC?	
	¿Cuáles son las conductas o actos de comunicación intercultural más frecuentes en el INSPOC?	
	¿La actitud del docente frente a los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula es referente intercultural?	
Desarrollo de la intraculturalidad en la práctica estudiantil como impacto del enfoque intercultural que caracteriza al INSPOC	¿En que medida los estudiantes tienden a la revalorización, a la autoafirmación cultural e identitaria?	
	¿Cuáles son los espacios y/o momentos en que los estudiantes manifiestan su aceptación y autoafirmación a su cultura?	
Coherencia entre discurso y practica de la interculturalidad	¿Existe coherencia entre lo que dicen los docentes y lo que hacen los mismos frente a los estudiantes?	
	¿Existe coherencia entre la práctica de la interculturalita por los alumnos en el aula y fuera del mismo?	
	¿El discurso y la práctica de la interculturalidad son coherentes con las políticas educativas del INSPOC?	

ANEXO N° 6
FICHA INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES:

Ubicación geográfica institucional:

Departamento: Santa Cruz **Provincia:** Cordillera. **Municipio:** Camiri

Población estudiantil				
Semestre	Varones	Mujeres	Total	
Nivelación A				
Nivelación B				
Nivelación C				
Primero A				
Primero B				
Segundo A				
Segundo B				
Tercero A				
Tercero B				
Cuarto A				
Cuarto B				
Quinto A				
Quinto B				
Sexto A				
Sexto B				
TOTAL				
Personal institucional				
Área	Formación	Varones	mujeres	total
TOTAL				
Relación interinstitucional:				
Sistema de organización institucional:				
Relaciones interinstitucionales (INS) escuela, padres de familia y la comunidad:				
Coordinación con instituciones:				
Infraestructura:				
Equipamiento:				

ANEXO N° 7
Lista del personal entrevistado

N°	Nombres y apellidos	Fecha de la entrevista	Cargo que desempeña u ocupación
1	Barrientos José	14/06/2008	Docente del área lenguaje y ex director académico del INSPOC
2	Fanor Celso Chávez Corcuy	16/10/2007	Docente del área AEC
3	Celso Padilla	17/10/2007	Presidente del CEPOG – MbG
4	Moisés Gálvez Quezada	11/10/2007	Docente del área de AEC y ex director académico del INSPOC
5	Lilian Vargas Flores	22/10/2007	Docente del área de Lenguaje
6	Walter Julio Murillo Carrasco	08/10/2007	Director administrativo del INSPOC
7	Martha G. Maraz Figueroa	23/09/2008	Responsable de Bienestar estudiantil
8	Lidio Valverde Pérez	09/10/2007	Docente responsable de PDI
9	Sabino Manuel Aquino	17/10/2007	Docente del área Lengua originaria
10	Julio Cesar Chumira Rojas	08/10/2007	Docente del área Educación y sociedad
10	Pablino Parapaino Castro	09/10/2007	Docente de Gestión educativa
11	Omar Ruiz Barrientos	02/09/2008; 26/11/2008	Director académico del INSPOC
12	Maricela Cuellar Andrés	07/10/2008	Docente del área Guaraní como L2
13	Edith Pérez Lizarazu	23/09/2008	Docente del área Liderazgo moral e integración educativa
14	Justino Baldivieso	10/10/2008	Director distrital de Camiri
15	Betty García de Cáceres	09/10/2008	Directora de la escuela Flora Chávez Navarro
16	Katalina Arenas Rivera	09/10/2008	Profesora de la escuela 27 de Mayo
17	Ana Heredia	10/10/2008	Ejecutiva de la federación de maestros urbanos de Camiri
18	Oscar Orozco	09/10/2008	Ejecutivo de la federación de maestros rurales
19	Sergio Hoyos	09/10/2008	Representante de maestros jubilados de cordillera y ex director distrital de Camiri
20	Wilson Changaray	02/09/2008	Presidente de la APG
21	Rubena Velásquez Plácido	17/10/2007	Directora general del INSPOC
22	Daniela Retamozo	26/10/2007	Estudiante del INSPOC (Tercer semestre A)
23	Marcelo Villafuertes	26/10/2007	Estudiante del INSPOC (Tercer semestre A)
24	Ediño Surculento Espejo	25/10/2007	Estudiante del INSPOC (Cuarto semestre A)
25	Franklin Santiestevan	25/10/2007	Estudiante del INSPOC (Tercer semestre A)
26	Javier Chura Choque	24/10/2007	Estudiante del INSPOC (Segundo semestre A)
27	María Terrazas Montero	07/10/2008	Estudiante del INSPOC (Cuarto semestre A)
28	Yober Lorenzo Fernandez	07/10/2008	Estudiante del INSPOC (Cuarto semestre A)
29	Nicanor Arias Isidro	26/10/2007	Estudiante del INSPOC (Tercer semestre B)
30	Silvio Yambare Yambare	26/10/2007	Estudiante del INSPOC (Tercer semestre B)
31	Rowic Taceo Surubi	08/10/2007	Estudiante del INSPOC (Quinto semestre A)
32	Deony Villa Chilimany	25/10/2007	Estudiante del INSPOC (Tercer semestre A)

ANEXO N° 8

REGISTRO DE DIRECTIVOS, DOCENTES, ADMINISTRATIVOS Y PERSONAL DE SERVICIO DEL INSPOC

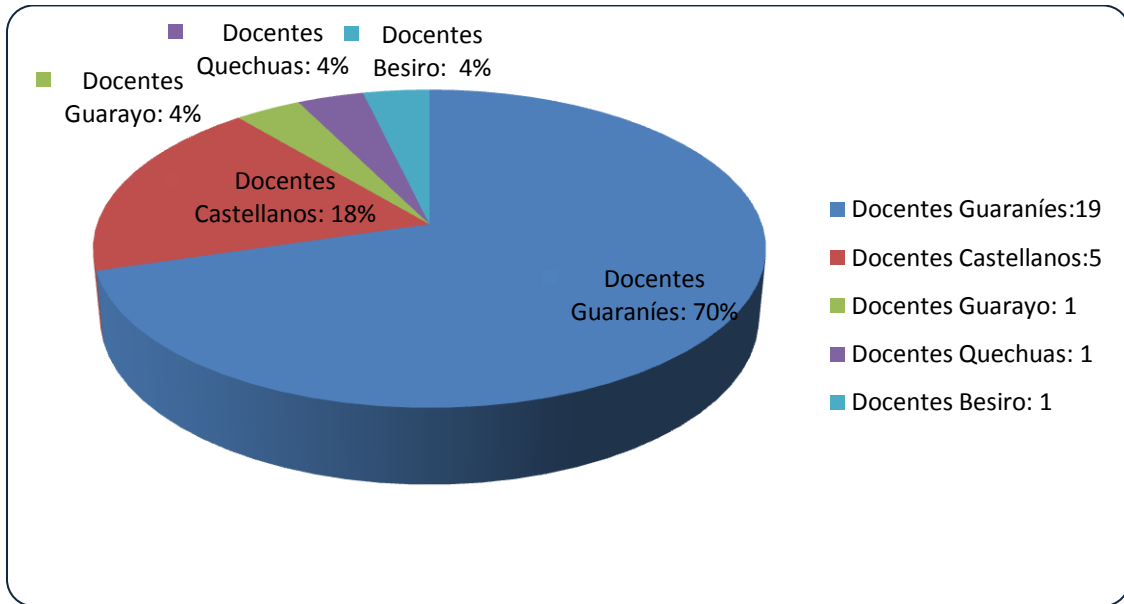
N°	Nomina	C.I.	Cargo	Edad	Categoría	Años serv. INS	Años Serv. Sist. Regular	Hrs. Reloj mensual	Fecha del Título normalista	Título Acad. Provisión Nal.	Manejo lengua Orinaría
1	Rubena Velásquez Placido	3915380sc	Directora general	42	Cuarta	3	19	72	1991	-	Guaraní
2:	Omar Ruiz Barrientos	3198711sc	Director académico	43	Segunda	8	12	96	1986	-	Guaraní
3:	Walter Julio Murillo Carrasco	3886914sc	Director administrativo	34	-	9	-	72	-	2006	Castellano
4:	Martha G. Maraz Figueroa	2923063sc	Secretaria general	44	-	6	-	72	-	-	Castellano
5:	Anacely Parra Gallardo	3278030sc	Bibliotecaria	38	-	5	-	72	-	-	Guaraní
6:	Betzy López León	1975637sc	Encargada de kardex	45	-	-	-	-	-	-	-
7:	Luís A. Changaray Romero	6304602sc	Mensajero	23	-	-	-	72	-	-	Guaraní
8:	Elías Núñez Taborga	3645349ch	Responsable de bienestar social	40	-	-	3	-	-	2005	Castellano
9:	Yaquelin Jiménez Chopa	8208605sc	Portera	25	-	-	-	-	-	-	Guaraní
10:	Lidio Valverde Pérez	3922200sc	Responsable de PDI	32	-	6	-	96	-	1998	Castellano
11:	Sabino Manuel Aquino	3299098sc	Docente LOR	38	Quinta	10	3	96	1991	-	Guaraní
12:	Fanor Celso Chávez Corcuy	2947376sc	Docente AEC	48	Primera	5	24	96	1991	-	Castellano
13:	Saul Domingo Velez	3881554sc	Docente de PDI	34	Quinta	4	6	96	-	-	Guaraní
14:	Enrique Segundo Cruz	4118658ch	Docente Expresión y creatividad	29	Quinta	3	3	96	2000	-	Guaraní
15:	Wilber Maratua Pedraza	1891026tj	Docente de Matemáticas	37	Quinta	3	2	96	-	-	Castellano
16:	Lilian V.ílma Vargas Flores	1971714sc.	Docente de Lenguaje	45	Segunda	7	20	96	1999	-	Guaraní
17:	Julio Cesar Chumira Rojas	3902524sc	Docente de Educación y	33	Quinta	3	3	96	-	-	Guaraní

			sociedad								
18:	Pablino Parapaino Castro	2426646sc	Docente LOR Besiro	49	-	4	4	96	-	-	Besiro
19:	Eduardo Camargo Bazan	3171297sc	Docente PDI	40	-	3	6	96	-	-	Guaraní
20:	Alex Zacarias Pedraza García	3881488sc	Docente de LOR	37	Quinta	2	8	96	2000	-	Guaraní
21:	Rodolfo Cuire Urañavi	4699778sc	LOR Guarayo	32	Quinta	1		96	2000	-	Guarayo
22:	Cruz Robles Pancho	4576145sc	Docente LOR Guaraní	36	Quinta	2	10	96	1999	-	Guaraní
23:	Giovanna S. Ramos Méndez	3629162ch	Docente NTICs	30	-	2	-	96	-	2006	Quechua
24:	Edith Pérez Lizarazo	3160846sc	Docente de Liderazgo y Ciencias de la Vida	42	Cuarta	2	8	96	2000	2003	Guaraní
25:	José Barrientos	1563410sc	Docente de Lenguaje	57	Merito	3	33	72	1968	-	Guaraní
26:	Moisés Gálvez Quezada	1988112sc	Docente de AEC	53	Cero	11	6	96	1977	2006	Guaraní
27:	Edith Antelo Tupare	1976989sc	Docente de Ciencias de la Vida	45	Quinta	-	20	96	1983	2003	Guaraní
28:	Vicenta Abapori Cuellar	4557396sc	Docente de	37	-	-	6	96	2000	-	Guaraní
29:	Maricela Cuellar Andrés	3873511sc	Docente de GL2	37	Quinta	-	12	96	1994	-	Guaraní
30:	Alfredo Vaca Solano	3258467sc	Docente de Didáctica de L2	39	Primera	-	19	96	1998	-	Guaraní
31:	Isabel Bruno Meriles	8208621sc	Cocinera	37	-	-	-	-	-	-	Guaraní
32:	Ildefonso Rivera		Docente de Didáctica de la L1	44	Segunda	1	-	-	-	-	Guaraní
33:	Bernabe Yavita Aramayo	3867772sc.	Docente de gestión educative	39	Quinta	1	5	96	-	-	Guarani

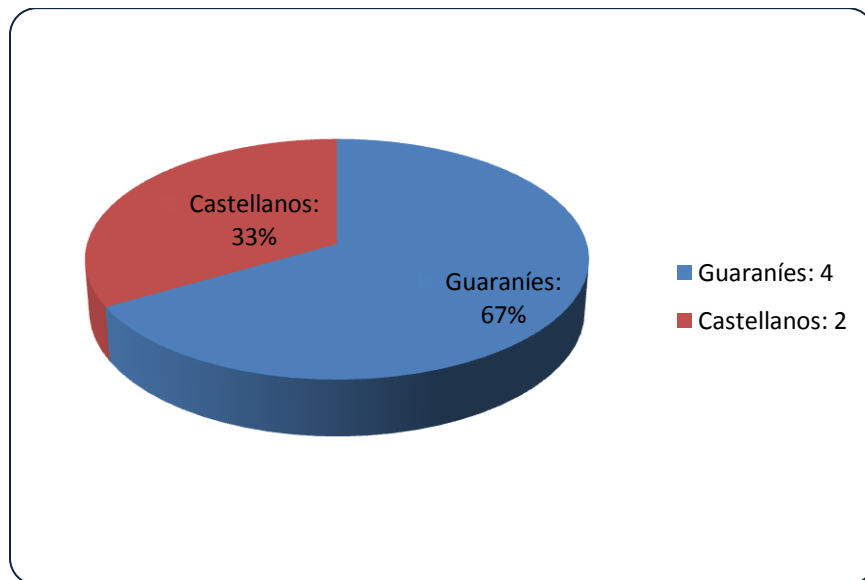
ANEXO N° 9

REPRESENTACIÓN GRAFICA DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE DEL INSPOC SEGÚN SU IDENTIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Personal docente



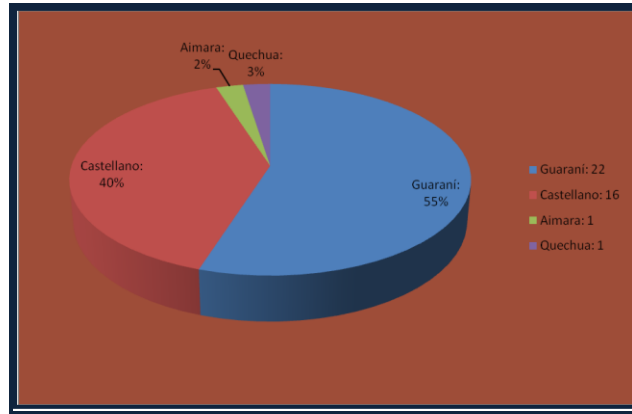
Personal administrativo



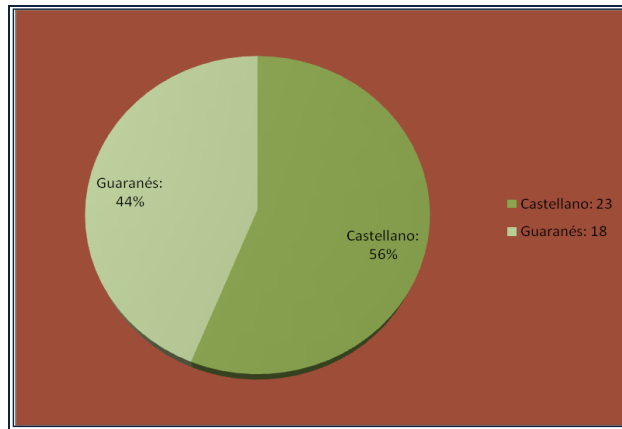
ANEXO N° 10

CUADRO REPRESENTATIVO DE LOS ESTUDIANTES DEL INSPOC POR GRUPO CULTURAL Y LINGÜISTICO

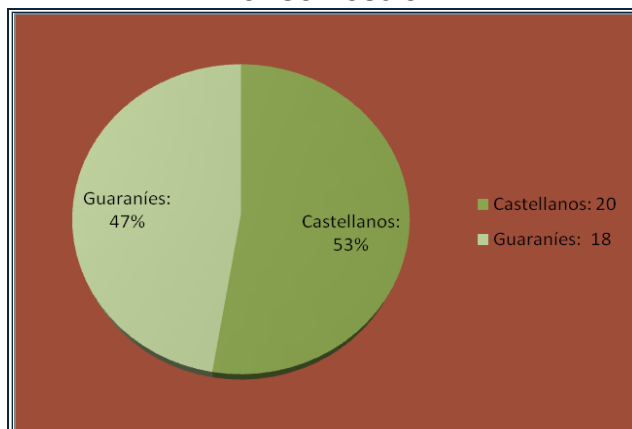
Primer semestre "A"



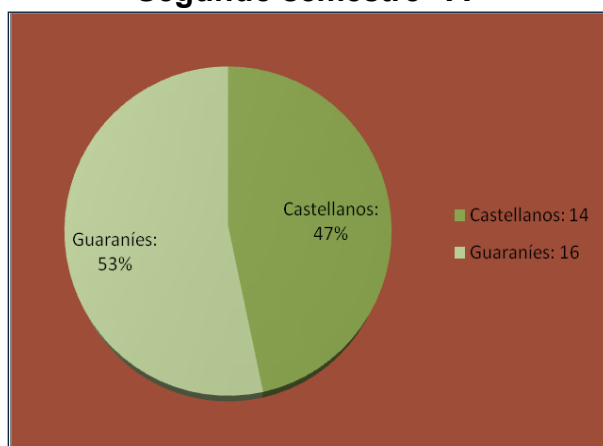
Primer semestre "B"



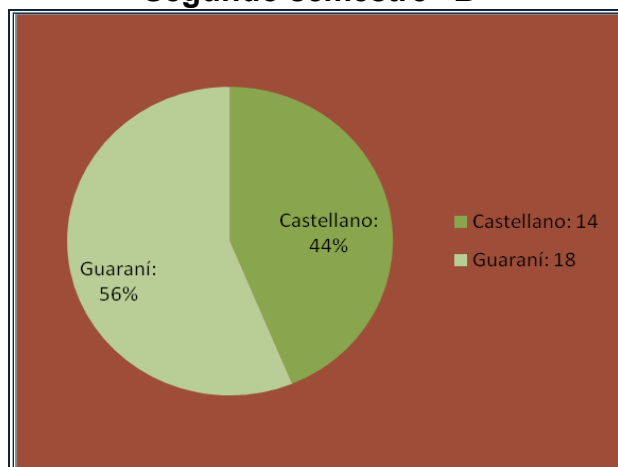
Primer semestre "C"



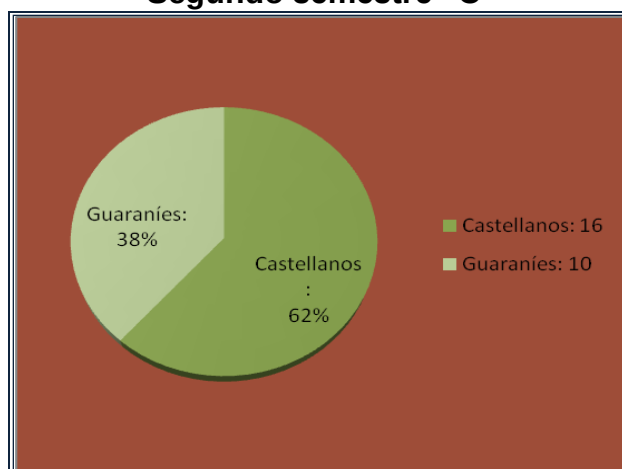
Segundo semestre "A"



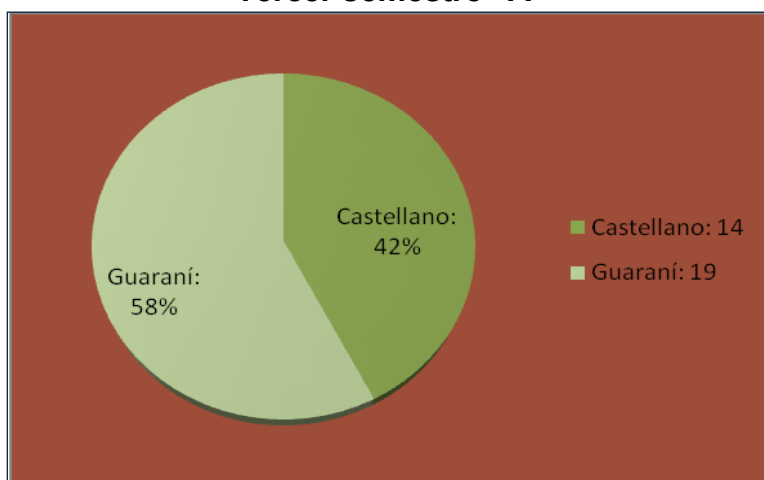
Segundo semestre "B"



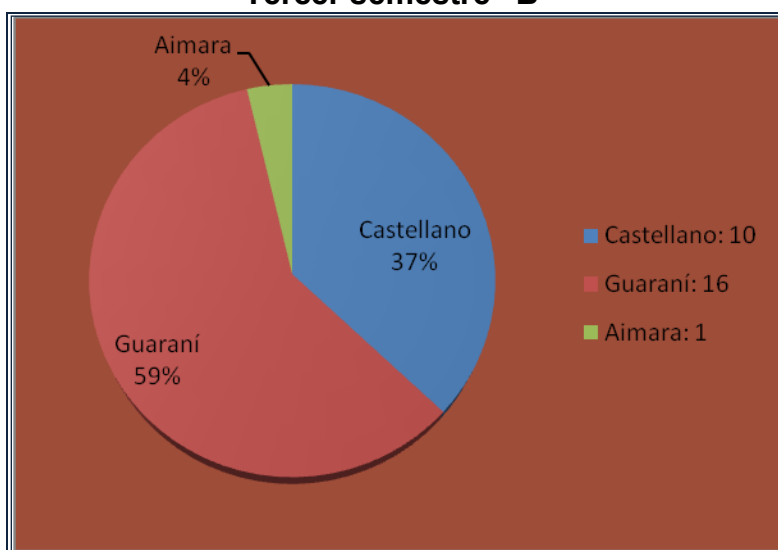
Segundo semestre "C"



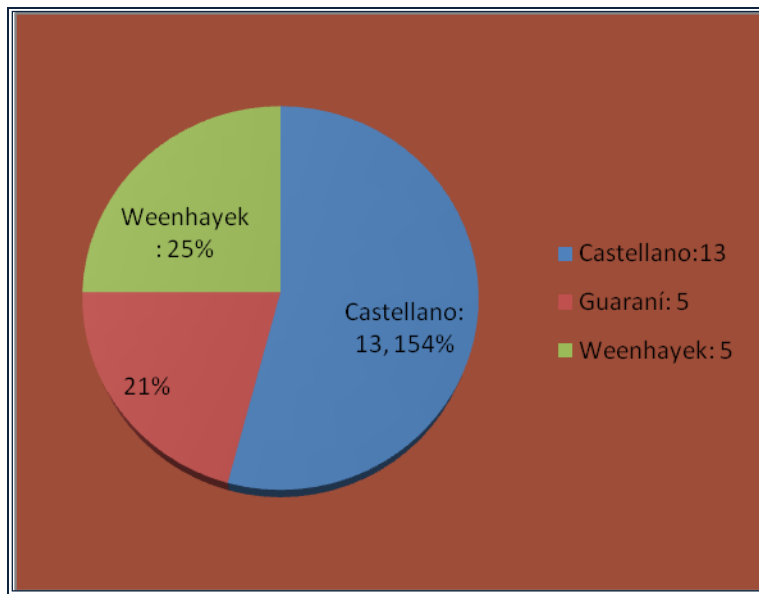
Tercer semestre "A"



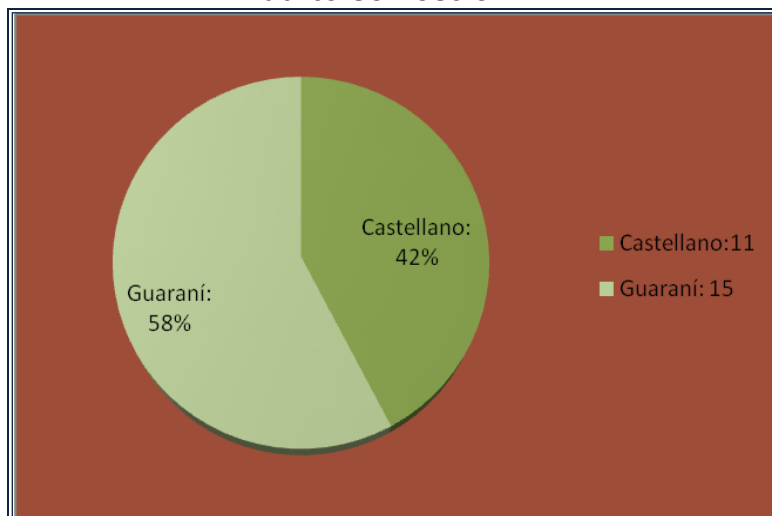
Tercer semestre "B"



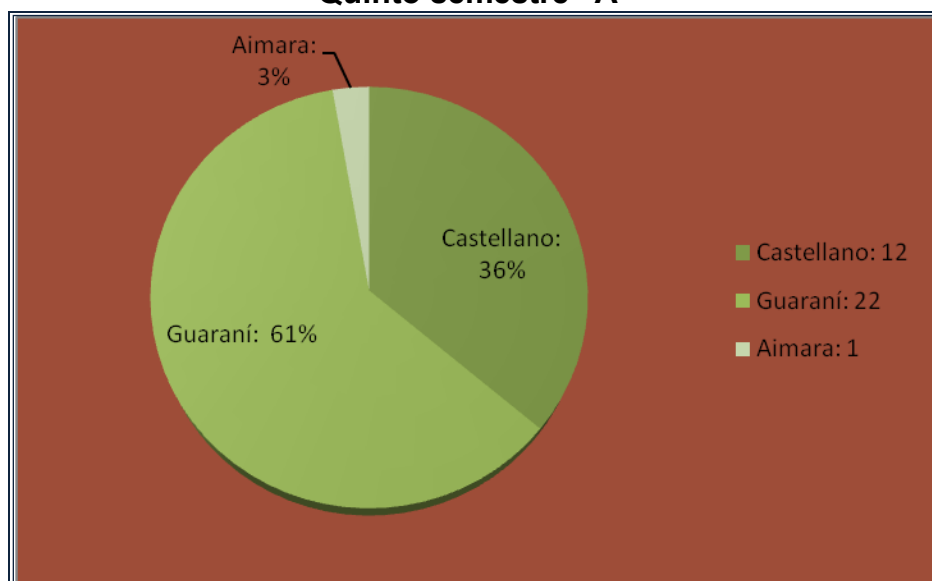
Cuarto semestre: "A"



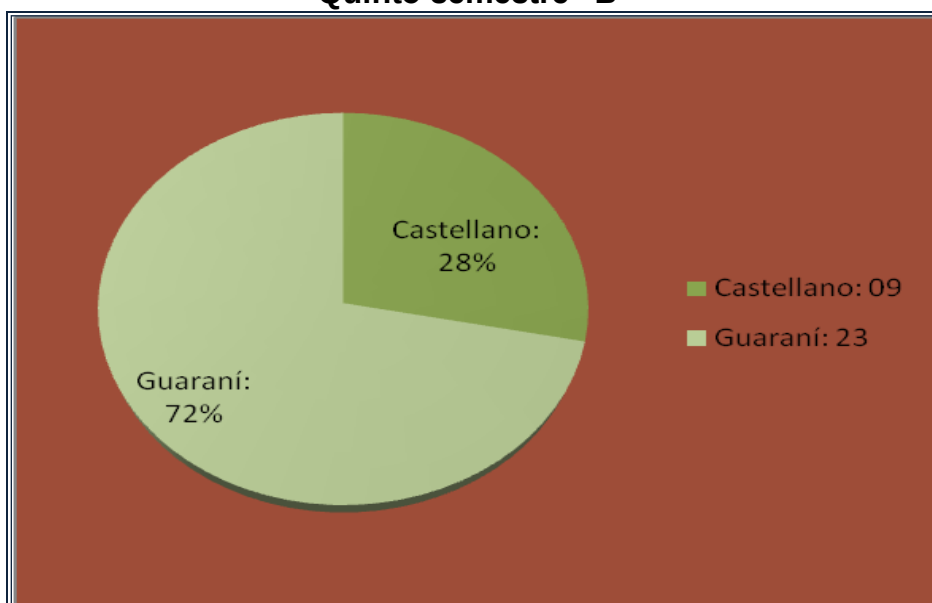
Cuarto semestre "B"



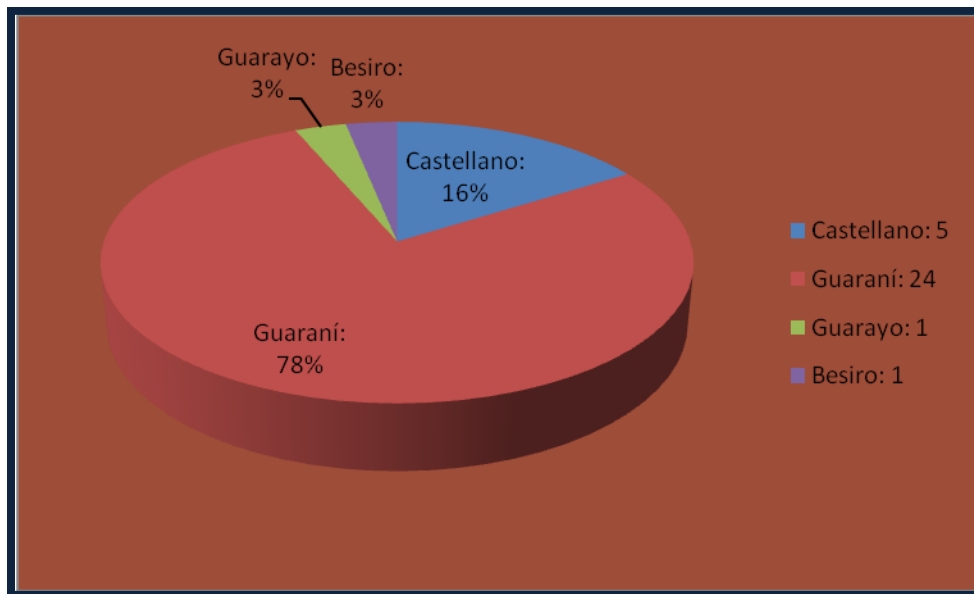
Quinto semestre "A"



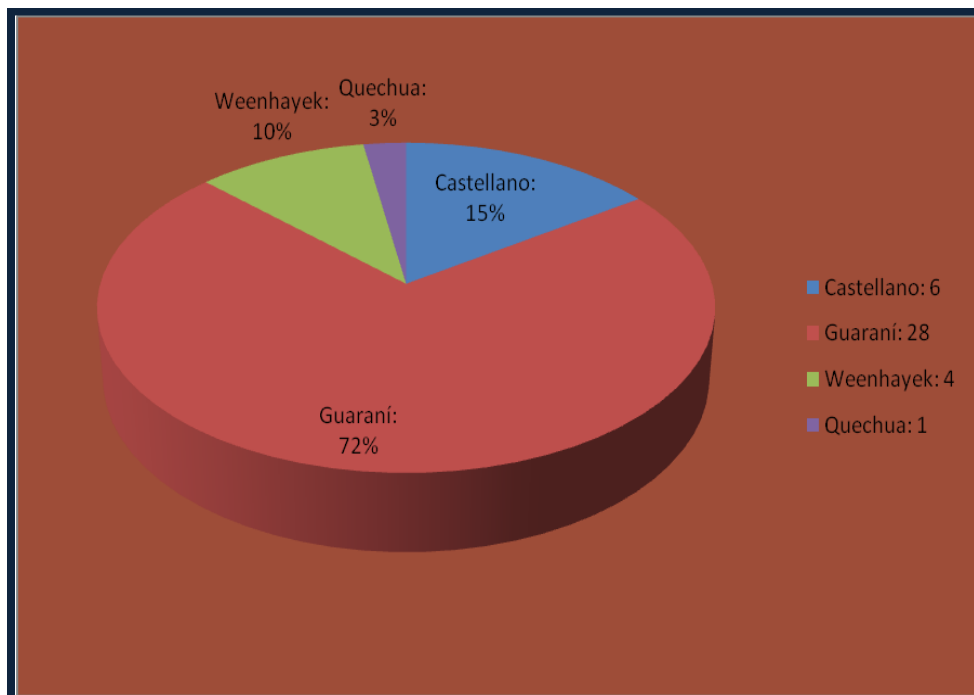
Quinto semestre "B"



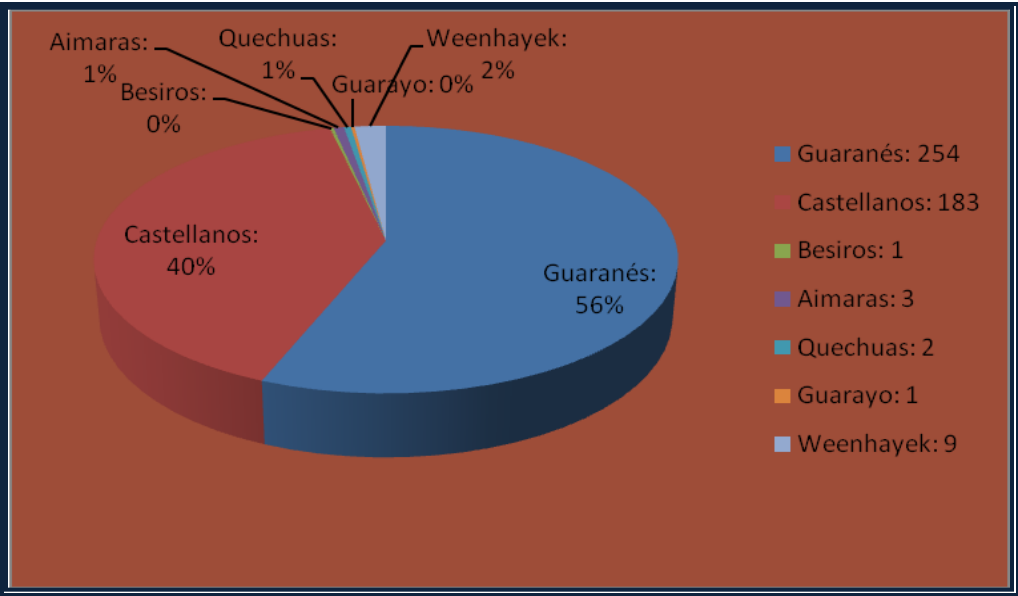
Sexto semestre "A"



Sexto semestre "B"



Representación total de los estudiantes del INSPOC según su pertenencia cultural y lingüística



ANEXO N° 11

FOTOGRAFIA DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL INSPOC

Estudiantes guaraníes y castellanos del tercer semestre
"A" (II/2007) durante un trabajo en grupos colaborativos



Estudiantes guaraníes, weenhayek y castellanos del tercer semestre
"B" (II/2007) durante un trabajo en grupos colaborativos



Estudiantes guaraníes y castellanos del tercer semestre "A"
(II/2007) durante una actividad didáctica en matemática



Estudiantes guaraníes, aimaras (uno), weenhayek y castellanos del quinto semestre "A" (I/2008) expresando su afinidad hacia la práctica cultural de los pueblos indígenas.





El presidente del CEPOG, don Celso Padilla en una reunión de coordinación con los directivos y docentes del INSPOC (II/2007).



Estudiantes castellanos del cuarto semestre "A" y "B" (I/2008) durante una sesión de clase destinado al aprendizaje del guaraní como L2



Seguimiento y orientación del docente de didáctica de segundas lenguas al aprendizaje individual y colaborativo de los estudiantes (II/2007).



Sesión de clases de PDI orientado a la elaboración de monografías y proyectos de investigación (II/2008).



Estudiantes del cuarto semestre agasajando a los docentes del INSPOC por el día del maestro (I/2008).



Docentes del INSPOC junto a los estudiantes del cuarto semestre B (I/2008).



Frontis del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOC).



MINISTERIOS DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO NORMAL SUPERIOR DEL ORIENTE Y CHACO
CAMIRI- CORDILLERA - BOLIVIA

GESTIÓN 2006 a 2007

MINISTERIOS DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO NORMAL SUPERIOR DEL ORIENTE Y CHACO
CAMIRI- CORDILLERA -

GESTIÓN 2006 a 2007

[illegible]

MALLA CURRICULAR POR ÁREAS Y MÓDULOS QUE SE DESARROLLAN DESDE NIVELACIÓN A SEXTO SEMESTRE

GESTIÓN 2006 a 2007

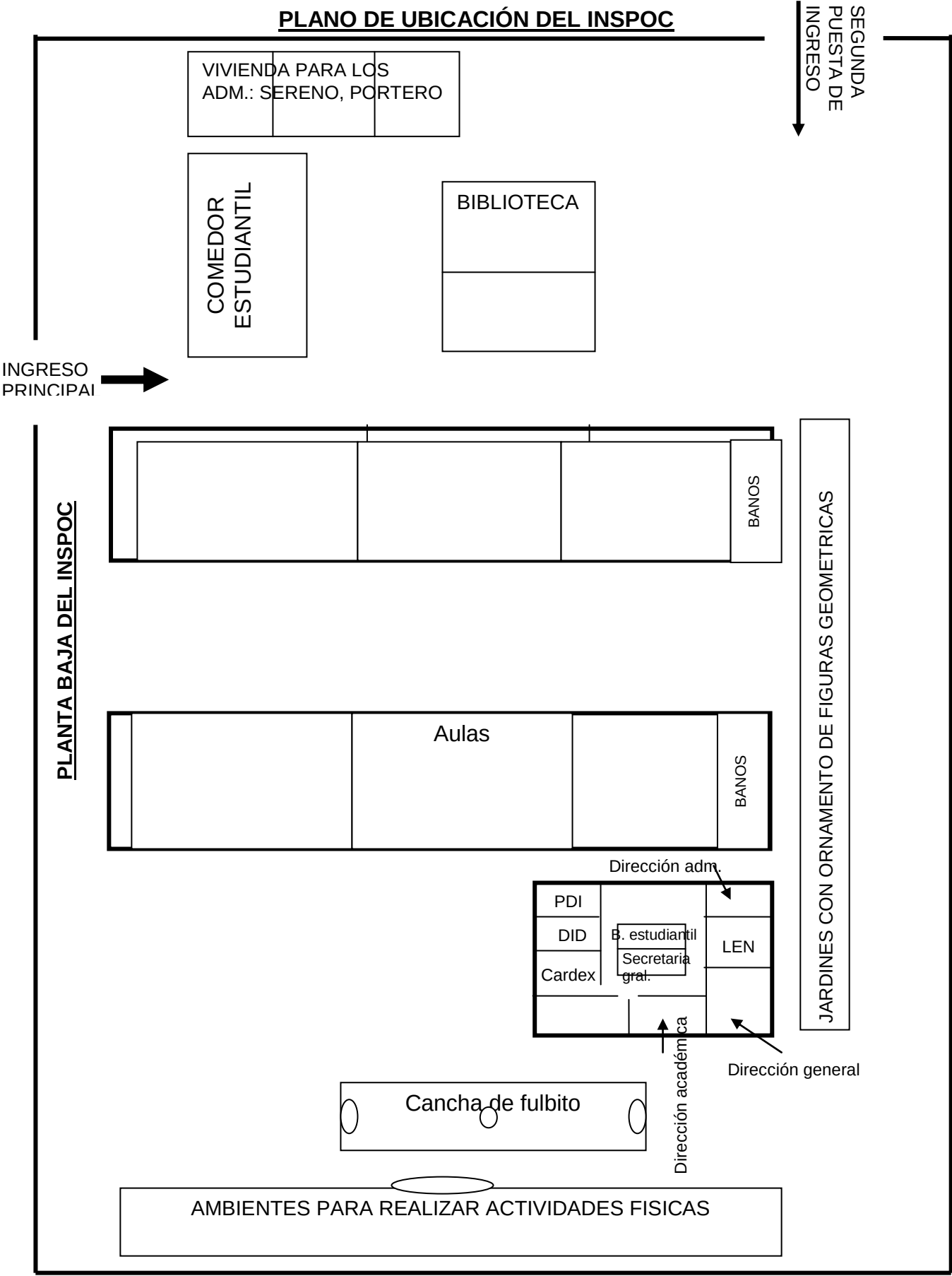
ÁMBITOS DE FORMACIÓN	ESPECIALIDAD: POLIVALENTE DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO														
	Nivelación		1° Semestre		2° Semestre		3° Semestre		4° Semestre		5° Semestre		6° Semeste		T.MÓD.
	MÓDULOS	ÁREA	MÓDULOS	ÁREA	MÓDULOS	ÁREA	MÓDULOS	ÁREA			MÓDULOS	ÁREA	MÓDULOS	ÁREA	
F O R M A C I O N E S P E C I A L I Z A D A	Los textos y sus características	LEN	Lenguaje y Sociedad	LEN	Construcción del Lenguaje	LEN	Lingüística textual	LEN	Didáctica de Ens. del Leng. Escr.		Desarrollo del lenguaje escr.	LEN			6
							Conceptos Básicos y Fund. De EIB	DL2	Didáctica de Ens. L2	DL2	Didáctica de Ens. L2	DL2			3
	Cantidades numéricas	MAT.	Conjuntos numéricos	MAT.	Epistemología de la mat. Elemental. N° enteros y racionales.	MAT.	Espacialidad y geometría I	MAT	La historia del álgebra	MAT	Estadística y probabilidad	MAT			6
							Epistemología y didáctica de ciencias de la vida	CVI	Sociedad y esp. geográficos, los seres vivos.	CVI	La sociedad y cultua a través del tiempo.	CVI			3
							Introducción a la educ. tecnológica	TCP		TCP					1
					Comprensión y vivencia de la exp. Y la creatividad.	EXC					Teoría y práctica de la expresión y la creatividad.	EXC			2
							Transversalidad y temas transversales	TRA							1
	TOTAL	2		2		3		6		4		5		22	

MALLA CURRICULAR POR ÁREAS Y MÓDULOS QUE SE DESARROLLAN DESDE NIVELACIÓN A SEXTO SEMESTRE

GESTIÓN 2006 a 2007

ÁMBITOS DE FORMACIÓN	ESPECIALIDAD: POLIVALENTE DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO														
	Nivelación		1° Semestre		2° Semestre		3° Semestre		4° Semestre		5° Semestre		6° Semestre		T.MÓD.
FORMACIÓN	Situación socioeducativa de la LO.	LOR	Comunicación oral y esc. En LO.	LOR	Recuperación de textos de la tradición oral y tecnología originaria	LOR	Reflexión Lingüística	LOR	Producción de materiales didácticos en lengua originaria I	LOR	Producción de materiales didácticos en lengua originaria II	LOR			
					Taller de liderazgo	LID									
PERSONAL															
TOTAL MÓDULOS	1		1		2		1		1		1				7

PLANO DE UBICACIÓN DEL INSPOC



PLANTA ALTA DEL INSPOC

SEGUNDA
PUERTA DE
INGRESO
↓

INGRESO
PRINCIPAL
→

